



Educação e Tradição: “Entre o Passado e o Futuro”

Segundo Hannah Arendt

Duarte Nuno Machado

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de Filosofia de Ensino Secundário

2022/2023

Índice

Introdução	3
“A Crise na Educação”	4
Prática de Ensino Supervisionada	15
A escola.....	15
Núcleo de estágio.....	18
Caracterização das Turmas	21
Desafios Encontradas na Lecionação	26
Desafios relacionados ao ensino da disciplina de filosofia	26
Dificuldades relacionadas com a configuração das turmas	31
Materiais e Estratégias Utilizadas para a Lecionação.....	36
Materiais Tradicionais (Não Digitais):	36
Materiais digitais:	39
Actividades Escolares	42
Conclusão.....	44
ANEXO I: PLANIFICAÇÕES: LÓGICA FORMAL	46
ANEXO II: PLANIFICAÇÕES: AÇÃO HUMANA E OS VALORES	53
ANEXO III: PLANIFICAÇÕES: DIMENSÃO RELIGIOSA.....	58
ANEXO IV: PLANIFICAÇÕES: EMPIRISMO DE DAVID HUME	62
ANEXO V: PLANIFICAÇÕES: ACTIVIDADE “KAVERNA”	66

Introdução

O estudo que se segue, embora não seja o mais detalhado como exige a reflexão filosófica mais profunda, tomou parte nas reflexões pessoais e em grupo durante o período da prática de ensino supervisionada na escola parceira que culminou num resumo no qual exponho uma breve reflexão sobre o capítulo “A Crise na Educação” da obra “Entre o Passado e o Futuro” de Hannah Arendt.

Pretende reflectir, deparando-me com algumas situações, tanto a observação das aulas lecionadas pela orientadora de estágio e do colega que me acompanhou, tanto pelas que eu próprio lecionei sobre a existência de um choque mais ou menos vincado entre os valores ensinados em casa e os conteúdos programáticos do programa de filosofia do ensino secundário. Não que os próprios fossem necessariamente incompatíveis, mas a abordagem por mim utilizada para os lecionar bem como a abordagem do meu colega e da nossa orientadora, suscitaram na relação de diálogo professor-aluno. Esta realidade começou logo no início do ano lectivo quando lecionei as aulas de filosofia da religião nas quais alunos de diferentes crenças religiosas entravam em conflito com os autores católicos citados no manual, bem como em aspetos pedagógicos a nível de conduta entre casa e o ambiente escolar.

Todos estes aspectos levaram-me a refletir um pouco sobre a temática da crise na educação, baseando-me no texto da autora acima mencionada e que descrevo nas seguintes páginas da primeira parte, de uma forma não tão aprofundada como exigiria um trabalho exclusivamente científico.

Na segunda parte, passarei a uma descrição sobre a dimensão prática que compõem o currículo deste 2º ciclo de estudos no seu momento de estágio realizado na Escola Secundária da Ramada, no concelho de Odivelas.

Apresentarei uma breve descrição sobre a escola e núcleo de estágio seguido da caracterização de ambas as turmas: 10º ano e 11º ano.

Procurei, também, expôr alguns desafios que se colocaram durante a experiência prática dividindo-os em duas principais seções: 1) Desafios relacionados ao ensino da disciplina de filosofia; e 2) Dificuldades relacionadas com a configuração das turmas;

Após ter-me encontrado com esses desafios, reflectir sobre algumas estratégias nas quais incluí materiais sendo que uns são os mais tradicionais utilizados na leção e outros mais tecnológicos.

Por fim, incluirei um tópico dedicado às actividades escolares, que neste caso será apenas uma vez que não nos foi possível desenvolver mais e que passarei a explicar alguns dos seus objetivos que nos levaram a dar aos alunos um pouco daquilo que a filosofia tem para oferecer, no assinalar do dia internacional da filosofia.

Parte 1

“A Crise na Educação”¹

I

A autora da obra “Entre o Passado e o Futuro”, Hannah Arendt, parte de uma reflexão sobre a crise na educação associada a uma multiplicidade de fatores nos vários pontos geográficos do mundo. A reflexão não se baseia exclusivamente num contexto político, embora esteja associada a ela, mesmo que durante a leitura da obra possa parecer ao autor que o factor dominante desta mesma crise de que fala seja uma questão meramente política.

No início deste capítulo começo por observar um detalhe que pode passar despercebido a quem não tome a leitura com a devida atenção, no que se refere à pluralidade de fatores que podem estar implicados com a crise na educação sendo que mesmo esta se realize de diferentes formas em diferentes contextos. É uma crise que se desenvolve, como afirma, em “*quase todas as áreas da vida humana*”², e que “*manifesta-se diferentemente nos vários países, alargando-se a diversos domínios*”³ e “*de diferentes formas.*”⁴

Na América, começa por enunciar a periodicidade da própria crise sobre a qual, pela sua “*baixa constante dos padrões elementares ao longo de todo o sistema escolar*”⁵ levou a que esta se converte-se num problema político, que tomou como consequência a perda de controlo sobre a própria crise quando esta se alarga por toda a Europa no período histórico posterior à primeira grande guerra, sendo evidentemente comparável com outros países durante o século XX, juntando-se a dificuldade de criada pelo surgimento dos campos de concentração dos regimes que definiu como totalitários na sua obra “As Origens do Totalitarismo” e até com o “*profundo mal-estar que, sob a aparência de prosperidade*”⁶, como fatores contribuintes para um descuido da atenção à mesma crise.

Assume que o olhar sobre esta problemática assenta no facto de que existe uma tentação de lidar com o problema como se o mesmo fosse específico, estando restrito às fronteiras geográficas entre os países e à história que eles escrevem, delimitando-os quando apenas são

¹ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

² Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 183) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

³ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 183) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁴ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 183) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁵ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 183) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁶ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 183) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

“por eles diretamente atingidos”⁷. A autora manifesta-se claramente contra este pensamento assumindo o erro de olhar o mesmo como particular como se não tivesse consequências além das suas próprias fronteiras, no entanto reconhece, do mesmo modo que referiu com o exemplo da América, “que tudo o que pode acontecer num país pode também, num futuro previsível, acontecer em qualquer outro país”⁸, ou seja, a ideia de que uma crise de um país particular pode ser manifestamente previsível num futuro em outro, como uma espécie de análise de probabilidades políticas mediante determinados factores.

Além desta característica, H. Arendt afirma que existe uma outra que contribui para o desenvolvimento da mesma crise como à “oportunidade fornecida pela própria crise.”⁹ como se ela fosse propositalmente criada para atingir como resultado um futuro melhor, ou seja, levar o homem a preocupar-se com ela fazendo “cair máscaras e destruir pressupostos”¹⁰, como havia afirmado Júlio César a velha máxima que ainda perdura do “*divide et impera*”¹¹ ou mais tarde por Napoleão “*divide ut regnes*” que conclui o problema central da crise na educação como sendo a natalidade. Com isto se quer dizer “o facto de os seres humanos nascerem no mundo”¹².

Este pensamento parece tornar claro que o desastre da crise surge quando a ela pretendemos responder-lhe de ideias feitas ou preconceitos, não atribuindo à sua solução e à sua reflexão uma maleabilidade no que toca à apresentação de soluções viáveis para a combater, abrindo a porta à sua intensificação.

Neste contexto compreendo que a dimensão filosófica associada à realidade e à reflexão da mesma não pode ser baseada simplesmente numa aprendizagem passada mas sim numa abertura de pensamento aquilo que é novo, na medida em que a educação havia em certo tempo sido criada de determinada forma e que a sua evolução não podia simplesmente estar associada a uma manutenção daquilo que sempre foi com a mera justificação de que sempre resultou. Antes pelo contrário, como sugere Platão, nos primórdios da filosofia antiga, no capítulo VII da sua obra “República”, no episódio da Alegoria da Caverna, que a descoberta do caminho ou a aproximação à verdade faria-se saindo da caverna, sendo o primeiro passo o desprender das correntes que amarravam os personagens ao interior da caverna. Sem a libertação dessas mesmas correntes, nunca teriam a capacidade de chegar ao lado de fora da caverna e ver o mundo iluminado pelo sol, continuando a ver as sombras por uma luz feita e não natural. Assim desta forma, a resposta à crise na educação nunca seria dada, mas sim alimentada fazendo

⁷ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 184) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁸ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 184) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁹ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 184) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

¹⁰ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 184) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

¹¹ Boccacini, T. (1678). *La Bilancia Politica* [Review of *La Bilancia Politica*].

¹² Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 184) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

perder “a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona”¹³ e que “uma crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos”¹⁴.

Retomando o exemplo da América, a autora refere-se à sua crise de modo diferente das demais pelo facto de que a educação aí especificamente constitui um problema de natureza política pelo facto de ser um país de emigrantes, sendo que o inglês não é a sua língua materna e a escola assume um papel de americanização das crianças pelo que “as escolas são necessariamente levadas a assumir funções que, em qualquer estado-nação, seriam naturalmente desempenhadas em casa”¹⁵, como podemos observar ao longo da história, principalmente no contexto político do século XX, a educação “perversa”¹⁶ na qual os filhos eram retirados aos pais, levando a educação a ser transportada ao nível da doutrinação.

Porque funciona desta forma e não de outra? Para compreender o contexto em si, seria necessário olhar um pouco o passado, na medida em que a América, sendo um país de imigrantes e que esses mesmos seriam o factor dominante para o desenvolvimento de uma nova ordem, como refere estar impresso em cada nota de dólar a máxima “*Novus Ordo Seclorum*”¹⁷. Os imigrantes são na prática o garante dessa nova ordem e por sua vez a criação de um mundo novo em oposição ao antigo.

*“Faz parte da natureza da condição humana que cada nova geração cresça no interior de um mundo velho, de tal forma que, preparar uma nova geração para um mundo novo, só pode significar que se deseja recusar àqueles que chegam de novo a sua própria possibilidade de inovar.”*¹⁸

A criação de uma nova ordem transmite um sentimento de novidade sendo que ela acaba por se realizar um ideal, afirmando a autora de que se trata de um ideal, uma utopia, comparativamente ao que havia defendido Rousseau. Embora a autora assuma que “a educação não pode desempenhar nenhum papel na política porque na política se lida com pessoas já educadas”¹⁹, a verdade é que o próprio Rousseau compreendeu no seu tempo, tal como Arendt

¹³ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 185) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

¹⁴ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 184) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

¹⁵ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 185) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

¹⁶ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 187) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

¹⁷ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 185) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

¹⁸ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 187) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

¹⁹ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 187) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

esclarece que “o ideal de educação (...) se transformou num instrumento da política e a própria actividade política foi concebida como uma forma de educação.”²⁰

Com isto, H. Arendt pretende afirmar que o pensamento desta utopia se concretiza no facto de que a educação é utilizada como meio, através dos mais novos no mundo, para se criar um mundo novo, ou seja, a ideia de progresso de um estado-nação se realiza por meio da própria educação, convertendo-a numa questão particularmente política.

Este facto acaba por criar ainda mais um outro problema, na medida em que, se a educação ligada aos mais novos, é utilizada como questão política para criar uma nova ordem ou um mundo novo, estaríamos a abrir um precedente, ou seja, esquecemo-nos na nossa reflexão de reconhecer a diferença entre a educação propriamente dita na sua relação com o indivíduo, com a mesma relação à política. A educação é associada aos novos, como foi referido anteriormente que um dos seus principais fatores era a natalidade, ao contrário da política, como afirma “se lida com pessoas já educadas”²¹, sendo que com estas mesmas pessoas já educadas enfrentam uma outra questão na resolução das crises que se apresentam em determinadas circunstâncias nomeadamente, associadas à questão dos preconceitos, já referida, o desaparecimento do senso comum.

“A sã razão humana falha ou desiste da tentativa de encontrar respostas , estamos frente a uma crise”²².

Neste sentido, compreende-se o que a autora quer dizer quando se refere ao desaparecimento do senso comum afirmando que “o desaparecimento do senso comum que hoje se verifica é pois o sinal mais seguro da atual crise. Em todas as crises é destruída uma parcela do mundo, algo que nos é comum a todos(...) o fracasso do senso comum aponta para o lugar onde se produz essa destruição.”²³ e a falta de senso comum foi, de certa forma, um elemento de crise face aos objetivos que poderiam ter sido estabelecidos no ideal da Nova Ordem do Mundo.

II

Não querendo estender demasiado esta parte da interpretação e reflexão do que Hannah Arendt nos transmite, outras ideias devem ser tomadas em conta quando se fala de crise. Explica que as “medidas catastróficas”²⁴ que levaram à crise na educação podem ser divididas em três ideias-base. A primeira:

²⁰ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 186) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

²¹ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 187) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

²² Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 188) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

²³ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 188 e p. 189) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

²⁴ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 191) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

*“é a de que existe um mundo da criança e uma sociedade formada pelas crianças; que estas são seres autónomos e que, na medida do possível, se devem deixar governar por si próprias. O papel dos adultos deve então consistir em limitar-se a assistir a esse processo.”*²⁵

Conforme a experiência, um professor autoritário garante mais este processo de ensino-aprendizagem do que uma turma indisciplinada entregue a si mesma. Isto não só impede que o professor cumpra a sua obrigação de ensinar, mas também impede os próprios de aprenderem uma vez que *“emancipada face à autoridade dos adultos, a criança não foi portanto libertada mas antes submetida a uma autoridade muito mais feroz e verdadeiramente tirânica: a tirania da maioria”*²⁶.

Do mesmo modo que no filme “Regresso ao Futuro”²⁷ o personagem Emmett Brown, o cientista, chega a um acordo com Marty McFly, explicando-lhe que na sua viagem ao passado não poderão ser vistos ou interferir com outros personagens de modo a condicionarem o decurso da história, também os adultos não devem interferir ao ponto de condicionar o futuro das crianças abrindo a porta a uma crise no decurso da história por sua interferência. A criança sendo autónoma deve-se reger por si mesma e o adulto apresenta-se como figura de vigia e observação. Como ensinar um filho a andar de bicicleta. Primeiro colocam-se as rodinhas na parte de trás da bicicleta para que a criança aprenda a equilibrar-se e depois retiram-se as rodinhas embora se mantenham alerta para que ela não caia mas, sem assegurar permanentemente para que ela continue a equilibrar-se e aprenda a andar de bicicleta.

O mesmo acontece com o aprender a nadar, vai-se alargando aos poucos até chegar ao ponto em que o educador apenas se mantém perto para evitar alguma peripécia mas deixando que ela se governe sozinha.

A segunda ideia-base refere-se ao ensino:

*“O professor - assim nos é explicado - é aquele que é capaz de ensinar qualquer coisa. A formação que recebe é no ensino e não no domínio de um assunto em particular”*²⁸.

A primeira ideia a reconhecer desta ideia-base é que a pedagogia tornou-se ciência, e devidamente separadas das diversas áreas de formação e da matéria que está a ser ensinada, o que abre, também, um precedente, na medida em que a formação particular dos professores, ou seja, as diversas áreas de formação anteriores à aprendizagem da pedagogia, como afirma a autora, acabou por ser descuidada.

A acrescentar a este factor, o facto do professor não saber muito mais da área particular da sua formação, além ou mais além daquilo que sabem aqueles que ele ensina fazendo com que

²⁵ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 191) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

²⁶ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 191 e p. 192) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

²⁷ (1985). *Regresso ao Futuro* (Universal Pictures, Ed.) [Review of *Regresso ao Futuro*].

²⁸ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 192) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

sejam entregues à sua sorte, com as suas ferramentas pois não crescem mais do que o que sabem sendo que é o pouco que sabem.

A terceira ideia-base compreende-se no pensamento de que “*não se pode saber e compreender senão aquilo que se faz por si próprio*”²⁹, ou seja, o que a autora quer ao transmitir é que, na educação tem-se constantemente substituído o “*aprender pelo fazer*”³⁰. Isto leva a que o professor mantenha o conhecimento da sua disciplina viva e que mantenha a capacidade de ensinar como aprender esse mesmo conhecimento que já adquiriu, juntamente com o facto de que ele próprio mantém ativa a sua aprendizagem desse saber.

A diferença entre este saber e fazer, introduz na argumentação dois novos conceitos para melhor compreender este tópico, que são o trabalho e o jogo. Assume-se que sendo a principal atividade da criança jogar, que a velha ideia de aprendizagem, na qual a criança assume “*uma atitude de passividade*”³¹ já não responde às necessidades da educação em crise pois, no jogo se manifesta a vivacidade necessária para o aprender.

A autora ilustra esta realidade apresentando como exemplo o ensino das línguas na medida em que o indivíduo aprende mais facilmente uma língua, falando, ou seja, “*a substituição do aprender pelo fazer e do trabalho pelo jogo*”³² e não “*pelo estudo da gramática e da sintaxe*”³³, no entanto parece que os adultos seriam formas continuadas de crianças mas mais velhas embora infantis. Ao contrário daquilo que crê que deveria passar em que as crianças deveriam aprendendo aos poucos a trabalhar e não a jogar, conforme explica de forma mais detalhada na seguinte citação:

*“Esta forma de manter a criança afastada é artificial porque, por um lado, quebra as relações naturais entre crianças e adultos, as quais, entre outras coisas, consistem em aprender e ensinar. e porque, ao mesmo tempo, vai contra o facto de a criança ser um ser humano em plena evolução e a infância ser uma fase transitória, uma preparação, para a idade adulta.”*³⁴

III

Na terceira parte deste capítulo compreendemos que, após a tomada de consciência sobre estes pontos mencionados anteriormente, que a educação ou o modelo de educação como está implementado ou construído pela sociedade não deve permanecer estanque e deve desenvolver

²⁹ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 192) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

³⁰ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 193) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

³¹ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 193) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

³² Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 193) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

³³ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 193) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

³⁴ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 194) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

uma evolução constante precisamente pelo facto de que a primeira grande característica que leva à crise na educação é a natalidade. Compreende-se que “a educação é uma das atividades mais elementares e mais necessárias da sociedade humana a qual não permanece nunca tal como é mas antes se renova sem cessar pelo nascimento, pela chegada de novos seres humanos”³⁵, de modo que a adaptação a essa realidade deve consistir num modelo devidamente adequado às novas gerações que fazem a ponte entre o passado e o futuro das gerações conforme sugere o título desta obra.

