



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Maria José Correia Tavares de Figueiroa-Rego Andrade
Rebelo

AUTENTICIDADE E PRAXIS

O LUGAR DO DIÁLOGO EM EDUCAÇÃO

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

Junho 2023

FACULDADE DE LETRAS

AUTENTICIDADE E PRAXIS

O LUGAR DO DIÁLOGO EM EDUCAÇÃO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título Subtítulo	Autenticidade e Praxis O Lugar do Diálogo em Educação
Autor/a	Maria José Correia Tavares de Figueiroa-Rego Andrade Rebelo
Orientador/a(s)	Professor Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco de Sá
Júri	Presidente: Doutor João da Costa Domingues Vogais: 1. Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco de Sá 2. Doutora Elsa Margarida da Silva Rodrigues
Identificação do Curso	2º Ciclo em ensino de Filosofia no Ensino Secundário
Área científica Especialidade/Ramo	Formação de Professores Ensino de Filosofia
Data da defesa	21-07-2023
Classificação do Relatório	19 valores
Classificação do Estágio e Relatório	19 valores



Agradecimentos

Gostaria de apresentar os meus agradecimentos à equipa docente, nomeadamente ao Prof. Doutor Alexandre Franco de Sá e à Doutora Elsa Rodrigues pelo apoio e disponibilidade na prossecução desta investigação prática, à minha colega de estágio Helena Pinela pela colaboração e apoio durante este percurso, e à minha família pela sua compreensão e solidariedade.

RESUMO

Realizámos o estágio pedagógico em ensino de filosofia no ensino secundário norteados pela seguinte questão: Será exequível a adoção de um paradigma comunicacional no cumprimento das Aprendizagens Essenciais em Filosofia? Testar esta hipótese constituiu uma aposta metodológica. Propusemo-nos, para a execução de tal tarefa, fazê-lo a partir de uma base tripartida fundacional: Identidade, Autonomia e Autenticidade.

Por outro lado, e em simultâneo, quisemos apostar numa proximidade com a experiência, quer quotidiana, quer mental, de modo a proporcionar aos alunos uma proximidade com os conteúdos, assim como a encontrarem sentido prático para a disciplina de filosofia. Tomámos *práxis* quer como reflexão sobre a prática realizada, quer como reestruturação do nosso modo de agir, mediante a avaliação da primeira. Tal como Dewey, acreditamos que só temos verdadeiramente uma experiência quando esta alterar a nossa conduta, porque com ela algo tenhamos aprendido. Quisemos proporcionar aos alunos uma experiência em filosofia, através da adoção de um paradigma comunicacional.

O presente relatório consiste numa reflexão crítica sobre essa mesma experiência, bem como numa procura de fundamentação teórica para a mesma. Afinal, qual é o lugar do diálogo em Educação?

Palavras-Chave: Experiência. Diálogo. Identidade. Autenticidade. Autonomia

ABSTRACT

Authenticity and Praxis, the place for Dialogue in Education

We have undertaken our in-service supervised teaching in teaching philosophy at secondary school under an experiment format – the quest/test for meaning in the use of a communication paradigm, as an embraced methodology in order to work the contents of the curriculum in philosophy for secondary school along with its essential learnings. In order to realize such enterprise we assumed a threefold base as its backdrop structure: Identity, Authenticity and Autonomy.

Simultaneously, and on the other hand, we wanted to make a case for a pedagogical proximity with experience – every-day life or mental and hypothetic experience as a learning process in relation to the essential learning contents. We are understanding *praxis* as a reflexion on lived experience as well as a method to its reconstruction based on its critical evaluation. We subscribe Dewey's notion that there is no experience without learning and being accordingly able to change. We aimed at enabling students to experiment philosophy by adopting a communicational paradigm in its teaching.

This report consists on a critical reflexion upon such pedagogical experiment and by the same token an inquiry on its theoretical foundations. To sum up, this is a quest for the place of dialogue in Education.

Key Words: Experience, Dialogue, Identity, Authenticity, Autonomy

ABREVIATURAS

AE – Aprendizagens Essenciais.

CoPI – Community of Philosophical Investigation.

ENEC – Estratégia Nacional para a Educação em Cidadania

FcCJ – Filosofia com Crianças e Jovens.

FPC – Filosofia com Crianças.

MAIA – Monitorização, Acompanhamento e Inovação em Avaliação Pedagógica.

P4C – Philosophy for Children.

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

ÍNDICE

Parte Um

Preâmbulo	p. 1
Introdução	p. 3
Cap.I - Avelar Brotero, o nosso núcleo de estágio.....	p. 4
1.1. O edifício	p. 4
1.2. Oferta formativa e projectos	p. 4
1.3. Projecto Educativo	p. 7
1.4. Regulamento Interno	p. 10
Cap. II – Documentos legais	p. 12

Cap. III. Estágio Pedagógico	p. 15
3.1. Caracterização geral	p. 16
3.2. Caracterização da turma do 10.º1E	p. 17
3.3. Plano individual de trabalho e sua fundamentação	p. 18
3.4. Justificação da escolha e medidas a adoptar	p. 19
3.5. Leccionação	p. 20
3.5.1. Balanço do 1º Período	p. 20
3.5.2. Balanço do 2º Período	p. 23
3.5.3. Balanço do 3º Período	p. 25

Parte Dois

Cap. IV – Fundamentos Teóricos do Paradigma Comunicacional	p. 30
4.1. Identidade	p. 30
4.2. Autonomia	p. 32
4.3. Autenticidade	p. 37
4.4. Diálogo	p. 39
4.4.1. O Diálogo Socrático	p. 39
4.4.2. Métodos Socráticos	p. 42
4.4.2.1. Método Socrático, de Leonard Nelson	p. 42
4.4.3. O Método CoPI, de McCall	p. 43

4.4.4. O Método P4C, de Lipman.	p. 45
Cap. V - Comunidade de Investigação	p. 47
5.1. Características da Comunidade de Investigação	p. 49
5.2. Prós, Contras e Adaptações	p. 51
5.2.1. Prós	p. 51
5.2.2. Contras	p. 52
5.2.3. Adaptações	p. 54
Conclusão	p. 57
Bibliografia	p. 60
Anexos	p. 64

Preâmbulo

*Tudo está em mudança e nada permanece parado. É
como a corrente de um rio onde não se pode poderia penetrar duas
vezes.¹*

Heraclito

O rio não será o mesmo, relativamente ao meu estágio pedagógico original. Há, todavia, sempre algo em comum. Afinal, não sendo o mesmo rio, Hudson e Mondego, desaguam, ambos no Atlântico. O fascínio de aprender a ensinar e de ensinar a aprender constitui o “oceano” que os une. Se é certo que ninguém é uma ilha, como dizia John Donne, em Educação todos somos parte do mesmo continente socorrendo-nos, porventura, de diferenciados modos, e tempos para o percorrer e explorar.

Nessa viagem exploratória encontramos-nos, tal como somos (preferencialmente) ou tal como pensamos que devamos ser ou estar enquanto agentes educativos. A proposta deste relatório consiste, justamente, em investigar da possibilidade de transpor para a educação um cariz de autenticidade que justifique o nosso estilo e as nossas opções metodológicas. Ensinar mediante paradigmas em que acreditamos, porque neles encontramos sentido. E o sentido faz-se, encontra-se, experimenta-se, pratica-se e assim resulta numa praxis que se sente tanto quanto nela se reflecte. O sentido não é apenas uma construção racional, antes algo que existencialmente se sente, algo que se valora e mediante o qual o professor se entrega a partir de uma dimensão de cuidado e respeito que visa criar condições para, e prazer nas aprendizagens dos alunos. Quer queiramos, ou não, a actuação do professor é sempre modelar. Só assim ela pode inspirar e aspirar à reciprocidade. Se agirmos com respeito, implicitamente esperamos recebê-lo; se imprimirmos à nossa prática educativa entusiasmo e motivação, implicitamente pretendemos contagiá-los aos nossos alunos esperando que estes os devolvam no seu estar em aula. Acreditamos que, e propomo-nos examinar até que ponto, a aplicação de um paradigma comunicacional em que reconhece no aluno a capacidade de connosco construir

¹ Fragmento 218, in .Kirk, G.S., Raven, J., Os Filósofos Pré-Socráticos, Lisboa: FCG, 2ªed, p.199

uma aula, de nela ser interveniente e não mero turista passivo, possa promover os requisitos anteriormente referidos. Se o professor estiver genuinamente interessado a investigar e reflectir sobre os conteúdos, com olhos novos que a investigação filosófica requer, resgatando o nosso infantil entusiasmo da descoberta, estamos a colocarmo-nos a um nível de igualdade com os nossos alunos. Este será, pois, um trajecto pedagogicamente indutivo e didacticamente dedutivo. O mestre ignorante será, então, o mestre que não aposta tanto na transmissão das respostas, mas que partilha um genuíno interesse e comprometimento com a investigação que faz em comum com os seus alunos. O questionar do professor deverá ser autêntico, não interessado, fechado e/ou manipulativo. É justamente aqui que reside a crítica que Rancière² dirige a Sócrates (de Platão). Que emancipação resulta de tal linha de questionamento? Não se trata de uma genuína investigação; antes um questionar em que estão bem demarcados os estatutos de quem pergunta e de quem responde. Muitas das perguntas do mestre são (longas) respostas finalizadas com um ponto de interrogação.

² RANCIÈRE (2010: 35,36)

Introdução

Este relatório de estágio refere-se à prática pedagógica supervisionada realizada no ano lectivo 2022-2023, que teve lugar na Escola Secundária Avelar Brotero, no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia da Faculdade de Letras do Porto. Esta experiência, bem assim como respectivo relatório, têm como finalidade reportar, por um lado, e justificar, por outro, a aplicação de um paradigma comunicacional ao ensino de Filosofia no Ensino Secundário.

Este relatório destina à primeira das duas partes que o compõem, aspectos mais ligados à prática docente, compreendendo os capítulos I, II e III. Em Cap. I., serão abordados aqueles que se prendem com a caracterização da Escola, do seu projecto educativo, ou do seu regulamento interno. No Cap. II, serão abordados e analisados os documentos legais, moldura legal na qual se inscreve a realização do Estágio Pedagógico. Os aspectos relacionados com a realização concreta do Estágio Pedagógico, tais como a caracterização da turma afecta à professora estagiária, mas, sobretudo, considerações sobre a leccionação, serão abordados no Cap. III.

Na segunda parte deste relatório, da qual constam os capítulos IV e V, iremos debruçar-nos sobre a fundamentação teórica que possa sustentar a opção metodológica adoptada. O Cap. IV será dedicado aos princípios filosóficos que sustentam o paradigma comunicacional pelo qual se optou na realização do Estágio Pedagógico. Procedeu-se, para tal, à análise da base triangular que, para nós, suporta esse mesmo paradigma dialógico: Identidade, Autonomia e Autenticidade. Sendo o lugar do diálogo o fio condutor desta experiência pedagógica tornou-se pertinente a abordagem de metodologias que visam, justamente, colocar o diálogo filosófico no centro da Educação. Neste âmbito serão abordados dois métodos “socráticos”, em particular: CoPI, de McCall e FcCJ/P4C, de Lipman. A questão de como estes podem vir a ser implementados em aulas de filosofia no ensino secundário, será alvo de tratamento no último capítulo. Assim, no Cap. V. abordaremos a questão de uma possível implementação/adaptação destes métodos às aprendizagens essenciais, nomeadamente, procederemos a uma reflexão

crítica sobre os prós e os contras inerentes a esta opção metodológica de uma comunidade de investigação aplicada ao ensino secundário.

Parte Um

I - A Escola Avelar Brotero – o nosso núcleo de estágio.

1.1 - O edifício

O edifício da Escola Secundária de Avelar Brotero caracteriza-se por um aspecto austero com laivos de construção fabril. Foi, em 2012, intervencionado no âmbito da Parque Escolar, mediante projecto da responsabilidade da Arq.^a Inês Lobo. Ao longo dos anos sofreu diversas transformações, e conheceu mais do que uma sede. A actual é composta por um corpo central e edifícios anexos, contudo não inteiramente independentes deste, e aos quais se pode aceder internamente, alguns dos quais se destinam a oficinas de cursos profissionais, ginásio, cantina, biblioteca, sala de professores e áreas de departamento, etc.. Por toda a escola, encontram-se apontamentos cerâmicos, denotando uma estética tipicamente de Estado Novo, recordando o seu passado de escola industrial, assim como inúmeros artefactos enquanto produções provenientes desse mesmo período. Conta, igualmente, com um campo de jogos/recreio, circundado de árvores, possibilitando agradáveis passeios.

1.2. - A oferta formativa e projectos

Sendo uma escola secundária, a oferta formativa desta escola não se esgota no ensino secundário regular – cursos Científico-Humanísticos –, pois integra cursos EFA, Ensino Recorrente (não presencial) e Cursos Profissionais, cujo lugar e atenção no contexto educativo estão bem presentes no Plano de Melhorias da ESAB, designadamente em medidas que promovam o combate ao abandono escolar (sobretudo ao nível do 12º ano, entre os alunos dos cursos profissionais bem como problemas de indisciplina, ou ainda medidas de melhoria na promoção e divulgação de oportunidades e políticas de empregabilidade). “A oferta formativa tem contemplado respostas educativas adaptadas à formação dos alunos com vista ao desenvolvimento do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)

(...).”³ Será ainda curioso referir o Plano Cultural da Escola Avelar Brotero que tem como título: «re-ânimo-ar [democratizar, desvelar, desenvolver]». A mencionar ainda a existência da Brotero FM, Brotero TV e Jornal da BROTERO ONLINE e um Projecto de Leitura, designado Á Sombra das Palavras. Assinala-se a existência de outras actividades recorrentes como Parlamento Jovem, Projectos Europeus (Leonardo Da Vinci, Comenius e E.N.T.R.Y), de Robótica (PRODE), de Matemática (AniMat) e de moda (Eco-Moda), entre outros.

“Considerando o campo relativo aos resultados académicos, em relação aos resultados do ensino secundário científico-humanístico, a percentagem dos alunos da escola com percursos directos de sucesso, foi de 91,7% (MISI). No caso dos resultados do ensino secundário profissional, a percentagem dos alunos da escola que concluíram o ensino secundário profissional até três anos após ingressar na oferta, entre os que vieram directamente do 3.º ciclo, foi de 86,0% (MISI). Na educação e formação de adultos, a taxa de sucesso nos CEFA escolar tipo S foi de 61,7% (apuramento interno em 13/09/2022). No ensino recorrente, modalidade não presencial, a taxa de sucesso foi de 57,1% (MISI).”

É de salientar que a taxa de aprovação no 12º ano, quer dos CCH (97%) bem como dos CP (86%, MISI) foi, respectivamente, 5,0% e 13,5% superior à média nacional. Como se pode ler no documento citado, as causas para este sucesso são identificadas como sendo: “a diversidade de práticas e instrumentos de avaliação nas diferentes modalidades”; bem como “a regulação por pares e o trabalho colaborativo”, nomeadamente na área da planificação, critérios de avaliação, no apoio a alunos com medidas universais, ou na operacionalização da componente transversal de Cidadania e Desenvolvimento, entre outras.

Uma nota curiosa que vale a pena mencionar refere-se ao facto de “A média das classificações, na 1.ª fase, para os alunos internos, foi igual ou superior à média das classificações obtidas a nível nacional em 2 disciplinas (filosofia e inglês), num total de 12 (16,7%)”, tendo sido, no entanto, este o 3º ano influenciado pela pandemia da COVID-19. Outra prende-se com uma forte aposta por parte da ESAB na “sinalização e no acompanhamento de potenciais situações de desistência e abandono escolar.” População Discente e Taxas de aprovação

No ano lectivo de 2021/2022, “ a ESAB foi frequentada por um total de 1449 alunos. Nos cursos científico-humanísticos estiveram matriculados 875 alunos (...) Os cursos profissionais foram frequentados por 468 alunos (...). No ensino recorrente de nível secundário de educação estiveram matriculados 60 alunos. A frequentar os CEFA, estiveram 46 alunos (2 turmas). Cerca de 1/3 dos alunos

³ Relatório de Autoavaliação 2021/2022, p.17

são da cidade de Coimbra, 1/3 de fora da cidade mas do concelho de Coimbra e outra terça parte são de outros concelhos.”⁴

Corpo Docente

Quanto ao corpo docente, pode ler-se no referido relatório de AA, que a prestação de serviço educativo é assegurada por 185 docentes (a 15/03/2022). São de destacar, neste contexto, os seguintes aspectos:

- As estratégias diversificadas de ensino e aprendizagem;
- Desenvolvimento do espírito crítico, resolução de problemas e o trabalho de equipa;
- Avaliação das Aprendizagens;
- Trabalho colaborativo e interdisciplinar;
- Componente de Cidadania e Desenvolvimento ao serviço da Flexibilidade e Autonomia Curricular;
- Formação contínua de professores;
- Formação inicial de professores;
- Recurso a metodologia de projecto e actividades experimentais;
- Participação em projectos internacionais (Cf. 1.2.);

Estas são apostas realizadas pelo corpo docente no decurso da sua actividade profissional, responsáveis pela produção dos seguintes resultados:

- Em relação aos resultados escolares, taxa de aprovação superior à média nacional;
- Ocorrências de exclusão e retenção por faltas residuais ou nulas;
- Selo de qualidade EQAVET (*European Quality Assurance for Vocational Education and Training*);

“Considerando o campo relativo aos resultados académicos, em relação aos resultados do ensino secundário científico-humanístico, a percentagem dos alunos da escola com percursos diretos de sucesso, foi de 91,7% (MISI). No caso dos resultados do ensino secundário profissional, a percentagem dos alunos da escola que concluíram o ensino secundário profissional até três anos após ingressar na oferta, entre os que vieram diretamente do 3.º ciclo, foi de 86,0% (MISI). Na educação e formação de

⁴ Ibid., p. 30

adultos, a taxa de sucesso nos CEFA escolar tipo S foi de 61,7% (apuramento interno em 13/09/2022). No ensino recorrente, modalidade não presencial, a taxa de sucesso foi de 57,1% (MISI).”⁵

É de salientar que a taxa de aprovação no 12º ano, quer dos CCH (97%) bem como dos CP (86%, MISI) foi, respectivamente, 5,0% e 13,5% superior à média nacional.⁶ Como se pode ler no documento citado, as causas para este sucesso são identificadas como sendo: “a diversidade de práticas e instrumentos de avaliação nas diferentes modalidades”⁷; bem como “a regulação por pares e o trabalho colaborativo”⁸, nomeadamente na área da planificação, critérios de avaliação, no apoio a alunos com medidas universais, ou na operacionalização da componente transversal de Cidadania e Desenvolvimento, entre outras.

Uma nota curiosa que vale a pena mencionar refere-se ao facto de “A média das classificações, na 1.ª fase, para os alunos internos, foi igual ou superior à média das classificações obtidas a nível nacional em 2 disciplinas (filosofia e inglês), num total de 12 (16,7%)”⁹, tendo sido, no entanto, este o 3º ano influenciado pela pandemia da COVID-19. Outra prende-se com uma forte aposta por parte da ESAB na “sinalização e no acompanhamento de potenciais situações de desistência e abandono escolar.”¹⁰

Ao analisarmos o projecto formativo da escola Avelar Brotero confirmámos uma ideia surgida no transato ano lectivo quando, ao assumirmos horários de substituição, nos deparámos com a leccionação a turmas do ensino profissional. Constatamos, então, que a formação de professores não contempla o ensino profissional, mas a probabilidade de um professor recém-profissionalizado, ou não, se deparar com a leccionação a turmas deste ramo é muito grande; suficientemente grande para que esta modalidade de ensino fosse contemplada pela formação de professores. O selo EQAVET a que já fizemos referência, prende-se, justamente, com a resposta a critérios europeus de qualidade neste ensino.

