

## **A Experiência como Forma de Relação Educativa**

**Rafael Maria Caldeira Beltrão de Salinas Calado**

**Relatório de Estágio  
de Mestrado em Ensino de Filosofia  
no Ensino Secundário**

**Agosto 2021**

O presente trabalho é um relatório que procura espelhar a reflexão de um ano letivo de Prática de Ensino Supervisionada (PES). O relatório será dividido em duas partes principais.

A primeira será a descrição da PES levada a cabo na Escola Secundária Luís Freitas Branco ao longo do ano letivo 2019/20. Foi um ano passado a assistir e dar aulas, fazer planificações, pensar em atividades, conhecer a escola, o seu modo de funcionamento e ganhar experiência enquanto docente. A descrição terá como objetivo destacar as principais aprendizagens, os factos mais importantes, o crescimento e a evolução que foram ocorrendo ao longo do tempo. Os desafios foram inúmeros e os contratempos também, mas permanece o espanto e a admiração pelo processo educativo.

A segunda parte será o aprofundamento teórico de um conjunto de aspetos práticos verificados ao longo da PES. A relação entre o docente e os alunos é crucial no processo de aprendizagem. O modo de desenvolvimento dessa relação é espantoso; é um fenómeno muito peculiar: uma pessoa, apenas por ensinar, tem uma influência, muitas vezes grande, na vida de quem aprende. Esse acontecimento dá-se quando há uma identificação das experiências vividas pelo professor e pelo aluno. O foco será, então, uma análise da experiência como forma privilegiada da relação professor-aluno.

**ÍNDICE**

<b>1. Descrição PES</b>	<b>4</b>
1.2. Agrupamento de Escolas.....	5
1.3. Escola Secundária Luis Freitas Branco .....	7
1.4. Núcleo de Estágio .....	8
1.5. Turma 10º A .....	8
1.6. Turma 11º I.....	11
1.7. Conteúdos Lecionados .....	13
1.8. Planificações .....	17
1.9. Docência .....	18
1.10. Pandemia.....	23
<b>2. Visões de experiência na Educação</b>	<b>26</b>
2.1. Introdução .....	27
2.2. Pontos Prévios.....	28
2.3. Educação .....	30
2.4. A racionalidade .....	31
2.5. Tradição .....	33
2.6. Autoridade.....	35
2.7. Experiência como relação educativa.....	38
2.9. Analogia Final.....	54
<b>Bibliografia</b>	<b>57</b>
<b>Anexos</b>	<b>59</b>

## 1. Descrição PES

*“Verdade seja dita: não tenho muitas queixas a fazer do Destino. E aqui no estágio, além do mais, encontrei uma varanda linda.”*

Sebastião da Gama, Janeiro, 14

Uma descrição é o relato de determinado acontecimento ou conjunto de acontecimentos. Para ser completa deverá ter em conta a totalidade dos aspetos do acontecimento. No entanto, sendo muitas vezes impossível conseguir tal coisa, escolhe-se os aspetos fundamentais para que a descrição possa ser próxima do que realmente aconteceu. Apesar de tudo, há sempre uma distância entre quem vive o acontecimento e quem ouve ou lê o relato. O mesmo acontece com a descrição do estágio. Para ter um conhecimento completo acerca do estágio teria que se contar cada acontecimento. Não sendo isso possível por ser impossível à memória e indesejável para o leitor, será feita uma descrição dos aspetos fundamentais e que mais marcaram aquilo que foi o caminho traçado. Tendo consciência da dificuldade que existe em relatar aquilo que aconteceu com precisão e agudeza, o objetivo desta descrição é conseguir, pelo relato dos acontecimentos mais importantes, fazer notar o que de mais relevante aconteceu.

Além da descrição em sentido estrito, será também feita, ao longo do texto, a apreciação de alguns dos acontecimentos e juízos acerca da aprendizagem feita. A descrição dos factos sem ser acompanhada de um juízo dos mesmos não serve para o objetivo pretendido.

Assim, a divisão e a organização dos conteúdos procuram apenas tornar claro o que aconteceu ao longo do estágio e as principais aprendizagens levadas a cabo. Para esse efeito, a descrição começa com um afunilamento de círculos concêntricos cada vez mais pequenos. Um primeiro ponto sobre o agrupamento das escolas onde está inserida a escola em que ocorreu o estágio. Um segundo ponto sobre a escola propriamente dita, o terceiro acerca do núcleo de estágio. Posteriormente, um ponto sobre cada turma em particular, seguido dos conteúdos lecionados pelos professores estagiários, as planificações executadas, um resumo geral sobre o que constituiu a experiência docente ao longo do ano letivo e, por fim, uma breve reflexão sobre a docência durante a pandemia.

Alguns aspetos serão referidos mais do que uma vez, porque a relação entre os vários temas é inúmera e não deve ser apagada. No entanto, essa repetição tem sempre algum carácter novo que justifica a aparição do assunto já referido anteriormente.

## 1.2. Agrupamento de Escolas

O Prática de Ensino Supervisionado ocorreu na Escola Secundária Luis Freitas Branco. A escola pertence ao Agrupamento de Escolas de Paço d'Arcos. Este agrupamento é composto por cinco escolas: Escola Básica Dr. Joaquim de Barros, Escola Básica Dionísio Santos Matias, Escola Básica Anselmo Oliveira, Escola Básica Maria Luciana Seruca e a escola secundária já referida.

As escolas do agrupamento localizam-se todas em Paço d'Arcos numa zona simpática para se estudar pelo seu carácter calmo, com uma vista bonita e perto de vários meios de transporte. A zona em que se insere o agrupamento tem algum comércio local, cafés, restaurantes, lojas, mas é uma zona principalmente residencial, o que pode ser a razão da calma que se encontra nas redondezas. Os prédios e casas com o rio ao fundo são o enquadramento normal de qualquer vista que se possa ter. O parque dos Poetas apresenta também uma mais valia à zona. Este parque com uma boa vegetação encontra-se muito perto das escolas, o que permite um ambiente ainda mais tranquilo. O parque permite também que tanto os alunos como os professores o frequentem ao longo do dia, trazendo com isso inúmeras vantagens.

O agrupamento tem uma oferta educativa que cobre um leque vasto ao nível etário e formativo. A oferta vai desde o pré-escolar ao 1º, 2º e 3º ciclos, Ensino Secundário, formação de dupla certificação de nível secundário até aos cursos de educação e formação de adultos. Esta quantidade de ofertas educativas faz com que haja muitos alunos a frequentar o agrupamento, num total de cerca de 3822 alunos.

A população discente é heterogénea. Em termos etários isso é claro, visto que o agrupamento tem uma oferta educativa que permite ter alunos desde crianças até adultos. Relativamente a nacionalidades, a maioria dos alunos são portugueses, havendo um grupo considerável de alunos estrangeiros. Por ordem de maior presença percentual, contam-se alunos de nacionalidade brasileira, da zona Leste da Europa, angolanos e alunos cabo verdianos.

O grupo docente vinculado ao agrupamento é constituído por cerca de 320 docentes. De várias áreas diferentes, este grupo tem a responsabilidade de lecionar e educar mais diretamente os alunos do agrupamento. O pessoal não docente é constituído por cerca de 94 pessoas entre psicólogas, assistentes técnicos e assistentes operacionais.

A oferta educativa permite servir a vila de Paço D'arcos em termos educativos e as freguesias circundantes de modo completo. Sendo Paço D'Arcos uma vila fundamentalmente residencial, a presença da escola torna-se fundamental para os serviços oferecidos pela vila.

Para ter uma linha educativa homogênea entre os vários estabelecimentos de ensino e cumprir uma proposta educativa orientada, o agrupamento apresenta um projeto educativo. Esse projeto educativo é uma peça importante, porque reúne em si um conjunto vasto de informações e indicações fundamentais sobre educação a ser aplicado nos cinco estabelecimentos do agrupamento.

O projeto educativo do agrupamento tem como lema “Viver o Presente/Preparar o Futuro”. O documento define a missão, visão, os valores e o plano estratégico com as linhas de orientação e com os seus vetores.

A missão determinada nesse projeto para o agrupamento tem dois pontos fundamentais.

“1) Promover aprendizagens de qualidade, no respeito pela inclusão e diversidade de escolhas;  
2) Contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, solidários e interventivos, capazes de responder aos desafios colocados pela sociedade do conhecimento.”<sup>1</sup>

O agrupamento tem uma visão para aquilo que quer, que se concentra no seguinte excerto:

“Ser um agrupamento de referência no concelho, promotor de percursos de sucesso que contribuam para uma integração social plena.”<sup>2</sup>

Os valores definidos pelo agrupamento são Responsabilidade, Solidariedade, Respeito, Confiança, Empenho e Criatividade e os três pilares: Missão, Visão e Valores. A Missão como princípios práticos de atuação, a Visão como objetivo geral a alcançar e os Valores como guias orientadores da ação.

Posteriormente, no plano educativo é definido o plano estratégico do agrupamento que se baseia e desenvolve sobre três vetores que se desdobram em inúmeras linhas de orientação para o plano estratégico. Os vetores são os seguintes:

“1. Promover elevados padrões de qualidade das aprendizagens e a melhoria do sucesso educativo nos diferentes percursos de educação e formação oferecidos pelo agrupamento.

2. Fomentar a interiorização de valores, o exercício ativo de cidadania e o enriquecimento pessoal, cultural e social.

3. Promover a melhoria do desempenho organizacional e da gestão do currículo.”<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> PEA – Projeto Educativo de Agrupamento - 2019-2022 - Agrupamento de Escolas de Paço D’Arcos

<sup>2</sup> Idem

<sup>3</sup> Idem

A missão, os valores e o plano estratégico são linhas muito gerais que enquadram o trabalho desenvolvido em todos os estabelecimentos de ensino do agrupamento, mas que deixam em aberto vários aspetos a serem trabalhados pelas escolas, departamentos e professores.