A autora começa por expor a distinção entre aquilo que pertence à esfera privada e à esfera pública, ou seja, à casa da família onde a criança se desenvolve protegida do mundo exterior pelos seus pais que são participantes desse mesmo mundo e do mundo em si. A ideia de que as crianças são seres humanos em evolução, enquadrados devidamente neste ponto que H. Arendt atribui no título da sua própria obra “Entre o Passado e o Futuro”, a ideia de temporalidade quando compreendemos que esse tal mundo, onde nascem as novas gerações, que já existia e que continuará a existir depois delas, “ela é nova num mundo que lhe é estranho, e ela está em devir”³⁶. Nesta preparação para o mundo a nova geração que surge só é nova “em relação a um mundo que já existia antes dela”³⁷, mas que aliados aos objetivos que procurei na lecionação deste capítulo, nas aulas, de preparação para o mundo onde as libertaremos, nos entrega uma responsabilidade que é repartida com o meio familiar, “também pela continuidade do mundo”³⁸.

O problema que encontrei, e que também irei explorar mais adiante, é a de existir uma responsabilidade compartilhada, assumindo a própria autora que essas “duas responsabilidades não coincidem de modo algum e podem mesmo entrar em conflito”³⁹.

As crianças “necessitam da segurança de um abrigo para poder amadurecer sem perturbações”⁴⁰ e, embora este “abrigo” seja definido como a casa privada da família, também a escola, considero, pode ser incluída nele, uma vez que a escola é o lugar onde os jovens têm o primeiro contacto com o mundo lá fora mas que ao mesmo tempo não é o mundo mas um nível intermédio onde eles são inseridos devagar e por fases, como afirma:

“Normalmente é na escola que a criança faz a sua primeira entrada no mundo. Ora, a escola não é, de modo algum, o mundo, nem deve pretender sê-lo. A escola é antes a instituição

³⁵ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 195) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

³⁶ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 195) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

³⁷ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 195) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

³⁸ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 196) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

³⁹ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 196) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁴⁰ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 198) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

que se interpõe entre o domínio privado do lar e o mundo. Não é a família mas o Estado, quer dizer, o mundo público, que impõe a educação.”⁴¹

Ao compreender estas dimensões a autora apresenta uma declaração muito dura quando afirma que “*quem se recusa a assumir a responsabilidade do mundo não deveria ter filhos nem lhe deveria ser permitido participar da sua educação*”⁴².

Deste modo devemos compreender uma diferença que, embora possa passar despercebida, é importante notar que é crucial distinguir a competência da autoridade. Se, de facto, existe uma responsabilidade pela educação de um indivíduo, mesmo que possa ser compartilhada entre a esfera familiar e a escola, a figura da autoridade deve existir tanto num lado como no outro.

Desta forma, a competência acaba por ser o conhecimento que o educador tem do mundo à sua volta com a capacidade de comunicação para passar a mensagem à criança desse mesmo conhecimento. Já a autoridade está assente nesta responsabilidade existente pela educação da criança e por consequência deve ser mantida e principalmente reconhecida. Uma das raízes das consequências da perda de autoridade é a ambiguidade que existe dessa mesma perda. O não nos darmos conta de que há de facto uma perda de autoridade leva a que a educação entre em crise pelo simples facto de que os adultos responsáveis pela educação abdique da mesma, sob a ideia de que as criança que se confrontam com esta autoridade são uma espécie de minoria oprimida pelos adultos que a exercem. Existe desta forma uma relação entre a autoridade exercida pelos pais e professores, associada de forma semelhante à autoridade do poder político, uma vez que esta última sendo ambígua, de acordo com os pensamentos de Aristóteles e Platão, por dois principais motivos.

O primeiro motivo é que o conceito de autoridade “*tem por base a superioridade absoluta*”⁴³, que segundo a autora não deve existir “*entre os adultos e que, do ponto de vista da dignidade humana, nunca deveria existir.*”⁴⁴

O segundo ponto refere-se à temporalidade da autoridade, na medida em que esse mesmo modelo é temporal, limitado, o que se torna contraditório na medida em que as relações humanas não são relações temporais ou limitadas, como expressa no exemplo das relações entre “*governantes e governados*”⁴⁵.

Assim sendo a constante perda de autoridade do poder política levou a que esta se sentisse na esfera privada, tanto na família na relação entre pais e filhos, como na escola, entre alunos e professores.

⁴¹ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 199) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁴² Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 199) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁴³ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 201) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁴⁴ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 201) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁴⁵ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 201) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

Neste sentido, em oposição ao conceito de educação que o Novus Ordo Seclorum pretende incluir, o conservadorismo acaba por ser o melhor modelo para a preservação na medida que vai ao encontro da definição de ser conservador, ou seja, que perdente “*acarinhar e proteger alguma coisa*”⁴⁶. Deste pensamento podemos tirar outras duas ideias que vão ao encontro desta tese como explica a autora:

“*Para preservar o mundo contra a mortalidade dos seus criadores e habitantes, é necessário constantemente restabelecê-lo de novo*”⁴⁷.

A autora não afirma nunca que existe a necessidade de criar algo novo mas usa concretamente a palavra “restabelecer”, ou seja, um voltar ao passado para manter no futuro. Não necessariamente o objectivo de um modelo educativo defendido por uma Novus Ordo Seclorum, no sentido em que procura um rompimento face ao passado, que como pude refletir no início destas linhas, esteve na origem da crise na educação.

Na segunda ideia a autora afirma:

“*É justamente para preservar o que é novo e revolucionário em cada criança que a educação deve ser conservadora. Ela deve proteger a novidade e introduzi-la como uma coisa nova num mundo velho...*”⁴⁸.

O que a autora parece estar a afirmar aqui é que se a educação vem de fora da criança, como no caso da América, o Estado, acontecerá à criança o mesmo processo decorrido com as comunidades imigrantes, vão-se padronizar. Neste sentido, a educação que não decorre da Novus Ordo Seclorum, mesmo sendo conservadora, acaba sempre por proteger a criança fora do autoritarismo da educação do estado, assente na ideia de autoridade política do mesmo, dando espaço para que essa nova criança seja introduzida no mundo com o novo que ela trás consigo.

IV

A autora reconhece a dificuldade em conseguir conservar o velho na educação, proposta do conservadorismo assumindo que essa conservação é indispensável para garantir a sua qualidade “*sem a qual a educação não é simplesmente possível.*”⁴⁹ Compreendemos que esta crise está conectada com crise na tradição, ou seja, com aquilo que à educação tem ligado com o passado devido, também, à defesa da ideia de que o educador é aquele que faz a conexão entre o passado

⁴⁶ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 202) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁴⁷ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 203) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁴⁸ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 203) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁴⁹ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 203) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

eo futuro de modo que o desprezo acerca do passado não é simplesmente possível uma vez que a sua actividade educativa deriva particularmente do passo, caso contrário não haveria o que transmitir. Poderemos levantar a pergunta: O que ensinar além daquilo que nos foi ensinado antes? Porque mesmo se ensinasse algo novo que entrasse em ruptura com o passado, teríamos duas situações: 1) ensinar algo novo que entre em ruptura com o passado já envolve uma relação com o passado pelo facto de que sem ele não só não poderíamos criar uma distinção e não o poderíamos compreender. Seria o mesmo que falar da era moderna sem falar da medieval ou da antiga. 2) mesmo sem o contexto do antigo, não seríamos capazes de criar algo novo se não o aprendêssemos também, incorrendo em inúmeras possibilidades de repetir o passado por não o tomarmos em consideração. Por outras palavras, não existiria evolução.

H. Arendt invoca uma expressão de Políbio para ilustrar esta ideia de que começamos a entrar numa espiral de crise, não só da educação como de tradição, explicando que esta ligação ao passado deve ser preservada, na medida em que educar é “*permitir a alguém ser digno dos seus antepassados*”⁵⁰, no entanto a espiral surge quando nos colocamos na situação de decidir se retrocedemos ou não, a fim de solucionar esta crise.

*“Isto significa que, no mundo moderno, onde quer que a crise tenha eclodido, não podemos contentar-nos com continuar ou simplesmente voltar atrás. Um tal retrocesso só nos faria regressar à situação em que a crise emergiu.”*⁵¹

Quer avançar para um futuro seguindo a ignorar o passado continuaria a manter-nos em crise levando-nos “*à ruína*”⁵² mas, também, se quisessem voltar atrás, voltaríamos ao estado em que essa crise eclodiu e mesmo que mudando a forma da crise ou dela se desenvolver, continuaríamos nela. Nesta espiral qualquer tipo de atitude levar-nos-ia a um processo automático do seu desenvolvimento, daí a autora afirmar que a ruína seria o estado para onde avançaremos.

Na modernidade a questão da educação coloca-se com o facto desta, pela própria natureza de que é feita, não poder dar respostas em determinadas áreas como a economia, a autoridade, a tradição precisamente porque no mundo em que se encontra também a educação e a tradição estão em crise.

Neste sentido, a resposta proposta pela a autora seria necessariamente uma mudança de atitude, mas que essa mudança fosse radical no sentido em que a educação devesse ser completamente separada das demais áreas e de modo muito particular do domínio da “*vida política pública*”⁵³. Apenas e só desta forma poderia ser restabelecida a autoridade na educação e uma atitude devidamente apropriada relativamente ao passado.

⁵⁰ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 204) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁵¹ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 204 e p. 205) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁵² Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 205) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁵³ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 205) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

Deste processo de restauração da tradição e da educação surgem duas consequências que têm como objectivo principal, tanto voltar atrás no processo da crise e resolvê-la sem que caíamos na espiral que expus anteriormente que nos levaria novamente a uma crise embora pudesse mudar de forma.

A primeira consequência que resulta deste processo de restauração parte de uma diferença entre a prática e a teoria, ou seja, “*a compreensão clara de que a função da escola é ensinar às crianças o que é o mundo, e não iniciá-las na arte de viver.*”⁵⁴ Isto significa que o papel da escola é um papel teórico, na medida em que é introduzido às crianças as coisas do mundo, como o mundo é, no sentido em que a educação passa por um processo de descoberta que parte de uma curiosidade para conhecer o mundo. Assistimos nos dias de hoje ao debate sobre o que se deveria ensinar na escola, debate esse no qual poderíamos perguntar: “Porque não aprendemos na escola o que necessitamos para a vida?” ou “porque não nos é ensinado algo prático da vida.” Segundo a autora este não seria o papel da escola precisamente porque se o alterassem como o fizeram na América, com uma determinada utilidade prática, que nesse caso era a americanização da população, daria origem a uma crise na educação como de facto aconteceu.

A segunda grande consequência é compreensão de que deve existir uma separação entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, no sentido em que o mundo das crianças não é o mundo dos adultos e que por esse mesmo motivo elas não são adultas e não devem ser tratadas como tal e, além disso, a descoberta do mundo não inclui a dimensão prática do mesmo e que não é tempo de se preocuparem com ela mas de descobrirem o que o mundo tem para lhes dar, agregando o facto de que não devem ser totalmente separadas desse mesmo mundo para não incorrer numa anarquia ou tirania das crianças num mundo em que sejam governadas por si mesmas como expresso na parte II deste capítulo.

*“Há que perceber que o significado da linha traçada entre crianças e adultos é que não é possível educar adultos e que não se devem tratar as crianças como se fossem adultos. Porém, em circunstância alguma se deve permitir que esta linha se transforme num muro que isola as crianças da comunidade dos adultos, como se elas não vivessem no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano autónomo, capaz de viver segundo as suas próprias leis.”*⁵⁵

No entanto existe uma ambiguidade neste segundo ponto que é a tentativa de compreensão da idade exata em que esta linha que separa o mundo das crianças do mundo dos adultos deve desaparecer uma vez que acaba por estar relativo ao país e cultura, à idade ideal para cada civilização.

A autora reconhece que esta idade, no caso da nossa civilização, se define como a idade em que se alcança o primeiro diploma superior, que neste caso significa o fim do ensino secundário, ou seja, aproximadamente 18 anos. Este facto leva-nos a entender, que mesmo o ensino superior, embora seja a meta para a generalidade das pessoas, do fim da sua formação, inclui-se

⁵⁴ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 205) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁵⁵ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 205 e p. 206) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

já num patamar de especialização mas mesmo essa especialização “*não aspira já a introduzir o jovem no mundo como um todo mas apenas num sector particular e limitado do mundo.*”⁵⁶

Ao longo de todas as instâncias educativas de um indivíduo, compreendemos que o ensino e a educação não estão separadas mas, sim, intimamente ligadas uma à outra e uma sem a outra não seria viável. No caso de uma educação sem ensino, facilmente cairemos num vazio, tanto emocional como moral, já ensinar sem educar levar-nos-ia a uma aprendizagem sem fim, no entanto, não nos cabe a nós refletir sobre esse tema devido a ser uma temática dirigida aos pedagogos e não ao público em geral.

No que se refere a todos e não à pedagogia de forma isolada é “a relação entre adultos e crianças em geral”, uma vez que todos temos uma relação direta com a característica principal, originadora da crise na educação, que refletimos na parte I deste capítulo que é a natalidade.

*“o fato de que todos chegamos ao mundo pelo nascimento e que é pelo nascimento que este mundo constantemente se renova.”*⁵⁷

Neste sentido, a educação acaba por ser o motivo de decisão de se aceitamos a responsabilidade pelo mundo e o salvamos da ruína que seria desenvolvida pela própria natalidade uma vez que é por ela que o mundo se renova. Também é pela educação que compreendemos se a nossa função é de todo evitar que elas fiquem abandonadas à sua própria sorte, não as expulsando do mundo mas deixando em simultâneo que elas próprias contribuam com algo novo.

⁵⁶ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 206) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

⁵⁷ Arendt, H. (2006). *Entre o Passado e o Futuro* (R. D. Editores, Ed.; J. M. Silva, Trans.; p. 206) [Review of *Entre o Passado e o Futuro*]. (Original work published 1961).

Parte 2

Prática de Ensino Supervisionada

A escola

Antes de ter o primeiro contacto com a escola, presencialmente, e depois de ter recebido a confirmação da colocação na mesma, fiz alguma pesquisa sobre a escola secundária da Ramada pelos meios digitais e como consequência pude recolher a informação de que foi construída no início da década de oitenta, o que não posso definir como propriamente antiga, integrando um projeto educativo para a inclusão, que abordarei também um pouco mais à frente. É composta por aproximadamente cerca de 1400 na faixa etária entre os 14 e os 18 anos, que, por norma, provinham da escola básica Vasco Santana localizada na rua da frente. Esta busca não foi apenas estatística ou histórica mas, também para encontrar a sua localização exata para me deslocar até lá. Recolhi o máximo de informação possível sobre a sua localização para descobrir os caminhos a pé e de transportes públicos de modo a cumprir com o horário estipulado e a evitar atrasos.

A escola tem uma arquitetura mais moderna, no sentido em que existe um certo vazio dos edifícios, dispostos em blocos, separados uns dos outros, com um espaço aberto, mas coberto por um tejadilho entre a grande parte deles. Um dos blocos era apenas para funções como a direção, secretaria e reprografia e outro para o bar e a cantina. Apenas o bloco E, junto ao parque de estacionamento dos professores, era o único que não tinha uma conexão coberta pelo que muitos dos alunos, durante os dias de chuva, não saíam dele.

Apesar de que a escola conta com um plano de inclusão, principalmente ligado às pessoas com incapacidade visual, notei uma certa falta de meios de acesso para pessoas com mobilidade reduzida, nomeadamente na ausência de elevadores dentro de cada bloco e alguns sem rampa de acesso o que considero que em todo o aspeto geral da escola podia afirmar que não era o mais funcional ou o mais confortável para as actividades que decorrem nela. O programa de inclusão era visível em toda a escola, na medida em que um dos funcionários era invisual e tinha o seu local de trabalho adaptado à sua condição e, também, todas as salas de aula tinham identificadores em braile.

Outro projeto educativo que a escola adotou foi o projeto de leitura que consistia em que os alunos, todos os dias, em apenas uma aula por dia, levassem um livro de casa para lerem nos denominados “10 minutos de leitura”, no final de cada aula. Tinha como objectivo fazer com que os alunos estimulassem o gosto ou o hábito da leitura ao longo de todo o ano lectivo.

As salas de aula tinham capacidade para aproximadamente 30 alunos por turma, no máximo e todas elas eram compostas pelo computador, na secretária do professor e um projetor, sendo que todos dispunham de uma tela extensível para podermos projetar, e pelo menos um quadro. Grande parte dos quadros de sala de aula ainda eram os quadros escuros nos quais se escreviam a giz e alguns equipamentos informáticos, principalmente durante os dias de maior frio, faziam-se notar um pouco obsoletos embora funcionassem. Durante o Inverno, que foi a maior parte do tempo que permaneci durante a P.E.S, fazia-se sentir o desconforto do frio com algumas

infiltrações de água e a falta de um sítio coberto exterior onde os alunos pudessem permanecer durante os seus intervalos, sem ser dentro dos blocos das salas de aula.

Dirigi-me antes do início do ano lectivo, 2022/2023 a fim de conhecer a minha orientadora de estágio, a Professora Anabela Braga e toda a planeação para os primeiros dias de aulas na escola e definir as turmas com as quais haveria eu e o meu colega ficar respetivamente, sendo uma de 10º Ano e outra de 11º Ano para cada um de nós. Também para conhecer o pessoal não docente a quem devo recorrer mediante determinada situação que necessite e as respectivas instalações da escola, incluindo as sala de aula onde haveria de lecionar, uma vez que considerei que convinha sempre habituar-me ao espaço onde iria trabalhar.