1.3.- Projecto Educativo

O Projecto Educativo vigente tem como mote: “Uma escola de referência no passado, no presente e no futuro.”. Logo no seu início, faz-se referência ao patrono da Escola, o botânico

⁵ Ibid, p.10

⁶ Ibid, pp.49

⁷ Ibid, p.20

⁸ Ibid, p. 21

⁹ Ibid., pp. 34,35

¹⁰ Ibid, p.46

Avelar Brotero: “Félix de Avelar Brotero nasceu em Santo António do Tojal em 25 de novembro de 1744 e faleceu em Belém, Lisboa, a 4 de agosto de 1828. As suas ideias filosóficas e a grande amizade com Francisco Manuel do Nascimento, conhecido na literatura por Filinto Elísio, suscitaram suspeitas do Santo Ofício, o que o levou a emigrar com o amigo para França, em 1778¹¹.” Na secção intitulada Escola-Museu, fica-se a perceber a pertinência do mote adoptado: “ A identidade da Brotero, forjada e trabalhada desde os finais do séc. XIX, fizeram dela uma “Escola-Museu”, em que sobressai um vasto e rico património documental e artístico. Foi o artista António Augusto Gonçalves, primeiro professor da Escola, que a marcou de forma indelével com uma forte componente artística, onde se desenvolveu, ao longo do tempo, a cerâmica (modelação e pintura), marcenaria e talha, serralharia, tapeçaria e técnicas como a serigrafia, o esmalte sobre o cobre e a gravura. As obras de arte distribuídas por salas, gabinetes e corredores, são fruto do trabalho dos alunos, sob orientação dos professores (painéis em ferro forjado, jarrões e pratos de cerâmica, peças de mobiliário ricamente entalhadas e embutidas, tapetes de Arraiolos, gravuras em madeira, painéis de mosaico e fontanários enquadrados em painéis de azulejo, etc.)”¹². [Esta instituição] “com o passar do tempo e fruto das sucessivas reformas de ensino foi Escola Industrial, Escola Industrial e Comercial e Escola Técnica”. Um painel em ferro forjado “exposto no antigo hall de entrada da Escola, executado por António Aroso a partir de uma obra de Almada Negreiros, constituiu, desde então, um dos seus ex-líbris sublinhando a vertente artística e técnica da Brotero.”¹³.

Uma das melhores formas para conhecer uma escola é, sem dúvida, a consulta do seu projecto educativo. O potencial de cidadania que se começou a vislumbrar com a alusão aos clubes existentes nesta escola, ainda se torna mais evidente na sua consulta, pois neste documento podemos ler: “É uma Escola que sempre promoveu a equidade e a inclusão, consubstanciada no desenvolvimento curricular para a diversidade cultural e linguística, respeitando a individualidade de todos através de uma oferta educativa diferenciada. Destacou-se na educação de surdos, iniciada na década de oitenta ao abrigo do acordo Luso-Sueco e organizada, então, pelo NADA – Núcleo de Apoio à Deficiência Auditiva, evoluindo posteriormente para a Educação Bilingue de Alunos Surdos. A Brotero fez parte do grupo de escolas do país homologadas oficialmente como “Escola de Referência para o Ensino Bilingue de Alunos Surdos” e continua a apostar nesse tipo de educação, recebendo alunos¹⁴.” Na realidade,

¹¹ Projeto Educativo da Escola Avelar Brotero 2021-2024, p. 3

¹² Idem, p.4

¹³ Ibidem

¹⁴ Idem, p.6

tivemos a oportunidade de testemunhar uma emissão da Brotero TV, em ecrã gigante situado no hall de entrada na escola, em que se apresentava um vídeo sobre a representação em linguagem gestual, de nomes próprios masculinos e femininos.

Honrando, embora, a sua história e herança, o projecto educativo da Brotero visa igualmente o futuro, apostando numa cultura de escola e na construção de um perfil identitário, congregador de diferentes vontades e visões, que se traduzem e alicerçam na comunhão de três princípios-valor, todos eles de forte cariz cívico, a saber: “Bem, Rigor e Equidade”, receita para uma escola inclusiva, concluímos nós.

Um dos aspectos a que temos dado particular atenção é o da avaliação pedagógica. Esta, e conforme o aí descrito, desdobra-se em avaliação contínua, a que se confere grande apreço, e sumativa, que também tem o seu lugar, nomeadamente na consolidação de escolhas vocacionais, na posterior persecução de estudos, por parte dos alunos do secundário. Para além de testes sumativos, temos tomado consciência dos diversos momentos e instrumentos de avaliação contínua, facilitador de continuado feed-back do professor ao aluno, contribuindo para o seu sucesso escolar. São estes a análise do caderno diário, a participação oral (que nos é particularmente cara, e onde assentamos maioritariamente a nossa prática docente em sala de aula), fichas diversas realizadas ao longo do período escolar, registo de investigações independentes realizadas pelos alunos sobre diferentes aspectos da matéria, etc. É de salientar, ainda, a importância dada à literacia digital ao serviço do ensino, em relação a todos os intervenientes no processo educativo, com vista a uma maior inclusão no âmbito das aprendizagens.

Quanto à sua missão, a Escola Secundária Avelar Brotero visa “a formação qualificada de pessoas capazes de dar resposta eficaz às solicitações das instituições do ensino superior e do mercado de trabalho e de exercer a cidadania de forma ativa, responsável e sustentável, pautada por uma atuação ética consistente e inclusiva ao serviço do bem comum¹⁵”, visa promover as seguintes competências junto do corpo discente: 1. Agir autonomamente; 2. Conhecer autonomamente; 3. Agir socialmente e 4. Agir eticamente. No seu conjunto, tais competências estão ao serviço da formação de cidadãos, fomentando neles uma actuação social em direcção ao bem comum, munidos de autonomia e espírito crítico, encorajados a contrariar conduta egoísta e egocêntrica, pautada apenas por interesses particulares.

¹⁵ Idem, p.9

1.4.- Regulamento interno 2021-2025

Pode ler-se no preâmbulo do supra referido documento:

“A escola é, por excelência, a organização onde se interiorizam regras e valores essenciais para a formação integral dos cidadãos e das cidadãs.”. Consideramos pertinente salientar, sobretudo, os seguintes aspectos: enquadramento curricular e disciplinar (Art.ºs 13º.2, 15º, 16º; figura do conselho de turma e suas competências (Art.ºs 19º, 20º); figura do director de turma e suas competências (Art.ºs 22º e 23º); avaliação pedagógica, sua coordenação e respectivas competências (Art.ºs 41º e 42º). Os Art.ºs 44º e 45º, fazem referência ao Plano Cultural da Escola e também mereceram a nossa atenção, bem como os que se referem à Autoavaliação (Art.º 47º), à Componente de Cidadania e Desenvolvimento (Art.º 51º) e, por último, relativamente ao estatuto do professor, o Art.º 105º que se refere à Autoridade do Professor. Dos demais artigos se tomou conhecimento, mas não se entendeu pertinente ou relevante a sua menção no presente relatório.

Ficámos assim a saber que o nosso grupo de recrutamento é o 410 e que, nesta escola, se encontra inserido no departamento de Filosofia, História e Educação Moral (filosofia - 410, história - 400 e educação moral e religiosa católica - 290), tendo havido já a possibilidade de atender a uma reunião deste grupo disciplinar e de nos inteirmos das actividades conjuntamente programadas para o primeiro período nomeadamente aquelas oriundas do nosso grupo disciplinar, como a criação e realização de “Pharmácias Philosophicas”, com as quais o núcleo de estágio está particularmente interessado em colaborar e em ajudar a promover.

Ficar a conhecer a figura do conselho de turma e as suas competências é da maior pertinência, pois será um contexto recorrente no nosso futuro profissional, e que ajuda a consciencializar que, em Educação, nunca estamos verdadeiramente sozinhos, mas em articulação com os nossos colegas, nomeadamente, aqueles com que se partilham turmas.

Todo o “universo” da avaliação pedagógica se apresenta de extrema importância no âmbito do ensino-aprendizagem. A valorização que parece ser dada à avaliação contínua, (sem dúvida por influência do Projecto Maia), que subscrevemos, faz todo o sentido numa dinâmica de contínua e acompanhada orientação e conseqüente melhoria e/ou consolidação das aprendizagens. As opções pelos instrumentos de avaliação contínua não são da exclusiva escolha do docente, na medida em que resultam dos princípios norteadores da política e identidade da escola, bem como das opções comuns constantes dos seus documentos oficiais. O estágio permite-nos, no entanto, tomar deles conhecimento.

O Projeto MAIA – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica vem, desde 2019 a emanar um conjunto de princípios e a desenvolver uma série de ferramentas com vista a apoiar os docentes em avaliação, no âmbito da sua prática lectiva. O eixo da avaliação altera-se; o seu foco não se funda na mesma importância que anteriormente era depositada na assimilação e reprodução de conteúdos; assim como se introduz um novo olhar sobre as atitudes, de como elas interagem com as aprendizagens, por um lado, mas tentar igualmente, por outro, responder à questão sobre a responsabilidade da Escola na formação de cidadãos empenhados na construção do bem comum, capazes de protagonizar uma conduta social marcada por valores como a tolerância, cooperação e respeito mútuo. As consequências práticas da sua adopção resultam na diversidade de instrumentos e critérios de avaliação, e na determinação das respectivas percentagens na classificação final de período (contínua e sumativa).

A consulta do Plano Cultural da Escola proporciona a tomada de conhecimento de uma outra vertente que a escola pode assumir, bem como na sua ligação à comunidade educativa alargada, à comunidade escolar e ao seu entrosamento com a sociedade civil. Dewey defendia que a Escola não devia ser um balão de ensaio para a sociedade; devia, isso sim, ser já em si a sociedade. A existência de tal plano parece responder a este apelo pragmatista dirigido ao panorama educacional.

Tanto os artigos referentes à auto-avaliação da escola, como a consulta do plano de melhorias que do seu relatório decorre, possibilita entender os problemas sinalizados, bem como perspectivar alterações futuras com vista à sua ultrapassagem.

A Área de Cidadania e Desenvolvimento, que nos é particularmente cara, é co-natural à área científica da Filosofia o que, por si só, já justificaria o nosso interesse. Embora os docentes de Filosofia tenham uma natural afinidade com este programa, ele é uma área trans e interdisciplinar. Em caso de irmos a ser directores de turma, essa afinidade atinge ainda maior dimensão pela inerência do cargo.

A autoridade do professor assume diversos contornos. Neste documento, prende-se com duas questões fundamentais: capacidade científica e disciplina. Em modelos e contextos mais directivos verifica-se uma tal aproximação das mesmas que tendem a fundir-se indistintamente numa só; neles, o “*Magister dixit*” impera. Em contextos mais actuais e certamente mais interessantes, quer do ponto de vista pedagógico, quer filosófico essa junção só se verifica

quando decorre de uma sólida capacidade científica, um certo paradigma comunicacional na docência. Essa junção é, então, uma questão de coerência.

II– Documentos legais

Nesta secção do relatório teremos por base o conhecimento dos principais documentos legais/oficiais pelos quais se deve pautar toda e qualquer actividade docente no Ensino Secundário, bem como aqueles no enquadramento jurídico proporcionado pelo D-L n.º 74/2006, regem a formação de professores no âmbito do Curso de 2º Ciclo em Ensino (Área científico-pedagógica de filosofia no âmbito da formação inicial de professores), na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Em relação aos documentos legais faremos, no entanto, uma leitura norteada pela nossa hipótese de trabalho, ou seja, tentaremos fundamentar através da sua leitura o paradigma comunicacional aplicado a aulas de filosofia no ensino secundário, e/ou opções por nós tomadas no desempenho do estágio pedagógico.

1. Lei-bases do sistema educativo (Lei n.º 46/86 (Matriz legal), Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho (Escola Inclusiva), Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho (redacção revista e complementar da Lei n.º 46/86, em torno do Perfil do Aluno);
2. Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro (Estatuto da Carreira Docente e Enquadramento Legal do Estágio Pedagógico);
3. Aprendizagens Essenciais (Filosofia);
4. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO);
5. Plano Anual Geral de Formação (Conselho de Formação de Professores, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra);
6. Regulamento da Formação Inicial de professores, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

O Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro será alvo da nossa consideração na secção dedicada ao estágio pedagógico, pelo que nos debruçamos, sobretudo, na articulação possível entre os três documentos-referência, a saber: 1. Lei-bases do sistema educativo, e DL 54 e DL55/2018; Aprendizagens Essenciais; e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Existe um padrão comum a estes documentos que consiste numa articulação entre Crítica, Criatividade e Intervenção ou Cidadania, a serem actualizadas por parte do Aluno, enquanto

base tripartida para a formação do cidadão. Na sua obra *Democracy and Education*¹⁶”, Dewey defendia de uma forma porventura mais ambiciosa que a Escola não deveria ser encarada como um balão de ensaio para a Sociedade futura; pelo contrário, deveria assumir-se como essa mesma sociedade. Seguindo esta linha de raciocínio, a escola não deveria preparar para cidadãos futuros, mas sim, actuais. A responsabilização pela contribuição para o bem comum deveria começar, desde o presente, a fazer-se sentir. No relatório de Auto-avaliação referente a 2021-2022 pode ler-se a este respeito: “A participação democrática dos alunos é exercida, principalmente, através de: eleição do delegado e subdelegado em cada turma; reuniões da/do delegada/delegado e subdelegada/subdelegado com os seus colegas; participação nas reuniões dos conselhos de turma; participação nas reuniões do conselho geral; apresentação de sugestões ao diretor ou à equipa diretiva; participação no painel da avaliação externa EQAVET; participação na equipa de avaliação interna/autoavaliação de Escola. Os alunos envolveram-se também na implementação do plano de mentoria (como mentores e mentorandos).¹⁷

Nesta ambição de formação actual de cidadãos, o papel da Crítica, Criatividade e Intervenção assumem uma maior pertinência. O modo como o Aluno se comporta e relaciona com os outros em sala de aula será, então, análogo à sua conduta social. O que pode o Aluno levar da sua experiência escolar que lhe sirva no seu exercício de cidadania após o final do seu percurso escolar? Hábitos de intervenção de qualidade. As suas acções serão informadas pelos conhecimentos adquiridos. “Toda a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto.”, pode ler-se no Perfil do Aluno (PASEO). No que se refere às Aprendizagens Essenciais (Filosofia), pretende-se que o Aluno seja “capaz de mobilizar o conhecimento filosófico para uma leitura crítica da realidade e o fundamento sólido da ação individual e na sua relação com os outros seres humanos e não humanos”. Se a escola deve preparar para uma acção informada, não faz muito sentido apostar na passividade do discente no decurso da sua formação escolar. Claro que tal afinidade entre formação escolar e cidadania activa e responsável só pode ser alcançada mediante uma série de condições estruturais ao próprio sistema de ensino-aprendizagem, desde logo, o número de alunos por turma, por exemplo. Só assim se pode realisticamente esperar que seja a Missão de Escola “formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”, tal como se proclama na Lei n.º 46/86. A disposição

¹⁶ DEWEY, John, ([1916],1966) *Democracy and Education: an introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press, pp. 359-60.

¹⁷ Relatório de Avaliação Interna/Autoavaliação de Escola, 2022/23, p. 14

tradicional de uma sala de aula em filas paralelas de carteiras não facilita a comunicação entre alunos, uma comunicação não em surdina de assuntos particulares, mas aberta para o geral sobre assuntos que a todos interessam, que se prendem com as aprendizagens; essa disposição tradicional, de facto, a não facilita, mas também não a invalida em absoluto, razão pela qual a tentamos nas condições possíveis, mesmo não sendo estas as condições ideais.

À participação dos alunos é dado particular destaque na Lei n.º 46/86 (lei de Bases do Sistema Educativo) no que se refere aos primeiros anos de contacto da Criança com a Escola: “Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante”¹⁸; Por “realidade circundante” entendemos não apenas a extra-escolar, como a própria escola e turma em que o/a aluno/a se insere. Essa preocupação com os primeiros anos de contacto da criança com a escola deveria, a nosso ver, ser uma constante em todo o seu percurso escolar.

“De acordo com Morin (2000), a melhor metodologia de aprendizagem da cidadania faz uso da influência do contexto familiar e é: (1) activa – importância do aprender fazendo; (2) interactiva – uso da discussão, da argumentação, do diálogo e do debate; (3) relevante – foco em questões reais de âmbito social; (4) crítica – encorajar o pensamento próprio; (5) cooperativa - trabalho de grupo e aprendizagem cooperativa e (6) participativa – dá voz a quem aprende.”¹⁹

Parece-nos que a aprendizagem será tanto mais eficaz quanto ela possa ocorrer inserida num paradigma comunicacional. O conhecimento de documentos como “Estratégia Nacional para a Cidadania” (ENEC) desde o âmbito da formação de professores revela-se bastante pertinente. Neste documento, na abordagem da educação para a cidadania propõe-se que se atenda aos três eixos que foram recomendados, em 2008, pelo *Documento do Fórum Educação para a Cidadania*: pensamento próprio; (5) cooperativa - trabalho de grupo e aprendizagem cooperativa e (6) participativa – dá voz a quem aprende.”

¹⁸ LBSE, Secção II, Subsecção I, Art.º 7, alínea h)

¹⁹ In A FAMÍLIA E A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA Arthur Moreira da Silva Neto, Univ. Portucalense e IESF, amsneto1@gmail.com; Cristina Costa Lobo, Univ. Portucalense, ccostalobo@gmail.com; Olívia de Carvalho, Univ. Portucalense, ocarvalho@uportu.pt.
ACTAS do 12º COLÓQUIO de PSICOLOGIA e EDUCAÇÃO in <http://hdl.handle.net/11328/2877>

- Atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos);
- Relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo);
- Relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos).²⁰

Quanto não ganharia a Educação em geral, e o Ensino da Filosofia em particular, se os seus princípios metodológicos se pudessem estender a todas as disciplinas? O que, aliás, se encontra em sintonia com as considerações do PASEO sobre a comunicação interpessoal: “[Os alunos] envolvem-se em conversas, trabalhos e experiências formais e informais: debatem, negociam, acordam, colaboram. Aprendem a considerar diversas perspetivas e a construir consensos.” Assim se poderia cumprir o que se lista na *Visão* deste documento, i.e., “[Formar um aluno] capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação.” Se ele não aprender isto na Escola, onde aprenderá? E não esqueçamos o que tem por base a ENEC “A constatação de que a Cidadania não se aprende simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais.” Os descritores das Aprendizagens Essenciais (Filosofia) disso nos dão conta pois têm por base não só uma participação activa por parte do Aluno, como o contexto comunicacional em que deve ocorrer, em diálogo, não só com o professor, mas igualmente com os seus pares.

III- Estágio Pedagógico

O Estágio Pedagógico decorre no âmbito do 2º Ano do Curso em Ensino (Filosofia) do 2º Ciclo, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, inserido no núcleo de estágio na Escola Secundária Avelar Brotero, Coimbra, sob orientação do docente João Carlos Lopes. Este núcleo é constituído por três estagiários: Helena Isabel Pinela, Xavier Emanuel Silva e Maria José Figueiroa-Rego.

3.1. Caracterização Geral

O Estágio Pedagógico, cuja realização temporal coincide com o decurso do ano lectivo de 2022-2023²¹, consiste fundamentalmente em três vertentes: aulas assistidas (quer a orientador quer a

²⁰ estrategia_cidadania_original.pdf, acedido a 22/04/2018 às 18:33

²¹ Decreto-Lei n.º 41/2012, Art.º 31º, .1.

professores estagiários), aulas realizadas²²; e a realização de actividades de escola, nomeadamente, as inerentes ao núcleo de estágio. No 1º período, o nosso envolvimento foi apenas de participação – em *Pharmácias Philosophicas* (Guerra ou Paz, palestra pelo Prof. Doutor Alexandre Franco de Sá, realizada no auditório da escola, a 24/11/22; *Ética Sexual*, da responsabilidade do Prof. João Carlos Lopes, ocorrida a 15/12/22, igualmente no referido auditório) – ou colaboração logística – *Teatro a Apologia de Sócrates*²³, que teve lugar no dia 12/12/2022, no auditório da escola - mas que se prevêem vir a ser, igualmente, da nossa responsabilidade²⁴.

O papel do orientador²⁵, previsto pelo enquadramento legal, parece-nos revestir-se de uma enorme generosidade, nos actuais moldes do Estágio Pedagógico uma vez que este se realiza no âmbito da sua própria prática pedagógica.

As aulas realizadas pelos estagiários são alvo de posterior comentário por parte do professor orientador, o que constitui oportunidade única para um feedback objectivo sobre a nossa prática docente. Se voltarmos a ter aulas assistidas no âmbito da nossa prática docente, o seu feedback será exclusivamente avaliativo, e já não formativo. Só no Estágio poderemos usufruir destas duas vertentes, sendo o feedback maioritariamente formativo. Talvez fosse interessante para o progresso do desempenho docente que estas duas componentes continuassem a co-existir no campo da sua avaliação. A avaliação, rigorosamente realizada, quer de docentes quer de discentes, constitui um acto de cidadania, entendida como um instrumento que nos permite melhorar a nossa actuação no desempenho das nossas funções.

Fomos sensibilizados, em contexto de estágio, para a Área de Cidadania e Desenvolvimento, bem como para o trabalho de direcção de turma. Nesse sentido, foi-nos facultado, pelo Orientador, o contacto com a docente directora de turma do 10.º1E, a nossa turma de estágio. Este contacto revelou-se de grande importância para consolidar impressões iniciais relativas aos alunos da turma, bem como possibilitar, ainda que de forma mínima, colaboração com o projecto da turma, na área de Cidadania e Desenvolvimento²⁶, que se prendia com a ajuda a refugiados. Nesse sentido, foi articulado o contacto com o uma instituição que presta apoio a

²² Cf. Plano Anual Geral de Formação 2022-2023, 1.1.4.1.