### **1.3. Escola Secundária Luis Freitas Branco**

A Escola Secundária Luis de Freitas Branco em Paço D'Arcos apresenta ótimas condições. No edifício principal encontra-se uma escadaria grande onde se pode ver recorrentemente muitos grupos de alunos juntos em alturas de recreio. Nesses momentos era possível ter uma ideia do ambiente que se vivia na escola durante o dia, e do multiculturalismo presente nas diferenças culturais e de ascendência dos alunos e dos profissionais de educação. Os tipos de música escolhida pelos alunos, as exposições temporárias que se montavam, as conversas e os grupos que se formavam indicavam, de certo modo, os gostos, amigos e atividades dos alunos.

Existe também uma zona de encontro frequente de alunos e professores – o bar. Um balcão corrido, onde se destacava a simpatia das senhoras que trabalhavam ali e momentos de convívio entre alunos, professores e entre professores e alunos. Durante o decorrer das aulas era um local relativamente calmo, onde se podia trabalhar bem. Trabalhar, quando as circunstâncias o permitem, no meio da escola é bom e foi um acontecimento recorrente por parte do professores estagiários. Isto porque permite nos intervalos encontrar e estar com os alunos, permite ser uma presença mais presente e ajuda a manter um ambiente vivo e calmo no edifício.

No terceiro piso do edifício principal, encontra-se uma zona restrita aos alunos, com a parte administrativa, as salas dos diretores de turma, os departamentos e a zona de convívio. O local onde se trabalhou mais e onde ocorriam as reuniões do núcleo de estágio foi na sala que pertence ao departamento de Filosofia. Nesta zona da escola, vivia-se um ambiente normalmente mais calmo e onde se podia perceber melhor o dia a dia dos professores e o relacionamento de uns com os outros. A maneira como viam o dia a dia da sua profissão, a forma como pediam ajuda, como se ajudavam e como resolviam os problemas que iam surgindo.

A escola é muito grande e tem vários blocos espalhados, onde se encontram as salas de aula. Tem um auditório grande e com muita qualidade. As salas de aula, em geral, são boas. Têm uma boa acústica, bons materiais (quadro, computador, projetor, mesas e cadeiras suficientes para todos). O ambiente que se vivia nos blocos era muito mexido antes e depois do toque que indicava o início e fim das aulas. Durante o período de aulas, não se ouvia muito barulho e podia-se ter um ambiente calmo e bom para trabalhar na sala de aula.

## 1.4. Núcleo de Estágio

O núcleo de Estágio era composto pelo professor estagiário David Amaro Teixeira e pelo professor estagiário Rafael Salinas Calado, sob orientação do Professor Luis Bernardo e da Professora Helena Serrão. Os professores estagiários estavam ambos no segundo ano do mestrado. Tanto um como o outro licenciaram-se em Filosofia, também na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. O professor David não tinha nenhuma experiência em educação. A primeira vez que deu uma aula foi no estágio. Por outro lado, o Professor Rafael já tinha lecionado Lógica ao 9º ano num colégio privado. No entanto, o contexto, a matéria e as idades eram diferentes, pelo que havia muita novidade também.

O núcleo reunia todas as quartas-feiras. Semanalmente, nas reuniões, preparavam-se aulas, discutiam-se conteúdos das aprendizagens essenciais, avaliava-se o trabalho feito, planificavam-se atividades e falava-se sobre os alunos. Estas reuniões foram essenciais para a evolução do trabalho desenvolvido. Desde o início que a professora Helena Serrão deu muita importância às reuniões e fez insistência para que ocorressem todas as semanas. Foi bom ter sido assim para que se pudesse trabalhar constantemente sobre o que se ia fazendo e o que ia acontecendo.

Outro aspeto muito importante de referir do núcleo de estágio: a auto e heteroavaliação. As planificações, as aulas lecionadas e os materiais recolhidos pedem uma avaliação constante. Isto é, quando se dá aulas, quando se procuram e produzem materiais, e quando se fazem planificações é preciso estar constantemente a fazer um trabalho de autoavaliação, mesmo que seja informal. E pedir conselhos, críticas e reflexões sobre o trabalho feito (heteroavaliação). É preciso relacionar os assuntos, perceber o que correu bem e o que correu mal, bem como as respetivas razões para tal.

## 1.5. Turma 10º A

*“Em Setúbal, de princípio, perguntavam: «É para nota?» (E havia medo na voz) «Não. É para aprender.» Pois sim, senhor, para aprender é que é: para eu aprender, para o aluno aprender; para estarmos mais próximos um do outro;”*

Sebastião da Gama, Janeiro, 24

O 10º A era uma turma com 28 alunos da área de Ciências e Tecnologias. O tamanho da turma dificultava a atenção pessoal a cada aluno. Enquanto grupo, o comportamento dos alunos era bom, ajudavam-se, era possível ter momentos de silêncio, de trabalho e de boa participação oral.

A recepção aos professores estagiários foi boa, o que permitiu o início de uma boa relação com a turma desde cedo. Os alunos, em geral, não tinham dificuldades cognitivas, o ambiente em sala de aula, normalmente, era de trabalho e o ritmo de aprendizagem elevado. Foi bom ver a importância que tem existir uma boa relação entre os vários alunos da turma e dos mesmos com o professor.

Em termos individuais, notavam-se mais diferenças, quer pelas diferenças económicas, sociais e nalguns casos culturais, quer pelas qualidades que cada um apresentava. No entanto, em todos se notava um desejo grande de saber, de conhecimento, de compreender o significado das coisas, apesar de se notar de formas diferentes, consoante os interesses que cada um tinha e a vida que levava.

Desde o início que a qualidade da turma impressionou. Havia alunos muito bons e com uma grande capacidade crítica. Além disso, e ainda mais espantoso, vários dos alunos com mais dificuldades mostravam interesse em aprender e gostavam do conteúdo. Isto permitiu diminuir em vários momentos as diferenças existentes entre os alunos.

Houve ao longo da lecionação um conjunto de desafios que se podem dividir em três grupos principais: velocidade de aprendizagem, diversificação de estratégias e interesse dos alunos. Cada desafio com graus diferentes e que se procurou ao longo do tempo ultrapassar com mudanças nas planificações, nas estratégias de aula e na relação com os alunos.

O primeiro ponto, como foi dito, tem a ver com a velocidade de aprendizagem dos alunos. A turma tinha um ritmo elevado, pelo que no início as planificações delineadas eram curtas para o tempo de aula existente. Por isso, e também pela matéria por onde se começou a lecionação da PES – lógica formal –, foi preciso aumentar a quantidade de conteúdo planificado por aula e houve espaço para aprofundar melhor alguns conteúdos, através das perguntas que surgiam em aula.

Por outro lado, foi preciso lutar contra a superficialidade na abordagem dos temas. Aconteceu os alunos absorverem o conteúdo das aulas, mas de uma forma não filosófica, meramente informativa. Este aspeto é fundamental, porque, por um lado, é preciso acompanhar a velocidade de aprendizagem dos alunos, por outro, essa velocidade pode muitas vezes ser ilusória, no sentido em que é preciso tempo para que se entre no ponto de vista filosófico. Deste modo, era preciso distribuir a matéria pelas aulas de forma bem estruturada e pensada para que tal não acontecesse.

Nas primeiras aulas de lógica formal aconteceu o que foi descrito. Percebeu-se que os alunos tinham capacidade para acelerar a aquisição de conteúdos de forma eficaz. No entanto, ao fim de algumas aulas foi importante acalmar outra vez o ritmo, porque os alunos estavam a assimilar o que

era lecionado, mas apenas decorando. Para esta descoberta foi muito importante fazer exercícios em aula. Os exercícios permitiram acompanhar e ver o desempenho de cada aluno. Com um ambiente de turma calmo e silencioso havia possibilidade de acompanhar um bocadinho cada aluno da turma. Isto foi muito importante para poder ter noção do que cada um sabia, e mais que isso, conhecer melhor cada aluno e a forma como conseguiam relacionar a matéria lecionada com a Filosofia.

A turma era atenta, o que permitia debates e conversas espontâneas interessantes acerca dos vários assuntos. Os alunos que tinham mais dificuldades eram várias vezes ajudados pelos alunos que se destacavam pela facilidade de aprendizagem. No entanto, às vezes era preciso questionar mais diretamente alguns alunos para perceber se acompanhavam o ritmo da aula.

Algumas vezes notava-se a existência de duas velocidades de aprendizagem – segundo grande desafio. Nestas alturas percebeu-se que é importante conhecer os alunos para se poder preparar estratégias diferentes consoante a necessidade de cada aluno. Assim, normalmente, mas de forma cuidada para não quebrar muito a turma, compilava-se um conjunto de exercícios para se poder entregar aos alunos mais rápidos.

A multiplicidade de estratégias na mesma turma é importante, porque permite não desanimar os alunos mais rápidos e fá-los avançar bem, mas também ajuda a que os alunos com maiores dificuldades acompanhem a aula. Neste desafio, evidenciou-se várias vezes o conselho dado várias vezes durante a parte curricular do mestrado: “a aula deve ser dada para o aluno médio”.

Por fim, o terceiro aspeto desafiante foi manter vivo o interesse e a atenção dos alunos em cada momento. Muitas vezes, era evidente o interesse e o bom desempenho da turma, mas não era fácil mantê-lo constante. A desmotivação, o cansaço, a irritação e a paciência eram muitas vezes difíceis de combater. Este desafio é mais geral e paradoxal. Geral, porque se verificou em várias alturas e não se resolveu da mesma maneira que os aspetos apresentados anteriormente. Pelo contrário, a forma de colocar o conteúdo da aula em relação com os alunos ia-se alterando consoante os alunos que se tinha diante, e com o passar do tempo, o que já se tinha usado com proveito podia deixar de resultar. É paradoxal, porque por um lado é um peso difícil de suportar e de resolver. Pedir uma reinvenção de forma a manter o conteúdo interessante para todos (o que não quer dizer que seja uma alteração constante nas estratégias usadas). E também uma dimensão de novidade que custa a transpor. Por outro lado, encara-se com felicidade por ser o que permite ter a certeza de que a carreira docente será sempre desafiante e com novidades, apesar do conteúdo poder ser repetitivo.