A professora tinha alguns hábitos que acabamos por adotar da sua didática pedagógica, uma vez que ao longo das sessões semanais foi justificando o porquê de desenvolver determinadas tarefas e as nossas responsabilidades enquanto futuros professores para com esses mesmo alunos. Ao longo do tempo fui entendendo que as aulas mais expositivas e que continham uma grande quantidade de teoria poderia não surtir resultados a nível da aprendizagem ou da concentração em sala de aula. Dois dos elementos que caracterizam a sua didática pedagógica eram os relatórios e os exercícios em sala.

Os relatórios das aulas desenvolvidos pelos alunos na aula seguinte tinha como efeito que todos permanecessem o mais concentrados possíveis e que tirassem notas mesmo que poucas visto que o responsável pelo relatório era sempre selecionado no fim de cada aula e consistia num elemento de avaliação a esse aluno, dando-lhe sempre a oportunidade de aumentar as suas classificações fora dos momentos de avaliação mais formais como os testes ou as questões de aula.

Os exercícios em sala de aula ou trabalhos para casa, deveriam ser cuidadosamente desenvolvidos no máximo de aulas possíveis uma vez que toda a aula deveria ter sempre um momento de avaliação e uma elaboração prática da teoria estudada.

Embora com o tipo de alunos das turmas que assumi, não necessitasse que fosse o professor ou o estagiário a fazer perguntas, visto que participavam quase todos voluntariamente, o estabelecimento de diálogo nas aulas também era uma das características que a professora cooperante utilizava com o cuidado de sempre tentar estabelecer esse diálogo, tendo sido também uma das estratégias que desenvolvi ao longo do período de estágio. Já os materiais permanecem constantes ao longo de todo o ano lectivo, procurando sempre introduzir conteúdo visual através dos meios digitais, junto com a leitura de textos, maioritariamente do manual.

Todas as introduções à escola foram feitas e podemos dar início aos nossos trabalhos no início de Setembro, quando começamos com as reuniões semanais de orientação.

O primeiro contacto com os colegas professores foi feito no anfiteatro, numa reunião geral de professores no início do ano lectivo, ainda antes de chegarem os alunos. Os professores mostraram, em sua grande maioria, muita disponibilidade a mim e ao meu colega de estágio para estarmos à sua disposição quando necessitamos de algo tendo cumprido com a sua palavra durante todo o período de estágio.

O primeiro contacto com os alunos foi feito em sala de aula desde o início das aulas, nas quais fomos devidamente apresentados aos alunos como sendo novos estagiários e que os iremos acompanhar durante grande parte do ano. Esse primeiro impacto foi próprio do início de cada ano em que todos demonstram uma certa timidez em querer falar tirando os típicos “artistas” que desde logo nos falam como se nos conhecem há muito tempo. Ao contrário do

meu colega, eu mostrei-me mais sério logo no início e mantive um pouco a postura mais séria porque já tive experiência de ensino antes e sei que teria que lidar com questões comportamentais dentro da sala de aula e seria melhor, como costume dizer, “te-los nas mãos”, portanto a minha introdução foi o meu nome, a minha formação académica e as minhas expectativas para esse período de estágio e em seguida, todos se apresentaram.

Tivemos muito pouco contacto com o núcleo de professores da disciplina de filosofia. Grande parte dos nossos encontros eram na biblioteca e o professor responsável por esse espaço era do mesmo grupo disciplinar, mas à parte de uma ou duas reuniões de grupo, não tivemos muito contacto ao longo do ano, com excepção da actividade desenvolvida para o dia da filosofia onde todos participaram e que também, aprofundar mais à frente. Entre nós, do núcleo de estágio a relação foi mais de amizade e familiar, embora soubéssemos que deveríamos cumprir com o profissionalismo que estava associado às nossas funções e foi extremamente saudável ao longo de todo o período que permanecemos na escola guardando uma certa saudade desses momentos. Essas relações que criamos entre nós levaram a que as reuniões semanais, nas quais fazíamos a partilha sobre como tinham corrido as aulas lecionadas por mim e pelo colega, fossem verdadeiras partilhas, com frontalidade e pouco politicamente corretas, na medida em que não evitaremos falar do outro colega com medo que este pudesse deixar de ter uma boa relação comigo ou vice versa, mas que inclusive, usamos isso para nos rirmos e divertirmo-nos com os nossos próprios erros como referia Henri Bergson na sua obra “O Riso”. Permitiram, essas partilhas, revelar muitas dificuldades que tínhamos que colmatar durante o estágio, limar arestas e preparar o nosso trabalho com mais qualidade para as vezes seguintes. Não apenas com a forma como conduzimos as aulas, também, sim, mas com questões mais técnicas e formais como as planificações. Desde o início sempre foram um tema recorrente, uma vez que não é uma área que aprecio muito e por vezes, sendo a maior parte delas, senti que eram inúteis para o meu trabalho, até porque como usei o manual em todas as aulas, sempre estava situado na matéria que tinha que dar e que preparava e só recorria muitas vezes à planificação, quando precisava saber o sumário concreto que tinha que apresentar aos alunos e já o tinha escrito em casa nesse mesmo documento. Mas tirando isso, não encontrei nunca a sua utilidade mesmo tendo explicado a professora cooperante que era um documento que deveria estar preparado caso fosse necessário faltar e recorrer à substituição, entregando ao/à professor/a substituto/a essa planificação para que os alunos não se perdessem na matéria ou no tempo de aprendê-la.

Núcleo de estágio

O Núcleo de estágio era composto pela professora cooperante, Anabela Braga, pelo meu colega de estágio Edson Viana e por mim. Cada estagiário deve selecionar duas turmas: uma de 10º ano e outra de 11º ciclo. O objetivo era lecionar 22 horas de aula em cada uma das turmas (44 horas no total) com expectativa de lecionar 2 tópicos em cada turma da orientadora de estágio com a planificação prévia. Neste caso a professora deu os tópicos para serem lecionados: O tópico de lógica do 10º ano era obrigatório para os dois, e no 11º nó parte do conhecimento científico e, ou filosofia da religião ou estética, tendo escolhido a filosofia da religião por me sentir mais confortável nessa parte da matéria.

Trabalhamos sempre os três em conjunto no espaço da biblioteca da escola pelo menos uma vez por semana. Em primeiro lugar, no início do ano lectivo, antes da lecionação das aulas do estágio, alinhámos muitas ideias a termos em consideração relativamente aos alunos que íamos ter e às indicações que nos deram sobre eles, sendo que alguns vinham de um contexto familiar próprio com determinadas crenças tendo que adaptar o discurso de modo a evitar conflitos de crenças, outros provenientes de outros países com uma variante de língua portuguesa distinta do português de Portugal e que o discurso tinha que ser limpo de modo a que me pudesse fazer entender, outros com características de personalidade que poderiam gerar conflitos em sala de aula ou pouca evolução na aquisição de conhecimentos, entre outros, trabalhos a desenvolver em sala de aula, postura com alunos com determinadas incapacidades uma vez que alguns tinham alguns problemas a nível da concentração, dificuldades em passar o pensamento para a escrita devido a problemas como dislexia, outros com muito pouca participação nas aulas e que era necessário puxar por eles para os que tinham demasiada participação nas aulas não se sobreporem aos que necessitavam de ser avaliados oralmente, organização do plano curricular para o ano lectivo e planificação das aulas que estavam ao nosso encargo, atividades do plano anual de actividade como o dia da filosofia e as olimpíadas da filosofia que falarei mais à frente, entre muitos outros assuntos.

Para os alunos identificados com dificuldades de leitura ou escrita, entre outros temas, tomando mais atenção aos que estavam devidamente diagnosticados após um acompanhamento por parte de um psicólogo, havia medidas de avaliação próprias, previamente definidas pelo ministério da educação e que seriam necessárias a serem aplicadas, como a não correção de determinados erros ortográficos, ou tomar preferencialmente um modelo de avaliação oral.

A nível de conduta de sala de aula, para lidar com problemas de indisciplina, além do senso comum que era pedido aos professores, a escola dispunha de um regulamento interno onde constavam regras de conduta entre as quais os direitos mas também os deveres dos alunos a serem cumpridos.

Semanalmente reunimos para desenvolver as reflexões das aulas que lecionamos e que o colega lecionou, falando os três sobre cada aula, começando sempre com o próprio que lecionou, seguido do colega que assistiu e por fim, pela professora cooperante, que também devido à experiência na lecionação acaba sempre por falar mais e consistia numa ajuda muito grande para o melhoramento das nossas capacidades e competências.

As sessões semanais foram bastante produtivas na medida em que nos permitia ganhar alguma experiência nas nossas funções que iremos desempenhar ao longo da nossa carreira

como professores, estando devidamente acompanhados por uma professora cooperante com anos de experiência na área.

Desde a parte mais burocrática de uma escola, como o desenvolvimento das planificações, gestão curricular, desenvolvimento de actividades dentro e fora da escola, fora do âmbito das aulas, desenvolvimento das avaliações, até à parte mais pedagógica das aulas como o nível de comunicação a manter durante uma aula, a gestão do tempo da mesma, mecanismos para lidar com os alunos e manter a relação professor-aluno o mais saudável possível, o esclarecimento de dúvidas que possam surgir, a explicação clara dos conteúdos programáticos lecionados em aula, entre outros.

Ao longo das reflexões semanais que fomos tendo dentro do núcleo de estágio fomos dando conta de algumas dificuldades que íamos tendo dentro da sala de aula e fora dela, e esse dar conta das dificuldades permitiu-nos a limar arestas que precisavam de ser limadas e aperfeiçoar ao longo do tempo de estágio para que esta experiência, mais do que uma avaliação, nos pudesse enriquecer enquanto docentes que íamos ser e com pessoas.

Havia temas comuns em praticamente todas as nossas reuniões e outros que variam ao longo de todo o nosso período na escola e que nos permitiram refletir em muitas matérias que provavelmente sem este exercício não teríamos muito presente. Um desses tópicos estava relacionado com as competências digitais. A professora cooperante ia repetindo várias vezes ao longo desse período de tempo uma frase que acabou por marcar o meu momento de estágio: “Tens que fazer as pazes com a TIC.” As tecnologias permitem-nos uma maior facilidade na aprendizagem comparado com o ensino há muitos anos. A internet facilitou a busca de informação e uma maior possibilidade de armazenar conteúdo. Facilmente entramos em contacto uns com os outros pela via digital o que nos permite agilizar a realização e a avaliação dos trabalhos. Os alunos sentiram-se muito mais próximos do professor e o nível de estresse diminuiu pelo contacto mais próximo com o mesmo a fim de dar os últimos retoques nos trabalhos para serem apresentados com qualidade e nos estudos para serem esclarecidas dúvidas.

Permitiu, também, facilitar a construção das grelhas de avaliação com plataformas como o excel que poupou muito trabalho e tempo, principalmente, visto ser uma plataforma que dispõe de várias ferramentas incorporadas que resolvem grande parte do trabalho de cálculo e desenho da avaliação. Com este documento conseguimos atribuir notas e fazer cálculos de forma mais eficiente e reduzindo o tempo deste processo. Sem contar que é uma fonte de informação que pode servir de histórico para outros tipos de análise.

Em termos estéticos, plataformas como PowerPoint, Prezi, Word, pudemos concluir que a organização dos trabalhos e apresentações é desenvolvida com maior profissionalismo e organização, por serem plataformas que nos permitem, não apenas projetar conteúdo visual mas, também, dar-lhes um sentido estético.

As tecnologias não são algo que despreze como muitas vezes dei a entender, antes pelo contrário, creio que trabalho muito bem com elas, no entanto, ao longo dessas sessões semanais tive a oportunidade de reflectir acerca da diferença entre utilizar a tecnologia e depender dela, como mais à frente irei falar dos materiais utilizados na leção, reconheci a necessidade de ter sempre um plano B, caso os materiais tecnológicos da escola não funcionassem, embora esse B tenha sido quase sempre o plano A pois não quis depender dela para o exercício das minhas funções.

Outros temas não foram tão falados uma vez que não se viram na necessidade de serem aprofundados, como a disciplina dos alunos em sala de aula. Sempre foi uma preocupação minha e que transportei para o estágio na esperança de aprender mais sobre a pedagogia a adoptar em situações de necessidade a nível disciplinar. Não aprofundamos muito esse tema porque as turmas que tivemos não tinham uma postura muito fora do que se quer de um aluno de secundário. Além disso, as regras estavam desde já previamente definidas, tanto pela legislação como pelo regulamento interno da escola do qual nos servimos para compreender e agir nas mais diversas circunstâncias que considerassem necessárias.

Caracterização das Turmas

Ambas as turmas com quem trabalhei correspondem a cada um dos anos de leção, ou seja, uma turma de 10º ano e outra de 11º ano. Apesar da diferença ser apenas de 1 ano, encontro uma divergência bastante grande entre o 10º e o 11º ano de escolaridade na leção da filosofia.

Em geral a população de alunos da escola podem definir-se, de acordo com aquilo que se mencionou no início do estágio, como indivíduos de classe média e esta característica que foi levada à reflexão durante o período de estágio levou à conclusão de que são uma tipologia de alunos que minimamente lutam pelas suas classificações, para atingir uma média correspondente à do curso para o qual se querem candidatar no acesso ao ensino superior.

Apesar de ao início ter sido um pouco céptico relativamente à relação constante entre o grupo socioeconómico e a produtividade escolar, acabei por entender que de certa forma implica, uma com a outra, na postura do aluno em sala de aula e na relação professor aluno. Desde o início não compreendi bem esta mesma relação, uma vez que conheço pessoas que nasceram numa favela e chegaram a topos de empresas multinacionais mas, relativamente às experiências de ensino pelas quais já passei, é algo que de muitas formas implica na postura do aluno na escola. Nesta experiência de estágio pude trabalhar com alunos dentro da definição de classe média. Claro que nem toda a composição da turma neste sentido é uniforme. Havia poucos alunos que vinham de famílias mais humildes e outros de uma classe mais alta, mas observando a composição geral, acabam por ser exceções.

O 10º ano era uma turma do curso de economia, composta por cerca de 25 alunos tendo uma percentagem entre rapazes e raparigas próxima dos 50%. As idades dos alunos estavam compreendidas entre os 14, no caso dos alunos que cumpriam o seu aniversário entre os meses de setembro e novembro, e os 16 anos de idade no caso dos alunos que havia repetido um ano no ensino básico e no ensino secundário. A maioria da turma era de nacionalidade portuguesa, no entanto, cerca de 5 alunos desta turma eram de nacionalidade diferente da portuguesa, havendo nacionalidades de países como Angola, Cabo Verde, Índia e Brasil. No início do ano a composição da turma era diferente da do seu término, uma vez que a turma recebeu dois alunos já depois do início das aulas, tendo um deles chegado à escola apenas no início do segundo semestre.

O 11º ano era uma turma de ciências, composta, também por cerca de 25 alunos, mantendo o mesmo equilíbrio entre rapazes e raparigas, tal como a turma anterior. Idades compreendidas entre os 15 e os 16, ou seja, dentro da faixa etária correspondente a este ano escolar, tendo o aluno mais velho 17 anos, uma vez que foi recebido apenas no segundo semestre vindo do Brasil. A turma era, também, maioritariamente portuguesa, com apenas um aluno do Brasil, como referi, Guiné e Colômbia.

Em ambas as turmas a relação rapazes-raparigas estava minimamente equilibrada. Não eram compostas por 50% de cada mas havia um equilíbrio entre indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino que, ao observar a relação entre colegas, possibilitaram de forma muito confortável a combinação de grupos em turma. Com isto quero dizer que este equilíbrio facilmente produzia um grupo de rapazes mais trabalhadores e outros menos trabalhadores, como os tradicionais grupos de rapazes que se sentam no fundo da sala de aula a conversar, e

o grupo de meninas com amigas em comum ou gostos em comum. Esta composição era muito mais visível na turma do 10º ano, até porque algumas pessoas se conheciam pela primeira vez, pelo motivo de que existem pessoas que mudam de escola ou de turma, na transição do ensino básico para o secundário.

Já no 11º ano estes grupos eram mais visíveis pelas personalidades dos alunos e preferências pessoais, não tanto na composição de géneros dos alunos da turma.

Algo também bastante comum na composição do círculo de amigos próprios destas idades compreendidas de forma geral entre os 14 e os 18 anos é que os rapazes convivem mais entre si e as raparigas também entre si, havendo uma ou outra excepção mas de uma forma geral os grupos mais pequenos mantendo-se uniformes dentro desta característica biológica, não definindo muito sobre o indivíduo em si.

Dentro de toda esta realidade da composição da turma, seria necessário para uma análise mais aprofundada a existência de outros dois fatores para os quais fui alertado desde o início da lecionação e da assistência das aulas com a orientadora de estágio. São esses dois a existência de alunos provenientes de outros estados bem como alguns alunos registados com necessidades educativas especiais.

Os primeiros eram em número superior do que os segundos mas a percentagem relativamente ao total não é muita se tomarmos em conta o total da turma. Numa turma de 25 alunos os alunos que provinham de outros estados eram 3, no 10º ano e 2 no 11º ano. Eram provenientes de países africanos e do Brasil respectivamente e isso consistiu numa dificuldade pelo facto de que havia alunos que mudaram para a nova escola a meio do ano lectivo e havia bases na disciplina da filosofia que não tinham sido ensinadas nos países de origem ou um dos casos em que o aluno não tinha tido contacto de todo com a nova disciplina de filosofia e outra grande dificuldade era o idioma, na medida em que, devo considerar que mesmo os alunos que eram oriundos de países de língua portuguesa, a assistência de aulas numa variante do português diferente da variante do país de origem tornava-se uma barreira constante na expressão escrita e na compreensão oral. Será uma das dificuldades da lecionação que falarei no subcapítulo correspondente mais à frente.