²³ *TEATRO «APOLOGIA DE SÓCRATES»*, Companhia de Teatro Lafontana – formas animadas

²⁴ Plano Anual Geral de Formação 2022-2023, 1.2., 1.2.1, 1.2.2.

²⁵ Decreto-Lei n.º 41/2012, Art.º 31º, .1.

²⁶ Não inspirado, mas legitimado pelo Plano Geral de Professores, 1.2.3

imigrantes e refugiados, Centro de acolhimento João Paulo II, sito na Avenida dos Combatentes da Grande Guerra s/n, Coimbra.

Aproveitando o facto de a docente directora de turma, Dr.^a Olinda Paula Moreira, assegurar a docência da Língua Inglesa, foi delineada uma estratégia interdisciplinar com a aplicação de conteúdos afectos à lógica informal –Analogias – em inglês, em articulação com a dinâmica de avaliação de domínio da língua inglesa em universidades anglo-saxónicas, como é o caso das *Miller Analogies*, para alunos estrangeiros que as queiram frequentar. Ainda no que se refere à pontual articulação interdisciplinar com a área da língua inglesa, foi igualmente considerada a realização de uma sessão de um método de ensino de filosofia – CoPI (Community of Philosophical Inquiry) – criado por C. McCall, a ser moderada pela Claire Cassidy, professora catedrática da Universidade de Strachlyde, Glasgow, Escócia.

Temos a noção que, de acordo com o enquadramento legal - Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro – nos encontramos no período probatório (Art.º 31º, ponto 1), pelo que a nossa autonomia, carecendo de avaliação pedagógica concluída, é, por inerência do nosso estatuto, limitada.

3.2. Caracterização da turma 10º 1E

Esta turma é constituída por 26 alunos - 18 do género feminino e 8 do género masculino -, de idade compreendida entre os 16 (1) e os 14 anos (7); a maioria dos alunos tem 15 anos (18), situando-se a média etária da turma em 14,77.

Nas aulas iniciais assistidas ao orientador tivemos a possibilidade de ocupar um lugar na fila de trás (anteriormente ocupado por um aluno que pediu transferência) o que nos permitiu um conhecimento privilegiado dos alunos aos quais, logisticamente, mais dificultado está o acesso ao professor. Os laços de “vizinhança” constituíram uma ocasião fundamental para o nosso conhecimento e relação com a turma. O acesso que solicitamos aos testes de diagnóstico realizados pelos alunos do 10º1E revelou-se, igualmente, importante para a concretização deste objectivo.

Esta foi uma turma que proporcionou, regra geral, um bom ambiente de trabalho, quer ao nível do seu comportamento, quer ao nível da sua “personalidade”; excepção feita para os dois últimos tempos de 3ªfeira, que se iniciavam às 16:30, terminando às 18:30. Acrescia este horário tardio destas aulas, a coincidência de estas antecederem as de Educação Física, o que

predispunha a uma natural agitação e suplementar cansaço, aspectos que não se articulavam com a disposição necessária e desejável a ter em aulas de filosofia. De um modo geral, estes foram alunos participativos, tendo sido uma das nossas metas enquanto docente conhecer melhor, pelo incentivo à sua participação, os alunos menos interventivos.

3.3. Plano Individual de Trabalho e sua fundamentação

Na Lei n.º 46/86, Artigo 33º, que rege os “Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores”, pode ler-se na alínea e) que a “Formação [de professores seja] assente em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar na prática pedagógica;”, para que as aulas leccionadas sejam orientadas pelo que se perspectiva ser o futuro modo de as leccionar, de acordo com o paradigma que vimos a defender neste relatório.

Em termos metodológicos, optámos por incluir o aluno nas nossas aulas, de modo a que este se sentisse co-responsável por elas, seu co-autor, apoiados no quadro legal que o possibilita²⁷. Optamos por registar no quadro, os contributos dos alunos e partir deles para a construção da nossa aula. Tomamos esta opção por considerar que a aula:

- . fica menos fastidiosa e distante para os alunos;
- . é mais aliciante testemunhar e contribuir para a construção de algo em tempo real;
- . se constrói na valorização do aluno e na sua capacidade de intervir;
- . se pode transformar, assim, num fórum de discussão (ordenada) na qual se procuram consensos e a identificação de dissensos e respectivas fundamentações, em ambas as situações.
- . deva contribuir para a formação de hábitos de intervenção no espaço público, os quais devem in-formar os temas a trabalhar, conferindo-lhe, assim, sentido.

Estas são opções de cariz metodológico, onde o docente pode dispor de maior autonomia que, neste caso, em relação a um paradigma comunicacional, se fundamenta nos documentos oficiais referidos. Em relação aos conteúdos, a autonomia do professor está delimitada tanto pelas orientações programáticas, como pelo próprio projecto educativo da escola.²⁸

²⁷ Decreto-Lei n.º 41/2012, art.º35º, ponto 3, alínea m) Participar em actividades de investigação, inovação e experimentação científica e pedagógica;

²⁸ Decreto-Lei n.º 41/2012, art.º35, ponto 2.

3. 4. Justificação da escolha de nível e das estratégias a adoptar

Realizámos o Estágio Pedagógico em contexto do 10.º Ano do Ensino Secundário. Não se tratou de uma escolha verdadeira, isto é, alheia a constrangimentos. Tendo todos os estagiários demonstrado igual gosto pela área da Filosofia das Ciências/do Conhecimento, e só havendo duas turmas de 11º Ano disponíveis, voluntariámo-nos para realizar o nosso trabalho em turma de 10º Ano. Não obstante o facto de haver, a nosso ver, uma carga excessiva dedicada à Lógica proposicional, o Programa do 10º Ano é aliciante, pois é dedicado sobretudo ao estudo da acção humana, quer no seu enquadramento metafísico (livre-arbítrio vs. determinismo) quer atendendo a questões de Axiologia e Ética, a saber: a dimensão pessoal e social da ética e o problema da natureza dos juízos morais. No campo da ética, as Aprendizagens Essenciais propõem o trabalho de duas concepções distintas: a ética deontológica de Kant e a moral utilitarista de Stuart Mill. A dimensão política da acção, questões de liberdade e justiça social ou o problema da organização de uma sociedade justa, concretamente através do trabalho sobre a teoria de justiça de John Rawls e respectivas objecções: nomeadamente de Sandel e Nozick.; concluindo com uma AE dedicada a temas e problemas do mundo contemporâneo. O tratamento do tema a seleccionar seria objecto da redacção de um trabalho filosófico. Provisoriamente, e em conversa com o Orientador, pareceu-nos interessante o tema dos limites da tolerância como hipótese de base para o ensaio filosófico; contudo, a escolha do tema para o ensaio filosófico ficaria ao critério de cada aluno.

Quanto às estratégias a adoptar, independentemente dos recursos seleccionados (quadro branco, para registo das intervenções dos alunos e/ou esquemas síntese; apresentações de powerpoint, sobretudo úteis para apresentações claras e sucintas de matérias como lógica informal, por exemplo; projecção de vídeos/músicas, ou trabalho de texto) obedeceriam sempre à promoção do diálogo em sala de aula, apelando à participação dos alunos e incentivando um posicionamento pessoal mas crítico pela parte destes. Debates relativos a diferentes aspectos programáticos foram, igualmente, incentivados. Convém, no entanto, ressaltar que na realização destes, o consenso não foi uma meta a atingir; antes o esclarecimento das bases para o dissenso. Longe de nós almejar à elaboração de um texto único que seria, de acordo com os objectivos que nos propomos atingir, algo redutor e artificial. Por que terão 26 alunos de pensar o mesmo? Ao contrário de Habermas (2002:295), embora valorizemos o diálogo enquanto suporte para um novo paradigma do conhecimento, não pretendemos que este seja afunilado numa conclusão consensual/única, orientada para um “mutual agreement”. Tal constituiria uma síntese que anularia a diversidade de perspectivas, cuja promoção se pretende encorajar.

Quando se estuda o pensamento de um autor, por exemplo, obviamente que existe um referencial objectivo que permite a existência de uma plataforma comum de entendimento; o que não invalida, porém, o posicionamento individual sobre os conteúdos. “Para Kant, nós somos triângulos”, afirmou um aluno revoltado com a intransigência da razão moral no cumprimento imperativo dos deveres, implicando o desconhecimento de excepções ou de circunstâncias atenuantes, bem como a não ponderação de consequências. Foi um grito de revolta em relação ao carácter cego e ditatorial de uma razão desencarnada que nos considerava como máquinas, ou seres de razão, mas não de carne e osso. Mesmo não estando de acordo com Kant, o aluno estava a posicionar-se em relação ao seu pensamento, apresentando as suas razões, i.e., de forma autónoma, crítica, fundamentada. Tal constitui um genuíno exercício filosófico.

3.5. Leccionação

3.5.1. Balanço do 1º Período

Em termos programáticos, fomos convidados a escolher uma unidade na qual tivéssemos particular interesse em leccionar. A nossa escolha incidiu sobre II. A AÇÃO HUMANA E OS VALORES. A ação humana — análise e compreensão do agir. Determinismo e liberdade na ação humana [Metafísica] e A dimensão pessoal e social da ética.

Iniciamos a nossa leccionação logo após o trabalho dedicado à aprendizagem da Lógica Proposicional. A este respeito, gostaríamos de nos pronunciar sobre dois aspectos que mereceram a nossa melhor atenção: a carga horária excessiva dedicada a esta unidade, acentuadamente formal e, por outro lado, a constatação de um desconhecimento generalizado por parte dos manuais escolares relativamente ao que ainda subsiste nas AE do Ensino de Filosofia no Secundário relativamente à Lógica Aristotélica e, concretamente, ao quadrado da oposição. Começando por abordar esta última questão, não encontramos, ainda, manual escolar que demonstrasse basear-se num conhecimento preciso das bases da lógica aristotélica, nomeadamente no que se refere aos seguintes aspectos:

a. Estrutura de uma proposição, apostando na distinção entre gramática da língua portuguesa e linguagem lógica, nomeadamente no que diz respeito ao entendimento do que seja o “predicado”. Tal tem implicações, nomeadamente ao nível da negação das proposições. “Todos os cisnes são brancos”, consiste numa proposição de tipo A: universal, quanto à quantidade; afirmativa, quanto à qualidade. Mas quando se ilustra uma proposição de tipo O,

i.e., particular, quanto à qualidade, e negativa, quanto à qualidade, começam a surgir complicações. Apresenta-se nos manuais escolares algo como “Alguns cisnes **não são** brancos” em vez de “Alguns cisnes são **não brancos**. O predicado em português, não corresponde ao predicado no âmbito da proposição comprometendo, assim, uma correcção lógica. Por outro lado, frequentemente é esquecida outra regra na composição de uma proposição: a de que apenas o verbo SER se pode utilizar na sua construção, no âmbito da lógica aristotélica. Existem, inclusive, manuais que apresentam três tipos distintos de proposições, quanto à sua quantidade: singulares, particulares e universais. Esta distinção ter a sua pertinência numa outra abordagem de Lógica, mas não no caso da lógica aristotélica; tal só constitui confusão para os alunos em relação ao entendimento do quadrado da oposição. Tivemos a oportunidade de constatar isto mesmo, aquando da nossa leccionação desta unidade, no passado ano lectivo.

b. Quanto à carga horária dedicada ao estudo da lógica moderna proposicional ela traduz-se, na prática, numa aposta excessiva (em carga horária) relativamente aos aspectos formais da argumentação. A marca distintiva da disciplina de Filosofia não é, apenas, a correcção do formalismo lógico. Tal não passa de uma estrutura “desencarnada”. A Filosofia ocupa-se, também e sobretudo, com a análise e procura de sentido ao nível dos conteúdos. Acresce ainda, a existência de eventuais sobreposições com unidades análogas noutras disciplinas, como a Matemática, por exemplo. Os alunos do científico saem beneficiados em relação a esta opção.

Não obstante, e previamente à escolha inicial de uma unidade que gostássemos de leccionar, realizámos um jogo lógico com a turma – Jogo dos Detectives – baseado na dupla negação e na disjunção inclusiva e exclusiva, relativo à Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico. Com esta actividade pudemos constatar a dificuldade sentida por parte dos alunos, em trabalhar no campo da abstracção, relativamente aos conteúdos, e de se focarem apenas na estrutura formal do raciocínio.

Assumimos igualmente, a leccionação de toda a parte da lógica informal – falácias não formais e argumentos não dedutivos, referentes à mesma AE. O jogo dos detectives baseia-se na participação dos alunos, inscrevendo-se, por isso, no âmbito do paradigma comunicacional. Quanto à leccionação da matéria relativa à lógica informal, atendendo às características específicas do seu conteúdo, foram utilizadas apresentações de powerpoint, bem como vídeos de anúncios publicitários²⁹, e sua ilustração com exemplos retirados de discursos políticos,

²⁹ Materiais e/ou referências inseridas no nosso dossiê pedagógico (juntamento com os respectivos sumários e/ou Planos de aula), conforme o estipulado em 1.4. do Plano Geral da Formação, FLUC, 2022-2023

sempre em diálogo constante com os alunos. Quer a linguagem publicitária, quer a linguagem política, justificam um estado de atenção e um exercício constante de pensamento crítico e esclarecido como prevenção à manipulação, demonstrando, assim, quer a utilidade da disciplina de filosofia no quotidiano dos alunos, quer a componente de cidadania que esta comporta.

Quanto à lecionação dos conteúdos constantes na AE II, nomeadamente no que diz respeito à construção com os alunos de uma rede conceptual da acção, partimos da escrita no quadro dos seguintes termos: Rir, Dançar, Espirrar, Falar, Sonhar, Pensar, Tossir, Respirar, Ressonar, Transpirar, Chover, Tremor de Terra, Guerra na Ucrânia. Foi, em seguida, pedido aos alunos que identificassem quais os termos que representavam acções, justificando a sua escolha, o que permitiu a construção da rede conceptual da acção, bem como demarcar acções de actos involuntários e de acontecimentos, naturais ou históricos, Quanto ao tratamento do Determinismo e liberdade na acção humana [Metafísica] socorremo-nos de experiências mentais tendo por base a situação da guerra na Ucrânia para ilustrar livre-arbítrio, determinismo (radical e/ou moderado). Para o mesmo fim, utilizou-se, igualmente, a leitura teatralizada por dois alunos da turma de um excerto clássico da obra “*O Fio da Navalha*”, de W. Somerset Maugham³⁰ (Anexo 1). A pertinência de tal recurso prende-se, não só com questão da culpa e da responsabilidade vs. determinismo, como com o papel que a escola pode protagonizar numa aproximação entre Literatura e Filosofia; pois se a primeira espelha a realidade, a última permite-nos reflectir sobre esta.

Ao nível das estratégias, e como foi anteriormente mencionado, apostou-se numa participação activa e diversificada dos alunos em sala de aula, através de um paradigma comunicacional que promova “espaços de discussão e partilha”. Sob este pressuposto estruturante, foram utilizados recursos como: leitura de texto (fornecido aos alunos); utilização de quadro para anotação de intervenções de alunos e/ou elaboração de esquemas; apresentações powerpoint, para aspectos relacionados com Lógica Informal (falácias); recurso a visionamento de anúncios ilustrativos de utilização implícita de instrumentos de lógica informal, em modo falacioso; e, no mesmo contexto, recurso a citações de discurso político. Apostou-se, sempre que possível, numa aproximação entre as temáticas programáticas e assuntos da realidade circundante e/ou actual. Quanto à participação dos alunos, exortou-se à fundamentação das afirmações, bem com à identificação de consensos e dissensos.

³⁰ MAUGHAM, W. Somerset, (s/d) *O Fio da Navalha*, Lisboa: Livros do Brasil, Colecção Dois Mundos, pp. 263-266

Apostou-se na estratégia de trabalho de casa, em duas circunstâncias, ambas relacionadas com a temática da acção humana. Tratava-se, a primeira, de um comentário à frase, de inspiração existencialista, “Nós estamos condenados à escolha”; a segunda, foi-lhes solicitado que seleccionassem uma música cuja letra se articulasse com a temática da acção humana e que fundamentassem essa mesma articulação. Foi-lhes pedido que colocassem na Google classroom da turma o link da música, respectiva letra e texto justificativo.

A encerrar esta secção do relatório, resta mencionar que comparecemos à reunião de conselho de turma relativamente às avaliações obtidas, então, pelos alunos do 10º1E. Assim se resume a nossa leccionação do primeiro período.

3.5.2. **Balanço do 2º Período**

Este foi um período rico em leccionação. Tivemos a oportunidade de realizar mais uma sessão de adaptação do método P4C/FcCJ recorrendo a um poema de António Gedeão³¹, intitulado “Poema do Livre-Arbitrio”, a propósito da revisão desta mesma temática (anexo 2). Foram aplicados os seguintes passos metodológicos: leitura partilhada, seguida de uma segunda e integral leitura, segundo uma sugestão por parte de uma aluna da turma, que para tal se voluntariou; construção de agenda de discussão; selecção de questões de subsequente diálogo; registo das intervenções (conclusões) a que os alunos progressivamente chegaram. De salientar que a questão de uma “decisão fatal”, constante no poema, causou grande impacto junto dos alunos que a associaram com a necessidade de uma reflexão cuidada antes de agir; ou seja, com uma cuidada antecipação das consequências, pois uma acção uma vez praticada, não é possível a sua erradicação, resultando no seu carácter fatal. Este cunho de fatalidade que o nosso agir possa acarretar foi, por eles associado ao peso da responsabilidade.

Realizou-se, assim, a ponte entre a dinâmica da Acção Humana e o carácter valorativo inerente à mesma, ou seja, a AE IV, a dimensão da Axiologia e Ética. Começámos pelo “Problema da natureza dos juízos morais: subjectivismo, relativismo e objectivismo”. Abordámos, primeiramente, a questão da natureza de um juízo, fazendo a transição da lógica (na sua dupla vertente, formal e informal) para a formulação de juízos, nomeadamente, os juízos de valor e os juízos de facto. No âmbito dos juízos de valor, trabalhou-se a questão de saber se os juízos morais possuíam, ou não, uma dimensão cognitivista, i.e., se eram passíveis de produzir conhecimento. A perspectiva não-cognitivista, não reconhecendo aos juízos morais

³¹ Gedeão, A., “Poema do livre arbitrio” in 6 Poemas de António Gedeão, JSC, Público, Porto, 1995, p.12

esta dimensão, considera-os como pseudo-juízos. Trabalhámos a perspectiva subjectivista, bem como a relativista. Num mundo global, esta última dimensão reveste-se de uma enorme actualidade. Por outro lado, a abordagem aos Direitos Humanos, permitiu chamar a atenção sobre o carácter actual da perspectiva objectivista dos juízos morais, a qual possibilitou estabelecer uma continuidade natural relativamente à Ética Deontológica de Kant, dado o seu carácter *a priori* e universal. Apenas não leccionamos a Ética Utilitarista de Stuart Mill, com grande pena nossa, pois é um autor que nos fascina.

Foi este o percurso realizado, quanto aos conteúdos. No que diz respeito aos aspectos didácticos, eles dividiram-se entre (i) recursos e estratégias, por um lado; e (ii) relação pedagógica, por outro. Separação esta, possível em termos teóricos; na prática, todos estes factores se interligaram e mutuamente se condicionaram. Foi um período lectivo que nos realizou plenamente, em termos profissionais.

Quanto a (i), os recursos utilizados compreenderam utilização pontual de apresentações de powerpoint – só para consolidação e sínteses, pois a matéria era demasiado rica para este tipo de recurso – utilização frequente de quadro branco, sobretudo para a apresentação de esquemas ou registo de intervenções dos alunos. A realização de esquemas, sempre que possível, foi realizada em colaboração com os alunos; o registo de intervenções caracterizou-se pela escrita não só de afirmações como, igualmente, do/a seu/sua autor(a).

Constatou-se o impacto que tal opção surtiu ao nível da auto-estima dos alunos, pois assim se responsabilizam pelas (e implicando, por vezes, a reformulação das) afirmações proferidas e cuja autoria foi, deste modo, reconhecida, perante todos. Esta estratégia serviu, igualmente, para fomentar a participação que, assim, se valorizou. Continuou-se a apostar numa dinâmica comunicacional. Tentámos sempre que os alunos se relacionassem com os conteúdos, tomando-os como próximos e, sempre que possível, vivendo-os, i.e., relacionando-os com as suas experiências, quer de vida, quer mentais. Ao nível dos conteúdos, esta foi uma matéria extraordinariamente fértil em possibilidades de realização de experiências mentais. A dimensão da Ética não deixa ninguém indiferente, e é particularmente cara aos adolescentes, constituindo uma mais-valia motivacional para as aulas de filosofia.