A forma como se procurou ultrapassá-lo foi trazer a vida dos alunos para as aulas, isto é, delinear pontes entre o que se falava em aula e a vida dos alunos. Um bom exemplo disso foi o tema da rede conceptual da ação. Para se conseguir explicar o que é um acontecimento, depois o que é uma ação

e quais são as componentes da ação, desenvolveu-se um vídeo com acontecimentos e ações do dia a dia, que permitiu uma introdução da matéria com uma ligação clara com a vida habitual de cada aluno. Isto permitiu que os alunos começassem a ter um olhar filosófico sobre a vida.

Outra estratégia utilizada com sucesso foram exercícios argumentativos. Para consolidar as respostas ao problema do livre arbítrio, foi pedido aos alunos que escrevessem dois argumentos a favor de uma das teses (libertismo, determinismo e compatibilismo). Depois, os alunos deviam passar os argumentos ao colega que tinham do lado esquerdo. Os que recebiam tinham que escrever um contra-argumento na mesma folha. De seguida, devolviam os argumentos e contra-argumento. Por fim, os alunos escreviam uma conclusão. Os alunos aderiram bem a este exercício, que permitiu de forma ativa rever conteúdos, desenvolver a relação entre colegas e a entreajuda.

## 1.6. Turma 11º I

*“Não acabei sem lhes fazer notar que «a aula é nossa». Que a todos cabe o direito de falar, desde que fale um de cada vez e não corte a palavra ao que está com ela.”*

Sebastião da Gama, Janeiro, 12

A turma do 11º I tinha uma composição diferente da turma do 10º ano. A turma era uma junção de duas turmas. Uma de alunos de Ciências Socioeconómicas e outra de Artes Visuais. Os alunos mostravam competências muito diferentes e havia vários alunos com dificuldades notórias, quer na atenção às aulas, quer na compreensão das matérias. O ritmo de aprendizagem dos alunos era muito diferente uns dos outros. Havia, por um lado, um grupo de alunos rápidos a compreender os conteúdos e a cumprir os exercícios ou trabalhos pedidos. Por outro lado, havia alunos com mais dificuldades que pediam um ritmo mais lento e uma repetição exaustiva da conteúdo. Precisavam também de muito acompanhamento nos exercícios e trabalhos pedidos. Assim sendo, obrigavam a uma organização e explicação mais calma dos assuntos expostos, o que era uma mais valia para que se conseguisse chegar a todos os pontos fundamentais de cada tema.

A diversificação cultural também era mais notória na constituição da turma em questão. Havia maior diversidade de nacionalidades nos alunos, com olhares sobre a realidade muito discrepantes, estavam em áreas de estudo distintas, o que ainda acentuava mais as diferenças que tinham à partida.

O ritmo de aula, em termos gerais, era bipartido. A turma de Artes Visuais tinha um ritmo e a de Ciências Socioeconómicas outro. O desafio de conseguir dar uma aula para que toda a turma acompanhasse foi desde logo um desafio grande. Em primeiro lugar, porque Filosofia não é uma disci-

plina em que o interesse por parte dos alunos seja imediato e se mantenha ao longo do tempo. Em segundo lugar, é difícil conseguir que os alunos tenham um olhar filosófico sobre os temas. Por fim, complica-se verdadeiramente quando isto é preciso ser feito para uma turma em que uns compreendem a matéria e pedem um avanço e profundidade sobre ela muito diferente de outros. A questão não tem que ver com falta de inteligência, mas antes com o modo de crescimento de cada um e a forma de corresponder melhor às necessidades de cada aluno, exigindo o melhor de cada um, mas sem deixar nenhum para trás.

Notava-se também, principalmente nos alunos da turma de Artes Visuais, uma conformação com más notas e com as dificuldades que muitos tinham. Assim, era complicado conseguir motivá-los a trabalhar mais e melhor. No entanto, ao longo do tempo houve uma evolução notória, resultado do trabalho dos alunos, mas também das estratégias utilizadas pelos professores.

Os alunos com mais competências tinham um bom ritmo de aprendizagem e um desempenho razoável nos testes e nas aulas. O ambiente na sala, muitas vezes não era o melhor. Ora porque os ritmos se faziam sentir, ora porque o interesse pela matéria não era muito. A diferença de ritmos, muitas vezes, levava a que os alunos se distraíssem, quer porque o ritmo estava umas vezes elevado para uns e outras vezes lento para outros. Assim sendo, manter um ambiente de aula de trabalho, calmo e que possibilite diálogo ordeiro foi outro desafio

Os desafios descritos anteriormente acabaram por ser muito bons, porque obrigaram a diversificar estratégias recorrentemente, a estar perante os alunos de formas diferentes e ganhar uma familiaridade maior com as unidades temáticas, visto que explicar de forma clara e certa a alguém que tem mais dificuldades, muitas vezes pede uma ginástica conceptual e exemplos que só são possíveis para quem não só sabe bem o conteúdo que tem que dar, com também consegue explicá-la com uma clareza profunda sem a simplificar.

A forma de ultrapassar as várias dificuldades apresentadas foi trabalhar ainda mais e apostar na relação com cada aluno individualmente. As planificações da matéria tiveram que ser muito maleáveis, as estratégias usadas não puderam ser apenas as que tinham sido pensadas para a planificação, mas adaptadas consoante o decorrer da aula. A exposição dos vários assuntos tinha que ter períodos mais curtos e ser acompanhada por muita repetição, não para que os alunos decorassem, mas para que tivessem muitas oportunidades para repensarem a matéria e definirem, descreverem ou analisarem as mesmas questões filosóficas. Usava-se muito o diálogo e a análise de textos em conjunto para o professor poder ir acompanhando o trabalho feito por cada um e poder ir dirigindo a análise de cada parte para os alunos que estavam com mais dificuldades. Estas estratégias ajudaram os alu-

nos a analisar os temas em aula, ganhando algum método e ritmo de trabalho e ajudou a turma a ganhar alguma unidade.

Por outro lado, a relação com os alunos começou a ser cada vez melhor. Notava-se que os alunos estavam abertos a uma boa relação com os professores. Não que os da turma 10º A não estivessem, mas estes deixavam-se ajudar mais.

Por fim, a proposta do Ensaio Filosófico foi uma estratégia usada nas duas turmas para ensinar os alunos a pensar filosoficamente. Este exercício foi planificado para ser desenvolvido em vários momentos para que os alunos tivessem tempo para investigar e refletir sobre o assunto com tempo. Houve várias interações entre os alunos e os professores desde dúvidas, um conjunto de vídeos a explicar o que é uma ensaio filosófico, quais são as suas partes, o que deve ser feito em cada uma e uma breve consideração sobre cada um dos temas que os alunos podiam escolher. Os frutos foram bons. Vários alunos fizeram bons ensaios e, acima de tudo, viu-se um amadurecimento filosófico ao longo do tempo. Esta evolução foi mais evidente, porque houve duas entregas. A primeira sem avaliação, apenas para os professores verem e comentarem, com o objetivo de proporem melhorias. Notou-se um bom progresso das primeiras entregas para as segundas.

## 1.7. Conteúdos Lecionados

*“Ensinar e ser. Antes de tudo, ser. A vida do professor deve ser (tanto quanto possível, pobres de nós!) luminosa e branca. Mais que não ser ignorante, importa não ser mau, nem desonesto, nem impuro... tanto quanto possível, pobres de nós!”*

Sebastião da Gama, Fevereiro, 21

As primeiras aulas foram lecionadas à turma do 10º A. O primeiro tema trabalhado foi a Lógica Formal, planificada em cinco aulas ao longo dos meses de outubro e novembro. Esta matéria é fundamental para uma introdução à Filosofia completa e estruturada. A Lógica trata das leis do pensamento, não sendo a Filosofia uma ciência da opinião nem da relatividade, é preciso aprender a pensar para se poder alcançar o ponto de vista filosófico.

Os desafios foram inúmeros, por variadas razões. O primeiro deveu-se ao facto da Lógica ser uma forma de saber que tem nuances próprias, distintas da Introdução à Filosofia, tema anterior ao da Lógica no programa. De tal modo, que depois de uma introdução teórica à Filosofia, a Lógica Formal foi comparada por muitos alunos com a Matemática. Essa relação é evidente e existe em vários aspetos. No entanto, não é o principal foco que se quer dar. Os alunos por natureza já estabe-

leciam a relação da Lógica com a Matemática, por isso, nalguns momentos tornou-se difícil delinear a Filosofia.

A segunda dificuldade teve que ver com as diferenças próprias da Lógica. Foi introduzida uma linguagem simbólica que não era completamente nova, porque se assemelha à linguagem matemática. Usaram-se símbolos novos e procurou-se tratar os juízos e os argumentos de forma universal. A Lógica Formal requer também um exercício constante de abstração que se mostrou por vezes difícil para o professor explicar e para os alunos perceberem.

Por outro lado, houve vários aspetos muito positivos. O ritmo das aulas pôde ser elevado, porque o professor estava familiarizado com os conteúdos e os alunos correspondiam muito bem. Os resultados obtidos foram muito positivos. O professor fabricou uma pequena sebenta de Lógica, porque os alunos ainda não tinham essa parte da matéria no manual, devido à alteração que houve no programa. Esse material com as várias fichas de exercícios feitas ao longo das aulas permitiu um trabalho sólido nestas aulas. Notou-se uma constante evolução pela experiência que se foi ganhando de aula para aula e pela ajuda dada pelo núcleo de estágio.