Em resumo, ambas as turmas eram compostas por aproximadamente 30 alunos cada uma delas, sendo a turma de economia mais composta por alunos do sexo feminino e a turma de ciências por alunos maioritariamente rapazes. Dentro dessa caracterização da composição de ambas as turmas verifiquei a existência, principalmente na turma de 10º ano de economia, de alguns alunos que não eram provenientes do território português mas de outras regiões como o Brasil, Índia e Paquistão que, dentro do ambiente de turma, se diferenciam bastante dos mais colegas pelo facto de que alguns destes alunos, no seu país de origem, não tinham a mesma composição dos conteúdos programáticos de filosofia lecionados, como o caso de Angola, agora na escola onde realizei a prática de ensino supervisionada. Tanto na turma de 10º ano como na de 11º pude observar a transferência de alguns alunos de uma escola para a outra ou, então, uma transferência de uma escola de uma nação para a outra levando a que o nosso trabalho enquanto professores estagiários tomasse um cuidado superior para com estes alunos, sabendo que, embora alguns deles soubessem falar português, a variante de português europeu para as demais eram bastante acentuadas e, sendo a filosofia uma área muito teórica, encontramos algumas dificuldades na expressividade utilizada dentro da sala de aula e na lecionação que abordarei mais à frente.

Ambas as turmas, como também em praticamente todas as turmas desta escola, eram originários de famílias que se pode definir como classe média e, apesar de alguns alunos apresentarem um nível de riqueza inferiores à generalidade, podemos observar através desta característica muito própria que as famílias eram bastante presentes no acompanhamento dos educandos, nas reuniões de pais bem como nas atividades da escola. Era notório uma clara participação dos pais na educação dos seus filhos ou dos seus educandos, ao contrário do que verifiquei noutras escolas onde já lecionei, que fazia com que o padrão geral das médias de ambas as turmas fossem média elevada.

Já os alunos com necessidades educativas especiais eram apenas um em cada uma das turmas. Não eram alunos portadores de incapacidades graves, e com graves refiro-me ao espectro de autismo, síndrome de asperger ou trissomia 21, mas sim mais leve como défice de atenção e hiperatividade que também, mesmo não sendo muito acentuadas consistiram também numa dificuldade que abordarei mais adiante. No perfil da turma do 10º ano o aluno diagnosticado com hiperatividade dificultava todo o ambiente da turma pela desestabilização constante das aulas, no entanto mesmo quando conseguia trabalhar com ele os colegas à volta, habituados a uma certa conduta da sua parte, também não contribuem para que o aluno se sentisse valorizado no desenvolvimento do seu trabalho.

A predisposição dos alunos à lecionação da filosofia é de algum modo diferente em ambas as turmas uma vez que no 10º ano existe o primeiro contacto com a filosofia que se torna uma novidade para os alunos e os do 11º ano, embora já conheçam a disciplina, contactam de modo diferente com a nova matéria lecionada.

De um modo geral, as turmas de 10º ano são turmas muitas vezes caracterizadas pela novidade da lecionação desta que é uma disciplina completamente nova face às demais disciplinas até agora ensinadas e que o contacto com a filosofia pela primeira vez, inicia um processo de descobrimento de uma nova área de estudos.

A matéria do 10º ano de filosofia inicia, como todas as demais disciplinas, com a apresentação e definição da mesma na primeira unidade “Descobrir a Filosofia”. Reconheço desde já diferentes formas e estilos de ensinar filosofia como o caso da alegoria da caverna de Platão. Há professores que explicam a história, há outros que distribuem o texto e convidam os alunos para ler e interpretar o mesmo. De qualquer das formas, durante a apreciação feita no período do estágio acerca da planificação das aulas e na forma de organização do programa deparei com uma criação da expectativa por parte dos alunos perante esta nova área de estudos, bem como um grau de frustração pelo motivo que essa expectativa inicial não foi alcançada.

Na primeira abordagem a ideia com que muitos alunos ficaram era a ideia de que ia saber interpretar argumentos, debater as ideias com coerência discursiva, estudar várias ideologias e perspectivas dentro das diversas temáticas filosóficas como as religiões ou os regimes políticos. No entanto, quando começam a aprendizagem da lógica e se deparam com a necessidade de construção de tabelas de verdade, resolução de inspetores de circunstância e toda a linguagem que conhecem se resume a P, Q e R⁵⁸, começa a crescer a frustração pela repetição constante das regras próprias da filosofia analítica. Após esse grande período da lógica iniciam-se os estudos de uma filosofia mais metafísica que parece ser mais do agrado geral dos alunos da

⁵⁸ Ver anexo I, p. 45;

turma e uma turma com as características que evidenciei anteriormente, durante a leção da lógica, por vezes parece perdida de se voltar a conquistar na filosofia de novo.

Já a disciplina de filosofia lecionada no 11º ano contém uma vertente de maior exploração, diferente da do ano anterior, uma vez que ambas as áreas de estudo da filosofia são bastantes diferentes uma vez que no 10º ano existe uma grande incidência na área da lógica que se diferencia das demais áreas de estudo da filosofia, por ser uma disciplina mais matemática e não tanto reflexiva.

Neste segundo ano de filosofia os alunos, também com as características que referi, pareciam mais participativos embora existissem algumas dificuldades na leção que irei referir mais à frente neste subcapítulo, no que se refere ao facto de que são, na sua grande generalidade, representadas duas grandes facções em cada temática e grande parte dos alunos assumem que não há mais além dessas. Em filosofia do conhecimento estudamos Descartes e David Hume⁵⁹, em filosofia da ciência Popper e Kuhn, em ética Kant e Stuart Mill. Todas as áreas filosóficas parecem ter um autor central e outro o seu contrário. Há diferenças com a filosofia social e política, por exemplo, na qual J. Rawls tem três oponentes, mas continua a transmitir uma ideia redutora de que só um autor escreveu sobre a Justiça e que os demais se limitaram a criticar. Bem sei que não é de todo assim, mas colocando-me no lugar de um aluno de secundário como já fui, era a ideia que tinha antes de ter estudado na universidade.

Entre 10º ano e 11º ano parece que as diferentes temáticas filosóficas são mais debatidas no 11º ano contendo uma filosofia mais metafísica do que analítica e de modo geral os alunos apreciam muito mais o 11º ano de filosofia do que o ano anterior.

Não só ambas as turmas apresentam uma diferença de 1 ano e por consequência uma diferença dos conteúdos programáticos a serem lecionados, como também apresentam diferentes personalidades com base nos cursos que estão a trabalhar. Já o tinha afirmado anteriormente, e mesmo durante a prática de ensino supervisionada tive a possibilidade de refletir acerca da caracterização das turmas, por via dos cursos que as turmas escolheram estudar, sendo que os próprios cursos parecem ter alunos com personalidades muito semelhantes uns aos outros dos mesmos cursos.

As turmas de economia, como foi o caso deste 10º ano, por norma costumam ser turmas difíceis de trabalhar no que diz respeito à disciplina dentro da sala de aula. Caracterizam-se por serem alunos mais inquietos. Já as turmas de humanidades são alunos um pouco mais apáticos em aula, uma vez que muitas vezes, com base em alguns preconceitos existentes, caracterizam-se por serem os típicos alunos de secundário que seguiram humanidades para fugirem à matemática que há nos cursos mais científicos. As turmas de ciências, por norma, costumam ser turmas não tão ativas ou participativas em sala de aula mas caracterizam-se muitas vezes por terem alunos que se dedicam bastante aos seus estudos a nível pessoal e que verdadeiramente parecem trabalhar mais para uma média mais alta para alcançarem uma classificação suficiente, ou minimamente confortável, para o acesso ao ensino superior. A minha turma de 11º ano foi de facto uma turma de ciências, mas ao contrário daquilo que eu estava à espera, era uma turma bastante participativa em sala de aula e não apenas se dedicavam aos seus estudos a nível pessoal para alcance de uma média grande.

⁵⁹ Ver anexo IV, p. 61;

Ao contrário do que se passou na turma de 10º ano, a turma de 11º não apresentava problemas disciplinares e as personalidades dos diversos alunos, embora não perfeitas, não colocavam em causa o bom funcionamento da sala de aula. Já na turma de 10º ano havia um grupo de amigos que se formou, como é natural por formar-se dentro do ambiente escolar, que pela disposição da planta de sala de aula não era favorável ao bom trabalho pelo facto dos alunos gostarem bastante de prolongarem o intervalo para as horas das aulas. Em geral, tanto eu como os colegas com quem trabalhei, podemos concluir que as turmas que nos tocaram eram bastante comuns para a generalidade dos estabelecimentos de ensino bem como desta escola em particular e que não apresentavam grandes problemas ou entraves à leccionação mas sim algumas condições por vezes atípicas da gestão de sala de aula.

Em resumo, ambas as turmas eram compostas por aproximadamente 30 alunos cada uma delas, sendo a turma de economia mais composta por alunos do sexo feminino e a turma de ciências por alunos maioritariamente rapazes. Dentro dessa caracterização da composição de ambas as turmas verifiquei a existência, principalmente na turma de 10º ano de economia, de alguns alunos que não eram provenientes do território português mas de outras regiões como o Brasil, Índia e Paquistão que, dentro do ambiente de turma, se diferenciam bastante dos mais colegas pelo facto de que alguns destes alunos, no seu país de origem, não tinham a mesma composição dos conteúdos programáticos de filosofia lecionados, como o caso de Angola, agora na escola onde realizei a prática de ensino supervisionada. Tanto na turma de 10º ano como na de 11º pude observar a transferência de alguns alunos de uma escola para a outra ou, então, uma transferência de uma escola de uma nação para a outra levando a que o nosso trabalho enquanto professores estagiários tomasse um cuidado superior para com estes alunos, sabendo que, embora alguns deles soubessem falar português, a variante de português europeu para as demais eram bastante acentuadas e, sendo a filosofia uma área muito teórica, encontramos algumas dificuldades na expressividade utilizada dentro da sala de aula e na leccionação que abordarei mais à frente.

Ambas as turmas, como também em praticamente todas as turmas desta escola, eram originários de famílias que se pode definir como classe média e, apesar de alguns alunos apresentarem um nível de riqueza inferiores à generalidade, podemos observar através desta característica muito própria que as famílias eram bastante presentes no acompanhamento dos educandos, nas reuniões de pais bem como nas atividades da escola. Era notório uma clara participação dos pais na educação dos seus filhos ou dos seus educandos, ao contrário do que verifiquei noutras escolas onde já lecionei, que fazia com que o padrão geral das médias de ambas as turmas fossem média elevada.

Desafios Encontradas na Lecionação

Alguns desafios foram surgindo quando passamos para a parte prática de qualquer actividade e durante todo o período da prática de ensino supervisionada foram surgindo dúvidas e algumas arestas para limar e é notório a evolução ocorrida durante esse período até porque fomos sempre acompanhados por uma professora cooperante com muitos mais anos de experiência e reflexões foram feitas de forma semanal para que as pudéssemos cobrir. Várias dificuldades foram encontradas a nível daquilo que é a vida escolar e da relação entre professor-aluno mas, também, na lecionação dos conteúdos em si, pela tipologia de turmas que os professores têm. É natural que haja turmas mais difíceis do que outras, no sentido em que cada turma é composta por alunos com diferentes personalidades, mas fora desse mesmo âmbito, a filosofia no ensino secundário acaba por ter dificuldades próprias da sua natureza disciplinar que, enquanto estagiário tentei sempre colmatar para uma melhor aprendizagem dos alunos e uma melhor integração na comunidade educativa nas relações com os demais colegas.

Gostava de dividir este ponto em dois, sendo o primeiro acerca da relação professor-aluno e da gestão da aula dentro da sala e o segundo sobre os conteúdos filosóficos lecionados e natureza da disciplina de filosofia que apresentam dificuldades próprias, também relacionado com o estilo de aprendizagem dos alunos que compõem as turmas. As turmas que me foram incumbidas durante o período de estágio, conforme explicitou no ponto anterior, eram bastante distintas em termos de disciplina em sala de aula bem como de maturidade intelectual, se assim posso definir.

Estas dificuldades que se seguem foram ao longo do tempo sido resolvidas e aperfeiçoadas, de modo que, concluindo o período de estágio pudemos, tanto eu como o meu colega, notar de forma significativa a comparação, no fim, com as primeiras aulas que lecionamos.

Passarei então a descrever alguns dos desafios encontrados ao longo de todo o período de estágio e de lecionação que considere serem importantes para uma reflexão pedagógica das minhas aulas.

Desafios relacionados ao ensino da disciplina de filosofia

a) Marco conceptual da filosofia

No ponto da lecionação propriamente dita, acerca dos conteúdos ensinados em aula, surgiram algumas dificuldades relativas a determinado tipo de conceitos e ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isto aconteceu porque dentro do plano de estudos existem conceitos que são explicados ao longo das aulas mas, ao longo do tempo que decorrem, parecem existir algumas dificuldades em mantê-los vivos. Por exemplo no caso da filosofia da religião⁶⁰, dei importância à distinção entre filosofia da religião, religião e catequese.

⁶⁰ Ver anexo III, p. 57;

Parece pouco relevante dar tanta importância a este tipo de conceitos mas desde início fui alertado pela orientadora que me acompanhou de que existiam alunos que tinham um histórico religioso familiar e que teriam tendência, nas discussões sobre alguns tópicos e argumentos da teologia (a favor e contra a existência de Deus), em querer marcar a sua posição pessoal.

No início das aulas dei uma introdução a todas as temáticas que haveríamos de abordar e uma delas era o argumento do mal. Logo o aluno A interrompeu dizendo que tinha já um argumento para combater o argumento do mal que era a liberdade humana. Respondi de imediato que a liberdade humana iria ser refutada mas que mais à frente haveríamos de ver com mais detalhe. Não parece ter ficado convencido, talvez pelo facto de ser crente, mas foi um bom começo de argumentação do ponto de vista filosófico sobre a abordagem do tema. A dificuldade surge quando cheguei à aula do argumento do mal e um aluno B começou a utilizar versículos da bíblia para justificar que o mal existia pela liberdade humana ao ter escolhido comer o fruto da árvore proibida do Jardim do Éden, aula na qual tive que repetir inúmeras vezes que era uma aula de filosofia e não de catequese e que os versículos da bíblia não serviriam de suporte argumentativo para aquela discussão até porque a discussão de versículos da bíblia só serviriam para os que se seguem pelo livro em causa e não incluiriam outras religiões não judaico-cristãs. Foi uma dificuldade que encontrei ao ter estes dois alunos A e B com um histórico religioso e que sempre apresentavam este tipo de argumentos baseados em escrituras que dificultavam a aprendizagem e o ensino desta temática.

O mesmo não acontece com a filosofia da arte uma vez que mesmo que não consideremos alguns tipos de arte como arte, a discussão filosófica fica-se pelo tema central.

Algo parecido também decorre da lecionação da unidade de filosofia social e política quando os alunos tendem a confundir bastante a tese de Sandel, o comunitarismo, com o comunismo. Mas uma dificuldade ainda maior do que uma simples confusão de conceitos é quando os alunos tentam encaixar os autores desta unidade, Rawls, Nozick e Sandel, com partidos políticos em Portugal, levando a conversa a um ponto em que sempre tentam descobrir a nossa orientação política ou se concordamos com algum destes autores ou não.

Quando passamos para a filosofia da ciência, e esta é uma grande dificuldade que encontro, principalmente com as turmas de ciências, os conceitos utilizados nesta unidade parecem não fazer muito sentido aos alunos, quando introduzir Popper e retiramos a célebre ideia de que “a ciência provou que X é verdade”.

Não necessariamente existem apenas as dificuldades na compreensão da matéria, mas correlacionado com a temática em si. Na unidade de lógica não havia propriamente uma dificuldade de compreensão de conteúdos mas, ao contrário de grande parte das unidades que se ligam mais a uma filosofia metafísica do que analítica, quando chegamos à lógica, toda a realidade de que a lógica tem que se desenvolver de determinada maneira e não é tão reflexiva como as demais unidades, levou a que se sentisse um cansaço por parte dos alunos na resolução das tabelas de verdade. Embora a turma de 10º ano fosse uma turma de economia e existisse um estudo contínuo da matemática, a unidade de lógica não foi de todo apreciada pela generalidade dos alunos por “parecer tudo a mesma coisa”, como alguns afirmavam. Outro ponto aqui é a ideia de que nada daquilo que é ensinado em

lógica seria efetivamente utilizado na prática e mesmo que tente explicar o facto de existirem coisas que parecem que não são propriamente aplicáveis mas que é sempre bom aprender-las pelo espírito de curiosidade das coisas do mundo, para os alunos o que não é utilizado na prática, é muitas vezes considerado inútil e por esse mesmo motivo não deveria ser ensinado. Em certa medida, enquanto estagiário e futuro professor, creio dever compreender na medida em que já fui aluno, mas reconheço que também não devo permitir por já o ter sido. Neste sentido creio que a leitura da obra escolhida para a primeira parte do presente relatório seja o mais indicado para me colocar nesta perspectiva entre o passado e o futuro e que apesar da minha aversão à área da lógica formal faça parte do meu pensamento, a mais valia de a aprender e a sua necessidade de ensinar fazendo com que os alunos aprendam, é algo que devo priorizar no exercício das minhas actividades enquanto estagiário e futuro professor, tentando sempre ao máximo mostrar uma aplicabilidade prática dos conteúdos lecionados.