Quanto a (ii), a relação pedagógica que se começou a desenhar no 1º período, foi crescendo. Notou-se a presença de dois factores inestimáveis na sua construção: confiança e respeito, mútuos. A estes, juntou-se um outro: o entusiasmo contagiante perante os conteúdos.

A redacção do trabalho sobre a questão “Estamos condenados a escolher”, transitou do 1º para o 2º Período, muito devido ao seu carácter de trabalho de comentário (por parte da docente, ao comentário realizado pelos alunos) e sua reformulação (por parte dos alunos). Em relação ao texto original produzido por estes, a docente formulou diversas questões que devolveu aos alunos, e às quais estes foram respondendo. Posto o que, devolveram a sua redacção final à docente estagiária. As questões levantadas por esta prenderam-se com aspectos pouco claros, ou generalizações não fundamentadas, afirmações ambíguas, etc. Ao lhes responderem, os alunos tiveram, assim, a oportunidade de se autocorrigir. Salienta-se que, enquanto trabalho de casa, este exercício não se revestiu de carácter obrigatório, tendo sido realizado por 2/3 da turma. Permitiu, no entanto, quer à docente, quer aos alunos um aumento de conhecimento mútuo. Esse conhecimento incidiu quer sobre aspectos do pensamento original (dos alunos), quer em relação a métodos de trabalho (da professora). Este foi um trabalho de cariz tutorial, muito a nosso gosto.

Com base neste trabalho, o professor orientador incumbiu a estagiária de acompanhar a redacção dos ensaios filosóficos por parte dos alunos do 10º1E, pelo que esta iniciou, neste período, um trabalho de sensibilização para a realização dos mesmos, convidando à sua realização, mediante acompanhamento análogo ao trabalho de comentário, por parte dos alunos, realizado anteriormente.

No segundo período, a estagiária beneficiou da assistência a aulas, por parte do Supervisor de Estágio da FLUC, bem como dos seus comentários à sua leccionação. Não foi possível, todavia, comparecer à reunião de conselho de turma; a estagiária, contudo, reuniu-se com o professor orientador no sentido de contribuir para a avaliação dos alunos.

3.5.3. Balanço do 3º Período

O último período foi aquele em que houve menos leccionação por parte da estagiária. No que diz respeito aos conteúdos, este constituiu uma ocasião para dar a conhecer aos alunos aspectos relativos à justiça social. Antecedendo o pensamento de John Rawls, foram apresentadas três perspectivas relativas à justiça distributiva: o (i)Comunitarismo, o (ii)Libertarismo, e o (iii)Liberalismo Igualitário.

Deverá uma sociedade basear-se na distribuição equitativa da sua riqueza por todos os seus concidadãos? Por outras palavras, deverá a Igualdade presidir a um modelo social justo? Para trabalhar esta questão, foi proposta uma experiência mental à turma. Pediu-se aos alunos que

imaginassem estar na secretária da professora, um jarro contendo a quantia exacta de água de modo a atribuir, a cada aluno, um copo. Seria esta uma medida justa, para aquele que, no intervalo, já tinha bebido 1,5lt de água? E para aquele que tivesse acabado de comer algo extremamente salgado? Em relação à primeira questão, alguém afirmou que, nesse caso, deitaria fora a água do seu copo. Usufruindo do seu direito a esse líquido, “poderia fazer com a água o que bem entendesse”. Tal constituiu uma óptima oportunidade para trabalhar a perspectiva libertarista.

Deverá a sociedade basear-se numa absoluta liberdade do indivíduo em relação às decisões tomadas sobre a sua riqueza, sobre os seus bens e propriedades? Deverá o estado ter uma interferência mínima na distribuição da riqueza pelos seus cidadãos? Temos o direito de deitar fora um copo de água, de desperdiçar um bem essencial só porque dele não temos necessidade?

A perspectiva do Liberalismo Igualitário introduz, de certo modo, um meio termo entre os dois modelos anteriormente mencionados. Recupera a liberdade do libertarismo, mas com preocupações de justiça social. Propõe uma alternativa à Igualdade; a Equidade – um esforço realizado pelo estado de modo a garantir uma igualdade de oportunidade a todos os seus membros.

Partindo da hipótese de que esta pudesse ser uma área demasiado árida para a realidade quotidiana dos adolescentes, a estagiária optou pela realização de uma outra experiência mental na apresentação do pensamento de Rawls:

Ao contrário do anunciado por Greta Thunberg, havia realmente um planeta B. A turma teria sido seleccionada para o habitar. Com vista a minorizar eventuais efeitos alérgicos ao entrarem numa nova atmosfera, todos teriam de tomar um determinado medicamento, cujo efeito secundário consistiria no desenvolvimento de uma súbita e grave amnésia: deixariam de saber quem eram, quais as suas características próprias – etnia, idade, sexo, etc. – e desconheciam quais os seus talentos específicos. Aliás, tudo se poderia alterar na viagem, de qualquer forma. Nesse desconhecimento, e previamente a iniciarem esta, teriam de escolher o modelo de sociedade que gostariam de implementar, a partir da vaga ideia de bem que ainda possuíam. Foi-lhes apresentada uma tabela, com os valores de riqueza e respectiva distribuição por três grupos distintos, relativos a três modelos de sociedade (representativos de (i), (ii), e (iii)); recordados os efeitos secundários, e, por fim, solicitada a votação. Para o efeito, foram distribuídos pequenos papéis (boletins de voto) que foram posteriormente recolhidos pela professora, em caixa com ranhura (urna de voto). Foram recordadas as teorias (i), (ii) e (iii).

Foi-lhes descrita a experiência mental de Rawls da posição original e do véu da ignorância, bem como o resultado que este antevia ser o único possível de ser obtido pelo conjunto dos seres racionais, livres e razoáveis que não gostavam, no entanto, de correr riscos. Esse resultado, antevia Rawls, coincidiria com a escolha do modelo de uma sociedade equalitária. Os resultados obtidos naquela votação seriam, pois, um teste à hipótese de Rawls a qual estava, em tempo real, a ser verificada. Curiosamente, o resultado da votação divergiu daquilo que Rawls antecipara. A nossa posição original, caracterizada pelo véu da ignorância (efeito secundário do medicamento) deu origem a um contrato social que se baseou no seguinte resultado: Votos em branco: três; votos nulos (escolhiam a opção 4): dois; Opção 1(sociedade libertarista): 0 votos; Opção 2 (sociedade igualitarista): treze votos; Opção 3 (sociedade pautada pela equidade): oito votos. Foi de notar que a turma se dividiu entre o premiar a igualdade enquanto motor de justiça social, e a equidade e incerteza na escolha por outro, uma vez que é composta por 26 alunos. Ninguém escolheu a sociedade libertarista.

Ao introduzir Rawls como um filósofo contratualista, a estagiária havia apresentado outras abordagens análogas em autores anteriores; nomeadamente, Rousseau e Hobbes e a relação liberdade individual/estado em relação ao primeiro, assim como a relação proteção individual/vida em sociedade, por parte do segundo, assim como o carácter asfixiante que o Estado pode desempenhar em relação aos seus cidadãos. Em ambos os casos, embora alvo de considerações diferentes, há uma clara oposição entre o estado original natural e o estado social, com as suas restrições e/ou protecções em relação às liberdades individuais.

No 3º Período, a professora estagiária em articulação com a directora de turma (docente de Língua Inglesa) e a FLUC, aproveitou o convite que a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra dirigiu à da Prof. Claire Cassidy (Universidade de Strachlyde, Escócia), para a realização de uma sessão desta prática de discussão filosófica, com a turma do 10º1E. A Prof. Cassidy é especialista no método CoPI (Community of Philosophical Inquiry). Esta sessão constituiu, para os alunos, uma oportunidade de exercitarem o saber pensar em filosofia e em língua inglesa simultaneamente. Houve, claramente, quem estivesse mais confortável (uma minoria), destacando-se da estranheza generalizada baseada no experienciar simultâneo de múltiplas novidades. Não sendo justo analisar o seu impacto tendo por base uma única sessão, esta foi factualmente uma oportunidade única de experimentarem algo radicalmente distinto das rotinas escolares habituais. Esta iniciativa, ocorrida a de 27 de Abril constituiu, por falta de calendário para o cumprimento do programa da Língua Inglesa, a única oportunidade de cooperação entre as duas disciplinas.

O Grupo de Estágio teve a oportunidade de convidar a artista plástica Lu Lessa Ventarola para a realização de uma Pharmácia Philosophica, aberta a toda a Comunidade Escolar. Esta iniciativa teve lugar no dia 4 de Maio (Anexo 3), no auditório da Escola Secundária Avelar Brotero, inserida na AE dedicada à Estética, do programa de Filosofia do 11.º Ano.

Todo o restante período escolar foi ocupado com o trabalho tutorial de monitorização da redacção do Ensaio Filosófico, junto dos alunos. Desta forma, a estagiária teve igualmente em conta a preparação dos alunos para uma redacção análoga que terão de realizar no 11.º Ano, uma vez que esta obedece à mesma estrutura. Trata-se de “um ensinar a pescar” visando a (futura) autonomia destes para a redacção futura de textos argumentativos.

Parte Dois

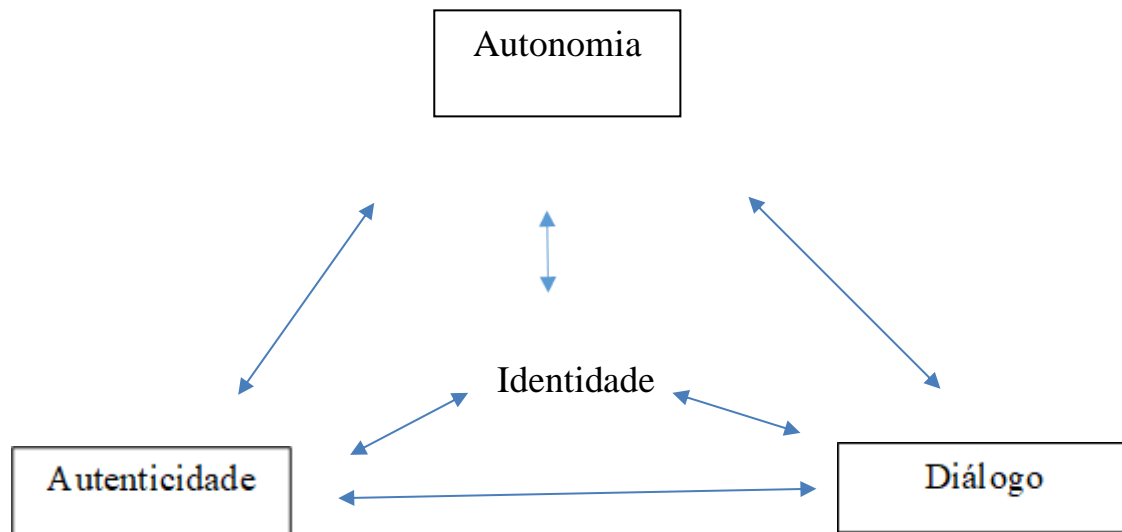
IV - Fundamentos Teóricos do Paradigma Comunicacional

Quando se aposta num paradigma alternativo para a docência e, especialmente, em contexto de estágio pedagógico, a sua fundamentação teórica, a par com a sua aplicação prática, surge como incontornável. Esta fundamentação visa responder à questão: “Porquê?”. Por que razão se coloca o diálogo no centro das aprendizagens? A resposta a esta questão é, tal como a pergunta a que pretende dar resposta, complexa. Coincide, do nosso ponto de vista, com a própria questão sobre o sentido das aulas de filosofia no ensino secundário. O seu sentido equivale ao propósito de “fazer diferença” na vida dos alunos, não apenas durante o ensino secundário, não apenas em contexto de sala de aula, mas, e porventura sobretudo, em contexto existencial, ajudando à autodescoberta, à construção das suas identidades nos vários contextos em que se movam.

Lipman propõe para o propósito da prática de filosofia na infância e na adolescência uma base teórica tripartida: Crítica, Criatividade e Cidadania. Estes três pilares fundacionais são constitutivos de *Higher Order Thinking*, um pensamento complexo, ou elaborado, caracterizado por diferentes “camadas” ou estruturas, as quais não são passíveis de simplificação. São aspectos que teoricamente se podem isolar e caracterizar, mas que, na prática, dificilmente se distinguem.

A base tripartida que propomos, tal com a de Lipman, engloba factores que só teoricamente se separam e caracterizam. Autonomia, Autenticidade e Diálogo constituem aspectos componentes de um contexto maior: o da Identidade.

Tentaremos, de forma esquemática, a sua apresentação:



Temos a noção de que os termos “Autonomia” e “Diálogo” possibilitam a sua observação na prática, enquanto o termo “Autenticidade” será algo passível de ser inferido, mais do que observado. Quanto à questão da “Identidade”, sobretudo relativamente ao seu “núcleo duro” ao qual fazemos questão de não aceder e/ou tornar público, mais difícil será de alcançar, por via da observação. Mas tal não lhe imprime um carácter ficcional; resulta, tão só, na sua difícil objectivação.

4.1. Identidade

A leitura que fazemos do “núcleo da identidade” coincide, em parte, com a designação “Inner self”, *thymos*, de Fukuyama³². Coincide em termos de diferenciação, de unicidade referencial, mas não se limita à questão da dignidade e do seu reconhecimento público; esse será um segundo momento. O primeiro, é o da preservação da intimidade, da não exposição de si procurando evitar situações que possam colocar o/a discente em situação de vulnerabilidade e/ou de desconforto. Esta preservação da intimidade assenta numa dimensão de confiança e

³² The inner self is the basis of human dignity (...) Identity grows, in the first place, out of a distinction between one’s true inner self and an outer world of social rules and norms that does not adequately recognize that inner self’s worth or dignity. Individuals throughout human history have found themselves at odds with their societies.” Identity, Contemporary Identity Politics and the Struggle for Recognition, London: Profile Books, 2018, pp 9-10.

estabelece com ela uma circularidade viciosa. Porque alguém não é forçado a expor-se, confia; e confia, justamente, porque sabe que não é obrigado a fazê-lo. Mais do que à dignidade, primeiro foco de Fukuyama em relação à identidade, é à confiança que respeita/possibilita esse escudo protector da nossa íntima identidade que damos primazia, constituindo esse o nosso primeiro foco. Subscrevemos, assim, a leitura de Giddens, em relação à Identidade.

“A confiança básica é um mecanismo de ocultação em relação a riscos e perigos nos cenários circundantes da acção e da interacção. É o principal apoio emocional de uma carapaça defensiva ou *casulo protector* que todos os indivíduos normais carregam consigo, como meio através do qual são capazes de prosseguir com os assuntos da vida do dia-adia.” Giddens (1994:35)

No processo de ensino-aprendizagem não podemos contemplar apenas este primeiro momento no tratamento da identidade, pois não se trata de uma dimensão explicitamente proactiva. Ele constitui, antes, o cuidado que devemos colocar em contexto de dinâmica comunicacional. A dimensão pública desta exige o reconhecimento das reflexões que se expressam, possibilitando assim a sua partilha; não necessariamente a sua subscrição. Este reconhecimento de uma identidade que intervém no espaço público, no fórum de discussão assume igual importância na construção da confiança de um emissor que vê a sua voz reconhecida. E nisto, estamos em total sintonia com Fukuyama (2018:18) quando este afirma que a identidade começa por ser um sentimento privado, uma relação entre quem somos no íntimo de nós próprios e como somos (re)conhecidos no exterior social³³. A identidade assume, pois, um carácter relacional.

O reconhecimento público/político é posterior a este cuidado de preservação de si. O reconhecimento da identidade, em sala de aula, faz-se pelo reconhecimento da autoria intelectual das posições defendidas. As aprendizagens que gostaríamos de promover não se reduzem à mera aquisição de conteúdos, possibilitando igualmente o (re)conhecimento do Outro, na sua singularidade, no seu modo de pensar. A identidade constrói-se entre *οἶκος* (concepções privadas) e *ἀγορά* (o discurso público), mediante o qual o emissor se expõe.

Se a nossa aposta consistiu em transformar uma turma numa comunidade de investigação, transformação proposta por Lipman³⁴ e que nós, tendencialmente, subscrevemos, há também que considerar as relações que se podem estabelecer entre identidade e comunidade. Seríamos

³³ Finally, the inner sense of dignity seeks recognition. It is not enough that I have a sense of my own worth if other people do not publicly acknowledge it or, worse yet, if they denigrate me or don't acknowledge my existence. Self esteem arises out of esteem by others. Fukuyama, *op. cit.*, p.:18

³⁴ Communities of inquiry are characterized by nonadversarial deliberations, shared cognitions, the cultivation of literacy and philosophical imagination, the encouragement of deep reading, and the enjoyment of dialogical texts. Lipman, M., *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 94

as mesmas pessoas se vivêssemos em contextos diferentes? Permanecemos os mesmos quando nos deslocamos para outras comunidades? Autores comunitaristas como Sandel, por exemplo, diriam que as comunidades de que fazemos parte contribuem activa e efectivamente para a formação da nossa identidade, como nota Amartya Sen (2006). Este autor, no entanto, contrapõe a essa visão porventura limitativa, a autonomia de ganharmos ou de adoptarmos novas identidades pelo estabelecimento de outros laços de pertença, noutras locais e comunidades que não os de origem. Na realidade, tal não constitui verdadeiramente um contra-argumento à tese de Sandel, i.e., a de que somos seres identitariamente comunitários; apenas lhe introduz algum dinamismo e mobilidade³⁵, não pondo em causa a relação de implicação entre comunidade e construção de identidade pessoal.

Sandel, à semelhança de Dewey, associa intimamente os termos “moral” e “social”, tomando-os, praticamente, como sinónimos. A moral diz da qualidade da nossa interacção com o Outro, refere-se ao modo como vivemos/actualizamos a nossa condição social. Na realidade, para Dewey é justamente essa qualidade, e apenas essa, que é passível de se questionar. A moral é, inquestionavelmente, social³⁶. Não existimos apenas; co-existimos. É porque existimos com os outros que a moral surge naturalmente. “Conduta/pática”, “moral” e “social” são, pois, termos equivalentes. Este autor chegará mesmo a afirmar que, no seu sentido mais lato, “morals is education” (Dewey, 1930:280).

4.2. Autonomia

Como o próprio nome indica, autonomia é autorregulação, autodeterminação. Quando aplicado a um contexto discursivo, privado ou público, autonomia significa “pensar por si próprio”. Esta capacidade assim designada pode (e deve) ser fomentada, encorajada mas, em última análise, parte sempre de uma adesão voluntária por parte de quem a exerce. Tal traz consigo implicações, tanto para aluno(a), como para professor(a), se a situarmos em contexto escolar. Para que haja esta adesão livre ao pensar por si próprio, o aluno tem de confiar que o professor,

³⁵ As Michael Sandel, the political theorist, has illuminatingly explained this claim (among other communitarian claims), “[Community describes not just what they have as fellow citizens but also what they are, not a relationship they choose (as in a voluntary association) but an attachment they discover, not merely an attribute but a constituent of their identity].” However, an enriching identity need not, in fact, be obtained only through discovering where we find ourselves. It can also be acquired and earned. SEN, A., Reason before Identity, Oxford: Oxford University Press, 2006, p. 36

³⁶ “Morals are social.” Dewey, J., Human Nature and Conduct, New York: The Modern Library, 1930 p.319

assim como os seus pares, respeitem a sua intervenção. Tem de haver o pressuposto de confiança em todo o processo de ensino aprendizagem propício a este aventurar-se a dizer o que se pensa sobre determinado assunto. A segurança, subscrevendo a concepção que dela faz Giddens (1994:3), é esse “sentimento ontológico” que nos permite fazer “saltos de fé” perante compromissos que a vida, na prática, nos impele a assumir; intervir no espaço público (aula), é um deles. Essa confiança é por isso, e em primeiro lugar, da responsabilidade do professor, que a instaurou numa espécie de pacto implícito com a sua turma, através do modo como responde ou apela à intervenção dos alunos, alicerçada sobre o respeito mútuo, elemento indispensável para a comunicação em contexto educacional. Neste conhecimento que a turma vai tendo do professor e que o professor vai, por sua vez, adquirindo em relação aos diferentes elementos da turma, forja-se uma espécie de contrato social em sala de aula. Uma aula dialógica não implica forçosamente a existência de consensos; mas a clarificação do dissenso na sua fundamentação. Por parte do aluno, por outro lado, este tipo de aulas implica uma atenção de qualidade, uma escuta proactiva na medida em que visa provocar nele uma reação de sentido que produz a elaboração de um posicionamento próprio, que não deve ser confundido com o domínio meramente opinativo. As opiniões, à semelhança dos gostos, e analogamente ao popularmente se afirma, “cada um tem as que quer”; não requerem, pois, fundamentação. Um posicionamento pessoal baseia-se numa correcção lógica e na fundamentação das razões que o sustentam. O professor não deverá perguntar pelo que o/a aluno/a *acha*, mas pelo que ele ou ela *pensa* acerca do assunto em questão.