Lecionadas as cinco aulas sobre Lógica Formal, passado um tempo de assistência de aulas, foi altura de lecionar a rede conceptual da ação, o problema do livre-arbítrio, o libertismo, o determinismo radical e moderado, ainda à turma do 10º A. Este tema permitiu um trabalho filosófico de análise de textos, de levar a exame o ponto de vista natural e dialogar e debater sobre os problemas em questão. Foi bom ver e compreender o processo de aprendizagem dos alunos sobre os temas apresentados e a forma como os alunos o tratavam.

Um dos maiores desafios na leção desta sub unidade foi conseguir explicar o pensamento das três correntes filosóficas mencionadas nas aprendizagens essenciais, de modo a não acontecer uma transmissão meramente informativa. Deste modo, foi preciso pensar e delinear bem as estratégias que acompanharam as aulas. Assim, foi usada com alguma frequência o debate, o diálogo e estratégias argumentativas de exercícios em grupo e individuais.

Neste tema foi possível ter uma abordagem mais de acordo com aquilo que é a abordagem filosófica. A base teórica do segundo tema a lecionar é maior e permite ao professor preparar as aulas de uma forma diferente e usar metodologias mais propriamente filosóficas, tais como aquelas que foram mencionadas atrás.

Deste modo, a procura de textos para as aulas, de estratégias de explicação da matéria e de estudo dos conteúdos da aula permitiram uma boa evolução e uma aproximação maior àquilo que é a preparação de aulas filosóficas. Esta evolução deu-se pela aprendizagem constante e pelo trabalho

do núcleo de estágio, que todas as semanas se juntava para discutir os problemas ou dificuldades encontradas.

Acabada a sub unidade referida anteriormente, passou-se para a lecionação do 11º ano. No fim de janeiro, começou a introdução à Filosofia das Ciências, concretamente através do estudo de Popper e Kuhn. Desta vez, além das planificações, fichas e materiais de aula, os professores estagiários fizeram um teste de avaliação na íntegra, os seus critérios e a posterior correção. Nas unidades anteriores, tinha sido feito um miniteste para avaliação e uma parte de um teste. O resto foi feito exclusivamente pela Professora Helena Serrão.

A redação dos elementos de avaliação com os devidos critérios de correção e o embate com aquilo que os alunos conseguiram fazer foi um momento marcante de todo o percurso. Em primeiro lugar, pensar o modo de avaliar da melhor forma o trabalho realizado pelos alunos é um desafio. A avaliação não deve ser aquilo para o qual se frequenta a escola, mas é, de facto, um momento relevante. É muito importante que estes momentos tenham a sua solenidade e que sejam bem executados por parte do avaliador (professor neste caso) para que sirvam a sua função: quantificar aquilo que o aluno aprendeu.

Assim, olhar para os conteúdos ensinados e procurar dar-lhe uma forma de avaliação é um desafio grande. Para além disso, a forma que se dá não é indiferente. O teste deve ser feito para um tempo determinado, deve ter um conjunto de regras, tais como um número de perguntas curtas definido, um número de perguntas de desenvolvimento fixo e assim por diante. Tudo isto de acordo com a matéria em causa e a altura do ano letivo.

Depois, os critérios de avaliação devem ser rigorosos e feitos para avaliarem os alunos da forma mais completa possível. O maior desafio são as perguntas de desenvolvimento, porque não é fácil definir os quadros de resposta possíveis e os pontos que lhes devem estar associados. No entanto, as dificuldades e os erros quer do teste quer dos critérios só se percebem, muitas vezes, depois de ele ser dado aos alunos. Isto porque, mesmo depois de muitas revisões, os olhos frescos dos alunos acabam por descobrir algum aspeto que está menos bem apresentado ou que poderia estar de outra maneira.

Por fim, o confronto com o resultado dos testes propriamente dito é realmente um desafio em muitos sentidos. Primeiro, muitas vezes percebem-se os erros cometidos nas aulas, a explicação mal dada, as estratégias mal usadas (etc.) ou os textos pouco analisados. Por outro lado, vemos também aquilo que ficou bem percebido, as estratégias bem usadas e os textos bem analisados. Na correção dos testes conseguimos também ter contacto com a autonomia de pensamento dos alunos e a capacidade crítica de cada um. De tal modo, que há sempre alguma resposta fora daquilo que tínhamos

pensado ou previsto. As capacidades que os alunos têm de trazer novidade à matéria que já é bem conhecida pelos professores é muitas vezes espantosa.

Segundo, a correção justa não é fácil, não pela preferência que se poderá ter por um ou outro aluno, mas porque manter o mesmo critério do princípio ao fim do teste é complicado. Ainda para mais, porque muitas vezes não os corrigimos todos seguidos. Apesar de haver critérios definidos, há sempre uma margem que depende do examinador. No princípio da correção dos testes, essa margem é tida em conta de uma certa forma que não é fácil manter constantemente igual.

Na unidade nova, tornaram-se visíveis algumas confusões que os alunos tinham sobre a Ciência e ajudou a clarificar melhor o que é a Filosofia em contraste com a Ciência em sentido estrito. A explicação da Ciência e do trabalho científico aos olhos de Kuhn e Popper foi custosa. Num primeiro momento, os preconceitos dos alunos relativamente ao que é Ciência tiveram que ser destruídos. Foi uma altura difícil, o tema teve que ser repetido várias vezes sempre de um modo mais claro. Depois de algum tempo debruçados neste assunto, finalmente seguiu-se em frente, mesmo não tendo todos percebido completamente.

Este impasse foi importante, porque permitiu aprender como não é preciso que fique logo tudo percebido no momento em que a matéria é dada, porque às vezes é mais fácil perceber quando já se tem o quadro todo diante. Alguns alunos não perceberam tudo ao princípio, mas à medida que se ia avançando, a matéria que estava para trás clarificava-se e conseguiam estabelecer relações entre elas.

A meio de março, por causa da pandemia, entrou-se em confinamento, a escola fechou e durante dois meses não houve qualquer atividade presencial. Havia várias atividades organizadas para este período que tiveram que ser canceladas, tais como uma visita de estudo no âmbito da estética ao Museu Nacional de Arte Antiga, um concurso de ensaios filosóficos com um debate final e um conjunto de workshops preparados para acontecerem todas as sextas-feiras durante um mês. Todas estas atividades presenciais foram canceladas, mas adaptou-se aquilo que foi possível. Mantiveram-se os ensaios filosóficos para as turmas de lecionação dos professores estagiários. Cada ensaio foi corrigido por um dos professores estagiários com uma classificação final. Mantiveram-se os workshops, mas gravados em vídeo para os alunos poderem aproveitá-los. Diminuiu-se o número de sessões do workshop, o tempo de cada sessão e alteraram-se as estratégias e os materiais pensados.

Acabado o estado de emergência, voltou-se à escola para dar duas aulas sobre Filosofia da Religião aos alunos do 11º ano que estavam a ter aulas presencialmente. A aula foi muito interessante, porque para além de estar com os alunos depois de algum tempo sem os ver presencialmente, o as-

sunto da aula suscitou um conjunto de perguntas e tentativas de resposta com uma profundidade e análise notória.

Os alunos receberam muito bem os professores estagiários e ficaram entusiasmados por participarem no estágio ativamente. Ao longo do ano houve várias oscilações nas relações estabelecidas com os alunos, mas o balanço é muito positivo. Haverá muito a melhorar em vários aspetos, mas o estágio abriu os horizontes e pôs em contacto o professor com os alunos de forma regular e desafiante. Os desafios começaram a tornar-se reais. O modo de autoridade, a amizade com as pessoas com quem se cruza, a maneira de fazer os conteúdos dizerem alguma coisa aos alunos foram passos importantes naquela que se espera ser o início da caminhada docente.

## 1.8. Planificações

As planificações foram um material fundamental para a introdução à docência. O conselho para os professores novatos investirem nas planificações e na criação de materiais. Como já foi referido, a noção de que ainda há muito por estudar e saber foi evidente desde o princípio. Por outro lado, ao princípio não foi evidente a importância de investir tempo de trabalho nas planificações.

É importante notar que há vários tipos de planificação: planificações de aulas, atividades, exercícios e assim por diante. Dentro de cada um destes grupos, há também diferentes tipos de planificação, por causa do foco que se pode fazer. As unidades temáticas, por exemplo, podem ser planificadas de um ponto de vista mais macro, isto é, fazer a divisão dos conteúdos pelo número de aulas que se prevê ter no ano letivo todo. Ou pode-se fazer de uma forma mais micro, isto é, planificar ao pormenor cada aspeto da unidade temática e concretizá-lo numa aula.

As planificações macro são muito importantes e foram feitas ao nível do departamento. Sem elas, não é possível organizar o ano letivo. Com essas planificações é possível não só medir o ritmo das aulas, como também marcar eventuais visitas de estudo, atividades com várias etapas ao longo do ano, testes, apresentações, debates e assim por diante.

As planificações micro são mais trabalhosas e exigentes, porque o detalhe é muito maior. Encontram-se quatro razões principais, verificadas ao longo do estágio, para planificar muito e bem. A primeira prende-se com a necessidade de concretizar os temas a tratar para se ganhar consciência do que se sabe e o que se tem de materiais. Quando é preciso pensar sobre o que se vai dizer na aula, que materiais propor, que exercícios fazer ou utilizar é que se percebe verdadeiramente o que se sabe sobre o assunto em causa.

A segunda razão é a preparação das estratégias a usar em aula. Só quando se planifica a aula, se pensa nas estratégias a usar para ensinar determinada matéria. É muito importante ter a aula bem

preparada do ponto de vista teórico, mas – sobretudo em algumas turmas, como foi o caso do 11º I – o método para transmitir os conteúdos aos alunos deve ser muito bem pensado, preparado e usado.

A terceira é a distribuição das várias partes da aula e os tempos associados. Sem ter uma ideia clara do tempo que deve demorar cada atividade em aula, não se consegue levar bem a aula e de forma quase certa o professor perde-se ao longo da aula. O tempo certo para cada exercício, exposição, apresentação, debate é fundamental para não se perder os alunos e para a aula ter a fluidez certa.