Este nível de frustração, resultante do reconhecimento da falta de utilidade prática em quase toda a matéria de lógica, se é que efetivamente não é útil, para os alunos, tem como resultado uma desconsideração pela disciplina de filosofia e um mal estar dentro de sala de aula pela densa matéria lecionada nesta unidade.

b) Configuração los Espaços Educativos

Os espaços educativos desempenham um papel importante no processo de aprendizagem e, apesar de não ser o único factor que intervém nesse processo, é importante referir que na escola os espaços apresentavam algumas características que consistiam numa porta aberta às dificuldades que podia encontrar na leção, entre os quais os recursos digitais, as acessibilidades, os recursos pedagógicos entre outros.

As salas em geral tinham capacidade para os diversos alunos que compunham as turmas, embora reconheça que o número de alunos por turma podia parecer demasiado elevado, os espaços eram adequados ao número de alunos. No entanto, esta era uma realidade das turmas que tive, mas notei a necessidade de outras turmas serem convidadas a mudar de sala pela falta de composição de um determinado espaço, até porque existe muito a prática de mudança de sala entre cada aula de cada disciplina

Embora as salas de aula em geral tenham capacidade para os alunos que compõem uma turma, os edifícios em si, muitas vezes não tinham capacidade para alunos de mobilidade reduzida. Não foi o caso de nenhum aluno das minhas turmas, mas enquanto futuro professor tive que tomar consciência de que um dia poderá ser um dos meus alunos a necessitar de apoio. Os alunos de mobilidade reduzida por norma tinham aulas no piso inferior de cada edifício e isto é importante porque este tipo de ação afirmativa permite que a educação seja acessível a todas as pessoas. Além disso, está alinhado aos valores institucionais da escola e à legislação vigente no país.

Por outro lado, os materiais digitais disponíveis na sala de aula eram antigos, e alguns já não funcionam corretamente, como o computador que por vezes não liga, ou o comando do projetor que não tem pilhas, ou o servidor do computador que continua a carregar e não carrega, no entanto a maior dificuldade era a forma contrastante da sua utilização entre

mim e a professora cooperante. Temos formas de trabalhar diferentes, como seria expectável vindo de pessoas diferentes e por vezes o desacordo em encontrar soluções para um meio digital não funcionar acabava sempre com a concordância de que ambos dependíamos do professor de informática.

Outro espaço escolar que é mencionado pela sua importância durante a leção é a biblioteca. Ao longo do tempo de aulas fui recomendado bibliografia, também ao ir ao encontro do plano de leitura proposto pela escola, e a biblioteca seria o espaço ideal para o encontro entre os alunos e os livros. Até era composto por um número razoável de livros e tinha sempre uma prateleira com recomendações de livros de forma semanal, mas grande parte dos livros da biblioteca não serviam para os objetivos propostos em aulas, ou pelo menos não os visualizava dessa forma. Neste caso, o principal desafio dos alunos e sua relação com a biblioteca está no uso diário deste espaço e no hábito de ler/estudar, pois durante meu período como estudante percebi que nem todos os alunos conhecem os serviços oferecidos na biblioteca e não tinham conhecimento da relevância dos materiais nele contidos.

Além disso, o espaço de leitura não era devidamente isolado para uma dedicação à leitura. A biblioteca era uma mistura entre biblioteca e sala de computadores, ou seja, que muitas escolas passaram a denominar de Centro de Recursos Educativos e a figura que tínhamos da tradicional biblioteca desapareceu. Era um espaço que gostaria de utilizar para as aulas de filosofia e acabei por não me sentir propício a isso.

c) Tecnologia

A escola tinha uma postura a favor da integração da tecnologia, estabelecida em diferentes documentos de projetos sobre o uso da tecnologia para o acompanhamento do processo de aprendizagem em dois níveis: 1) gestão dos alunos e desempenho académico e 2) uso de recursos tecnológicos para melhorar os processos de aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito à gestão dos alunos, a escola tinha o “Inovar” que é a plataforma adoptada pela escola e apesar de funcionar correctamente sem problemas, no entanto é um tipo de plataforma que, comparado com outras, precisa de atualizações ou de uma reorganização diferente. Parece um pouco arcaica na forma como está estruturada e, embora não seja propriamente um entrave à parte da avaliação, acaba por não ser a mais prática de todas.

Os recursos digitais sempre os consideramos obsoletos, no caso de haver computadores muitas vezes que faziam constantes atualizações e não os conseguíamos usar, o que significava que à hora da aula, muitas vezes me via impossibilitado de escrever o sumário na plataforma “Inovar”.

Outras vezes havia necessidade de ligar o projetor e o comando não tinha pilhas por qualquer motivo, e acabamos por passar pela situação de alguém ter que subir a uma mesa para tocar no botão do projetor.

Muitas vezes os computadores faziam atualizações e nunca deixavam de atualizar, o que nos impedia muitas vezes de o ligar. Nos computadores, embora a internet seja distribuída

por cabo, muitas vezes falhava devido a problemas no sistema e mesmo que o computador ligasse, era impossível de o utilizar sem conexão à internet.

d) Métodos de avaliação

Os métodos de avaliação estavam divididos em 70% de conhecimento, que eram sempre recolhidos pelos testes de avaliação sumativa, 20% para outros trabalhos onde estavam os relatórios de aula e outras atividades e 10% para as atitudes e valores.

Os métodos de avaliação não foram suficientemente rigorosos tendo em conta as recomendações pedagógicas sobre a diversidade em termos de estilos de aprendizagem, uma vez que a principal dificuldade associada aos métodos de avaliação está diretamente relacionada com a complexidade dos conteúdos programáticos e o tempo disponível para a sua avaliação. compatibilidade de tempo entre a aula da disciplina prevista e a avaliação. Considerei uma grande dificuldade a gestão do tempo na medida em que uma aula de 50 minutos três vezes por semana não era suficientemente confortável para dedicar o tempo necessário a uma avaliação, pois se queria um trabalho individual a ser apresentado em 10 minutos até encontraria algo interessante, mas era sempre uma gestão complicada como no tópico dos “Temas do Mundo Contemporâneo”, os ensaios desenvolvidos eram extensos e 30 alunos por turma seria praticamente um mês perdido na lecionação da matéria é exclusivamente dedicado aos trabalhos. Outra situação comum era essa mesma gestão nos trabalhos de grupo, como o caso da filosofia da religião nas aulas de preparação do debate acerca da existência de Deus. Se cada grupo tivesse cerca de 5 alunos, numa turma de 30 seriam 6 grupos, em 10 minutos por grupo não daria espaço a que todos falassem o suficiente para que os pudesse avaliar.

Diversificar os métodos de avaliação teria, neste sentido, que forçosamente o horário semanal de filosofia aumentar, para que pudéssemos ter tempo para fazer dignamente as coisas.

e) Ambiente e organização escolar

Não só referente à lecionação em sala de aula mas também no convívio com outros professores, tive a oportunidade de tomar parte numa reunião de grupo disciplinar de filosofia na escola onde cumpri o estágio e em si é também um desafio. É um desafio uma vez que na hora de tomadas de decisões nunca se optou por uma decisão democrática por meio do voto, quando existiam conflitos, limitou-se muito por todos expressarem a sua opinião relativamente a determinados temas que estavam em discussão. Alguns professores não se entendiam muito bem o que me levou a refletir um pouco mais sobre a questão do trabalho em equipa uma vez que todos têm as suas turmas e algumas decisões tomadas em grupo disciplinar podem interferir com o trabalho dos colegas de outras turmas. A convivência entre professores nem sempre é a mais saudável, tal como com os alunos, e há que definir alguns limites de convivência embora não muito austeros, até porque o corpo docente de uma escola tem uma relação bastante distinta de colegas de uma outra empresa ou estabelecimento e criam-se relações entre os professores. No entanto quando tocam em questões ideológicas ou inclusive em questões formais ligadas

diretamente ao ensino, uma vez que todos trabalham numa escola, é normal que surjam alguns atritos entre pessoas porque no fundo somos todos humanos e não somos perfeitos. De qualquer forma implicam necessariamente, em muitas circunstâncias, com o trabalho dos outros. Do mesmo modo que uma ausência total destas relações a fim de evitar conflitos, também não é saudável pois acabam por não se envolver na escola e na comunidade escolar e isso é sentido pelos próprios alunos.

Fomos devidamente apresentados no início do ano lectivo numa reunião geral de professores e ao longo do ano tivemos a oportunidade de partilhar dois momentos com os restantes professores da escola como o almoço/lanche de natal e da páscoa, com alguma comida e bebida para convivermos com os restantes colegas.

Dificuldades relacionadas com a configuração das turmas

a) Habilidades e estilos de aprendizagem

Outra dificuldade encontrada nos conteúdos lecionados foi a falta de compreensão, muitas vezes da minha parte, acerca de algumas temáticas. Não necessariamente falta de estudo dos conteúdos filosóficos por mim, mas um elevado grau de maturidade e conhecimento nas áreas científicas dos alunos da turma de ciências. Ao entrar no estudo do argumento cosmológico a favor da existência de Deus, era bastante comum os alunos da turma de ciências basearem-se nas teorias de Einstein, Stephen Hawking, Newton para explicar a teoria do início do universo não acende necessariamente pelo ato criacional de Deus mas por toda a concepção científica que as teorias destes autores expõem. Senti muita dificuldade em conseguir compreender não só o lado deles pela bagagem científica que têm destes autores, ao contrário de mim, como também na distinção dos conceitos, em filosofia do conhecimento, de a priori e a posteriori, uma vez que para a turma tudo acabava por vir da experiência e inclusive as deduções que se realizam a priori tinham que estar assente numa base de observação, experimental, etc, para se poderem processar esses mesmos raciocínios.

Também no 10º ano verifiquei uma certa confusão por parte dos alunos, que tentei colmatar, em pensar que Kant e Stuart Mill são necessariamente opositores um ao outro e que a ética só teria duas perspectivas. Em cada aula tentei ao máximo recomendar bibliografia adicional, além daquela que é estudada em aula caso algum aluno tivesse mais curiosidade em explorar uma determinada temática mas a construção bipolar de cada unidade levou a que principalmente os alunos que refletiam a fundo sobre as questões lecionadas se sentissem eles próprios como verdadeiros filósofos ao apresentar uma terceira teoria que incluiria partes das outras duas ou completamente diferente das outras duas, acabando por se tornar, na leção, muito estanque que quando é lecionado Kant, por exemplo, o que interessa mais é compreender Kant e não necessariamente concordar com ele. Da mesma forma que no 11º ano quando apresentamos as teorias de Descartes os alunos muitas vezes se expressavam de forma

mais corriqueira com expressões como “ele não tinha mais nada para fazer da vida” ou “ele devia fumar muito”. A ideia de um génio maligno parecia tão fora do mundo que para os alunos de ciências consistia num absurdo pensar em tal aspecto mesmo que fosse meramente reflexivo, só pelo nome que lhe foi atribuído. No entanto compreendo que não é alterável uma vez que assim foi denominado pelo autor e a sua teoria não nos cabe a nós professores de a alterar ou de nos pronunciarmos favoravelmente ou contra ela.

b) Disciplina

Há uma formalidade exigida que tenho que cumprir para manter uma certa distância relativamente aos alunos para que eles me vejam como professor e não como amigo. No entanto, a rigidez excessiva poderá levar a uma repulsa por parte dos alunos à minha figura enquanto professor. Esta é uma das principais dificuldades que encontro na gestão de uma turma em sala de aula uma vez que aquilo que os alunos poderão pensar sobre mim enquanto seu professor pode em certa medida influenciar o decurso da leção e a sua aprendizagem.

Por outro lado, enquanto professor sofri com o facto de que quando era um pouco mais autoritário, ou como me aconteceu em dar negativa a um aluno e esse mesmo aluno passou a ser indisciplinado porque não se identificava comigo. Vi também o reverso de quando tentei ser um professor mais flexível havia alunos mais exigentes consigo próprios que preferiam que eu fosse mais autoritário porque para eles era sinal de profissionalismo, era sinal de um professor que levava a sua aula mais a sério.

Na turma do 10º ano senti que devia ter mais rédea curta pelo tipo de alunos que compunham a turma serem mais inquietos ou até mesmo indisciplinados como mencionei no ponto anterior ao contrário do que acontecia na turma do 11º ano uma vez que estes, sendo mais maduros levavam a que as aulas tivessem mais dificuldades de leção dos conteúdos em si, mais do que em relação à indisciplina que, para todos os efeitos, desta turma não existia.

Evito, mas no período do estágio não me senti na autoridade de o fazer por ser professor estagiário e não por ser mesmo professor da disciplina naquela turma, não o tendo feito em nenhuma circunstância.

c) Desigualdades educativas

As desigualdades educativas consistem nas adaptações que necessitei fazer com alguns alunos específicos, que eram provenientes de outros países ou de outras escolas e gostava que a reflexão fosse em duas partes distintas.

Alunos nacionais de outras escolas;

Alguns alunos provinham de outras escolas e, embora os conteúdos programáticos e a estrutura do programa seja idêntica, ou parecida tomando em

conta os professores que lecionam uma parte da matéria trocada com outra em termos de temporalidade, surgiram algumas disparidades entre o trabalho que já havia sido desenvolvido com a turma mostrava diferenças com alguns alunos que vinham de outras escolas.

Esta situação surgiu principalmente no 10º ano, no período de lecionação de lógica. Alguns alunos que vinham de fora ainda estavam um pouco atrasados na matéria de modo que tanto algumas explicações tinham que ir buscar matéria antiga para que esses mesmos alunos pudessem recuperar e, também, teve que existir uma adaptação aos elementos de avaliação com algumas aulas suplementares na biblioteca.

Alunos provenientes de outros países;

Com este tipo de alunos enfrentei duas realidades. Num dos casos um aluno que não estava totalmente familiarizado com a língua portuguesa, e os restantes que tinham os conhecimentos de língua portuguesa como língua materna mas de outras variantes.

O primeiro que não estava totalmente familiarizado com a língua portuguesa, assistia a aulas de português língua não materna, mas pude notar um avanço significativo nesse investimento nesta atividade, de modo que acabou por, nas avaliações de lógica, ser dos melhores alunos da turma.

Para os restantes alunos que vinham de outros países de língua portuguesa adaptei o meu discurso utilizando algumas palavras pertencentes a ambas as variantes, e outras palavras que conhecia que não pertenciam à minha variante mas que sabia das outras variantes. No entanto, mais do que vocabulário, era necessário tomar em consideração a velocidade com que falava. Já com os alunos de língua portuguesa havia situações em que colocavam o braço no ar para pedir que falasse mais devagar, por isso tive mesmo que tomar em conta os alunos que vinham de fora e adaptar o discurso e a velocidade do mesmo na lecionação dos conteúdos, principalmente teóricos.

d) Bem-estar emocional

A maior dificuldade que senti neste tópico relaciona-se mais com a zona de conforto. Senti que fui várias vezes colocado à prova, todos os dias que lecionei. Tive que sair da minha zona de conforto constantemente o que me aumentou o nível de ansiedade embora não perdesse a compostura como a minha orientadora dizia que tinha. Podia acabar o mundo mas a minha postura não mudava. Geria bem o nível de stress mas nem sempre acordamos de manhã com uma boa disposição. Mas com zona de conforto refiro-me mais ao que expus no ponto anterior acerca das dificuldades encontradas durante todo o período de lecionação. Sentia um certo grau de pânico dentro de mim quando os temas de ciências vinham ao de cima nas aulas com o 11º ano. Do mesmo modo que os alunos do 10º com o perfil que têm andavam sempre atrás de informações da minha vida privada

o que me colocava numa posição desconfortável como explanei no ponto 1 desta temática. Não tive qualquer receio de falar em público uma vez que já me encontro habituado, mas confesso que ainda não me habituei a gerir uma sala de aula porque tem questões ligadas ao comportamento indisciplinado de alguns alunos.

e) Questões Pessoais

Outra dificuldade que encontrei na leção durante o período de estágio baseia-se naquilo que li pela primeira vez como “factor surpresa”, ou seja, sobre questões ou comentários imprevisíveis, por parte dos alunos, sobre os mais variados temas que implicam com a minha neutralidade ideológica. É bastante comum os alunos perguntarem, esteja relacionado com a matéria ou não, acerca dos nossos pontos de vista, como por exemplo os alunos do 11º ano durante a leção das aulas de filosofia da religião, sobre as minhas crenças religiosas, ou no caso da ética no 10º ano sobre as minhas inclinações políticas. São questões que embora pareçam fáceis de responder nos apanham muitas vezes de surpresa. O problema deste estilo de questões é o facto de termos que responder que não falamos sobre as nossas visões pessoais na sala de aula, mas abre um precedente de que o nível de curiosidade dos alunos aumenta quando a informação não é dada fazendo com que nos tentem vencer pelo cansaço até respondermos.

São situações difíceis de gerir porque quando o aluno defende uma crença, independentemente de qual seja, e nós professores caímos no erro de o corrigir porque cremos que não esteja propriamente correcto aquilo que o aluno diz, ou qualquer comentário que façamos a respeito, ou inclusive quando alertamos que não queremos voltar a ouvir esse tipo de comentários em aula, já estamos a dar um cunho do que o professor poderá eventualmente defender na sua vida privada.

Em suma, todos os desafios encontrados na leção consistiram em várias áreas de oportunidade a serem trabalhadas e melhoradas ao longo de todo o período de estágio, nestas duas grandes áreas que dividi.

Em primeiro lugar a oportunidade de poder esclarecer, na prática do ensino, que a filosofia tem desafios que lhe são próprios da sua natureza disciplinar e que para a novidade desta que é uma nova disciplina no ensino secundário existem determinados conceitos que requerem uma preparação prévia profunda para que me seja possível comunicá-los e esclarecê-los da melhor forma possível, visto que esses conceitos nos transportam para um nível de abstracionismo que não assistimos noutras disciplinas.