Por parte da turma, os alunos devem exercer um espírito de tolerância para com ideias dos outros especialmente em relação àquelas que, eventualmente, não subscrevam, assim como uma atitude crítica que os leve a perguntar pelos fundamentos relativos às afirmações com as quais estão em desacordo. Um aluno que participa no uso desta autonomia é um aluno que se expõe; requer coragem e exige respeito, pois é um aluno que diz de si, mesmo quando de si não fala.

A atitude do professor é essencial para a promoção da autonomia. Promover o “pensar por si próprio”³⁷ requer tempo, paciência e perseverança. Não é espontâneo. Implica trabalho, um

³⁷“ (...) it is possible to contrast thinking and thinking for oneself. We can study the processes of thinking in a detached, impersonal, and objective fashion. We can consider the criteria of good thinking (as established by logic), and apply these to any form of discourse. But it is quite another matter to reflect upon and to bring to utterance our own personal experience. In this sense, thinking for oneself involves a reflection upon one’s own experience and upon one’s own situation in the world. It requires appraisal of one’s own values and in effect of one’s own identity.” Lipman (Lipman et al., *Philosophy in the classroom*. IAPC, Montclair State College, 1977; second edition, Temple University Press, 1980. 1977–1980, p. 203

genuíno investimento por parte do docente e uma aprendizagem por parte do discente. Lipman (1980:82) considera que a promoção do pensar por si próprio³⁸, mais do que uma técnica (que também o é), consiste numa arte. Como qualquer técnica, requer tempo para que a prática “se instale”. Como arte, assemelha-se o papel do professor ao de um maestro perante a sua orquestra. Esta capacidade assim designada pode (e deve) ser fomentada, encorajada mas, em última análise, parte sempre de uma adesão voluntária por parte de quem a exerce³⁹. No âmbito da nossa prática lectiva deste ano, e mais concretamente, enquanto alunos no seminário de estágio, tivemos a oportunidade de conhecer diferentes perspectivas sobre preparação de aulas, e como as planificar. Ouvimos falar em roteiros de aula. Achámos curioso, fazia algum sentido, quisemos experimentar. Elaborámos, assim, um roteiro para uma das aulas dedicadas a ética deontológica de Kant. As intervenções dos alunos alteraram completamente a ordem dos factores tal como a estipulava o nosso roteiro. Que fazer? Obrigar os alunos a um percurso que tínhamos pré-definido, ou adaptarmo-nos à estrutura e sequência temática sugerida pelos alunos? A resposta foi-nos clara e imediata: aproveitar as intervenções e adaptar o roteiro. Qualquer planificação não pode, de facto, ser uma prisão. É a esta capacidade de improvisação, nomeadamente no que diz respeito ao alinhamento dos conteúdos, que imprime um carácter de certa forma “jazzístico” à prática docente. Qualquer improviso de Jazz só é possível com base em muito trabalho previamente realizado. O mesmo se aplica à actividade docente, em relação à qual sempre afirmámos que um bom improviso requer, paradoxalmente, muita preparação. É aqui, a nosso ver, que reside a parte artística da docência, na capacidade de acolher o inesperado, desde que a propósito e, sobretudo, quando este nos é oferecido pelos alunos. Se não desejarmos que os alunos sejam meramente turistas nas nossas aulas, há que reconhecer o seu papel enquanto co-responsáveis pela criação da aula. Estamos firmemente convictos que os roteiros servem para estruturar ideias, e nisso terão o seu sentido. Contudo, na prática, não devem constituir uma obrigação com vista ao seu escrupuloso cumprimento.

Autonomia não pode ser confundida com arrogância, solipsismo, ou um repúdio pela tradição. Constitui, antes, o exercício da capacidade de nada aceitar acriticamente. Seria uma enorme

³⁸ “(...) it is possible to contrast thinking and thinking for oneself. We can study the processes of thinking in a detached, impersonal, and objective fashion. We can consider the criteria of good thinking (as established by logic), and apply these to any form of discourse. But it is quite another matter to reflect upon and to bring to utterance our own personal experience. In this sense, thinking for oneself involves a reflection upon one’s own experience and upon one’s own situation in the world. It requires appraisal of one’s own values and in effect of one’s own identity.” LIPMAN, *Philosophy in the Classroom*, 1980, p.203

³⁹ “But philosophy cannot be force-fed to people; they must want it.” LIPMAN, *idem*, p.XV

irresponsabilidade fomentar a crítica com base num duvidar, não metódico, mas radical e sistemático das certezas dos alunos. Trata-se de promover a abertura de horizontes de aspectos a serem considerados que contribuem para um enriquecimento e fundamentação das certezas iniciais. Limitar-se a um trabalho de arrasar fundações e deixar os alunos sós e inseguros, em virtude de prática de “terra queimada”, traduz-se numa enorme irresponsabilidade. Há que ajudar na reconstrução do edifício cujas fundações possam ter sido “comprometidas”. O objectivo de uma investigação (inquiry) filosófica é justamente conduzir a um fortalecimento de convicções após o exercício crítico das mesmas (Lipman 2003:47)⁴⁰.

É crucial que o professor esteja receptivo a receber mais do que semeou, i.e., que o aluno vá mais longe do que o simples responder correctamente a uma pergunta fechada. Um professor explicador, segundo Rancière, jamais será capaz de promover a autonomia nos seus alunos; pelo contrário, pratica a dependência destes; e aí reside também o seu embrutecimento.

No acto de ensinar e de aprender, existem duas vontades e duas inteligências. Chamaremos *embrutecimento* à sua coincidência. (...) Chamaremos emancipação à diferença conhecida e mantida das duas relações, o acto de uma inteligência que não obedece se não a si própria, enquanto que uma vontade obedece a uma outra vontade.” RANCIERE (2010:18-19.)

O grande desafio que se coloca ao ensino da filosofia no secundário é a procura do seu sentido. Por que é que esta disciplina existe no Ensino Secundário? Qual a sua finalidade? Temos duas possibilidades de resposta. Podemos responder que o seu sentido consiste em dar a conhecer aos alunos temas e ideias sobre os quais alguém pensou, e explicarmos como. Resposta honesta e, porventura, a mais comum. Contudo,

A explicação não é precisa para remediar uma *incapacidade* de compreender. É, pelo contrário, esta incapacidade que é ficção estruturante da concepção explicativa do mundo. É o explicador que precisa do incapaz e não ao contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar qualquer coisa a alguém é, sobretudo, demonstrar-lhe que a não consegue perceber por si próprio.” RANCIERE (2010:12-13.).

O professor pode/tem de ir mais além da simples explicação. Nesse sentido, também poderemos responder à questão sobre o propósito do ensino da filosofia, argumentando que este

⁴⁰ “When inquiry begins, it is because evidence has surfaced that constitutes grounds for suspension of belief, and until inquiry is concluded, scepticism is the order of the day. (...) With the conclusion of an inquiry episode, when the problem has been resolved, there will be a renewed opportunity for belief, but it will be a reconstructed and chastened belief as a consequence of the inquiry that has just taken place”. Lipman, *Thinking in Education*, p. 47-8

serve para incentivar os alunos a reflectirem sobre propostas que lhe são apresentadas (temas e ideias sobre os quais alguém pensou) e que sobre as quais são convidados a pronunciarem-se, a fundamentarem concordância ou oposição. Os alunos nunca são uma tábula rasa ao nível do conhecimento, nem destituídos de capacidade de pensar. Sobre a primeira resposta, esta segunda traz consigo um acréscimo: um convite a um posicionamento crítico perante os conteúdos. Mais do que um explicador, um professor também pode ser alguém que os convida a pensar, a comunicar, a debater. Uma das críticas que nos foi feita quando iniciamos a nossa leccionação foi a de que esta era uma forma elitista de dar aulas, pois favorecia apenas quem conseguia responder a esse convite. Tal constituiu uma surpreendente novidade, pois, na realidade, a estagiária sempre considerou o paradigma comunicacional como uma opção deveras democrática que colocava todos em igualdade de oportunidade de intervenção. A haver distinção na resposta qualidade da resposta a este convite, dependerá da “lotaria natural”; mas tal é incontornável. Conseguir chegar a todos, mesmo a todos, talvez seja utópico. Por outro lado, forçar uma igualdade real na turma, pode traduzir-se numa “infantilização generalizada” por via da aplicação de uma pedagogização integral da turma, estabelecendo uma analogia com “O Mestre Ignorante” Rancière (2010:141). Este autor considera que a sociedade é uma ficção; só os indivíduos são reais. Poder-se-ia, analogicamente, afirmar que uma turma é uma ficção; que cada aluno, esse sim, é real? Na realidade, uma turma é um conjunto em que algumas partes podem sobressair contribuindo, assim, para que o professor construa, para si, uma identidade de turma, uma imagem que a represente, à qual não corresponderia necessariamente o termo ficção. Porquê? Porque uma turma é constituída por pessoas reais que estabelecem, entre si, interações reais. O carácter democrático com que caracterizamos o paradigma comunicacional não aposta na igualdade real dos intervenientes, antes, na sua desigualdade, no carácter distintivo das suas identidades públicas e privadas. Se estabelecermos uma analogia com os modelos de sociedade – Libertarismo, Igualitarismo e Liberalismo Igualitário - temos de nos assegurar que não caímos excessivamente no primeiro e que visamos, idealmente, o último. Concretizando, devemos acautelar-nos de que as intervenções não recaiam sempre e só sobre os mesmos alunos e que estes não monopolizem as intervenções. Como nos podemos precaver? Convidando, envolvendo quem não se voluntaria para intervir, tentando fazer da aula um espaço o mais inclusivo possível.

Curiosamente, Rancière chega à conclusão de que a emancipação proposta por Jocotot tem os seus limites quanto à sua disseminação; não poderá ser generalizada porque não pode ser “domesticada” numa correcção ou conformação política.

“(…) o Ensino Universal não é nem pode ser um método social. Não pode ser difundido nas instituições da sociedade, nem por iniciativa delas. Não que os emancipados não sejam pessoas respeitadoras da ordem social: eles sabem que, de qualquer maneira, que essa ordem é menos nociva que a desordem. (...) nenhuma instituição se poderia contentar com tão pouco. Não é suficiente que a desigualdade se faça respeitar: ela quer ser objecto de crença e de amor. Toda a instituição é uma explicação em acto da sociedade, uma encenação da desigualdade. O seu princípio será antitético ao do método fundado sobre a opinião da igualdade e da recusa de explicações. O Ensino Universal não se pode dirigir senão a indivíduos, jamais a sociedades.” (2010:111)

Entenda-se por Ensino Universal um ensino sob o primado da autonomia ou, segundo a designação do autor, da emancipação. Mas esta autonomia promovida por Jocotot a que Rancière faz alusão, baseia-se num utópico e optimista princípio da razão comumente distribuída. Dewey apelava à eleição da inteligência como método de acção o que acarretaria, segundo a sua visão pragmatista, a construção de um mundo melhor. Se Rancière e Jocotot defendem uma visão ingénua da inteligência ao apostarem na sua factual distribuição equalitária por todos os seres humanos, Dewey baseia-se numa concepção ilusória da inteligência considerando-a de forma truncada na sua exclusiva e potencial dimensão de bondade⁴¹. Mas, se desligarmos esta conexão necessária entre inteligência e a promoção de igualdade ou de bondade na sua distribuição e/ou aplicação, então talvez o ensino da filosofia, assente num paradigma de autonomia, não conduza necessariamente à anarquia – se todos somos iguais, qual o sentido da Ordem? Se contrapusermos a igualdade “equidade”⁴², caracterizada pela oportunidade justa de intervenção no diálogo, não teremos anarquia, antes “um caos organizado” que resulta da co-existência de várias linhas de investigação em simultâneo, como iremos investigar na secção dedicada ao “Diálogo”. Talvez seja esta a grande diferença entre o método de Lipman, FcCJ – Filosofia com Crianças e Jovens – e o método CoPI (Community of Philosophical Investigation), de McCall, a par com a questão da Autenticidade.

⁴¹ Few would deny, I think, that if intelligence could be raised to the position of the controlling method of action, it would change social life to an extent not short of extraordinary. Few would deny that if and when intelligence were once installed in this role, the conservation and extension of its function would become an object of supreme consideration. Dewey, J., *Essays and How we Think*, revised edition, Southern Illinois University Press, 1989, p.91

⁴² Afirma, McCall, a este respeito: “The egalitarianism assumed by democratic forms of organisation, including a CoPI, does not imply that everyone is the same.” McCall, *Transforming Thinking*, London and New York: Routledge, 2009, p. 188

4.3. Autenticidade

A autenticidade diz de um sujeito no exercício de si, orientado pela sua voz interior, ou um puro sentimento da existência, como a caracterizava Rousseau (1959:1047)⁴³. É quando um sujeito se descobre (a si mesmo) e se revela (aos Outros), enquanto interlocutor entre os seus pares comunicacionais. Este conhecimento de si permite guiarmo-nos nas nossas escolhas, logo, na nossa autodeterminação, na nossa autónoma liberdade⁴⁴. Autenticidade reveste-se, pois, daquilo a que Taylor (1994) designa por carácter dialógico, na medida em que a linguagem nos torna humanos não de um modo monológico, mas em interacção com os Outros. De acordo com este autor, nós tornamo-nos plenamente agentes humanos, capazes de auto-conhecimento, de construção da nossa identidade, através da actualização nossa capacidade de expressão. Quando comunicamos, falamo-nos, dizemos de nós na medida em que dizemos o que sentimos e pensamos, ou seja, expressamo-nos através da nossa matriz identitária. Este é um exercício de sinceridade, de honestidade intelectual à qual designamos e nos referimos como “Autenticidade”. Agir de forma autêntica resulta numa realização pessoal de se ser humano – a nossa própria maneira de ser. Este é, sem dúvida, um posicionamento ético. Reconhecê-lo ou dar-lhe importância no âmbito da prática de uma discussão filosófica, não constitui uma opção universal. A estagiária considera que a sua alternativa não faz sentido. A generosidade inerente aos actos de aprender e de ensinar consiste, justamente, em nos colocarmos todos ao mesmo nível aceitável de vulnerabilidade. A necessária adequação do nosso pensamento ao discurso público não implica necessariamente que o mascaremos, que nos mascaremos. Giddens (1994) considerava que a nossa identidade se jogava entre máscaras e espelhos. Sim, os outros podem espelhar-nos, podem devolver-nos uma imagem de nós, assim como nós, a deles. E podemos, porventura, escondermo-nos atrás dos nossos variados papéis que assumimos na sociedade e na vida. Reconhecendo a plausibilidade da ocorrência de tal, o universo de ensino-aprendizagem, especialmente no que diz respeito à disciplina de Filosofia, constitui uma excelente oportunidade para o exercício de uma autenticidade, enquanto docente, não de cariz confessional, mas processual. Agirmos de acordo com as nossas convicções e valores que

⁴³ ““Le sentiment de l’existence dépouillé de toute autre affection est par lui-même un sentiment précieux de contentement et de paix qui suffiroit seul pour rendre cette existence chère et douce à qui sauroit écarter de soi toutes les impressions sensuelles et terrestre qui viennent sans cesse nous en distraire et en troubler ici bas la douceur.” Rousseau, *Les Rêveries du Promeneur Solitaire, Ve Promenade*, in *Ouvres Complètes*, Vol. 1, Paris: Gallimard, 1959, p. 1047)

⁴⁴ “Self determining freedom demands that I break the hold such external impositions, and decide for myself alone.” Taylor, C., *The Ethics of Authenticity*, Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press, 1994, p. 27

consideramos apropriados à nossa conduta no espaço público, à nossa interacção comunicacional com os outros.

Estamos cientes de que o nosso papel enquanto docente é distinto do papel dos alunos no sentido em que nos compete a moderação das aulas dialógicas, bem como responsabilidade na correcta apresentação dos conteúdos. Contudo, a mera apresentação dos conteúdos não nos satisfaz⁴⁵; a Educação tem de ser mais do que mera transmissão destes. O que é que o outro pensa acerca deles? De que forma compreende ou interpreta as propostas apresentadas? Queremos ouvir a voz do outro, queremos conhecê-la e conferir-lhe públicos créditos de autoria, de autenticidade reconhecida.

4.4. Diálogo

4.4.1 O diálogo socrático

O que podemos entender por diálogo e qual a sua pertinência no ensino (de filosofia) é o que nos propomos abordar. Platão, em *Fedro* (277a1-3)⁴⁶ identifica o diálogo como a mais eficaz forma de comunicação filosófica, quando e apenas quando, alguém profere algo que vai desencadear no outro uma investigação em busca de conhecimento filosófico. Inicialmente, nesta obra, Platão compreende a comunicação de uma forma genérica, como algo que ocorre entre pelo menos duas pessoas (276e6), ou entre uma pessoa e um pequeno ou grande auditório (261a7-9). Contudo, conclui que apenas a comunicação entre duas pessoas permite alcançar o conhecimento a que a filosofia aspira (278a2-b4).

Podemos, no entanto, questionar se os diálogos socráticos de acordo com o seu registo por Platão constituem, ou não, exemplos de verdadeiros diálogos filosóficos. Porquê? Por duas ordens de razões. A primeira, e a mais simples de abordar, prende-se com a distribuição da intervenção. Longas são as questões que Sócrates dirige a um discípulo; curtas e complacentes

⁴⁵ As long as education was considered to be merely a matter of transmitting information about the world from teachers to learners, the way in which that information was processed in transmission (...) seemed of no great consequence." LIPMAN, M, (2003) *Thinking in Education*, 2nd ed, pp.198-9

⁴⁶ Em relação ao problema da comunicação "(...) Plato understands it, widely speaking, as a relation between at least two persons, or between one person and a small or great audience. For Plato, however, *only a communicational relation between two persons can achieve the knowledge aimed at by philosophy*. In other words, any form of communication that in some way involves a relation between one person and at least two persons precludes, according to Plato, the very possibility of being genuinely philosophical.", Lima, P.A., *Plato's Phaedrus and the Limitations of Philosophy's Written Word* in Carvalho, M.J. et Als (Ed.s) (2013) *In the Mirror of the Phaedrus, Lecturae Platonis*, Vol.9 Academia Verlag/Saint Augustint, p.279

as respostas deste. Para McCall, tal estaria plenamente justificado atendendo unicamente à lógica interna do discurso, como se verá mais adiante neste capítulo. *Eutífron* será, sem dúvida, um dos diálogos de Platão em que a distribuição das contribuições dos dois intervenientes estará mais bem equilibrada. Neste, encontramos Sócrates no átrio do palácio real, onde encontra Eutífron, que se surpreende ao vê-lo ali, perguntando-lhe se Sócrates vai, tal como ele, colocar um processo a alguém. Ele surpreende-se como o facto de Sócrates ser alvo de um processo ao invés de seu autor; Sócrates, por sua vez, espanta-se com o facto de o alvo do processo de Eutífron ser o seu próprio pai, que acusa de homicídio. Esta é a base para um diálogo sobre o que é ser pio. É extraordinário assistir a como Sócrates não dá resposta alguma, antes devolve a resposta do seu interlocutor quando esta não o satisfaz quer por incompletude, quer por falta de clareza. Não podemos deixar de constatar que as palavras do seu interlocutor, proferidas em boa-fé, são utilizadas por Sócrates como de forma pouco inocente levando-o a duvidar das suas próprias certezas, sem nada oferecer em troca; Eutífron escusa-se a continuar o diálogo por “questões de agenda”, dir-se-ia em contextos hodiernos. Este é um perigo real que, infeliz e não raramente, assiste a más práticas de Filosofia para Crianças – conduzir um exercício de crítica radical, minar as fundações em que se alicerçam as certezas dos jovens, sem haver empenho igual na reconstrução do que hábil e levianamente se destruiu.

A segunda razão refere-se à questão da autenticidade da investigação. Estará Sócrates (de Platão) verdadeiramente empenhado numa investigação filosófica, ou serão as suas questões manipulativas e direccionadas à obtenção de uma resposta e de uma resposta apenas, a resposta certa? É sobre este aspecto que incide a crítica de Rancière a Sócrates. Ele não é emancipador, mas manipulador. Alimenta-se de uma narcísica necessidade de discípulos a quem explicar as suas ideias; não os incentiva a elaborarem as suas. Sócrates é, para Rancière, o supremo explicador.

“Sócrates, pelas suas interrogações, induz o escravo de Ménon a reconhecer as verdades matemáticas que se encontravam dentro dele. Existe lá, talvez, o caminho de um saber, mas de nenhum modo o de uma emancipação. Pelo contrário, Sócrates deve tomar o escravo pela mão para que este possa encontrar o que existe em si próprio. A demonstração do seu saber é da mesma forma a da sua impotência: nunca caminhará sozinho, e por certo ninguém lhe pedirá para caminhar, a não ser para ilustrar a lição do mestre. Sócrates, nela, interroga o escravo que está destinado a permanecer como tal.” Rancière (2010:35-6).