A quarta razão é um pormenor, mas que se revela importante quer para a continuidade da matéria, quer para cumprimento da planificação macro e também por seriedade para com os alunos e escola. Ter a planificação bem feita permite que, se o professor tiver que faltar, a aula possa ser dada por outro professor da área, porque tem os conteúdos a ser lecionados, a descrição de cada parte da aula, as estratégias a usar, os tempos definidos e os materiais a usar.

As planificações foram muito importantes ao longo do estágio principalmente pelas razões acima descritas. No entanto, identifica-se mais uma razão de ser um estágio acompanhado. As planificações serviam como base de discussão de todos os seus constituintes, como dito anteriormente.

A qualidade das planificações não se manteve ao longo do tempo. Houve uma melhoria com o passar do tempo. Não tanto nos conteúdos, porque esses acabam por não fugir do que estava delineado, mas principalmente nas estratégias usadas, no cumprimento mais rigoroso dos tempos definidos para cada atividade em aula e na celeridade de execução das mesmas. As estratégias melhoraram, porque foi possível perceber cada vez melhor o que funcionaria de forma mais eficaz para cada conteúdo e para cada turma. O cumprimento dos tempos de aula deveu-se principalmente, porque houve cada vez mais noção do tempo que as atividades de aula demoravam e, por isso, a divisão dos tempos das partes das aulas eram mais reais. A celeridade na redação das planificações aconteceu, principalmente, pela experiência que se foi adquirindo, por isso, à medida que o tempo passava, mais facilmente se preparavam as aulas com tanto ou mais rigor que no início.

## 1.9. Docência

*“O que eu quero principalmente é que vivam felizes.”*

Sebastião da Gama, Janeiro, 11

A experiência docente é profunda, complexa e envolvente. Ser professor é uma responsabilidade muito grande – participação no crescimento de um jovem. Deste modo, a docência introduz o professor diretamente numa relação diferente com os alunos. Logo à partida, há uma distância entre o

professor e o aluno muito grande. O professor, para alunos das idades do estágio, em geral, não é amigo, em várias coisas não percebe os dias de hoje, muitas vezes não compreende os alunos e não tem noção que a vida não é apenas a disciplina que leciona.

No entanto, apesar de tudo, o ser professor é uma oportunidade de usar bem a autoridade que lhe é dada, a possibilidade de estabelecer uma amizade com cada aluno e de crescer, ele próprio, no conhecimento e na pedagogia. Pelo menos, foi isso que aconteceu. Entrar na sala de aula pela primeira vez com quase trinta alunos a olhar com atenção cada gesto, a julgar cada palavra usada e a apontar os tiques e os pontos fracos é um embate forte. Mesmo assim, é aquilo que mais fascina nos momentos educativos: a aula. Os mesmos quase trinta alunos têm, cada um, um desejo de saber, uma vontade em conhecer, em procurar alguma coisa que, mais ou menos escondida, se vai revelando aos poucos. Os olhos brilhantes quando se aprende alguma coisa nova não se conseguem esconder, mesmo naqueles alunos que se comportam pior.

Os vários momentos vividos na sala de aula foram os que deram mais cor e alimentavam a vontade de ser docente. Houve aulas menos boas, mas, em geral, saía-se contente das aulas. A vivência da aula, a relação que se podia estabelecer com os alunos e a forma como se procurava entregar a matéria aos alunos eram desafios que tornavam a aula viva e constantemente desafiante. Havia um choque de tantas experiências quantas as pessoas que se encontravam na sala. Isso trazia uma riqueza aos conteúdos a lecionar e às estratégias aplicadas em aula. A experiência vivida ao longo do estágio foi fundamental para o crescimento pessoal e profissional. Tudo o que se viveu não foi percebido na íntegra ainda, mas muitos aspetos foram compreendidos e importa serem abordados.

O objetivo do estágio foi aprender a ser professor, através da experiência. Para tal, os professores estagiários tinham um conjunto de aulas para lecionar, um tempo para estar só em contacto com alunos, construir planificações, preparar materiais, verem o funcionamento de uma escola, assistirem a aulas, corrigirem trabalhos e testes, fazerem avaliações e tudo o mais que seja importante fazer para aprender e aprimorar as técnicas e metodologias para se poder ser um bom professor. Deste modo, um estágio bem feito será uma boa introdução e uns primeiros passos sólidos no caminho da docência.

De alguma forma, foi isso que aconteceu ao longo do ano letivo 2019/2020. Com aspetos mais positivos outros menos positivos, aquilo que se fez ao longo do ano foi crescer na profundidade das matérias e das interpelações colocadas e no entusiasmo e na alegria de participar no processo educativo dos alunos que se tinha diante. Isto aconteceu de tal maneira que no fim se apoderou uma nostalgia pelo tempo que se viveu. Assim, será descrita nos próximos parágrafos detalhadamente aquilo que foram os principais pontos que importam descrever no que respeita à docência. De modo a or-

ganizar a descrição de forma completa, em primeiro lugar, será abordado tudo o que importa denotar sobre o tempo de trabalho docente antes do início do ano letivo e toda a preparação para a lecionação das aulas. Em segundo lugar, serão tratados alternadamente os períodos de aulas e a preparação para o mesmo. Em terceiro lugar, terão lugar os períodos fora da sala de aula, como reuniões, estudo dos conteúdos a lecionar, balanço do trabalho feito, correção e avaliação de testes e exercícios e outras atividades que tenham acontecido fora das aulas.

O primeiro contacto com a escola e com a professora orientadora deu-se antes do início do ano letivo. Marcou-se um encontro na escola onde iria decorrer o estágio para a conhecer, apresentar os elementos do núcleo de estágio e falar sobre a planificação anual do departamento de Filosofia quer em termos de conteúdos, quer em termos de calendário letivo.

Posteriormente foram realizadas outras reuniões do núcleo de estágio para lançar o trabalho que se iria desenrolar. Por um lado, era importante ter uma descrição dos alunos que iriam receber os professores estagiários, conhecê-los, saber os horários das aulas, por outro, era preciso começar a preparar as aulas, ter uma ideia das matérias que iriam ser lecionadas pelos professores estagiários e começar a trabalhá-las. Nessas reuniões foi também explicado o modo de funcionamento da escola e do departamento de Filosofia. Foi interessante perceber como se passa o dia a dia dos professores desde que chegam à escola até que saem e os principais sítios por onde passam e estão.

A noção do tempo e do trabalho que é preciso para preparar um ano letivo de aulas aumentou. Preparar um ano de Filosofia de forma completa, competente e profunda é um grande desafio. É importante investir tempo na preparação dos vários conteúdos, na planificação anual das aulas e na procura e desenvolvimento de bons materiais. É também fundamental ir trabalhando um espírito de abertura aos alunos que se vai receber. Várias vezes se constatou um pensamento nos alunos ainda desconhecidos, como seriam, como se comportariam, como iriam receber o professor. Isto não para criar uma ilusão de como possam vir a ser, mas para estar disposto a receber quem quer que seja para ajudar a ser melhor e mais adulto.

Nesta fase de preparação do ano, também é muito importante pensar as atividades a fazer fora do contexto escolar, como visitas de estudo, atividades fora das aulas, concursos ou debates. O planeamento dessas atividades com cuidado e antecedência só traz mais valias na realização das mesmas, tanto para os alunos como para os professores. Desde cedo que se começou a pensar nisso, apesar do planeamento e preparação depois não terem ocorrido como se pensou inicialmente.

Um aspeto importante a destacar que também que ocorreu no início das aulas foi perceber que pode ser muito vantajoso ter uma descrição e conhecer os alunos que se vai ter. No entanto, há sempre uma enorme distância entre a descrição feita e o modo como realmente são. A questão não é as

descrições serem mal feitas, mas a relação estabelecida com cada um e o modo como cada um estava na sala de aula foi diferente da construção mental que tinha sido construída relativamente a qualquer um deles. O confronto com os alunos é muito diferente daquilo que possamos dizer deles a alguém que não os conhece.

O primeiro contacto com os alunos aconteceu pouco depois do início do ano letivo. As primeiras aulas de Filosofia começaram por ser lecionadas pela Professora Helena Serrão e os alunos estagiários apenas assistiam. Este foi um tempo importante, porque permitiu começar a ver a forma como a professora lecionava, compreender os diferentes momentos da aula e entrar no ambiente de aprendizagem ainda como espectador. A apresentação dos professores estagiários aos alunos foi muito simpática e teve um pormenor interessante e que pareceu bastante importante para o bom desenrolar, pelo menos inicialmente, do estágio: a professora disse aos alunos que iriam participar numa das primeiras experiências de leção dos professores estagiários. A noção de que os próprios alunos seriam parte ativa do estágio foi, logo de início, deixada clara, o que deu outra consciência aos alunos da responsabilidade que tinham.

Ao longo do tempo a vontade de lecionar foi crescendo. A preparação das aulas começou com tempo e em outubro começaram as primeiras aulas. A experiência de já ter dado aulas foi uma mais valia, mas o primeiro contacto com uma turma desconhecida traz consigo algum nervosismo. A imagem de entrar na sala e ter diante de si quase trinta cabeças com os olhos postos no professor perdura. Um misto de “quem és tu?”, “o que tens para nos ensinar?” e “como és?”. No fundo, uma vontade e um olhar atento para conhecer o professor, mas também para apanhar cada passo em falso que for dado. Acrescido a isso, a consciência do professor por ter um papel importante na educação dos seus alunos.

As primeiras aulas foram as mais difíceis de gerir, porque se começou a lecionar numa turma nova, conteúdos novos e havia uma professora na sala a avaliar o trabalho desempenhado. Depois o hábito limpou esses factos, no entanto, ao princípio pesou. A rotina, a organização e o planeamento das aulas permitiram ganhar uma familiaridade com os ritmos e os tempos das aulas que foram começando a acontecer de forma fluída.