Alguns conteúdos devem ser cautelosamente cuidados na sua comunicação e transmissão visto que ao trabalhar com crenças, a filosofia continua a ser um espaço de tolerância e respeito, invocando sempre a velha máxima socrática do reconhecimento da nossa humilde ignorância pela expressão “*só sei que nada sei*” e que todos têm o seu lugar. O cuidado na linguagem na transmissão de conhecimentos deve ter sempre presente que existem alunos com crenças distintas dos autores estudados ou que não acompanham o demais ritmo de trabalho de uma turma por diversos fatores.

Sobre a relação professor-aluno acredito que deva ser bastante medida a nível de direitos e deveres. Com isto quero dizer que a relação entre ambos não é propriamente amizade, pois para o meu próprio profissionalismo nesta profissão há momentos que tenho que me consciencializar de que não estou propriamente a dar uma palestra num auditório, ou numa esplanada de um café e tal como explicava a autora Hannah Arendt, o reconhecimento da autoridade do professor deve ser reconhecido, caso contrário estaria a abrir portas a uma crise na educação. É uma relação que deve ser medida, reconhecendo o papel que cada um desempenha na escola, aliado a uma convivência saudável.

No período de estágio repreendi alguns alunos como é natural um professor fazer a fim de manter a ordem dentro da sala de aula mas senti um certo conflito interno acerca do mandar um aluno sair da sala por indisciplina.

Posto isto considero que esta relação professor-aluno deva ser mediada, nem tanto ao mar nem tanto à terra mas reconheci que quando estamos perante pontos intermédios é bastantamente complicado de os gerir uma vez que há sempre uma grande tendência de nos inclinarmos mais para um lado do que para o outro.

Materiais e Estratégias Utilizadas para a Lecionação

Durante a temporada, utilize materiais diversos para reforçar o processo de ensino de dois temas e disciplinas distintas de filosofia, de acordo com os planos do conselheiro da temporada. As ferramentas e materiais educativos foram selecionados estrategicamente de acordo com a complexidade do tema, a agilidade de aprendizagem de cada grupo, o nível de participação e interesse pelo assunto, entre outros, já que, como mencionado acima, cada grupo adquire uma personalidade coletiva diferente, pois é o resultado da convivência de pessoas diferentes.

Após a seleção dos materiais, houve também um processo de personalização e curadoria do conteúdo, pois é de grande relevância que antes da execução em sala de aula, houvesse uma justificativa pedagógica para a utilização de uma ferramenta em detrimento de outra. Isto está em grande parte relacionado com o quadro conceptual revisto em cada aula e também ligado ao estilo de aprendizagem e às preferências de cada grupo.

Por último, é importante referir que ao longo do estágio utilizei ferramentas digitais e tradicionais com o objetivo de dinamizar a aula e manter o nível de interesse e participação dos alunos, visto que um dos objetivos de trabalho que defini com o O orientador do estágio foi elaborar um mix de materiais adaptado a cada ciclo para colocar em prática o que foi aprendido durante o mestrado.

Nesse sentido, além da utilização de ferramentas convencionais, a integração de materiais digitais e tecnológicos tem ganhado grande relevância no ensino de filosofia devido à evolução da educação em um contexto globalizado onde os ambientes são dinâmicos e em constante mudança. ampliou o acesso a diversos recursos e flexibilizou as práticas educacionais em termos de personalização, acessibilidade e necessidades específicas de cada turma/aluno.

Selecionei alguns dos materiais que usei tendo por base o critério da diversificação e da estratégia. Diversificação dos materiais pelo facto de que assumi que se todas as minhas aulas fossem iguais os alunos poderiam perder o interesse e não estarem focados na aula, ou inclusive causar alguns distúrbios. Estratégia na medida em que, no que diz respeito a materiais que recorram ao uso da tecnologia, devemos sempre ter a noção de que algumas máquinas podem não funcionar corretamente ou não funcionar de todo e como estratégia refiro-me a ter sempre presente um plano B.

Materiais Tradicionais (Não Digitais):

- a) Textos filosóficos**, que eram lidos durante as aulas e extremamente úteis uma vez que ajudavam bastante na explicação das teorias dos autores como foi o caso do libertismo, determinismo radical e moderado, no 10º ano e os textos de autores como Santo Agostinho e Tomás de Aquino nas aulas de filosofia da religião e David Hume no capítulo de filosofia da ciência. Com os textos, apelava-se ao aluno o hábito da leitura mesma que fazia parte do modelo educativo da escola com o plano dos 10 minutos de leitura, ao mesmo tempo que cada aluno era chamado a utilizar o próprio texto para identificar as teses e argumentos de cada teoria e cada autor, sendo ao mesmo tempo um treino para

esse desenvolvimento educativo pois está comprovado que, além da aquisição de conhecimentos, a leitura constante permite aos alunos ampliar seu vocabulário, bem como aprimorar suas habilidades linguísticas. Por outro lado, a utilização de textos aplicados no processo de ensino de filosofia permite o desenvolvimento do pensamento crítico ao mesmo tempo que estimula a atividade mental, aumenta a concentração e, conseqüentemente, permite aos alunos aprender e reforçar o seu próprio plano de estudos correspondente à matéria.

b) Os contos filosóficos, muitas vezes utilizados como auxiliar explicativo da matéria, já que que melhora a compreensão de temas complexos através de diversas situações narrativas com a presença de personagens e problemas fictícios que permitiram estimular a imaginação dos alunos ao mesmo tempo que reforçam os conhecimentos adquiridos ou abordados com outras técnicas educativas. Os principais temas abordados com o uso desta técnica estão relacionados a problemas éticos, morais e de reflexão sobre o objeto de estudo da filosofia; o ser humano, conhecimentos, valores, entre outros. É importante mencionar que esta ferramenta pedagógica foi implementada no ensino de filosofia desde os seus primórdios, já que Os mitos eram bastante utilizados pelos gregos na antiguidade para explicar a realidade complexa à nossa volta e esse modelo que os gregos usavam também eu usei para melhor explicar a matéria. Criei contos próprios como ferramenta de apoio uma vez que os alunos colocavam algumas dúvidas que eu próprio reconheço a sua complexidade e utilizei os contos como ferramenta de simplificação da linguagem e comunicação a fim de adequar alguns conceitos ou teorias e assim torná-los compreensíveis para alunos que não tiveram contato com esta área de estudo, principalmente nas temáticas de filosofia da religião e na ética.

A utilização desse recurso pedagógico não apenas reforçou o conhecimento teórico sobre conceitos específicos da disciplina, mas também permitiu manter o nível de atenção durante as aulas e despertou a curiosidade dos alunos para continuar seu processo de aprendizagem de forma significativa.

c) Exercícios de reflexão filosófica individuais, foram exercícios dados em sala de aula para que os alunos pudessem levar para casa uma questão ou questão e refletir livremente sobre temas relacionados com a metafísica de forma independente fora da escola. O procedimento sugerido para a realização desta tarefa foi: 1) compreender a questão, 2) explorar diferentes fontes de conhecimento sobre o tema, que poderão ser textos revistos em aulas ou outras fontes alternativas, 3) exercício de reflexão individual e 4) desenvolvimento do argumento que sustentou a posição adquirida durante a reflexão.

Posteriormente, os alunos compartilharam suas ideias nas salas seguintes e foram submetidos a um diálogo em clima de respeito com os demais alunos com o objetivo de considerar outros pontos de vista e nutrir a conversa para aprofundar os temas abordados no exercício .

Entre os temas abordados por meio dessa técnica de ensino estavam questões filosóficas sobre Deus, o Ser e suas manifestações.

d) Foros de discussão e reflexão. Essa técnica foi utilizada nas aulas de filosofia religiosa, onde se constituíam grupos para cada argumento teísta e para o argumento do mal. Foram um total de três argumentos teístas e o argumento do mal, ou seja, quatro grupos não totais cada um deles desenvolveu um trabalho de grupo, reflexivo tendo o propósito de defender o argumento que, para cada um dos dois grupos, foi atribuído. O resultado do exercício foi muito positivo, pois além de refletirem sobre o tema em questão, os alunos colocaram em prática a colaboração e enriqueceram a discussão fazendo interligações com outras áreas do conhecimento correspondentes ao currículo correspondente ao seu ano letivo.

Desenvolvi atividades interativas em ambos os anos de lecionação. No 10º Ano realizei uma atividade interativa com uma dimensão individual e uma dimensão de grupo no capítulo da matéria referente ao livre Arbítrio, conectado com o caos de Yepez⁶¹. Um grupo de alunos teve que trabalhar em conjunto em cada uma das teorias (Libertista, Determinista Radical e Determinista Moderada), e no fim de modo individual como se cada um deles fosse o juiz do caso de Yepez e lhe tivesse que atribuir uma pena ou a liberdade.

No 11º Ano, organizei a turma em grupos e cada um dos grupos estava encarregado de um dos argumentos a favor da existência de Deus e outro com o argumento do mal. No final dessa atividade desenvolvi um debate em sala de aula com a turma dividida em dois grandes blocos: o lado defensor da existência de Deus e o lado contra a existência de Deus.

e) Role Play: esta técnica baseia-se no estabelecimento de roles numa situação hipotética em que os alunos envolvidos adquirem um papel narrativo com o objetivo de simular um ou mais cenários para interagir e exemplificar um tema específico da filosofia. Esta técnica permite colocar em prática um conceito ou tema e desenvolvê-lo em meio a uma situação específica e, da mesma forma, permite o desenvolvimento do pensamento lógico e analítico para resolver problemas ou situações.

Sendo uma actividade colectiva, destaca também as competências básicas de comunicação para manter um diálogo racional com a utilização de conceitos filosóficos no âmbito de um intercâmbio cultural, uma vez que, como mencionado nas seções anteriores, o grupo era constituído por estudantes de diversas origens étnicas. origens e pensamento, o que enriqueceu a discussão.

Na sessão do 10º ano, lemos um processo judicial para podermos julgar o julgamento, tentando definir se ele poderia ou não ser responsabilizado pelo seu crime, como o caso Yepez. Com certeza foi enriquecedor para cada aluno, pois eles se colocaram em condições de praticar os conteúdos aprendidos ao longo da sala de aula e tirar o peso da teoria aprendida ao longo do semestre utilizando criatividade, empatia e comunicação.

⁶¹ Ver anexo II, p. 52;

Materiais digitais:

a) Apresentações PowerPoint começaram a ser recorrentes no ensino a partir do momento em que as salas de aula começaram a ter um projetor. No entanto, enquanto aluno ainda me lembro do retroprojetor que funcionava com folhas de acetato e que acabavam por ser um momento alto da aula. Essa ferramenta é utilizada para transmitir informações aos alunos de forma estruturada, visual e resumida, pois o objetivo da adaptação do conteúdo deste material é resgatar as principais ideias sobre o tema que está sendo discutido em aula.

Pessoalmente tentei usar alguns durante a lecionação. Fiz dois pelo menos para as aulas da introdução à filosofia da religião, já que é uma ferramenta eficaz para apoiar o discurso e a explicação de conceitos complexos, mas acabou por não ser uma ferramenta que utiliza se muito, uma vez que me pautei mais pelo estilo de aula dialética entre professor e aluno. Utilizei a projeção de conteúdo visual várias vezes, sim, mas não necessariamente numa plataforma PowerPoint da Microsoft.

b) Vídeos. Algo que utilizo há bastante tempo em salas de aula e vídeos, pois é um recurso que na última década ganhou relevância na área educacional pela sua versatilidade em formato e conteúdo. Os vídeos aplicados no ensino de filosofia prendem a atenção dos alunos, pois por conterem diferentes estímulos audiovisuais, seu interesse aumenta. Além disso, a utilização de materiais audiovisuais se deve a uma nova tendência de consumo de conteúdo, pois em decorrência do uso das redes sociais, a produção e a forma como os alunos acessam informações sobre diversos temas também aumentaram.

Com respeito aos ensino da filosofia, existe muito conteúdo à parte das aulas ou explicações rápidas de vídeos animados no youtube para exemplificar com casos reais determinada parte da matéria. Na introdução às aulas de lógica, para explicar a sua importância, mostrei um vídeo de uma deputada do CDS-PP a falar sobre a ideologia de género. A ideia desse vídeo não era o tema em si mas o facto desta deputada, ao não concordar com essa linha de pensamento, teve um discurso bastante confuso que, no fundo, era composto exclusivamente por premissas e sem apresentar nenhuma conclusão. Foi um exemplo de vídeo que utilizei para que os alunos pudessem ver que o discurso lógico deve conter determinadas regras na sua construção e que essa construção era muito importante para partes mais práticas como os debates, textos argumentativos, ensaios, etc...

Por outro lado, no início das aulas de Filosofia da religião mostrei um vídeo do debate “Prós e Contras” da RTP intitulado “Deus tem Futuro?” para levantar problemas acerca da existência de Deus com as palavras do então presidente da Associação Ateísta Portuguesa. Foi uma ferramenta que utilizei para mostrar, não só que este tema não é exclusivo de discussões dentro da sala de aula, mas que o poderíamos transportar para o mundo fora da escola e que, face à visualização do debate, que o tema não era tão simples assim que de modo que um crente diz que existe e um não crente diz que não. O tema é

muito mais profundo do que o simples acreditar ou não acreditar e que tinha uma dimensão além da própria fé de cada um.

Outro vídeo que utilizei foi um vídeo de um escritor brasileiro, Ariano Suassuna, que recitou um poema de Leandro Gomes de Barros, intitulado “Se eu conversasse com Deus”, que tinha como objetivo iniciar a reflexão filosófica no âmbito da filosofia da religião e levantar algumas problemáticas, entre as quais a relação entre o Homem e Deus e a questão do argumento do mal.

c) O Kahoot, um jogo de quiz online en donde todos los alumnos ingresan al cuestionario con un código de acceso y van respondiendo preguntas de opción múltiple relacionadas con el contenido de la clase. O Kahoot tem funcionado como uma ferramenta de avaliação e aprendizagem para verificar o nível de retenção de informações pelos alunos sobre diversos temas. É uma forma lúdica, interativa e divertida de construir conhecimento através da competição saudável, pois à medida que o jogo avança, os resultados das pessoas são projetados para estimular a competitividade e ao final do jogo é revelado o nome dos 3 primeiros colocados.

Além de ser uma ferramenta divertida, o Kahoot apresenta outras vantagens para o planejamento educacional, pois é uma fonte de feedback imediato para entender quais conceitos ou temas são melhor compreendidos pelos alunos, por outro lado, também nos permite identificar o que são as áreas de oportunidade nas quais os conceitos não estão sendo amplamente compreendidos no grupo. Sem falar que é uma fonte de dados que é alimentada a cada jogo e que nos permite visualizar estatísticas de evolução, desempenho e compreensão do assunto pelos alunos.

Na turma do 11º ano a ferramenta não foi desenvolvida diretamente por mim, mas tanto eu quanto meu colega de turma, vamos manter na prática duas histórias em sala de aula, desenvolvidas por dois alunos, e as histórias necessárias os alunos irão construir o Kahoot que jogaram sala de aula.

A diversidade de materiais ajudou a desenvolver meu papel como professor estagiário, pois consegui preparar estrategicamente as aulas para que os alunos pudessem aproveitar o conteúdo e aprendê-lo se divertindo. Utilizando diversas ferramentas, a atenção e o interesse dos alunos são mantidos na compreensão dos principais conceitos da filosofia. Além disso, graças ao uso alternativo de ferramentas e dinâmicas situacionais, os alunos desenvolveram outras competências, tais como: comunicação eficaz, expressão escrita, trabalho em equipe, criatividade, improvisação e desenvolvimento do pensamento crítico.

Conseqüentemente, pode-se concluir que para promover a aprendizagem da filosofia nas turmas do 10.º e 11.º anos, é imperativa a criação de um plano de estudos adaptado aos diferentes materiais e ferramentas tecnológicas que respondam às necessidades do contexto educativo da escola. escola, bem como o estilo de aprendizagem de cada grupo descrito anteriormente neste trabalho. Ter diferentes estratégias de reforço de conteúdo permite acelerar a curva de aprendizagem de uma forma lúdica, divertida e, acima de tudo, eficaz.

Actividades Escolares

Antes do início do ano letivo fomos informados de que seríamos convidados a realizar uma atividade na escola na qual pudesse participar a comunidade educativa, ou seja, não apenas o núcleo de estágio mas, também, outros professores do mesmo grupo disciplinar ou de outros grupos para que pudesse ser uma actividade interdisciplinar. Esta atividade teve como objetivo colocar em prática a organização e integração com outras áreas de conhecimento e competências específicas do exercício pedagógico, tais como: comunicação, adaptabilidade de conteúdos através da criatividade, trabalho em equipa, entre outras.

Não apenas no sentimento de cumprir com um pedido, mas também de abrir uma oportunidade de celebrar a filosofia enquanto disciplina mostrando o que ela tem para oferecer numa dinâmica prática.

Nessa mesma reunião propusemos duas atividades para realizar durante o período de estágio relacionado com as ONF - Olimpíadas Nacionais de Filosofia e com o Dia Internacional da Filosofia.

Infelizmente por questões de sobrecarga de trabalho, relativamente a todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano, e de disponibilidade da professora cooperante que, teria que se inscrever uma vez que era a nossa orientadora e era professora contratada da escola, e os estagiários não poderiam ser representantes da mesma, não podemos realizar as Olimpíadas da Filosofia, e também pela logística implicada em ter que acompanhar dois alunos da escola à competição nacional. Foi algo bastante falado dentro do núcleo de estágio, no entanto por várias variáveis acabamos por não conseguir realizar essa mesma atividade e investimos mais esforços no **Dia Internacional da Filosofia**.

Nesta atividade Interdisciplinar dedicada a assinalar o dia Internacional da filosofia podemos trabalhar em conjunto tanto com a professora de língua portuguesa como com o professor de artes dramáticas para que a atividade pudesse ser realizada com o máximo de profissionalismo possível e podermos dar aos nossos alunos um momento diferente da filosofia à que estavam habituados em sala de aula.