Podemos concluir que, se Sócrates tivesse efectivamente emancipado os jovens de Atenas, deixando-os caminhar sozinhos, não haveria necessidade para a realização do seu julgamento e condenação à morte.

4.4.2. Métodos socráticos – variações metodológicas

Neste capítulo, partiremos agora para concepções da linguagem, nomeadamente daquelas que evidenciam o seu carácter social, para a consideração de algumas metodologias desenvolvidas, justamente, com o propósito da introdução do diálogo filosófico em sala de aula. Se o diálogo socrático não satisfaz plenamente os nossos objectivos de autonomia e autenticidade, resta-nos considerar outras possibilidades

A prática do diálogo resulta assim como actualização da interacção entre os factores que anteriormente identificámos e caracterizámos (Cf. 4.1 a 4.3). A linguagem surge, aprende-se, evolui enquanto competência inscrita no carácter dialógico da nossa existência. O mistério da linguagem reside no facto de nela podermos encontrar estruturas universais (Chomsky, 1965) e pré-existentes, a par da sua dimensão fundacionalmente social. A grande revolução em termos da nossa concepção sobre aprendizagem da linguagem reside no facto de esta ser encarada não tanto como algo que se aprenda, mas como algo que se adquira (Donaldson, 1978:32)⁴⁷.

A nossa intrínseca curiosidade conduz-nos sistemática e inevitavelmente à procura de sentido. Sentido que, para Lipman (2003:173), se descobre e se expressa através da intercomunicação pessoal. Se, para Dewey, a moral é sempre social, pelos mesmos fundamentos inerentes à natureza humana, podemos inferir que a linguagem também o seja. Taylor (2002:33-34) constata que ninguém aprende qualquer linguagem sozinho, e que a génese da mente humana é, pois, dialógica⁴⁸.

⁴⁷ It has become fashionable recently to talk, not of learning to speak, but of acquiring language. This is the kind of revolution which took place in the 1960s and which was due to the work of the American linguist, Noam Chomsky. (...) Chomsky central thesis was - and is - that we are innately equipped with knowledge about what human language is like - about the kind of system it is. He supposes us to be provided from birth with a very special sensitivity to those features of the grammars of human language which are "universal" - that is, not specific to any given tongue." Donaldson, Margaret, (1978) *Children's Minds*, Glasgow: Fontana Press, p. 32

⁴⁸ "No one acquires the languages needed for self-definition on their own. We are introduced to them through exchanges with others who matter to us - What George Herbert Mead called "significant others". The genesis of human mind is in this sense not "monological", not something each accomplishes on his or her own, but dialogical." Taylor, C., *The Ethics of Authenticity*, p. 33

Se a filosofia se caracteriza por uma constante busca de sentido, e se o sentido se constrói em constante interacção com os outros, a sua dimensão social está, assim, justificada. Esta é uma concepção de filosofia distinta da académica, em termos do seu ensino. O ensino da filosofia no secundário, por norma, aproxima-se do ensino da história da filosofia; não da sua prática. Se acreditarmos que a filosofia deva promover hábitos de crítica, intervenção e cidadania, não podemos excluir o diálogo, o debate, das aulas relativas a esta disciplina. A tradicional concepção individualista da filosofia é contraposta a esta associação a uma dimensão de interacção social. Se a nossa inteligência é reflexiva, ela não pode deixar de reflectir sobre a realidade circundante, sobre a comunidade à qual nós pertencemos⁴⁹. O diálogo surge, assim, como a actualização da nossa capacidade reflexiva.

Como anteriormente referimos, autonomia não implica corte com a tradição, nem o aprisionamento a um trabalho de Sísifo de, constantemente, ter de começar tudo de novo, neste caso, do zero. Crítica não se realiza perante um vazio. Filosofia não pode reflectir na ausência de conteúdos. A novidade consiste no nosso olhar, na nossa abordagem de determinado assunto, no nosso posicionamento e na fundamentação que para ele encontramos. Afinal, como afirma Hegel, “a ave de Minerva só levanta vôo ao entardecer”; é um vôo novo sobre algo passado.

4.4.2.1. O Método Socrático de Leonard Nelson

Às práticas e metodologias desenhadas com o propósito de fomentar discussão filosófica tendem a ser, genérica e erroneamente, designadas como método socrático. Esta designação incorre em vários equívocos. Uns prendem-se com as características do diálogo socrático, em si, de acordo com os diversos testemunhos que dele nos chegaram; por outro lado, a designação “Método Socrático” foi cunhada por Leonard Nelson “Das Sokratische Gespräch” (Nelson, 1965) e refere-se a uma metodologia específica, perfeitamente inserida no meio universitário e/ou intelectual da Europa Central. Trata-se de uma abordagem extraordinariamente complexa caracterizada, pelo seu autor como: “(The Socratic method then, is) the art of teaching not philosophy but philosophizing, the art not of teaching about philosophers but of making philosophers out of students.”⁵⁰ Na realidade, Nelson não só foi inspirado por Sócrates como

⁴⁹ “Our intelligence is bound up, so far as its materials are concerned, with the community life of which we are a part of.” Dewey, *Human Nature and Conduct*, p. 314

*P4C- Philosophy for Children

**CoPI – Community of Philosophical Inquiry

⁵⁰ Nelson citado por McCall, in “Transforming Thinking”, p. 94

por Kant, uma vez que, segundo McCall (2009:95), a sua concepção de verdade filosófica residia no fundamento da nossa experiência, consistindo deste modo num método que designa como “abstracção recessiva” (1949:10)⁵¹. Nas palavras de um dos mais competentes moderadores de Diálogo Socrático, Karel van der Leeuw, “participating in a Socratic discussion is very demanding and requires the full integrity, devotion and endurance of the participants”.⁵² A professora estagiária, que teve a oportunidade de participar no seminário cujas notas de moderação aqui se transcreveram, atesta da veracidade de tais afirmações. Não estando em causa o enorme prazer intelectual que tal prática propicia, reconhece-se que esta se dirige a um público com características específicas, com outro tipo de interesse e maturidade bem distintos dos alunos do secundário; razão pela qual nunca considerou a sua aplicação nas suas aulas de filosofia com o 10º1E. Acresce o facto de à sua complexidade se juntar uma extensa e intensa duração temporal que não se coaduna com os tempos lectivos no contexto do Ensino Secundário.

Mas, se não era elegível a aplicação do Método Socrático de Nelson nas aulas de secundário, isso não poderia, obviamente, invalidar o recurso ao diálogo em aulas de filosofia no Ensino Secundário. Outras metodologias poderiam ser contempladas.

O diálogo permite-nos conhecer o outro, na medida em que nos permite conhecer o seu pensamento sobre algo. Trocar ideias provoca em nós a necessidade de esclarecer e fundamentar as nossas próprias. Pensamos mais e melhor quando pensamos sobre o que os outros pensam, em tempo real, podendo perguntar pelos fundamentos ou pelas consequências das suas afirmações. O diálogo consiste num movimento em espiral, em que se recupera algo que já foi dito e se traz para um novo patamar, alicerçado em novos pressupostos. No caso de metodologia de Lipman (P4C), podemos ter várias espirais a co-existir, uma vez que o dissenso poderá dar origem a espirais paralelas, por oposição a uma espiral única.

4.4.3 O Método CoPI, de McCall

⁵¹ “The regressive method of abstraction, which serves to disclose philosophical dialogue principles, produces no new knowledge either of facts or of laws. It merely utilizes reflection to transform into clear concepts what reposed in our reason as an original possession and made itself obscurely heard in every individual judgment.” Nelson, L., (1949) *Socratic Method and Critical Philosophy: Selected Essays*, New Haven, CT, Yale University Press, p.10

⁵² Van der Leeuw, K, (2007) *The Socratic Discussion: An Introduction to the Method and Some Literature*”, notes for the Sophia Network Meeting in McCall, *Transforming Thinking*, p.98

Na realidade, o mesmo sucede com o método CoPI, de McCall. Uma das grandes diferenças entre os dois métodos de promoção do diálogo filosófico em sala de aula consiste no facto de existir no método McCall a obediência a uma estrutura fixa de intervenção. Fortemente marcada pela dialéctica hegeliana⁵³ de tese-antítese-síntese, esta metodologia pressupõe que só a primeira intervenção numa sessão de CoPI seja absolutamente livre; todas as outras têm sempre, obrigatoriamente, de fazer referência a algo, previamente afirmado, por alguém. Não são admitidas, aliás, intervenções espontâneas, i.e., sem referências remissivas a intervenções anteriores, ou mediante expressa autorização do moderador. Este não justifica as suas decisões; pelo contrário, logo no início deixa bem claro que não tem de o fazer. Em relação à vez que é dada aos participantes para intervirem, por exemplo, o moderador começa por dizer, entre as várias regras que enuncia no início de toda e qualquer sessão, que dará a vez, não necessariamente por ordem de inscrição, mas – subentende-se – de acordo com critérios outros, seus. McCall reconhece que a P4C assiste uma muito maior liberdade. A estrutura de intervenção, de acordo com a última e ideal formulação que McCall dela faz, será esta: “Eu concordo/não estou de acordo com X, quando X afirma Y, porque Z”. Nada podemos propor radicalmente novo à discussão, a menos que consigamos relacionar recessivamente com afirmações anteriormente proferidas no decorrer da mesma. Contudo, por outro lado, na prática o idealismo hegeliano é subalternizado pela adesão ao realismo, e ao seu papel fundacional em relação a CoPI, enquanto posição filosófica estruturalmente assumida. Ou seja, o mundo (e as suas verdades) permanece intocado pelas nossas ideias; é completamente independente dos nossos pensamentos. Daqui se extraem duas consequências: (i) todos estamos sujeitos ao erro; (ii) o carácter inconsequente das nossas ideias, em relação ao que a realidade possa ser. Se as nossas ideias não interferem no mundo, elas são de tal forma inconsequentes que a autenticidade, neste enquadramento, se torna absolutamente secundária. Todas as nossas afirmações são tentativas, e nada mais que isso, de entendimento. Uma das regras que antecedem qualquer sessão de CoPI afirma claramente: “As ideias que cada um expressa não são necessariamente as suas; deve por isso supor, que o mesmo se aplica às ideias dos outros”. As ideias, em contexto CoPI não são necessariamente portadoras de identidade. Há, pode dizer-se, uma certa impessoalidade de pensamento. Aproxima-se do “It thinks” (Dewey, 1930:314) de uma inteligência desencarnada, como que se de uma relação participativa se tratasse entre o

⁵³ “In order to understand the nature of a CoPI, one needs to understand the philosophy that underlines its practice. Although the early development of CoPI was influenced by a “Hegelian” model of thought, the practice of CoPI is founded upon a philosophy of external realism. (...) the world is external to our thoughts.” McCall, C., (2009) Transforming Thinking, p.81

indivíduo e a inteligência, uma inteligência universal. E esta é outra diferença entre opção de investigação através do diálogo proposta por McCall e a de Lipman.

4.4.4. P4C de Lipman

P4C, como já foi referido, aplica-se a Philosophy for Children (FcCJ, ou Filosofia com Crianças e Jovens, em português, designação cunhada por Ana Maria Vieira de Almeida, juntamente com a professora estagiária), método criado por Matthew Lipman, que contou com a coadjuvação de Ann M. Sharp na criação de materiais de apoio ao professor e na disseminação (nacional e internacional) desta metodologia. Este método encontra-se difundido pelos diversos continentes, por vezes com as suas inevitáveis adaptações. Uma das quais, prende-se com a sua designação: Filosofia *para* Crianças ou Filosofia *com* Crianças. Qual a diferença?

Na realidade, Lipman e Sharp utilizam nos seus textos académicos ambas as designações, apesar de ter sido a primeira, Filosofia para Crianças, com a qual cunharam a designação da sua inovadora metodologia. Justificam esta designação pelo facto de esta metodologia se basear em materiais de filosofia criados propositadamente para serem trabalhados com crianças numa linguagem quotidiana, e não técnica, que tanto estas, como os seus professores, dominassem. Lipman cria, deste modo, uma série de narrativas (*novels*), que no Brasil são traduzidas como “novelas”. Estas consistem em textos literários que ilustram diálogos ocorridos entre crianças, ou entre estas e adultos (pais ou professores, por exemplo). Assistem a estas narrativas/diálogos vários pressupostos, sendo o maior dos quais, a nível pedagógico, a sua esperada função modelar, i.e., que as crianças se identifiquem com as personagens das histórias e, conseqüentemente, adoptem os seus hábitos de interacção, de investigação, de conduta social⁵⁴. Por outro lado, pretende-se com estes textos literários, escritos em linguagem não técnica, que estes inspirem o questionamento por parte dos alunos e respectiva discussão filosófica originada a partir da agenda de discussão (registo das questões) a que a leitura de episódios destas narrativas deem lugar. De modo a facilitar o trabalho de moderação por parte dos professores, nomeadamente dos primeiros anos de escolaridade, foram criados materiais a eles destinados – Teachers’ Guides, Livros do Professor, em português. Em suma, e de acordo com Lipman e Sharp, quando o foco reside na produção de materiais originais de cariz filosófico com vista ao

⁵⁴ “The novels are age-differentiated, and they aim to stimulate in children patterns of questioning and discussion that are first modelled by the fictional characters in the novels and subsequently continued, by internalization and appropriation, by the live children in the classroom.” Lipman, *Thinking in Education*, p. 156

trabalho com crianças, é pertinente a designação *Philosophy for Children*; quando o foco reside no trabalho filosófico original produzido pelas crianças, faz sentido a designação *Philosophy with Children*.

O programa de P4C assenta em princípios teóricos basilares. Lipman começou por apoiar a sua metodologia no pensamento crítico, apercebendo-se de que essa era uma visão truncada do pensamento, pois este abarcava outras dimensões para além de uma “racionalidade pura”⁵⁵, o que McCall não contempla nem reconhece. O pensamento crítico é reconhecido por Lipman como um conjunto de ferramentas que ajudam a organizar o pensamento. Mas não conduz a uma auto-reflexão nem a uma meta cognição, i.e., não trabalha a formação de conceitos, nem a lógica formal, nem tão pouco, ajuda no trabalho de textos da tradição filosófica (Lipman, 2017:4-5). Na realidade, Lipman contempla outras duas dimensões do pensamento. São elas, Criatividade, por um lado; e o Cuidado (Care⁵⁶) ou Cidadania, pensamento cívico, por outro, eventualmente por influência de Ann Sharp, como sugere Tibaldeo (2023). No decurso de uma sessão de P4C (ou, versão portuguesa FcCJ – Filosofia com Crianças e Jovens.) todas estas dimensões estão presentes e de forma complexa: estão presentes na discussão, nos participantes e nas suas intervenções/reacções, bem como no moderador no âmbito da sua facilitação do diálogo.

Porventura devido à sua inspiração no pensamento de Dewey (terá sido este autor a aconselhar Lipman à criação de textos de pendor mais literário que técnico na aplicação do método de diálogo filosófico com crianças e jovens), P4C consiste num procedimento muito mais democrático que CoPI. Este último, para além da imposição de regras e de uma grelha fixa de intervenção, imprime um carácter mais centralizador à moderação. McCall reconhece que a P4C assiste uma muito maior liberdade:

“In P4C the discussion is open, whereas in CoPI the dialogue is conducted within a strict reasoning structure.” McCall (2009:106)

⁵⁵ “Therefore, something less abstract than solely critical thinking based on logic was required. Lipman and Sharp were in search of a more meaningful, practical experience capable of fostering reflection and self-reflection, and this is why they conceived of the educational practice of philosophical inquiry through interpersonal dialogue.”, Tibaldeo R., (2023) Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, *Philosophy for Children’s Educational Revolution*, London: Springer, p. 34

⁵⁶ To care is to focus on that which we respect, to appreciate its worth, to value its value. Caring thinking involves a double meaning, for on the one hand it means to think solicitously about that which is the subject matter of our thought, and on the other hand it is to be concerned about one’s manner of thinking. (Lipman, 2003, 262)

A preocupação com uma distribuição o mais equitativa possível de oportunidade de intervenção, preocupação que para McCall se prende com uma certa visão democrática nos procedimentos inerentes a uma comunidade de investigação que Lipman defende, não é subscrita pela autora de CoPI. A razão para tal baseia-se com o facto de os participantes não serem o centro das atenções numa sessão, mas sim o diálogo em si. Tal constitui, mais uma vez, uma preferência nítida por um pensamento desencarnado, impessoal. Para Lipman e Sharp, é impossível separar o pensamento dos seus autores, uma vez que são considerados aspectos outros que os estritamente cognitivos ou racionais, como o papel das emoções enquanto forma de cuidado que se imprime à investigação e à correcção do pensar, ou à capacidade de desenvolver hipóteses explanatórias, experiências mentais, conducentes ao aprofundamento de alternativas linhas de investigação.

Há, no entanto, uma característica comum a estes três autores Dewey, Lipman e McCall: o reconhecimento da razoabilidade enquanto complementar à racionalidade sendo, no entanto, entendida por estes de forma diversa. Para Dewey (1930:265) equivale à nossa capacidade de perspectivar, no tempo, a nossa acção, a nossa conduta social, logo moral; para Lipman, razoabilidade opõe-se a racionalidade pura, pois introduz nela a nossa capacidade de julgar (2003:11); para McCall, (2009:87) razoabilidade caracteriza-se eticamente pela potencial inclusão de toda e qualquer perspectiva por parte dos membros da comunidade de investigação implicando, assim, o exercício de tolerância. Perspectivar, avaliar ou tolerar são importantes complementos ao exercício da razão “pura”. A grande questão coloca-se, fazendo eco de Lipman (2003:11) “Como educar para a razoabilidade?”

Cap. V – Comunidade de Investigação em aulas de Filosofia no Ensino Secundário

Neste capítulo propomo-nos examinar a pertinência dos métodos “socráticos” analisados no capítulo anterior, e na sua eventual aplicação ao ensino secundário. Tal tarefa não pode ser realizada sem ter presente a questão do propósito das aulas de filosofia no ensino secundário. Por que é que ensinamos filosofia? A resposta a esta questão implica, por vezes, que ao respondê-la levantemos o clássico dilema que opõe ao ensino de filosofia a prática do filosofar, do pensar filosoficamente. Do nosso ponto de vista, este é um falso dilema na medida em que não se pode filosofar sobre o vazio; precisamos de conteúdos sobre os quais reflectir. A questão é justamente esta: poderemos ensinar filosofia sem apelar à reflexão crítica sobre os conteúdos que nos propomos trabalhar com os nossos alunos? Quem não considerar a reflexão com algo

a promover no âmbito das aulas de filosofia abraçará o dilema mencionado respondendo pela premência dos conteúdos e da sua correcta transmissão. A resposta a dar será clara: deveremos ensinar filosofia (entenda-se “conteúdos”) e não a pensar filosoficamente. Numa outra perspectiva, se nos focarmos na reflexão, o trabalho dos conteúdos deve promover um posicionamento pessoal em relação a estes, transformando a informação recebida em conhecimento. Pode ler-se no *PASEO*:

“Os alunos observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências. Usam critérios para apreciar essas ideias, processos ou produtos, construindo argumentos para a fundamentação das tomadas de posição.”

Foi esta a nossa opção; tentámos aproximar os alunos dos conteúdos. Ao fazê-lo, procurámos esbater o falso dilema entre o ensino de filosofia e a prática do pensar filosófico. Em termos teóricos como e, sobretudo, em termos de prática pedagógica não encontramos muito sentido para uma estrita transmissão de conteúdos prescindindo do seu trabalho crítico, por parte dos alunos.

É preciso, no entanto, ter em conta que programas como P4C de Lipman ou CoPI, de McCall são oriundos de países que não têm filosofia no ensino secundário, enquanto currículo oficial, e que, paradoxalmente, encaram de modo muito positivo a prática de filosofia com crianças e jovens.

A inexistência de materiais criados exclusivamente para suportarem a prática de CoPI, mostra bem como a preocupação desta metodologia se foca exclusivamente nas competências inerentes à prática do diálogo filosófico, e não em conteúdos específicos. Já o caso de P4C/FcCJ, esta metodologia tenta conciliar o tratamento de conteúdos com a qualidade da prática filosófica. A par da metodologia, Lipman preocupou-se em criar diversos currículos, constituídos por “Novelas/Narrativas” e “Livros do Professor”, diferenciados por temas e/ou faixas etárias a quem se destinavam. Os materiais criados, tardiamente, por McCall visam, sobretudo, facilitar a formação de professores nesta metodologia. Na Pós-graduação em CoPI, na Universidade de Strachlyde, Glasgow, a procura autónoma de materiais para utilizar em sessões de *Philosophical Inquiry*, faz parte integrante da formação de professores.