A professora Helena acabava as aulas sempre com a indicação do aluno que tinha que fazer um relatório de aula e outro um resumo de um texto escolhido pela professora. Assim, as aulas começavam sempre com a leitura do relatório da aula anterior e do resumo de um texto que tinha a ver com a matéria da aula. Estes acontecimentos davam ritmo à aula logo desde início e permitiam centrar a atenção dos alunos no assunto da aula. Para os professores estagiários este início era uma mais valia, porque dava o mote para o começo da aula.

A lecionação e a amplitude de temas sob análise permitiram conhecer os vários momentos de uma aula e os diferentes tipos de aula. Uma aula divide-se em vários momentos que variam consoante diversos fatores. No princípio, geralmente pode pedir-se aos alunos mais atenção e é uma boa altura para momentos de exposição maiores. No entanto, esta exposição tem períodos de tempo que consoante a turma deve ser intercalado com exercícios, análise de textos ou momentos de diálogo. Dependendo de como foram os primeiros momentos da aula, os tempo seguintes variam. Numa aula que começa com exercícios ou com a correção de um trabalho de casa, ainda há espaço para falar de conteúdos novos ou resumir e fechar matéria que está numa fase final. Aquilo que é importante medir é o ritmo de uma aula forte, deve-se puxar pelos alunos, porque eles podem e devem ganhar bom ritmo de trabalho. Por outro lado, não se deve fazer de forma a que uma aula de noventa minutos seja exclusivamente expositiva, porque a capacidade dos alunos em adquirirem tudo sem nenhuma hipótese de participarem ativamente no raciocínio do professor é limitada.

Assim, é importante trazer para as aulas a experiência dos próprios alunos. Tornou-se hábito, numa aula em que se começava com exposição, começar com exemplos da vida quotidiana para que os alunos se identificassem com a matéria e só depois desse trabalho se procurava olhar para esse momento escolhido propositadamente do ponto de vista filosófico, focando o ponto que se queria. Outra hipótese que tem o mesmo resultado é introduzir muito brevemente o tema que se vai tratar e pedir aos alunos definições ou exemplos desse assunto. Isto permite ter logo ideia de como os alunos pensam sobre o tema em causa e o que sabem sobre ele.

Estas duas estratégias muito usadas ao longo do estágio podem ganhar muitas formas diferentes, mas aquilo que está por detrás delas é fundamental e procurou-se que existisse em todas as aulas: um embate entre os conteúdos da aula e a vida dos alunos. Esta terá sido talvez a maior descoberta do estágio: é possível que as aulas sejam um palco de vida, onde o que se aprende tem um significado concreto e verdadeiro para a vida dos alunos e do professor. Pode-se dar aulas de forma a que o conteúdo constitua uma hipótese de significado para ser testada pelos alunos, numa luta constante entre a verdade e a falsidade, numa travessia pela busca de conhecimento incessante e cativante. No entanto, isso só acontece se os mesmos tiverem munidos com ferramentas críticas para testarem o significado daquilo que lhes é transmitido, e se o professor tiver seriamente e com um trabalho bem feito. Os alunos não seguem ou não aceitam bem coisas medíocres. Se lhes damos o melhor de forma adequada, normalmente eles agarram isso com o que têm.

A preparação das aulas foi sempre importante. As aulas que correram melhor foram as que estavam mais bem preparadas. Faz parte de ser um bom professor, preparar bem a matéria, as estratégias e dividir o tempo de aula. Se esse trabalho não é feito da melhor maneira, tudo o resto é posto em

causa. Os alunos percebem imediatamente quando o professor não preparou bem a aula e isso é logo motivo para distração ou para não levarem tão a sério aquilo que diz. Se o professor não leva a sério o trabalho que tem que fazer, como é que pode pedir aos alunos que o façam. Assim, a preparação das aulas deve ser um dado adquirido. Com o tempo e com os materiais que se vai fabricando esta preparação também vai dando menos trabalho, apesar de continuar a ser desafiante, porque as estratégias e o modo de expor a matéria vai ter que ser constantemente repensado.

Por fim, os períodos fora dos momentos de aula e de preparação direta para os mesmos foram também de extrema importância. Primeiro, porque as reuniões do núcleo de estágio eram muito importantes para se falar sobre as unidades temáticas e estarmos seguros delas. Depois eram momentos para conhecermos melhor os constituintes do núcleo, o que permitia uma confiança maior no trabalho que se fazia.

Os momentos mais simples como os cafés no bar também foram muito importantes, porque se falava de assuntos que não tinham diretamente a ver com as aulas, se conhecia professores e se falava mais descontraidamente sobre os alunos. O ambiente da escola permitia haver uma descontração saudável, principalmente quando os alunos estavam nas aulas.

Os elementos de avaliação e a sua correção já foram referidos, no entanto, é importante sublinhar que foram confrontados nas reuniões do núcleo de estágio. Este confronto acabou por se revelar de extrema importância, porque permitiu corrigir um ou outro erro que ainda existiam e aprender com a professora orientadora algumas metodologias importantes.

## **1.10. Pandemia**

Durante o estágio, chegou a Portugal a Covid-19. A pandemia levou ao fecho do país e, por isso, também das escolas. Já se fez referência às principais mudanças que tiveram que ser feitas. No entanto, dado o impacto que teve e ser um acontecimento tão pouco comum, é útil fazer uma breve reflexão sobre o que foi viver a pandemia ao longo do estágio.

Importa sublinhar que o estágio, à partida, visava o ensino presencial e não o ensino à distância ou a distância. Ensino esse que já existia, mas noutras instituições e com metodologias muito diferentes daquelas que estavam a ser usadas e discutidas ao longo do estágio. e, por isso, os professores não estavam preparados para mudar tudo de uma maneira tão drástica. O mesmo aconteceu com os alunos e as famílias que de um momento para o outro tiveram que alterar completamente as suas rotinas e os seus locais de trabalhos. As casas transformaram-se em locais de trabalho de todos ou quase todos os seus habitantes.No entanto, as adaptações necessárias foram feitas com qualidade.

As estratégias para as aulas online tiveram que ser reajustadas e os materiais produzidos, de modo a ficarem disponíveis para os alunos poderem aceder online assincronamente.

A principal mais valia da pandemia foi a necessidade de repensar a educação e aquilo que era mais fundamental. A necessidade de estar com os alunos tornou-se evidente, porque se percebeu que é preciso continuar a alimentar a relação professor-aluno para a aprendizagem acontecer. Assim, no princípio e no fim das aulas muitas vezes aproveitava-se o tempo para falar com os alunos de outros assuntos que não Filosofia. Saber como estavam, as dificuldades que sentiam, aquilo que os ajudava mais e assim por diante. Estes momentos mostraram-se fundamentais para a boa aprendizagem dos alunos enquanto estavam em casa.

Depois, a criação de vídeos para os alunos poderem assistir foi importante por dois motivos principais. O primeiro e principal é os alunos poderem ver e rever conteúdos importantes para o seu crescimento. O segundo foi ganhar consciência de que a exposição das aulas podia ser ainda mais bem preparada do que era. Isto, porque fazer um vídeo fluído, sem gaguejar, bem estruturado e com o raciocínio claro se mostrou um desafio grande. As tentativas sucederam-se até que o produto final ficasse bem feito. Fazer um vídeo com exposição de conteúdo é diferente de dar uma aula expositiva. De qualquer modo, preparar uma aula expositiva como se fosse para gravar um vídeo, permite explicar os assuntos em aula de modo mais eficaz, fluído e cativante.

O ensino presencial tem várias vantagens relativamente ao ensino não presencial e vice-versa. O ensino presencial permite um desenvolvimento maior da relação entre o professor, os alunos e todos os participantes do meio escolar. Permite fazer avaliações presenciais que se revelam fundamentais para o desenvolvimento do aluno, quer pela importância do momento da avaliação quer pela interação que é permitida como no caso de orais, debates ou apresentações. No ensino presencial o acesso a materiais partilhados ou de mais difícil aquisição é mais fácil. O desenvolvimento de projetos pode ser acompanhado de uma forma mais completa com o apoio do professor e com a interação dos alunos entre si.

Por outro lado, o ensino não presencial permite que o tempo seja mais eficaz, os dias passam a ser mais produtivos. Torna-se possível trabalhar com cada aluno de forma mais personalizada. Os alunos podem ganhar mais autonomia. As estratégias de ensino diversificam-se mais e há mais mobilidade quer para os professores quer para os alunos.

O objetivo desta reflexão não é chegar à conclusão de qual a melhor forma de ensino. Apesar de se afirmar que para estar em ensino à/a distância, em circunstâncias normais, deve-se cumprir um conjunto de requisitos importantes. Tais como internet, computador, bom local de trabalho, possibi-

lidade de se relacionar com outros de formas diferentes da presença numa escola, rotina que permita sair de casa e fazer desporto.

Por fim, é importante notar que voltar à escola antes do fim do ano letivo foi muito importante. Rever os alunos antes do ano acabar foi bom, porque permitiu acabar o tempo que se passou em conjunto, avaliar o caminho que se fez e preparar o que aí vem de forma mais completa. A presença física torna a interação mais perfeita, no sentido em que se pode compreender melhor o outro, visto que se vê mais dele, se está mais com ele. Não se ouve e vê apenas a cara. Vê-se os comportamentos que o outro tem, percebe-se com mais clareza o que diz, compreende-se melhor a expressão que faz e acima de tudo sente-se que o outro nos acompanha mais. Não é impossível desenvolver ensino à/a distância, pelo contrário. No entanto, para uma educação verdadeira é fundamental haver momentos presenciais que permitam um bom desenvolvimento da relação necessária para todos crescerem.

## 2. Visões de experiência na Educação

### “O menino e o mestre-escola

Tenho em vista zurzir na minha história  
Todo o pedante, autor de vão discurso,  
Que ralhando, não vale a quem se afoga,  
À míngua de recurso.