Na planeação do evento definimos como objectivo que o tema abordado pudesse ser trabalho por toda a comunidade educativa, num momento onde pudesse ter um espaço para reflectir e que fosse transversal a mais disciplinas. Neste sentido, acreditamos que a Alegoria da Caverna de Platão fosse o mais apropriado pois era possível transportar essa história da antiguidade clássica aos dias de hoje. A Alegoria da Caverna pareceu ser uma história cuja mensagem transmitida se vive de forma intemporal, de fácil compreensão para a generalidade das pessoas e que, para os que não estavam muito dentro das temáticas da filosofia ou que a começavam a esquecer, pudesse ser vivida no dia a dia de cada um como ferramenta de reflexão.

Neste sentido, decidimos transformar um conteúdo filosófico teórico no projeto integrante e lúdico. Os professores de Língua Portuguesa promovem a leitura do texto do capítulo VII da República de Platão, o professor de expressão dramática adaptou o texto para teatro junto com a visualização de um vídeo que associava os telemóveis à caverna no sentido em que estaríamos a ser aprisionados pela tecnologia e a dar-lhe um sentido que idealmente não teria, os professores de filosofia transformaram o dia da filosofia num momento para fomentar um

debate racional e reflexivo e os dois estagiários mediaram o debate propondo perguntas para a reflexão de todos.

Na organização tivemos que dividir o dia em duas partes e repetir essa mesma atividade por duas vezes: uma no turno da manhã e outra no turno da tarde. No turno da manhã assistiram duas turmas, uma de 10º ano e outra de 11º ano, repetindo-se o mesmo esquema no turno da tarde, uma vez que o auditório não tinha capacidade para comportar todas as turmas em simultâneo.

Foi adaptado o texto da Alegoria da Caverna para os dias de hoje, texto esse desenvolvido com a ajuda do professor de artes dramáticas que nos ajudou a montar um filme relacionado com os dispositivos eletrónicos, nomeadamente o telemóvel, que acabava por se comparar à Caverna de Platão, na medida em que era uma prisão da qual nós teríamos que libertar. Essa ideia acabou por ser mais materializada com um grupo de alunos do 11º ano que pertenciam ao grupo de teatro da escola e que representaram uma leitura ensinada desta adaptação do texto de Platão para o século XXI, intitulado de “Kaverna”⁶². Após a encenação desta leitura passamos para um segundo momento da nossa atividade que foi o momento de debate entre as turmas presentes no auditório em cada um dos turnos.

Esse debate foi moderado tanto por mim como pelo meu colega de estágio, com o objetivo de lançar perguntas e de guiar o debate para que este tema de comparação entre os dispositivos eletrónicos e a Alegoria da Caverna de Platão não se perdesse.

Como em todos os debates, acaba por ser muito imprevisível o decurso da conversa, e acabamos por falar de muitos outros temas além dos telemóveis. O objetivo desta atividade era que a comunidade educativa pudesse ter um momento para refletir sobre este tema da Alegoria da Caverna de Platão, podendo associar esta alegoria a várias características do nosso dia a dia nos dias de hoje.

O debate foi avançando até ao momento em que lancei uma pergunta da minha autoria. Comecei por dizer que, tal como havia afirmado um poeta de nome Caio Graco, na antiga Roma, que a melhor forma de controlar um povo seria pela célebre expressão “a pão e circo”, até que ponto é que os estádios de futebol não seriam esse circo, nos dias de hoje, que nos prendiam à caverna.

Alguns professores felicitaram-me pela pergunta até pelo facto de que nos dias de hoje o futebol parece ter-se convertido numa espécie de religião, ao ponto de, no segundo turno desta atividade poder escutar um aluno no fundo do auditório que disse “por favor, não mexam com o futebol”.

Tanto em geral com a comunidade educativa da escola, mas principalmente pelo núcleo de estágio, a atividade foi um êxito que merece o agradecimento de todos e na qual pudemos ver o surgir do efeito do objectivo que havíamos planeado para esta actividade que era, um espaço para pensar.

⁶² Ver anexo V, p. 65;

Conclusão

Toda a experiência de estágio e reflexões que foram desenvolvidas ao longo desse tempo levaram-me a identificar-me bastante com o texto escrito pela autora do capítulo que reflete na primeira parte do presente relatório. A relação entre uma teoria, ou várias, entre o desenvolvimento de habilidades práticas no campo do ensino, acabaram por me ajudar a desenvolver uma compreensão mais profunda sobre os objetivos da educação, embora reduzidos a uma única perspectiva. A parte teórica, concordando ou não com a posição da autora, levou ao levantar de questões importantes para uma reflexão pessoal sobre o tema da educação que de uma maneira ou de outra permitiram um crescimento pessoal nesta matéria.

Ao longo da segunda parte, pude enunciar diversas estratégias mas também dificuldades, com o objectivo também de reflectir sobre elas mas, sobretudo, o que elas me ensinaram a mim e me permitiram alcançar ao longo deste período de prática de ensino supervisionada, no sentido, em que a experiência do estágio teria como objectivo principal a aprendizagem da profissão de professor através de uma prática da docência. Embora haja sempre um conjunto de pressupostos teóricos ao redor de todo o nosso trabalho nesse período, a parte prática não foi dispensável e o motivo que me levou a concluir isso foi o refletir da diferença entre ler uma obra sobre educação e praticá-la devidamente num contexto particular do ensino: a escola.

Compreende-se também que apesar de existirem desafios superados, como Hannah Arendt expressava e refletia, a educação também se renova com a renovação de uma nova geração, uma vez que os desafios da mesma se renovam pela natalidade. Com isto poderia concluir que as dificuldades supramencionadas na segunda parte do presente relatório não se isolaram desta experiência de estágio, sabendo que, tanto algumas delas permanecerão para superação futura como, também, surgirão com as futuras gerações novos desafios a serem enfrentados e devidamente superados.

Em suma, o presente relatório acaba por transmitir algumas ideias de uma experiência particular. Com ela aprende-se mas não são estanques relativamente ao futuro, no qual introduzi o que aprendi no passado.

ANEXOS

ANEXO I: PLANIFICAÇÕES: LÓGICA FORMAL

10º ANO

DUARTE NUNO MACHADO

ESCOLA SECUNDÁRIA DA RAMADA

2022-2023

Lição nº 18;

Sumário: Avaliar dedutivamente um argumento;
A formalização de Argumentos;
Realização de Exercício

Anexo 1 - <https://www.youtube.com/watch?v=WDlxp7L03il&t=71s>

Recomendações de leitura:

Introducción a la Lógica - Carl Cohen (Tradução em Espanhol);
Informal Logic - Douglas N. Walton (Tradução em Português);
Agatha Christie (Hercule Poirot; Policial/Mistério);

Recomendações de Séries e filmes:

Sherlock Holmes;
Sense8;
Jogo da Imitação;

Preparação da próxima aula/TPC:

Avisar os alunos para durante o fim de semana prepararem argumentos dedutivos sobre o tema “Educação de Qualidade” para a realização de um debate formal de 10 min na aula seguinte.

Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Recursos	Tempo
1- Formular proposições e Argumentos;	- Formalização de argumentos na sua forma lógica: “P1 P2 Conclusão” -Identificar premissas e conclusão: Construção de um dicionário de um argumento;	- Exposição oral; -Visualização de um vídeo para introdução à importância da lógica; Anexo 1 - Intervenção dos Alunos;	- Manual - <i>Ágora</i> - p.64 a p.65	10 minutos
2-Identificar as conectivas proposicionais: negação, conjunção, disjunção (inclusiva e exclusiva), condicional e bicondicional;	- Apresentação do quadro das conectivas com o respectivo símbolo e leitura; Conectores verofuncionais da negação, conjunção, disjunção (inclusiva e exclusiva),	-Exposição oral; - Intervenção dos Alunos;	- Quadro -Manual - <i>Ágora</i> - p.65 a p.67	20 minutos

	condicional e bicondicional com a apresentação do respectivo símbolo e sua variantes no caso dos símbolos que podem ser representados com mais do que uma forma.			
3- Aplicar as conectivas proposicionais;	- Exercícios; Aplicação dos conhecimentos através da resolução de exercícios da página do manual referida nas colunas que se seguem.	-Resolução e correcção de exercícios;	- Manual - <i>Ágora</i> - p.67	20 minutos

Lição nº 19;

Sumário: Correção do trabalho de casa;
Proposições simples e proposições complexas;
Aprofundamento das negação, conjunção, disjunção (inclusiva e exclusiva);

Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Recursos	Tempo
1-Consolidar a matéria dada na aula anterior;	-Correção dos argumentos formais do trabalho de casa;	- Exposição oral; - Intervenção dos Alunos;	-TPC	10 minutos
2- Formular proposições e Argumentos;	<p>- Proposição Simples e Proposição Complexa;</p> <p>Preposição defini-se como uma frase declarativa com valor de verdade, de forma a que as frases interrogativas, que expressam desejos ou ordens, entre outras, não serem tomadas como proposições.</p> <p>Preposição simples é uma proposição composta por sujeito, predicado e complemento como por exemplo “Os filósofos estudam ética.” Os filósofos (sujeito), estudam (predicado) e ética (complemento).</p> <p>A proposição complexa é uma proposição que se segue pela composição da preposição simples mas que acrescenta um conector que o liga a outro sujeito, predicado ou complemento como por exemplo: “os filósofos estudam ética e lógica”. A complexidade da preposição encontra-se no “e lógica” uma vez que acrescenta mais elementos à preposição, tendo o conector “e” (conjunção).</p> <p>-Identificar premissas e conclusão: Construção de um dicionário de um</p>	- Exposição oral; - Intervenção dos Alunos;	- Manual - Ágora - p.64 a p.65	20 minutos

	<p>argumento;</p> <p>Premissas são proposições que pertencem aos argumentos que nos fornecem informações pelas quais possamos inferir uma conclusão.</p> <p>A conclusão são proposições que são inferidas através da relação lógica das premissas.</p> <p>Como exemplo de argumento:</p> <p>1- Todos os filósofos são mortais; 2- Sócrates é filósofo; 3- Logo, Sócrates é mortal;</p>																															
<p>3-Identificar as conectivas proposicionais: negação, conjunção, disjunção (inclusiva e exclusiva);</p>	<p>- Apresentação do quadro das conectivas com o respectivo símbolo e leitura;</p> <table border="1" data-bbox="405 943 992 1267"> <thead> <tr> <th>Conectivos</th> <th>Símbolos</th> <th>lê-se</th> <th>Exemplos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Negação</td> <td>~</td> <td>Não</td> <td>$\sim p$</td> </tr> <tr> <td>Conjunção</td> <td>\wedge</td> <td>e</td> <td>$p \wedge q$</td> </tr> <tr> <td>Disjunção</td> <td>\vee</td> <td>ou</td> <td>$p \vee q$</td> </tr> <tr> <td>Condicional</td> <td>\rightarrow</td> <td>Se ... , então ...</td> <td>$p \rightarrow q$</td> </tr> <tr> <td>Bicondicional</td> <td>\leftrightarrow</td> <td>... se e somente se...</td> <td>$p \leftrightarrow q$</td> </tr> <tr> <td>Disjunção exclusiva</td> <td>$\underline{\vee}$</td> <td>Ou ... , ou ... , mas não ambos</td> <td>$p \underline{\vee} q$</td> </tr> </tbody> </table>	Conectivos	Símbolos	lê-se	Exemplos	Negação	~	Não	$\sim p$	Conjunção	\wedge	e	$p \wedge q$	Disjunção	\vee	ou	$p \vee q$	Condicional	\rightarrow	Se ... , então ...	$p \rightarrow q$	Bicondicional	\leftrightarrow	... se e somente se...	$p \leftrightarrow q$	Disjunção exclusiva	$\underline{\vee}$	Ou ... , ou ... , mas não ambos	$p \underline{\vee} q$	<p>-Exposição oral;</p> <p>- Intervenção dos Alunos;</p>	<p>- Quadro - Manua 1 - Ágora - p.65 a p.67</p>	<p>20 minutos</p>
Conectivos	Símbolos	lê-se	Exemplos																													
Negação	~	Não	$\sim p$																													
Conjunção	\wedge	e	$p \wedge q$																													
Disjunção	\vee	ou	$p \vee q$																													
Condicional	\rightarrow	Se ... , então ...	$p \rightarrow q$																													
Bicondicional	\leftrightarrow	... se e somente se...	$p \leftrightarrow q$																													
Disjunção exclusiva	$\underline{\vee}$	Ou ... , ou ... , mas não ambos	$p \underline{\vee} q$																													

Lição nº 20;

Sumário: Correção do trabalho de casa;
Proposições simples e proposições complexas;
Aprofundamento das negação, conjunção, disjunção (inclusiva e exclusiva);

Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Recursos	Tempo																												
1-Identificar as conectivas proposicionais: Condicional e Bicondicional	<p>- Apresentação do quadro das conectivas com o respectivo símbolo e leitura;</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Conectivos</th> <th> Símbolos</th> <th> Lê-se</th> <th> Exemplos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Negação</td> <td>\sim</td> <td>Não</td> <td>$\sim p$</td> </tr> <tr> <td>Conjunção</td> <td>\wedge</td> <td>e</td> <td>$p \wedge q$</td> </tr> <tr> <td>Disjunção</td> <td>\vee</td> <td>ou</td> <td>$p \vee q$</td> </tr> <tr> <td>Condicional</td> <td>\rightarrow</td> <td>Se ... , então ...</td> <td>$p \rightarrow q$</td> </tr> <tr> <td>Bicondicional</td> <td>\leftrightarrow</td> <td>... se e somente se...</td> <td>$p \leftrightarrow q$</td> </tr> <tr> <td>Disjunção exclusiva</td> <td>$\underline{\vee}$</td> <td>Ou ou, mas não ambos</td> <td>$p \underline{\vee} q$</td> </tr> </tbody> </table>	Conectivos	Símbolos	Lê-se	Exemplos	Negação	\sim	Não	$\sim p$	Conjunção	\wedge	e	$p \wedge q$	Disjunção	\vee	ou	$p \vee q$	Condicional	\rightarrow	Se ... , então ...	$p \rightarrow q$	Bicondicional	\leftrightarrow	... se e somente se...	$p \leftrightarrow q$	Disjunção exclusiva	$\underline{\vee}$	Ou ou, mas não ambos	$p \underline{\vee} q$	<p>- Exposição oral;</p> <p>- Intervenção dos Alunos;</p>	-Manual - Ágora - p.67 a p.67	15 minutos
Conectivos	Símbolos	Lê-se	Exemplos																													
Negação	\sim	Não	$\sim p$																													
Conjunção	\wedge	e	$p \wedge q$																													
Disjunção	\vee	ou	$p \vee q$																													
Condicional	\rightarrow	Se ... , então ...	$p \rightarrow q$																													
Bicondicional	\leftrightarrow	... se e somente se...	$p \leftrightarrow q$																													
Disjunção exclusiva	$\underline{\vee}$	Ou ou, mas não ambos	$p \underline{\vee} q$																													
2- Aplicação dos conhecimentos adquiridos;	- Resolução de Exercícios	<p>- Exposição oral;</p> <p>- Intervenção dos Alunos;</p>	-Caderno de actividades - p.20 a p.24	35 minutos																												

Lição nº 21;

Sumário: Resolução de exercícios.

Correção dos exercícios.

Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Recursos	Tempo																												
<p>1- Aplicação dos conhecimentos adquiridos sobre a construção das proposições em linguagem lógica e respectivas conectivas negação, conjunção, disjunção (inclusiva e exclusiva), condicional, bicondicional;</p>	<p>- Construção das proposições em linguagem lógica e respectivas conectivas negação, conjunção, disjunção (inclusiva e exclusiva), condicional, bicondicional;</p> <p>Exemplos:</p> <p>Negação - Não está sol ($\sim P$);</p> <p>Conjunção - Estou a ler e a ouvir musica ($P \wedge Q$);</p> <p>Dijunção Inclusiva - Hume era francês ou inglês ($P \vee Q$);</p> <p>Dijunção exclusiva - Ou vou à praia ou vou ao cinema ($P \underline{\vee} Q$);</p> <p>Condicional - Se as nossas ações são livres então somos responsáveis ($P \rightarrow Q$);</p> <p>Bicondicional - Kant é alemão se e só se tiver nascido na Alemanha ($P \leftrightarrow Q$);</p> <table border="1" data-bbox="432 1503 959 1794"> <thead> <tr> <th>Conectivos</th> <th>Símbolos</th> <th>lê-se</th> <th>Exemplos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Negação</td> <td>\sim</td> <td>Não</td> <td>$\sim p$</td> </tr> <tr> <td>Conjunção</td> <td>\wedge</td> <td>e</td> <td>$p \wedge q$</td> </tr> <tr> <td>Disjunção</td> <td>\vee</td> <td>ou</td> <td>$p \vee q$</td> </tr> <tr> <td>Condicional</td> <td>\rightarrow</td> <td>Se ... , então ...</td> <td>$p \rightarrow q$</td> </tr> <tr> <td>Bicondicional</td> <td>\leftrightarrow</td> <td>... se e somente se...</td> <td>$p \leftrightarrow q$</td> </tr> <tr> <td>Disjunção exclusiva</td> <td>$\underline{\vee}$</td> <td>Ou ... , ou ... , mas não ambos</td> <td>$p \underline{\vee} q$</td> </tr> </tbody> </table>	Conectivos	Símbolos	lê-se	Exemplos	Negação	\sim	Não	$\sim p$	Conjunção	\wedge	e	$p \wedge q$	Disjunção	\vee	ou	$p \vee q$	Condicional	\rightarrow	Se ... , então ...	$p \rightarrow q$	Bicondicional	\leftrightarrow	... se e somente se...	$p \leftrightarrow q$	Disjunção exclusiva	$\underline{\vee}$	Ou ... , ou ... , mas não ambos	$p \underline{\vee} q$	<p>- Exposição oral;</p> <p>- Resolução de Exercícios do manual <i>Ágora</i> p 67;</p> <p>- Intervenção dos Alunos;</p>	-Ficha de exercícios;	50 minutos
Conectivos	Símbolos	lê-se	Exemplos																													
Negação	\sim	Não	$\sim p$																													
Conjunção	\wedge	e	$p \wedge q$																													
Disjunção	\vee	ou	$p \vee q$																													
Condicional	\rightarrow	Se ... , então ...	$p \rightarrow q$																													
Bicondicional	\leftrightarrow	... se e somente se...	$p \leftrightarrow q$																													
Disjunção exclusiva	$\underline{\vee}$	Ou ... , ou ... , mas não ambos	$p \underline{\vee} q$																													

ANEXO II: PLANIFICAÇÕES: AÇÃO HUMANA E OS VALORES

10º ANO

DUARTE NUNO MACHADO

ESCOLA SECUNDÁRIA DA RAMADA

2022-2023

Lição nº 50 e 51;

Sumário:O problema do livre-arbítrio.
Teorias Incompatibilistas.
Libertismo.