Em relação ao Diálogo Socrático, atendendo ao Sócrates de Platão, a aplicação de tal metodologia não foi considerada pertinente no ensino secundário, por diversas razões; a principal das quais se prende com o facto de nela se envolverem uma a três pessoas no máximo,

o que em termos práticos conduziria a uma inevitável exclusão da maioria esmagadora dos alunos da turma. Ao contrário do *Mestre Ignorante* de Rancière, o questionar de Sócrates não era neutro, nem visava um plano igualitário de investigação, razões acrescidas para justificar a sua não aplicação, neste contexto.

O Método Socrático, de Nelson, teria o inconveniente de requerer um outro tipo de maturidade que não se encontra de forma generalizada no ensino secundário, como tivemos oportunidade de referir no capítulo anterior para além, claro está, do factor tempo.

5.1. Caracterização da Comunidade de Investigação

O denominador comum a CoPI e a P4C/FcCJ encontra-se no facto de ambos os métodos promoverem a transformação de uma sala de aula clássica numa comunidade de investigação bem como na promoção da sua prática em contextos não exclusivamente escolares.

Para McCall (2009:17), ao contrário da maioria das comunidades que se criam pelo facto dos seus membros partilharem visões comuns, uma comunidade de investigação aposta justamente na diversidade de visões por parte dos seus membros. Se no seu início cada um deles está preocupado em defender as suas posições próprias, com o tempo, a tendência será para que numa comunidade de investigação mais do que defender as suas perspectivas, os membros se interessem por conhecer perspectivas diferentes tornando-se tolerantes para com aquilo que possa representar uma novidade em relação à sua habitual forma de pensar.

Anteriormente a McCall, e do outro lado do oceano, Lipman (2003:83) caracteriza uma comunidade de investigação pelo facto, desta, consistir num processo orientado para a criação de um produto que pode coincidir com a tentativa de formulação, ainda que provisória, de um juízo ou eventual conclusão acerca de algo. Esta é, sem dúvida uma visão inspirada pela herança pragmatista de Lipman, nomeadamente sob influência de Dewey (1989:224) para quem uma ideia só se pode definir pelo seu uso e função. Se uma ideia não for aplicada, perde o seu potencial. Para além desta aplicabilidade e consequente produtividade, uma comunidade de investigação também se caracteriza por ter uma estrutura e se distinguir assim, de uma mera discussão ou conversa. Embora não se possa antever nem pré-determinar, este é um processo com sentido, i.e., com uma determinada orientação ou propósito.

Uma comunidade de investigação caracteriza-se pela partilha de um estímulo comum, regra geral, um texto cuja leitura se partilha entre os seus membros. A leitura partilhada promove o sentimento de uma tarefa que se realiza com os outros, algo que se tem em conjunto, contribuindo para o desenvolvimento de um espírito de partilha entre os participantes, que se encontram sentados numa disposição circular. O número ideal de participantes de uma comunidade de investigação situa-se entre os 15 e os 20. Não existe comunidade de investigação sem moderador. Já abordámos as diferenças que assistem à moderação em P4C/FcCJ e CoPI. Em P4C, o moderador é muito mais interventivo, nomeadamente lançando questões para a discussão e promovendo, assim, o seu progresso; em CoPI, o moderador é uma figura impessoal que se coloca fora do grupo, sem poiso fixo e evitando qualquer contacto visual com os participantes, nomeadamente quando estes se encontram no uso da palavra. O registo das questões levantadas pelos participantes, seguido do nome do seu autor, a construção de uma agenda de discussão, é outra característica distintiva de uma comunidade de investigação. Esta designação tem origem num outro autor pragmatista, Charles Sanders Peirce que, no seu artigo *The Fixation of Belief*⁵⁷ defende a importância que a comunidade assume enquanto método para a fixação das nossas crenças [cognitivas]. Esta fixação constitui como que um bálsamo para a irritação causada pela dúvida. Porém, atingir a sua erradicação implica uma luta que temos de travar para atingir um patamar de crença. Luta esta que Peirce designará como investigação. Tendo explorado outros métodos como o da tenacidade (próprio de quem não admite contraditório às suas crenças, às quais egoística e irracionalmente se agarra.); o da autoridade (ao contrário do método da tenacidade, troca o carácter individualista pelo institucional, mas continua a não admitir contraditório para as verdades que elege como universais); e o método *a priori* (baseado naquilo que apraz à razão, sem preocupações de corroborar dados empíricos, ou de ser guiado pela experiência.), Peirce conclui que apenas o método de investigação científica poderá de modo satisfatório contribuir para a fixação das nossas crenças. Este método de investigação aposta a criação de uma dinâmica social que pressupõe e aceita a inevitável influência que as ideias dos outros produzem nas nossas próprias, bem como no esforço conjunto para responder às dúvidas. Nas palavras de Peirce, e não diabolizando os restantes nos quais encontra algumas vantagens, este é o único dos quatro métodos que distingue entre a forma correcta da incorrecta de proceder a uma investigação visando a obtenção de algum realismo, de alguma concordância com os factos.

⁵⁷ In Buchler, J (Org.) *Philosophical Writings of Peirce*, New York: Dover Publications, 1955, pp. 5-22

Lipman associará os termos “Comunidade” e “Investigação” para designar uma metodologia que lhe permita trabalhar filosofia, quer do ponto de vista formal, da correcção lógica, quer do ponto de vista material, relativo aos conteúdos de que valha a pena tratar.

5.2. Prós, Contras e Adaptações

Como seria possível transpor o formato de uma Comunidade de Investigação para as aulas de Filosofia no Ensino Secundário, é a questão que nos irá guiar nesta parte do relatório, e que nos orientou na nossa prática lectiva, durante o estágio pedagógico.

5.2.1. Prós

Tradicionalmente, encaramos o trabalho filosófico como algo de cariz vincadamente individual. Durante a nossa formação académica (licenciatura) foi-nos inculcado esse paradigma individualista inerente ao pensar filosófico. O acesso à experiência, nomeadamente àquela que nos permitiria interagir com a realidade circundante, foi subalternizado. Esta valorização de uma dinâmica social na produção de conhecimento constituiu uma absoluta novidade, em cuja prática se encontrou sentido, mediante um exercício pleno de labor filosófico. Quando tomámos conhecimento desta metodologia de Lipman, constatámos que, de facto, as ideias dos outros nos afectam, provocando em nós novas ideias. Esta descoberta reside no experienciar a proactividade social do exercício de pensar em comunidade de investigação. Há que referir, por outro lado, a sua dimensão afectiva. Pensar com os outros é aliciante. Descobrimos como os outros pensam; descobrimos como nós próprios pensamos. Uma discussão filosófica é algo que se constrói conjuntamente e em tempo real. Nunca se pode prever onde uma investigação nos irá levar; há sempre um elemento de surpresa, e isso é fascinante.

Tentar trazer a experiência⁵⁸, quer a quotidiana que todos vivemos, como a da guerra na Ucrânia, por exemplo; quer no formato *a priori*, hipotético, de experiência mental, constituiu outra característica da Comunidade de Investigação que se “importou”; assim como a promoção do diálogo entre alunos, que ele não ocorresse apenas entre os alunos e o/a docente.

⁵⁸“ New truths thus are resultants of new experiences and old truths combined and mutually modifying one another.”, James, W., Pragmatism, Hackett, p. 78

O fomentar o questionamento, ou mesmo a construção de uma agenda de discussão foi algo que se tentou. O questionamento dos conteúdos, sistematicamente; a agenda de discussão, esporadicamente. Constatámos que a construção de uma agenda de discussão requer muito tempo, principalmente quando o hábito de questionar foi contrariado durante todo o percurso escolar dos alunos. Contudo, listaremos o questionar sistematicamente quer os textos quer a apresentação do pensamento dos autores constantes nas Aprendizagens Essenciais como uma das vantagens na importação/adaptação deste formato.

A promoção da oralidade é uma das grandes mais-valias desta metodologia. A intervenção correcta e oportuna é incentivada. O que implica o desenvolvimento do vocabulário, da fundamentação das ideias que se apresentam, no cuidado da explicação ou reformulação do discurso na procura de clareza que permita a sua cabal partilha com os outros. A oralidade permite-nos conhecer os alunos, assim como permite que estes nos conheçam. Oralidade e autenticidade estabelecem entre si uma espécie de cumplicidade; a oralidade é espontânea, não é copiada. Mesmo que alguém ecoe o pensamento de outro na sua intervenção, será seu o esforço de o fundamentar e de responder a observações/objecções que possam provocar nos outros.

Esta metodologia comporta consigo uma série de procedimentos, de atitudes, que constituem uma prática de cidadania activa: ouvir os outros; respeitar ideias, mesmo quando contrárias às nossas; procura de fundamentação *versus* aceitação acrítica de discursos ou textos; promover um posicionamento por parte dos alunos por oposição à sua apatia ou indiferença perante estes; instauração de um clima de confiança que promova a liberdade de expressão; a promoção de contraditório e pluralismo; inscrever-se para participar e aguardar a sua vez; etc. Estes aspectos de cidadania activa só são possíveis de atingir em sala de aula mediante a adopção de um paradigma comunicacional que coloque o diálogo no centro das aprendizagens.

Em suma, questionamento, hábitos de cidadania, promoção da crítica e relação com a experiência são vantagens que decorrem da importação/adaptação da metodologia de uma comunidade de investigação.

5.2.2. Contrás

Sempre que mencionamos a influência do modelo de uma comunidade de investigação nas aulas de filosofia no ensino secundário temos a preocupação de, numa forma honesta e realista,

fazer acompanhar o termo “importação” do termo “adaptação”, uma vez que a sua importação absoluta se revelou irrealista, por várias ordens de factores, que aqui se enunciam:

- Tamanho excessivo das turmas (26 alunos, no caso do 10º1E);
- Disposição das salas de aulas (filas de carreiras corridas que não promovem o diálogo *inter paris*);
- Tempo – o cumprimento das Aprendizagens Essenciais é voraz. Nem sempre a Escola permite outra dimensão temporal que não a cronológica – *Cronos* – não permitindo um tempo de deleite intelectual em que consiste a troca de ideias. Um dos grandes problemas que enfrentamos em Educação talvez resida aqui: de não haver lugar para o *Kairós*, um tempo que se saboreia e nos preenche e que possibilite um fórum de discussão dentro da própria Escola;
- O destreino do perguntar desinteressado – à mediada que o percurso escolar se vai desenvolvendo, o questionar, em proporção inversa, não o acompanha; pelo contrário, é desmotivado. Porque há programas a cumprir, porque o que interessa é a transmissão de conhecimentos e respectiva acrítica reprodução em instrumentos de avaliação, porque no mundo real não há tempo para se encorajar o pensar por si próprio e a permuta de ideias. O perguntar de quem quer saber mais, não de quem quer apenas verificar da correcta fixação do que se ouviu por parte do/a docente, não parece ter lugar (ou tempo) de ocorrência na Escola;
- Lotaria natural – Listar a natureza humana como um “contra” requer um esforço de objectividade da nossa parte, uma vez que este é um contra que nos foi apontado, não um contra que o sintamos ou reconhecamos como tal. Por duas razões: a primeira prende-se com a questão do hábito. Questionar é um hábito que se adquire, tanto como uma predisposição natural. Décadas de prática em comunidade de investigação permitem-nos concluir que há, de facto, um efeito de contágio positivo que se deve ao factor motivacional que alimenta uma discussão, ao prazer intelectual que assiste à permuta de ideias, ao debate entre alunos. Contudo, não tendo implantado o modelo de uma comunidade de investigação em estrito senso, não parece justo apresentar este argumento de autoridade (experiência) descontextualizado. Por outro lado, contrariando uma visão determinista, acreditamos que as pessoas possam evoluir e rever/alterar atitudes. A natureza humana não é incompatível com criação de gostos adquiridos e acredita-se no carácter evolutivo da mesma.

- O foco na transmissão de conteúdos – A sistematização dos conteúdos é uma legítima preocupação e não é alheia ao modelo de comunidade de investigação. No entanto, o dinamismo da discussão subalterniza a fixação das suas, sempre provisórias, conclusões.

Nesta versão adaptada que foi aplicada ao 10.º1E, vários foram os registos no quadro das conclusões a que os alunos iam chegando no decorrer das discussões. O seu registo, constituindo um reconhecimento público das intervenções foi, por influência do modelo adoptado, sempre acompanhado da indicação do nome do seu autor. O que teve grande impacto na auto-estima dos alunos.

5.2.3. Adaptações

O que foi possível adaptar do formato original de uma comunidade de investigação nas aulas de filosofia lecionadas ao 10.º1E?

Por questão logística e por alguma cobardia da nossa parte, não foi possível transpor para estas aulas alguns aspectos cruciais como, por exemplo, a disposição circular das cadeiras com vista à promoção do diálogo, dada a disposição tradicional da sala de aula. Tal teria sido facilmente contornado aptando por deslocar a aula para o auditório da escola. Mas a questão no entanto impunha-se: quando: uma vez, esporadicamente? Sempre? A primeira opção pareceu-nos um pouco inconsequente; sempre, pareceu-nos demasiadamente arrogante para uma professora estagiária. Entretanto, cientes do tempo que tal opção implicaria e sem querermos lesar o trabalho sistemático dos conteúdos, acabámos por abandonar esta alternativa, até porque nos foi dito que não seria uma opção possível por definição, uma vez que outros professores e turmas poderiam igualmente solicitar o auditório. Mas, se tivéssemos de fazer o estágio pedagógico de novo, seríamos mais assertivos nesta matéria logística.

O que mantivemos, então, do formato original de uma comunidade de investigação? Passamos a discriminar os aspectos que adoptamos do modelo original:

- Leitura partilhada – esta modalidade de leitura revelou-se a mais apropriada. Pedir a cada aluno, sequencialmente, que leia uma frase ou um parágrafo (dependendo da extensão do texto) imprime um certo carácter democrático à leitura, por oposição a sacrificar alguém com a leitura integral de um texto, e dispensar os restantes de lher

prestar atenção. Tentou-se fazê-lo da forma mais inclusiva possível para que, na sequência das aulas, idealmente todos, tivessem oportunidade de leitura;

- Incentivo à participação – apelámos á intervenção dos alunos e à partilha da sua visão dos conteúdos, do sentido que neles se encontrou;
- Apelo à fundamentação – os alunos foram incentivados quer a fundamentar quer a levarem mais longe e de forma mais consistente as suas afirmações e respectivas implicações;
- Promoção do diálogo em sala de aula – procurar consensos ou dissensos junto dos alunos, tentando promover o diálogo entre eles, bem como a proporcionar-lhes esclarecimentos e/ou contraditório;
- Aproximar os alunos dos conteúdos apelando ao seu posicionamento em face destes, tentando promover uma visão mais “prática” da filosofia;
- Apostar na autonomia do pensar original – encorajando e reconhecendo o mérito do pensamento próprio, apelando à sua fundamentação.
- Papel do moderador – moderar as intervenções com neutralidade, mas de forma a lhes proporcionar uma resposta significativa que se traduzia no incentivar a aprofundar ou fundamentar argumentos exprimidos, a procurar acordos ou à identificação de posicionamentos opostos.

As poucas vezes que colocámos em prática o modelo de comunidade de investigação o mais próximo possível do original, à excepção da disposição circular das cadeiras, ocorreu no primeiro período, a propósito da questão do livre-arbítrio vs. determinismo. Selecionamos um excerto do clássico “O Fio da Navalha”, de Somerset Maugham (Anexo 1). Um diálogo entre Isabel e o próprio Somerset a propósito da morte de Sophie, lança os dados para uma possível conclusão quanto à responsabilidade pelo assassinato desta última. Para Isabel, não há dúvidas: era a vida que Sophie levava que acabaria, inevitavelmente de resultar na sua morte; para Somerset a questão é igualmente inequívoca: a responsabilidade pela morte desta recairia sobre Isabel. Ela tinha urdido uma trama para levar Sophie a retornar ao alcoolismo e ao seu habitual modo de vida. Se bem que Isabel não tivesse degolado Sophie, a sua premeditada actuação funcionou de forma tão implacável que, nas palavras de Somerset, foi como se tivesse sido ela própria a degolar Sophie. Ela teria sido responsável por iniciar uma cadeia causal que levaria àquele desfecho. Este era o argumento ideal para questionar sobre a real possibilidade de escolha que se pode ter, ou se esta possibilidade é apenas uma miragem na nossa vida estando já tudo pré-determinado.

Foi feita uma leitura em diálogo por parte de dois alunos voluntários. Após a leitura foi construída uma agenda de discussão – processo algo moroso pela falta de hábito em fazer perguntas, como já mencionámos, aguardar a listagem das mesmas, e a selecção de uma questão para iniciar a discussão. Apesar dos constrangimentos próprios do experimentar uma metodologia nova e radicalmente diferente das habituais, a discussão foi animada, incluindo inclusive alunas que, durante todo o ano lectivo, se caracterizariam pela escassez de atenção, interesse ou participação espontânea. Acreditamos, por isso, que se tivermos oportunidade de trazer alguma vida, dramatismo ou literatura para ilustrar ou dar forma aos abstractos conteúdos e esquemas relativos aos conteúdos das Aprendizagens Essenciais, sem as desvirtuar, ganharemos em motivação e adesão à disciplina de Filosofia, por parte dos alunos mais desinteressados.

A segunda e última vez que aplicámos esta metodologia (adaptada) aconteceu já no 2º período, a propósito do mesmo tema da acção, como revisão em relação à questão do livre-arbítrio, como anteriormente mencionado (Cf. Balanço do 2º período). A questão impõe-se; por que é que esta opção não ocorreu mais vezes? Esta foi uma questão que nos colocámos a nós próprios e para a qual encontramos uma resposta plausível; prende-se com o teor dos conteúdos das AE então trabalhados. Quando trabalhamos temas, temos muito maior liberdade na escolha/produção dos recursos. Quando, pelo contrário, trabalhamos autores, a familiaridade com os textos de autor impõem-se, de modo a não prejudicar os alunos nem a colocá-los em situação desfavorável em relação aos alunos de outras turmas. Cientes de que os exames finais exigem um clássico e aprofundado conhecimento dos autores presentes nas AE, tal norteou a nossa opção por prosseguir na utilização do paradigma comunicacional, mas a propósito dos temas programáticos e recorrendo a textos desses mesmos autores.

A transposição dos princípios metodológicos de uma comunidade de investigação para as aulas de Filosofia no Ensino Secundário traduziram-se por um apelo à intervenção, pela instituição de hábitos de comunicação e pela fomentação de apropriação crítica dos conteúdos por parte dos alunos. Foi este modelo híbrido que caracterizou a nossa leccionação ao 10.º1E.

Conclusão

Realizámos o estágio pedagógico com o propósito de testar os limites e vantagens na utilização de um paradigma comunicacional aplicado à lecionação da disciplina de filosofia no secundário; mais concretamente, em aulas de 10.º Ano. Reconhecemos que o universo a trabalhar não nos permite retirar grandes e comprovadas certezas sobre o seu resultado: só uma turma; só uma parte das aulas; só um nível de ensino. As conclusões que aqui se apresentarão não possuem, por todos estes condicionalismos, carácter científico, nem produziram *data* científica ou quantitativamente significantes. Permite, no entanto, retirar algumas ilações pedagogicamente relevantes.

Independentemente do método dialógico a utilizar, e das adaptações que este contexto do ensino secundário exija, a aplicação de um paradigma comunicacional no centro das aprendizagens em Filosofia visa a aproximação dos alunos à experiência do pensar filosoficamente, à reflexão crítica e, em última análise à descoberta de um olhar próprio sobre a realidade. Esta é uma lista de intenções que o docente pode abraçar como metas a cumprir, mesmo antes de as aulas começarem. A promoção da sua concretização durante o ano lectivo constitui um desafio constante. São, por outro lado, metas de difícil objectivação. Como medir as transformações interiores pelas quais os alunos possam passar? Como quantificar, por exemplo, a descoberta de um olhar próprio?

Existe um “texto” subentendido na relação que um professor tem com uma turma. É um texto que se sente. Enquanto alvo de observação por outros poderá ser, de alguma forma, constatável eventualmente, por quem de fora, observa. O primeiro grande impacto da adopção deste paradigma terá a sua tradução/implicação no determinado tipo de relação pedagógica que propicia.