Rapaz travesso, doidejando às soltas,  
Perto da margem de empolado rio,  
Tais cabriolas fez que, ao fim de contas,  
Dentro de água caiu.

Quis o céu que no sítio do sinistro  
Vegetasse, a propósito, um salgueiro,  
A que, abaixo de Deus, salvar a vida  
Deveu o calaceiro.

Passava por ali um mestre-escola;  
E o rapaz a gritar: «Senhor, socorro!  
Acudi-me, por Deus, que o ramo estala,  
E, em se quebrando, eu morro.»

Ouvindo este clamor, o pedagogo,  
Sem notar ser imprópria a ocasião,  
Dirige ao pobre, prestes a afogar-se,  
Este longo sermão:

«Vede a que ponto chega a travessura!  
Vão lá matar-se por traquinas tais!  
Como é difícil tomar conta deles!  
Oh! desgraçados pais!

Quanto a família e os mestres envergonham!  
Que sustos causam! Que profunda mágoa!»  
(...)”

Fábula de La Fontaine

## 2.1. Introdução

Aquilo que se quer com a segunda parte do relatório de estágio não é mais do que olhar para o que aconteceu e levar a escrutínio mais fino alguns elementos fundamentais. Investigá-los em diálogo com alguns pensadores que sejam importantes para a análise em questão. Sem se querer levantar os olhos do que acontece e bem atento aos factos para os interpretar e perceber o que indicam. Não se pode querer ser como o “mestre-escola”, num momento de clara necessidade de atuação, não actuou. Fê-lo por orgulho e por ter uma ideia preconcebida sobre a realidade de tal modo firme que não o permitiu ver a realidade.

À medida que se foi lecionando, percebeu-se com alguma clareza que todos os alunos acabam por ter o mesmo desejo de se tornarem adultos. A vontade de chegar à idade adulta, não tem a ver com a vontade em envelhecer nem em sair da juventude, mas apenas em ser um bom homem ou uma boa mulher. Bom em sentido lato, isto é, virtuoso, competente, capaz de ganhar alguma autonomia e de pensar por si.

Ora, como professor sem experiência, as dificuldades e os embates foram inúmeros. No entanto, à medida que o tempo foi passando, começou a desenhar-se o ponto fundamental de todo o estágio. Diante de tantos desafios e aprendizagens, houve um ponto central que alterou o modo de olhar para cada aluno. Começou por surgir em forma de pergunta: o que é verdadeiramente decisivo para cada aluno que se tem diante?

A resposta à pergunta não é o que se procura no presente trabalho, porque de um ponto de vista mais fino a resposta varia de aluno para aluno e não pode ser respondida abstratamente. Apesar disso, na tentativa de responder à pergunta para cada aluno concreto, desenhou-se um ponto comum: todos querem viver bem.

Manuel Garcia Morente fala deste assunto com muita clareza. Na sua obra, desenha uma “ontologia fundamental da vida”. Esta ontologia revela a vida e a sua estrutura mais fundamental. A vida tem uma primazia sobre todos os outros entes, assente em três características principais. A primeira é ser determinante. A vida não é determinada por nenhum ente, ao contrário é a raiz de todos os entes. A segunda é a “segurança da existência”. A vida existe evidentemente. Tem-se a certeza que se vive, enquanto que outros seres têm uma existência derivada, isto é, existem dentro da vida, por isso, a sua existência não é tão segura. Por fim, a vida tem interesse por si mesma. Os seres vivos querem viver, têm interesse na própria vida.

*“Una piedra es un ente, pero no sabe que lo es, ni se interesa por serlo; mientras que la vida es un ente y sabe que lo es; es capaz de reflexividad y además se interesa por ser ente. O dicho de otro modo: la vida quiere vivir; la vida quiere ser vida; no quiere ser muerte: quiere ser vida. Ese interés del ente vital por su existencia, por su entidad vital, es característico de la vida como recipiente universal de los demás entes, que están en ella, los cuales, carecen de ese signo sustantivo que la vida tiene y que es el interés por sí misma.”* (Morente, 1980, p.908 - 909)

Todos os alunos se interessam, todos os alunos querem ter uma vida grande. No entanto, só é significativo para os alunos aquilo que eles tornam seu, ou seja, aquilo que fazem na primeira pessoa, de forma ativa. Só é possível crescer bem, quando se é protagonista, isto é, quando se faz experiência. À medida que o tempo passou, isto tornou-se cada vez mais evidente. A começar pelas coisas mais pequenas – exercícios feitos em aulas – até às coisas maiores – grandes decisões que tinham que tomar.

As três características identificadas por Morente ajudam a traçar aquilo que são os aspetos fundamentais do conceito de experiência que vai ser analisado ao longo da presente investigação. A experiência assenta na determinação, isto é, determina aquilo que se é e tem uma primazia incontornável naquilo que se pensa, acredita e faz. É segura de si, porque tudo cabe dentro da experiência. Os próprios entes surgem dentro da experiência, dentro daquilo que vivemos. Por fim, a experiência dita o foco de interesse da vida, de tal modo que só há interesse dentro da experiência.

O caminho que se faz na educação só pode ser pessoal, ninguém se torna bom sem fazer nada. Ora, o professor tem o papel de indicar o caminho para cada um poder chegar ao destino. Esse papel não é fácil, porque só pode apontar o caminho aquele que o conhece e só o pode conhecer quem já o fez ou vai, pelo menos, mais à frente. Este papel de guia não é de endoutrinação, mas sim propor um significado e capacitar os alunos para verificarem o significado proposto, dando liberdade para o aceitarem ou rejeitarem. A exigência de ser professor também tem que ver com o confronto constante com a própria vida e com a proposta que faz aos seus alunos. Para tal, a investigação que se segue serve o propósito de analisar com outro alcance um conjunto de assuntos que foram surgindo ao longo do estágio e que se incluem no estudo da experiência como forma de relação educativa.

## **2.2. Pontos Prévios**

A educação é uma aventura na constituição do ser. A experiência de educar e ser educado marca a pessoa de tal forma que é capaz de imprimir caráter. A pessoa é quem é pela natureza que tem,

mas também pelo processo educativo que protagoniza. A educação é mais do que a mera passagem e recepção de conteúdos, porque toca o interior humano. Nesta travessia em que se embarca desde cedo, muitos são os desafios, problemas e dificuldades, mas a beleza e verdade sobrepõe-se ao peso que esta pode trazer.

A noção de educação é complexa e muitas vezes confusa, porque é difícil identificar todas as suas partes. No entanto, não se pode avançar na presente investigação sem antes limitar aquilo de que se trata educação. A sua definição influencia em grande medida aquilo que se pode pensar acerca disso. Definir educação e investigar aquilo que é a sua essência permitirá analisar o impacto da experiência no processo educativo.

Antes de começar a análise propriamente dita sobre educação importa esclarecer de onde esta parte. Se a resposta à pergunta, o que é educação?, é complexa, a resposta à pergunta, de onde ela parte?, é simples. A educação parte, advém, fundamenta-se na família. É no seio familiar que naturalmente se educa.

“Quando a sociedade se torna moderna e complexa, a escola não perde o seu carácter complementar, porque, por muito vastos que sejam o seu âmbito e o seu programa de ensino, continua a ser verdade que a família é o primeiro educador e representa uma influência que dura a vida inteira.” (Smith, 1962, p. 80)

De uma forma simplificada, é na família que começa a educação desde que se nasce e, por isso, os pais, geralmente, são os primeiros educadores. As pessoas da família são as únicas, em princípio, que acompanham todo o processo educativo formal<sup>4</sup>. Normalmente o encarregado de educação é um familiar. Muitos são os aspetos que nos mostram a importância da família na educação.

Tudo isto acontece, porque os pais têm uma responsabilidade natural sobre os filhos e os irmãos uns com os outros. O nascimento de um filho confere aos pais, pela relação que existe, uma responsabilidade que depois na sociedade é traduzida em muitas formas jurídicas, económicas, sociais e também educativas. A família acaba por ser uma forma da natureza garantir, com exceções, que as pessoas estão entregues a alguém. A família é o sítio ao qual se pertence, mesmo quando se nega essa pertença, são os familiares que, idealmente, nos recebem como somos, onde não temos que ter personagens, máscaras, somos quem somos e onde sem nós falta alguém.

---

<sup>4</sup> Processo educativo formal é todo o percurso de creche, escola e eventualmente universidade. Continuamos a ser educados o resto da vida, mas de um forma a que chamamos informal, porque não acarreta a formalidade que conhecemos hoje na escola com objetivos característicos de cada momento, analisados, predispostos e pensados. Posteriormente avaliados, com um nível de obrigatoriedade e supervisão notórios.

Pensar a educação sem ter a família em conta é um erro. Os educadores, sejam quais forem, têm que estar em concordância com a família. Senão for assim, a diferença constantes entre a família e a escola só confunde e deseduca as crianças e os jovens e, em última instância, fá-los-á desacreditar nos adultos. Muitos deixam de obedecer, porque ouvem coisas diferentes em casa das que ouvem na escola.

A responsabilidade natural dos pais sobre os filhos, dá-lhes a responsabilidade sobre a educação dos filhos e, por isso, a possibilidade de decisão sobre o rumo que lhe dão. As famílias podem determinar o percurso académico dos filhos, desde que de acordo com a lei. Esta liberdade que é concedida à família só espelha e faz jus à responsabilidade que a paternidade confere aos pais e o valor que deve ser dado à família em todos os âmbitos educativos.

No entanto, não retirando tudo o que foi dito, há casos excepcionais em que é preciso haver um acompanhamento a determinadas famílias ou alunos em que as famílias sejam problemáticas ou estejam a passar por momentos mais difíceis. As consequências de famílias destruídas nos filhos são muito grandes. Muitas vezes, os alunos mais difíceis ou problemáticos têm famílias com problemas graves: divórcios, ausência de pais, falta de condições, pouca educação dos familiares, desemprego, problemas com drogas ou álcool.