Bibliografia:

- Isaiah Berlin, *A Busca do Ideal*;
- James Rachels, *Os Problemas da Filosofia*;
- Ned Markosian, *An introduction to Metaphysics*;

Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Recursos	Tempo
1- Formular o problema do livre arbítrio, justificando a sua pertinência filosófica.	-Problema filosófico do livre arbítrio como objectivo de saber se as acções humanas são verdadeiramente livres ou não, numa relação de compatibilismo ou incompatibilismo entre as teses do liberalismo, determinismo radical e determinismo moderado. - Tese do incompatibilismo “se o determinismo é verdadeiro, então não temos livre arbítrio” defendida pelo argumento da consequência. - Teorias incompatibilistas do libertismo e do determinismo radical e respectivas premissas e conclusão.	- Exposição oral; - Resolução de Exercícios do Manual <i>Ágora</i> , p. 124 e p. 128; - Leitura dos textos do manual <i>Ágora</i> , p. 122, p. 125 e p. 126;	-Manual <i>Ágora</i> , p. 122 a p. 128;	50 minutos
2- Formular e compreender a tese incompatibilista do libertismo.	- Argumento da teoria libertista e respetiva tese em análise com as suas respetivas objecções.			40 minutos

Lição nº 52 e 53;

Sumário: Continuação da aula anterior sobre o Libertismo: Argumento da experiência e Argumento da causalidade do agente.

Objecções aos argumentos.

Determinismo radical: Argumento da ciência e Argumento da ilusão.

Resolução de exercícios.

Bibliografia:

- Ned markosian, An Introduction to Metaphysics;
- Thomas Nagel, O que quer dizer tudo isto?;
- Theodore Sider, Enigmas da Existência;
- Daniel M. Wagner, The Illusion of Conscious;
- Patricia Churchland, Touching a Nerve;

Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Recursos	Tempo
1- Formular e compreender a tese incompatibilista do libertismo.	- Argumento da teoria libertista e respetiva tese em análise com as suas respetivas objecções. Teoria libertista que se segue pela formulação se o determinismo é falso, então, temos livre-arbitrio.	- Exposição oral; - Resolução de Exercícios do Manual <i>Ágora</i> , p. 126 a p. 134;	-Manual <i>Ágora</i> , p. 126 a p. 134;	50 minutos
2- Formular e compreender a tese incompatibilista do determinismo radical.	- Argumento da teoria determinista radical e respetiva tese em análise com as suas respetivas objecções. Teoria Determinista que se segue pela formulação de que se o determinismo é verdadeiro, então, não temos livre-arbitrio. Argumento da ciência que explica que os acontecimentos têm causas explicadas e que por consequência demonstram que o determinismo é verdadeiro. Respetiva objecção que utiliza a física quântica que revela que os acontecimentos do universo não são totalmente determinados. Argumento da ilusão que assume o livre-arbitrio como uma ilusão	- Leitura dos textos do manual <i>Ágora</i> , p. 126 a p. 133;		40 minutos

	criada pela mente. Objeção do controlo das ações que demonstra que para existir controlo tem que existir livre-arbítrio.			
--	--	--	--	--

Lição nº 56;

Sumário: Conclusão do estudo da Teoria compatibilista: Determinismo Moderado.
Resolução do estudo de caso Yepez.

Bibliografia:

- <https://www.conjur.com.br/2018-nov-29/justica-eua-decidir-teoria-gene-guerreiro-aceitavel>
- <https://eu.lcsun-news.com/story/news/local/courts/2018/11/26/new-mexico-supreme-court-hear-warrior-gene-appeal/2121773002/>

Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Recursos	Tempo
<p>1- Formular e compreender a tese compatibilista do Determinismo moderado.</p> <p>2- Aplicar os conhecimentos num estudo de caso Yepez.</p>	<p>- Argumento da teoria determinista moderada.</p> <p>- Realização do estudo de caso de Yepez no qual podemos compreender que afirma que o cérebro do próprio foi codificado para matar. Após o estudo do caso chegou-se à conclusão de que tinha uma rara anormalidade genética que estava correlacionada a certas explosões de violência.</p> <p>Lança-se uma pergunta base orientadora de reflexão “como avalia este caso?”, seguida da pergunta “como um libertista, um determinista radical e um determinista moderado podem resolver ou fundamentar as suas posições neste caso particular?”</p> <p>Tem como principal objetivo a aplicação dos conhecimentos adquiridos nas aulas de estudo das teorias incompatibilistas e compatibilistas.</p>	<p>- Exposição oral;</p> <p>- Resolução do estudo de caso Yepez do Manual <i>Ágora</i>, p. 139;</p> <p>- Resolução de exercícios do Manual <i>Ágora</i>, p. 140;</p>	<p>-Manual <i>Ágora</i>, p. 139 e p.140</p>	<p>50 minutos</p>

ANEXO III: PLANIFICAÇÕES: DIMENSÃO RELIGIOSA

11º ANO

DUARTE NUNO MACHADO

ESCOLA SECUNDÁRIA DA RAMADA

2022-2023

Lição nº 22;

Sumário: Introdução à dimensão filosófica da Religião;
Formular o problema da dimensão religiosa;
Introdução aos conceitos de “Deus”, “Religião”, “fé”;

Anexo 1 - <https://www.youtube.com/watch?v=Beq961fusnk>

Recomendações de leitura:

Introdução ao Cristianismo - Joseph Ratzinger;
Confissões - Santo Agostinho;

Recomendações de Séries e filmes:

Teoria de Tudo;

Preparação da próxima aula/TPC:

Trazer para a próxima aula a sua ideia pessoal de Deus;

Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Recursos	Tempo
1- Formular o problema filosófico da religião, justificando a sua importância filosófica;	- Problema da Existência de Deus; -Problema da possibilidade de conhecimento de Deus;	- Exposição oral; - Intervenção dos Alunos;	- Quadro - Manual - <i>Ponto de Fuga</i> - p.213	10 minutos
2- Identificar os principais problemas da filosofia da religião;	- Possibilidade de Conhecimento de Deus; - Possibilidade da existência de Deus;	- Exposição oral; - Intervenção dos Alunos;	- Quadro; - Manual - <i>Ponto de Fuga</i> - p.215 a p.216	15 minutos
3-Diferenciar os principais conceitos da filosofia da Religião;	- Religião, razão e fé; - Conceito de Deus;	-Exposição oral; -Visualização de um vídeo para introdução à Definição de Deus; Anexo 1 - Intervenção dos Alunos;	- Quadro -Manual - <i>Ponto de Fuga</i> - p.213	25 minutos

Lição nº 24;

Sumário: Visualização de um debate da RTP: “Deus tem futuro?”

Realização de um exercício prático de identificação de argumentos a favor e contra à existência de Deus.

Anexo 2: <https://www.youtube.com/watch?v=EIPt8Yw63So>

Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Recursos	Tempo
1-Identificar argumentos a favor e contra a existência de Deus;	- Provas da existência e inexistência de Deus ;	- Visualização de um debate: “Deus tem futuro?”;	- Anexo 2 - Trabalho prático;	20 minutos
2-Enunciar o argumento ontológico de anselmo de Cantuária;	- Argumentos sobre a existência de Deus;	-Exposição oral; - Intervenção dos Alunos;	- Quadro -Trabalho prático;	30 minutos

Planificação Trabalho de Grupo Debate

Tema: O ateísmo e os argumentos contemporâneos sobre a existência de Deus.					
Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>Formular o problema da existência de Deus, justificando a sua importância filosófica.</p> <p>Distinguir os conceitos de Teísmo, Agnosticismo e Ateísmo.</p> <p>Explicitar o conceito teísta de Deus.</p> <p>Enunciar os argumentos cosmológico e teleológico (Tomás de Aquino) e ontológico (Anselmo) sobre a existência de Deus.</p> <p>Discutir criticamente estes argumentos sobre a existência de Deus.</p> <p>Caracterizar a posição fideísta de Pascal.</p> <p>Analisar criticamente a posição fideísta de Pascal.</p> <p>Clarificar o argumento do mal de Leibniz.</p> <p>Analisar criticamente o argumento do mal de Leibniz.</p> <p>Posicionar-se filosoficamente em relação ao tema/autor.</p>	<p>Religião, razão e fé</p> <p>O problema da existência de Deus.</p> <p>O conceito teísta de Deus.</p> <p>Argumentos sobre a existência de Deus: cosmológico e teleológico (Tomás de Aquino); argumento ontológico (Anselmo).</p> <p>O fideísmo de Pascal.</p> <p>O argumento do mal para a discussão da existência de Deus (Leibniz).</p>	<p>Turma dividida em 5 grupos, com a finalidade de dividir os alunos mais participativos e menos participativos em grupos para que não haja disparidades na constituição dos grupos. Todos os alunos irão estudar o ateísmo e os contra-argumentos à teodiceia de Leibniz. É aberta uma pergunta na classroom e o porta voz do grupo indica qual é o autor/tema que o grupo irá trabalhar e apresentar para debate. Como trabalho de casa os alunos preparam a aula de trabalho de grupo na qual irão procurar responder ao tema "O ateísmo e os argumentos contemporâneos sobre a existência de Deus."</p> <p>Ao longo de duas aulas apresentarão por escrito resultado das teses principais encontradas no tema/autor estudado, que será colocado na <i>classroom</i>.</p> <p>Seguidamente durante duas aulas seguir-se-á um debate, durante duas aulas, que presentificará o estudo prévio.</p>	<p>-Manual <i>Ponto de Fuga</i>.</p> <p>- <i>Classroom</i>.</p> <p>- Biblioteca Escolar.</p> <p>-Internet.</p>	3 aulas	Grelha construída para o efeito. Consultar anexo.

ANEXO IV: PLANIFICAÇÕES: EMPIRISMO DE DAVID HUME

11º ANO

DUARTE NUNO MACHADO

ESCOLA SECUNDÁRIA DA RAMADA

2022-2023

Lição nº 61 e 62;

Sumário: A justificação das questões de facto:

O problema da causalidade.

Hábito ou costume.

O problema da indução.

Bibliografia:

- David Hume, *Investigação sobre o entendimento humano*.

Objetivos	Conteúdos	Estratégia	Recursos	Tempo
1- Compreensão do problema da causalidade.	<p>- A grande parte das questões de facto parece depender de uma relação de causa-efeito. Existe uma causa que é um acontecimento que produz ou dá lugar a um outro estado das coisas e um efeito que é um evento produzido por uma causa. Entre estes dois existe uma conexão necessária que se define por uma ligação invariável e verdadeira para todos os mundos possíveis (A -> B);</p> <p>O conhecimento destas relações de causa-efeito só pode ser alcançado através da experiência uma vez que a ideia de conexão necessária não pode ser concebida a priori e se tomarmos dois acontecimentos distintos essa relação de causa-efeito só será alcançável por via da experiência. Em dois acontecimentos distintos existem impressões embora não haja uma ideia de conexão necessária entre ambos. Para David Hume a ideia de causalidade como conexão necessária não está justificada.</p>	<p>-Exposição Oral;</p> <p>-Intervenção dos Alunos;</p> <p>- Resolução de exercícios do manual.</p>	<p>-Manual <i>Ponto de Fuga</i> p.65 a p. 68;</p>	50 minutos
2- Compreensão do hábito ou costume.	<p>-Uma vez que não há justificação nem a priori nem a posteriori para as conexões necessárias, David Hume defende que esta crença é uma simples associação de ideias que o hábito ou o costume formam na nossa mente. Não existe nos objetos mas em nós. Quando, em circunstâncias similares,</p>			50 minutos

	<p>constatamos a combinação sequencial e repetida de dois objetos ou acontecimentos, o hábito ou o costume leva-nos a passar de A para B. O hábito é assim uma predisposição psicológica, uma tendência natural ou uma determinação da mente para passar de A para B, conforme a experiência. A conjunção constante é a combinação sequencial reiterada de dois eventos cuja continuidade repetida no tempo e no espaço ficou gravada nas nossas mentes. Não é necessária mas contingente.</p>			
--	--	--	--	--

ANEXO V: PLANIFICAÇÕES: ACTIVIDADE “KAVERNA”

ENSINO SECUNDÁRIO: 10º ANO, 11º ANO E 12º ANO

DUARTE NUNO MACHADO

ESCOLA SECUNDÁRIA DA RAMADA

2022-2023

PLANIFICAÇÃO DE ATIVIDADE

Atividade Principal <i>Kaverna (Um delírio filosófico)</i> : atividade de teatro-debate no Dia Mundial da Filosofia.	Turma(s) 11.º F e H	Disciplina(s) Filosofia	Data 3 de outubro a 17 de novembro
	N.º de Alunos 7		

Atividade(s) Proposta(s)	Objetivos Gerais	Materiais / Recursos	Observações
<p>3 de outubro Apresentação da proposta de atividade aos alunos e da estratégia disciplinar para a sua concretização.</p> <p>4 de outubro a 28 de outubro Escrita do guião <i>Kaverna (Um delírio filosófico)</i> e definição da estrutura definitiva da atividade.</p> <p>31 de outubro, 07 e 14 de novembro Ensaio da leitura encenada de <i>Kaverna (Um delírio Filosófico)</i> por alunos de 11.º F e H.</p> <p>17 de novembro 1.ª Sessão: 11h-11h50 2.ª Sessão: 14h15-15h05 Visionamento do video-clip “Are You Lost In The World Like Me” de Steve Cutts e Moby & The Void Pacific Choir. <i>Kaverna (Um delírio filosófico)</i>: atividade de teatro-debate no Dia Mundial da Filosofia.</p>	<p>Estimular o interesse por assuntos relacionados com a sociedade com temporânea, desafiando à problematização e à reflexão.</p> <p>Promover o gosto pela leitura.</p> <p>Aprimorar a oralidade, a construção de discurso e a comunicação em público.</p> <p>Promover a interação, a solidariedade, a empatia e o sentido de responsabilidade.</p> <p>Desenvolver capacidades nos domínios da expressão e da comunicação vocal e corporal.</p> <p>Proporcionar momentos de reflexão crítica e partilha de ideias.</p> <p>Incentivar o diálogo, o entendimento e o espírito de tolerância.</p> <p>Compreender códigos teatrais e explorar técnicas variadas de</p>	<p>Auditório.</p> <p>Adereços cénicos e de figurino. Computador, material de som e luz.</p> <p>Recursos digitais: - Microsoft PowerPoint; - Spotify; - Youtube.</p> <p>Referências: Platão (2012). <i>República</i>, Introdução, tradução e notas de Maria Helena da Rocha Pereira. 13.ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Platão (2017). <i>República</i>, Tradução, prefácio e notas de Elísio Gala. 2.ª edição. Silveira: Bookbuilders / Letras Errantes, Lda. Río, Pilar del (2022). <i>A Intuição da Ilha: os dias de José Saramago em Lanzarote</i>. Porto: Porto Editora. Rodrigues, Amália (2020). <i>Versos</i>. 10.ª edição. Lisboa: Cotovia. Saramago, José (2014). <i>A caverna</i>. Porto: Porto Editora. Saramago, José (2014).</p>	<p>A atividade decorreu conforme planeado. Os alunos envolveram-se de forma interessada e com responsabilidade.</p> <p>A experiência proporcionou aos alunos atitudes a oportunidade de enfrentar uma plateia, explorando técnicas de comunicação, persuasão e atuação. Durante o debate, foi dada voz aos alunos para partilharem não só as suas impressões sobre a leitura encenada, mas também as suas inquietações, quer enquanto alunos, quer enquanto cidadãos numa sociedade em permanente mudança. Cada sessão teve a duração de 50 minutos, o que veio a revelar-se pouco tempo para o muito que ficou por dizer. No entanto, as inquietações verbalizadas no debate constituíram um estímulo à</p>

	<p>dramatização.</p> <p>Compreender e valorizar atividades educativas informais, reconhecendo o seu impacto/contributo no/para o sucesso escolar.</p>	<p><i>Ensaio sobre a Cegueira</i>. Porto: Porto Editora. Soares, Bernardo (2015). <i>Livro do desassossego</i>. Lisboa: Assírio & Alvim.</p> <p>Thoreau, Henry David (2018). <i>Walden ou a vida nos bosques</i>. 5.^a edição. Lisboa: Antígona.</p> <p>Xavier, Monalisa Pontes, Aquino, Cássio Adriano Brás de & Miranda, Luciana Lobo (2010). «A caverna: um retrato literário da inserção do sujeito no emergente modelo de produção moderno». <i>Psic. Clin.</i>, Rio de Janeiro, vol.22, n.2, p.131 – 145.</p>	<p>continuidade da reflexão para além da atividade.</p>
--	---	---	---