Por vezes, sobretudo nas aulas de terça-feira, as duas últimas a terminar um longo dia de aulas e logo após dois tempos de educação física, algum aluno pedia: “Hoje pode ser uma aula mais levezinha?” Na realidade, não poderíamos responder num sentido ou noutro, pois tal não dependeria exclusivamente da docente. Independentemente da cuidada preparação das aulas, quando as abrimos ao diálogo, não podemos antever concretamente o curso dos trabalhos. A nossa planificação tem de contemplar sempre espaço para o imprevisto, para a alteração da ordem dos factores no alinhamento dos conteúdos. Lemos uma vez, numa revista de bordo durante um voo de longo curso, que havia uma razão directa entre a memória de um conhecimento e a forma como o tínhamos produzido. Assim, qualquer coisa que tivéssemos

ouvido, teria menos impacto na nossa memória do que algo que tivéssemos lido, e assim em diante. O conhecimento que perdurava mais, que nos marcava mais, que ficaria mais nitidamente presente seria aquele que resultasse de algo que tivéssemos feito. Talvez fosse esta a razão pela qual nos propusemos a trazer os alunos para a co-construção da aula; quisemos torná-los responsáveis pela produção de conhecimento, pela sua própria educação, como diria Lipman.

Que impacto terá tido a adoção deste paradigma junto dos alunos? Chegar a todos será utópico, mas chegar àqueles que inicialmente se alheavam, numa atitude entre o indiferente e o hostil e que, progressivamente, se deixaram conquistar pelos conteúdos a trabalhar, resulta numa gratificante constatação por parte do docente.

Talvez seja uma visão quixotesca, ou demasiado influenciada pela concepção de Educação de Dewey, mas acreditamos ser a transformação, ou crescimento, o sentido da Escola, e das aprendizagens. Essa transformação não será exclusiva do aluno. O professor também tem de se transformar, de crescer tanto como pessoa, bem como enquanto profissional. Quando um professor não aprende com os alunos, é porque esse professor que não está receptivo à novidade, à mudança. Tal só poderá resultar numa visão fossilizada da Educação e o Mundo, ao qual a Educação não pode virar costas sob pena de perder o seu sentido, não pára de girar.

Em última análise, mesmo que a nossa opção metodológica resulte num modelo híbrido, é na formação do docente que a grande transformação ocorre. Será ele, ou ela a protagonizar esta alteração de paradigma. Dadas as suas características, e pelo facto de se apoiar numa visão humanista da Educação, o trabalho (não a transmissão) dos conteúdos será realizado através de uma interacção de qualidade com os alunos. Trabalhar conteúdos corresponderá a trabalhar condutas propícias à investigação. Colocar o diálogo, a comunicação, no cerne das aprendizagens corresponde, assim, a colocar a cidadania ao serviço dessa mesma transformação. Assim se cumpre o quarto pilar da Educação defendido pelo relatório Delors: “Aprender a ser com os outros”. Citando Joaquim de Azevedo⁵⁹:

“Que os nossos estudantes possam dizer, como diz Sophia de Mello Breyner Andresen:

Apenas sei que caminho como quem
É olhado, amado e conhecido

⁵⁹ Azevedo, J. *A relação professor-estudante no Ensino Superior do Séc. XXI. Incidências na Universidade Católica.*, in *Communio*, Ano XXX, N.1, Porto, 2013, pp. 57-72

E por isso em cada gesto ponho
Solenidade e risco.”⁶⁰

⁶⁰ *Antologia*, Lisboa: Moraes Editora 1975, p. 200

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho.

Decreto-Lei n.º 41/2012, de 21 de fevereiro.

Documentos oficiais do Ministério da Educação

Aprendizagens Essenciais (Filosofia).

Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)

Projeto MAIA – Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica.

Documentos Oficiais da Faculdade de Letras de Coimbra

Plano Anual Geral de Formação (Conselho de Formação de Professores, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Regulamento da Formação Inicial de professores, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Documentos oficiais da Escola Secundária Avelar Brotero

Projecto Educativo 2021-2024

Regulamento Interno 2021-2025

Relatório de Auto-Avaliação Final 2021-2022

Investigação

- AZEVEDO, J., (2013) *A relação professor-estudante no Ensino Superior do Séc. XXI. Incidências na Universidade Católica.*, in *Communio*, Porto, Ano XXX, N.1.
- BUCHLER, J. (Ed.) (1955) *The Philosophical Writings of Peirce*, New York: Dover Publications, Inc.
- CARVALHO, M. et Als. Carvalho, M.J. et Als (Ed.s) (2013a) *In the Mirror of the Phaedrus, Lecturae Platonis*, Vol.9 Academia Verlag/Saint Augustint.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press
- CHOMSKY, N. (1977) *Reflexões sobre a Linguagem*, Lisboa: Edições 70
- DEWEY, John, ([1916],1966) *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- DEWEY, J. (1989) , Jo Ann Boydston (Ed) *The Later Works, Essays and How we Think*, Revised Edition, Vol.8, Carbondale and Edwardsville: Southern University Press.
- DEWEY, J., (1930) *Human Nature and Conduct, An Introduction to Social Psychology*, New York: Ransom House, The Modern Library.
- DONALDSON, M., (1978) *Children's Minds*, Glasgow: Fontana Press
- FUKUYAMA, F. ((2018) *Identity, Contemporary Identity Politics and the Struggle for Recognition*, London: Profile Books.
- GEDEÃO, A. (1995) *6 Poemas de António Gedeão in Público*, Porto: Edições ASA, Gráfica.
- JAMES, W., (1981) *Pragmatism*, Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- HABERMAS, J., (2002) *The Philosophical Discourse of Modernity*, Polity Press.
- KIRK, G.S., RAVEN, J., *Os Filósofos Pré-Socráticos*, Lisboa: FCG, 2ªed.
- LEEuw, Karel van der (2007) "The Socratic Discussion: An Introduction to the Method and Some Literature" unpublished notes for the Sophia Network Meeting.

LIMA, P.A., *Plato's Phaedrus and the Limitations of Philosophy's Written Word* in Carvalho, M.J. et Als (Ed.s) (2013b) *In the Mirror of the Phaedrus, Lecturae Platonis, Vol.9* Academia Verlag/Saint Augustint.

LIPMAN, M. et Als, (1980) *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press.

LIPMAN, M., (2003) *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press, 2nd ed.

MAUGHAM, W. Somerset, (s/d) *O Fio da Navalha*, Lisboa: Livros do Brasil, Coleção Dois Mundos.

McCALL, C., (2009) *Transforming Thinking, Philosophical Inquiry in the primary and secondary classroom*, New York: Routledge.

MORIN, E., [1973] *O Paradigma Perdido, a natureza humana*, Lisboa: Edições Europa-América, 2^a ed.

NELSON, L., (1949) *Socratic Method and Critical Philosophy: Selected Essays*, New Haven, CT, Yale University Press.

PLATÃO, (1970) *The dialogues of Plato*, trans. By Denjamin Jowett, London: Sphere Books. Limited, Vol.I.

RANCIÈRE, J. (2010) *O Mestre Ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Editora Pedagogo.

ROUSSEAU, (1959) *Les Rêveries du Promeneur Solitaire, Le Promenade*, in *Ouvres Complètes*, Vol. 1, Paris: Gallimard.

SANDEL, M., (2009) *Justice: What's the right thing to do*, New York: FARRAR, STRAUS AND GIROUX.

STRAUSS, L. (1992) *Le discours socratique de Xénophon, suivi de Le Socrate de Xénophon*, Combas: Polemos, Editions de l' éclat.

TIBALDEO, R. (2023) *Matthew Lipman and Ann Margaret Sharp, Philosophy for Children's Educational Revolution*, London: Springer.

SEN, A., (1998) *Reason before Identity*, University of Oxford: Oxford University Press.

TAYLOR, C., (1994) *The Ethics of Authenticity*, Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press, 1994.

WEBGRAFIA

A FAMÍLIA E A ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA Arthur Moreira da Silva Neto, Univ. Portucalense e IESF, amsneto1@gmail.com; Cristina Costa Lobo, Univ. Portucalense, ccostalobo@gmail.com; Olívia de Carvalho, Univ. Portucalense, ocarvalho@uportu.pt. ACTAS do 12º COLÓQUIO de PSICOLOGIA e EDUCAÇÃO in <http://hdl.handle.net/11328/2877>

[estrategia_cidadania_original.pdf](#), acedido a 22/04/2018 às 18:33

ANEXOS

Anexo 1

Quem é responsável?

“ – Com certeza sabe que Larry passou em Sanary todo o Inverno? Viu-o, por acaso? – perguntou-me Isabel.

- Sim, estivemos juntos um dia destes, em Toulon.

- Verdade? Que foram fazer lá?

- Enterrar Sophie.

- Ela morreu? – exclamou Isabel.

- Se não tivesse morrido, não haveria razão para a enterrarmos.

- Não acho graça. – Isabel fez uma pequena pausa. E depois: - Não vou fingir que sinto a sua morte. Resultado do álcool e das drogas, com certeza.

- Não. Foi degolada e atirada ao mar (...).

- Que horror! Coitadinha. Claro que, com a vida que levava, tinha de acabar mal.

- Foi o que o *commissaire de police* de Toulon disse.

- Sabem que é o culpado?

- Não; mas eu sei. Acho que foi você que a matou.

Isabel lançou-me um olhar admirado.

- O que é que você está a dizer? – Depois, com a sombra de um sorriso: - Adivinhe novamente; tenho um ótimo alibi.

- Encontrei-me com ela em Toulon o Verão passado. Tivemos uma longa conversa.

- Estava sóbria?

- Mais ou menos. Contou-me como fora que desaparecera tão estranhamente, dias antes da data marcada para o casamento. (...) Tenho refletido muito nessa história e, quanto mais reflito, mais convencido fico de que há qualquer coisa de esquisito. Almocei aqui vinte vezes, e ao almoço nunca você serviu licores. Por que motivo estaria uma garrafa de «zubrovca» na bandeja de café?

- O tio Elliot acabara de mandar-ma. Eu queria ver se era tão boa como me parecera no Ritz.

- Sim, agora me lembro do seu entusiasmo. Fiquei admirado; e mais ainda porque você nunca toma licor – zela de mais pela sua silhueta para se arriscar a isso. A minha impressão foi que estava a tentar a Sophie. Achei que era pura maldade.

- Agradecida.

- Em geral, você é muito pontual. Porque teria saído de casa quando estava à espera de Sophie, para uma coisa tão importante para ela, e tão interessante para si, como a última prova de um vestido de casamento?

- Ela própria lhe disse. Estava preocupada com os dentes de Joan. O nosso dentista tem uma enorme clientela e tive de aceitar a hora que me marcou.

(...)

- Como é mentirosa, Isabel.

- Não me acredita?

- Não!

(...)

- Não há motivo para não ser franca consigo – disse ela. – Foi uma pena ter de sair e naturalmente Antoine não deveria ter deixado o licor de café na sala. (...)

- Tem a certeza de que a garra não ficou ali por expressa ordem sua?

- Tenho.

- Não acredito.

- Pois então não acredite! – Isabel atirou furiosamente o cigarro para o fogo; os seus olhos estavam negros de cólera. – Pois bem, se quer saber a verdade, saiba-a e vá para o Inferno! Fiz de propósito e tornaria a fazê-lo. Não se lembra então que eu disse que estava disposta a tudo para impedir que ela casasse com Larry? Você não queria fazer nada, nem tão pouco Gray. Vocês encolhiam os ombros e diziam que era um grande erro. Vocês não ligavam a mínima importância. Eu ligava.

- Se você a tivesse deixado em paz, ela ainda estaria viva.

- E casada com Larry, que seria profundamente infeliz. (...)

- Foi mais ou menos o que eu imaginei – disse eu. - Vê, pois, que tinha razão? É tão responsável pela sua morte como se tivesse empunhado a faca que lhe cortou o pescoço.”

In Somerset Maugham, O Fio da Navalha, Edições Livros do Brasil, Coleção Dois Mundos, pp 263-266

Anexo 1a -PLANO DE AULAS: CONHECIMENTO

FILOSOFIA	10.º ANO
Duração estimada: até 03 aulas	4 tempos letivos por semana

ATIVIDADES

<p>Do Perfil do Aluno:</p> <p><i>Linguagem e textos</i> – Os alunos compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações.</p> <p><i>Pensamento crítico</i> – Os alunos observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências. Constroem argumentos para a fundamentação das tomadas de posição.</p> <p><i>Relacionamento interpessoal</i> – Os alunos envolvem-se em conversas, trabalhos e experiências formais e informais: debatem, negociam, acordam, colaboram. Aprendem a considerar diversas perspetivas e a construir consensos.</p> <p><i>Desenvolvimento e autonomia</i> – Os alunos são capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos.</p> <p><i>Bem-estar</i> – Os alunos assumem uma crescente responsabilidade para cuidarem de si, dos outros e do ambiente e para se integrarem ativamente na grupo-turma</p> <p><i>Saber técnico e tecnologias</i> – Os alunos trabalham com recurso a materiais, instrumentos, ferramentas, máquinas e equipamentos tecnológicos, relacionando conhecimentos técnicos, científicos e socioculturais.</p> <p>Das aprendizagens essenciais:</p> <p>Determinismo e liberdade na ação humana [Metafísica] Formular o problema do livre-arbítrio, justificando a sua pertinência filosófica. Enunciar as teses do determinismo radical, determinismo moderado e libertismo enquanto respostas ao problema do livre-arbítrio. Discutir criticamente as posições do determinismo radical, do determinismo moderado e do libertismo e respetivos argumentos.</p>	<p>[TAREFA PERMANENTE Manter o caderno diário atualizado com apontamentos de aula; apontamentos de pesquisa; elaboração de mapas conceptuais; definição de termos filosóficos (com base em pesquisa de dicionários ou vocabulários de filosofia)]</p> <ol style="list-style-type: none"> 0. Revisão da última aula; 1. Apresentação teórica para a definição dos conceitos de livre-arbítrio e determinismo, em diálogo com os alunos; 2. Promover um debate crítico sobre os limites da liberdade, relacionando com o tema da responsabilidade; 3. Confrontá-los com as duas correntes/posições basilares: livre-arbítrio ou determinismo; 4. Introduzir e definir os conceitos de determinismo radical e moderado; Libertismo e Compatibilismo; 5. Apelar à transferência de conhecimentos no âmbito do trabalho em aula de um excerto da obra: “O Fio da Navalha”, de Somerset Maugham. 6. Indicação de trabalho de casa de férias: Redação de um posicionamento pessoal e fundamentado sobre a temática do livre-arbítrio e/ou determinismo.
--	---

<p>T E M A S / C O N T E Ú D O S</p> <p>Escolha/ responsabilidade/liberdade; Livre-arbítrio; Libertismo; Determinismo – moderado e radical; Compatibilismo.</p>	
--	--

ANEXO 2

Poema do livre arbítrio

António Gedeão

Há uma fatalidade intrínseca, insofismável,
Inerente as todas as coisas e nelas incrustada.
Uma fatalidade que não se pode ludibriar,
nem peitar, nem desvirtuar,
nem entreter, nem comover,
nem iludir, nem impedir,
uma fatalidade fatalmente fatal,
uma fatalidade que só poderia deixar de o ser
para ser fatalidade de outra maneira qualquer,
igualmente fatal.

Eu sei que posso escolher entre o bem e o mal.
Eu sei que posso fatalmente escolher entre o bem e o mal.

E já sei que escolho o bem entre o mal e o bem.
Já sei que escolho fatalmente o bem.
Porque escolher o bem é escolher fatalmente o bem,
como escolher o mal é escolher fatalmente o mal.
O meu livre arbítrio
conduz-me fatalmente a uma escolha fatal.

Anexo 2a

- PLANO DE AULAS: Acção Humana e sua dimensão ética e social


FILOSOFIA	10.º ANO
Duração estimada: até 03 aulas	3tempos letivos por semana

ATIVIDADES	
<p>Do Perfil do Aluno:</p> <p><i>Linguagem e textos</i> – Os alunos compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações.</p> <p><i>Pensamento crítico</i> – Os alunos observam, analisam e discutem ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências. Constroem argumentos para a fundamentação das tomadas de posição.</p> <p><i>Relacionamento interpessoal</i> – Os alunos envolvem-se em conversas, trabalhos e experiências formais e informais: debatem, negociam, acordam, colaboram. Aprendem a considerar diversas perspetivas e a construir consensos.</p> <p><i>Desenvolvimento e autonomia</i> – Os alunos são capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ajudas e apoios mais eficazes para alcançarem os seus objetivos.</p> <p><i>Bem-estar</i> – Os alunos assumem uma crescente responsabilidade para cuidarem de si, dos outros e do ambiente e para se integrarem ativamente na grupo-turma</p> <p><i>Saber técnico e tecnologias</i> – Os alunos trabalham com recurso a materiais, instrumentos, ferramentas, máquinas e equipamentos tecnológicos, relacionando conhecimentos técnicos, científicos e socioculturais.</p> <p>Das aprendizagens essenciais:</p> <p>Discutir criticamente as posições do determinismo radical, do determinismo moderado e do libertismo e respetivos argumentos.</p> <p>A dimensão pessoal e social da ética. Enunciar o problema da natureza dos juízos morais, justificando a sua relevância filosófica.</p> <p>Caracterizar o conceito de juízo moral enquanto juízo de valor.</p>	<p><i>[TAREFA PERMANENTE Manter o caderno diário atualizado com apontamentos de aula; apontamentos de pesquisa; elaboração de mapas conceptuais; definição de termos filosóficos (com base em pesquisa de dicionários ou vocabulários de filosofia)]</i></p> <p>1. Definir estratégia e metodologia.</p> <p>Trabalho do poema de António Gedeão “O Livre-arbítrio” para a conclusão da temática II acção humana e a dimensão do agir.</p> <p>Leitura partilhada do poema pelos alunos</p> <p>Construção de agenda de discussão</p> <p>Exposição das conclusões (consensos e/ou dissensos e respetiva fundamentação.</p> <p>Projecção da imagem de um axolote raro.</p> <p>Solicitar aos alunos o enunciado de afirmações a propósito da imagem e distinguir, entre elas, juízos de valor e juízos de facto.</p> <p>Trabalhar com os alunos, por meio de diálogo, a distinção entre os dois conceitos.</p>

<p>T E M A S / C O N T E Ú D O S</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Livre-arbítrio enquanto liberdade de escolha que eventualmente assiste às nossas acções 2. Juízo de facto – descrição objectiva e factual de ocorrência ou componentes da realidade 3. Juízo de valor – apreciação valorativa de ocorrência ou componente da realidade 4. Juízo moral – apreciação moral inscrita num determinado código de conduta afecto a uma dada sociedade sobre uma ocorrência ou componente da realidade. 5. Ética enquanto posicionamento pessoal, no entanto regido por princípios universais, ex: Bem/Mal, (In)Justiça, Solidariedade, Tolerância, etc. 6. Moral – conjunto de normas socialmente aceites e/ou estabelecidas constitutivas de um código de conduta que rege a acuação dos indivíduos em sociedade. Juízos morais com inscritos nos juízos de valor.
---	---

CONCEITOS ESPECÍFICOS	DOMÍNIOS
Livre-arbítrio; Juízos de facto; Juízos de valor; Juízo moral; Ética; Moral.	Conceptualização; Problematização; Argumentação Diálogo acerca da problematização da “fatalidade” associada ao livre-arbítrio de acordo com o poema de A. Gedeão Hermenêutica cooperativa do referido poema. Brainstorming apreciativo a partir da imagem de Axolote raro, propedêutico à identificação e distinção de juízos de valor e juízos de facto.



Anexo 3



**PHARMÁCIA
PHILOSÓPHICA
Mentes
Abertas**

Convite



O Grupo de Estágio de Filosofia tem o prazer de convidar V. Exa. a assistir e participar no debate "Belezas mínimas, arte máxima", com a artista plástica Lu Lessa Ventarola, que decorrerá no Auditório da Escola Secundária Avelar Brotero, no dia 4 de maio de 2023, pelas 18h30h.



**PHARMÁCIA
PHILOSÓPHICA
Mentes
Abertas**

Convite


O Grupo de Estágio de Filosofia tem o prazer de convidar V. Exa. a assistir e participar no debate "Belezas mínimas, arte máxima", com a artista plástica Lu Lessa Ventarola, que decorrerá no Auditório da Escola Secundária Avelar Brotero, no dia 4 de maio de 2023, pelas 18h30h.



**PHARMÁCIA
PHILOSÓPHICA
Mentes
Abertas**

Convite

O Grupo de Estágio de Filosofia tem o prazer de convidar V. Exa. a assistir e participar no debate "Belezas mínimas, arte máxima", com a artista plástica Lu Lessa Ventarola, que decorrerá no Auditório da Escola Secundária Avelar Brotero, no dia 4 de maio de 2023, pelas 18h30h.



Anexo3a



PHARMÁCIA
PHILOSÓPHICA
M e n t e s
a b e r t a s

Debate

**Belezas mínimas,
arte máxima.**

Com Lu Lessa Ventarola
Artista plástica

4 de maio de 2023
Auditório da Escola
Secundária Avelar Brotero
18h30

PARA TODOS.