Este casos são complexos e devem ser tratados com o devido respeito e cuidado. Apesar de existirem, não serem raros e movimentarem muitos recursos das escolas, não deixam de denotar a importância da família na educação. As marcas que deixam uma família destruída nos alunos tornam ainda mais evidente o papel bom e importante que as famílias que conseguem devem ter na educação dos filhos. Deste modo, não se quer deixar famílias de fora nem aceitar a utopia que todas as famílias são boas e capazes de educar os próprios filhos. Quer-se apenas sublinhar o papel primordial da família e a importância de serem os pais – nas famílias estruturadas e sólidas – a tomar a iniciativa na educação dos filhos e a poderem ter uma aliança com a escola onde estão os filhos, de modo a todos concorrerem para o mesmo objetivo: ter jovens adultos, bons e felizes.

### **2.3. Educação**

“Desenvolver as potencialidades do ser humano que cada um em si transporta. Em todos os domínios, desde o nascimento até ao último dia, a educação é aprender a ser homem. E a educação familiar, o ensino, as formações são parte deste ‘aprender’. Em todos os casos, aprende-se a ser homem. Se, pois, pretendemos definir educação é preciso refletir sobre a palavra ‘homem’.” (Reboul, 2015, p. 23)

O primeiro passo na investigação proposta é a definição de educação, que orbita também sobre o que é o homem. Educação é um conceito complexo e que ao longo do tempo foi definido de formas distintas e ainda hoje é um conceito problemático. Apesar disso, a sua definição é necessária e para tal recorre-se a Luigi Giussani. O pensador tem uma vasta obra e dedicou a sua vida, entre outras coisas, à educação. Giussani faz uma primeira aproximação ao conceito em causa com base num excerto de Jungmann.

*“(...) egli definisce l’«introduzione alla realtà totale», dove il termine «totale» è assunto nella duplice accezione di realizzazione integrale di tutte le dimensioni e caratteristiche della persona e di pienezza dell’apertura del soggetto alla realtà esterna e a ciò che è altro da sé.”* (Chiosso, 2009, p. 21)

Ao trazer esta definição, Giussani procura explicitar duas componentes fundamentais e de onde brota todo o percurso educativo: 1) a educação visa “a realização integral de todas as dimensões e características da pessoa” e 2) a “abertura do sujeito à realidade externa e aos outros”. Com o delineamento destes dois pontos fundamentais, Giussani constrói a base que sustenta todo o percurso seguinte. Aprender a ser homem, como diz Reboul, é, para Giussani, cumprir os pontos 1) e 2).

As consequências desta definição de educação são variadas e o modo como se desenha concretamente uma proposta pedagógica tem especificidades próprias. O plano curricular, por exemplo, tem que ser abrangente o suficiente para se poder cumprir o desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões e características, mas também para abarcar a realidade nos seus diferentes aspetos. Numa articulação que denota a relação das coisas entre elas e a relação de cada uma com a totalidade. Dado que “a realidade não se afirma nunca verdadeiramente se não se afirma a existência do seu significado.” (Giussani, 2006, p. 67) Significado esse que só é alcançável pela razão.

## **2.4. A racionalidade**

“Assim, entendemos por racionalidade o facto de corresponder às exigências fundamentais do coração do homem, aquelas exigências fundamentais com as quais um homem – quer queira quer não, saiba ou não – emite um juízo sobre tudo, em última instância julga tudo, de um modo perfeito ou imperfeito.” (Giussani, 2006, p. 21)

O conceito de racionalidade é fundamental para a educação, porque a racionalidade é aquilo que há de mais humano no homem. Tudo aquilo que se aprende, conhece e vive é sempre comparado ou contraposto com as exigências últimas que se tem. As exigências de beleza, de verdade, de justiça, de amor (etc.) ditam aquilo que se acha, diz ou pensa.

A razão, por sua vez, é o conjunto de faculdades que permitem relacionar as exigências do homem com aquilo que é, com o que lhe acontece e com aqueles com quem se encontra. Assim sendo, a razão é o que permite a introdução do sujeito à realidade total, isto é, a razão no conjunto dos seus elementos permite a pessoa entrar no significado do próprio ser, dos outros e do mundo.

“Assim, a racionalidade tornou-se entre nós a procura de um modo autêntico de apreender a realidade julgando os acontecimentos, tirando deles a correspondência às exigências constitutivas da nossa alma (...)” (Giussani, 2006, p. 28)

A racionalidade tem, assim, um papel de atividade constante. O julgamento daquilo que acontece em correspondência com as exigências da natureza humana é um trabalho constante levado a cabo pela racionalidade. O homem adulto, por isso, é aquele que é capaz de ajuizar tudo o que lhe acontece, comparando o próprio acontecimento com a exigência imposta pela sua natureza. A unidade da educação e da vida humana é dada pela racionalidade, porque é através da racionalidade que se pode atribuir à realidade o seu significado verdadeiro.

As artes, as humanidades, as ciências são partes de uma constelação maior em que o saber particular de cada parte é importante, mas só é verdadeiramente compreendido quando se está consciente da sua relação com a totalidade, ou seja, do seu significado mais profundo. Toda a realidade – que tem aspetos diferentes, de âmbitos e com metodologias de compreensão distintos – tem um significado objetivo que não é de apreensão imediata. Esta consciência surge do facto da existência de outro. Outro este que é intuído pela constatação de que antes de se ser não se era, é-se em virtude de outro. A existência deste outro tornada evidente, retira a hipótese do significado da realidade estar no sujeito. Apresenta a educação como uma busca por este significado que se apresenta em falta e numa fuga apressada. Fuga esta que obriga cada jovem a tentar alcançá-lo assim que se torna consciente da sua falta. Assim também, só se cresce quando se é exposto a algo diferente de si. Na subjetividade absoluta não há possibilidade de crescimento pela falta de capacidade de se encontrar em si o significado de algo que está fora de si.

## 2.5. Tradição

A descoberta do sentido da realidade, normalmente, não se dá num momento. A educação não acontece num instante, mas decorre ao longo da vida. Assim, envolve um conjunto de fatores que a determinam, moldam e constituem. A síntese de tudo isto culmina naquilo que será a pessoa educada por excelência, mas que não se encontra. Não se encontra a pessoa bela por excelência, nem a pessoa justa por excelência, nem a pessoa verdadeira por excelência. O que se consegue encontrar são pessoas próximas disso. Assim, só por isto se pode dizer que a educação não é estanque e que se dá ao longo da vida. Interessa, então, perceber quais são os principais aspetos da educação e em que moldes acontece. Assim, tentar-se-á analisar o processo educativo nas suas componentes essenciais.

Toda a educação começa por ser uma proposta atual da tradição. “(...) deve dizer-se que a primeira directriz para a educação do adolescente é uma adesão leal a esta «tradição».” (Giussani, 2006, p. 68) Esta proposta não é a busca pelo conservadorismo nem um tradicionalismo ferrenho. A tradição apresenta-se como “o dado originário, com toda a sua estrutura de valores e de significados, em que o rapaz nasceu” (Giussani, 2006, p. 68). Assim, não se está a querer endoutrinar ou ir buscar teses pela ideologia que representam, mas quer-se apenas dar à criança “os valores e significados” que são tomados por verdadeiras no seio da sociedade em que esta nasce. A Tradição é, por isso, aquilo que é passado de umas gerações para as outras, os costumes, as formas de fazer, a cultura, o modo de ver certos aspetos que se relacionam com o local, língua e características essenciais de um certo povo e passam de pais para filhos. Em geral, aquilo que se tem de melhor passa-se às gerações futuras.

Isto nada tem que ver com uma estagnação dos tempos nem uma prisão educativa. Pelo contrário, precisamos de ter um ponto de partida para nos relacionarmos com as coisas. Aquilo que chega através das gerações passadas é fundamental como ponto de partida, como hipótese de significado para se poder caminhar, mesmo que seja para depois deixar para trás o que foi passado e se dê um novo sentido às coisas. Só a partir desse ponto de partida podemos, depois, ter o trabalho de aceitar ou rejeitar aquilo que nos chegou.

Neste sentido, “tal tradição funciona para o jovem como uma espécie de *hipótese explicativa da realidade*.” (Giussani, 2006, p. 68) Hipótese esta que deve ser testada nos vários âmbitos que a constituem. À medida que se vai avançado no crescimento educativo, aceita-se com mais adesão e outra força aspetos da tradição e rejeitam-se outros, avançando com os tempos. No entanto, rejeitar à partida a tradição é hipotecar o caminho que vem diante, além de ser um insulto aos que viveram anteriormente. Não porque exista uma obrigatoriedade de fazer o que antes se fazia, mas porque não

se estaria sequer a ter em conta a vida dos que vieram anteriormente e às coisas a que eles chegaram. No meio de erros e coisas mal feitas muitos levaram uma vida séria, porque o significado da realidade e da vida não seriam mais indiferente para eles do que é para os homens de hoje. É também pouco inteligente rejeitar a tradição logo à partida, porque a sua constituição não é algo que aconteça de um momento para o outro. O que nos chega já foi trabalhado, pensado e testado por outros. Por isso, a tradição pode ter que ser rejeitada, mas é sempre um ponto de partida e sem esse ponto não se consegue começar a caminhar.

“Só uma educação concebida como introdução à realidade humana e cósmica, à luz de uma hipótese oferecida por uma «história» ou «tradição», pode impedir sistematicamente no jovem um ponto de partida desconcertante e dissociado por causa da incoerência ou da deficiência com que se lhe propõe a «verdade»”. (Giussani, 2006, p. 74)

No entanto, como já dito, a tradição não é uma doutrina para se aceitar, mas apenas a possibilidade de começar a verificação da validade do que a constitui, num confronto a que se chama crítica. A crítica é um conceito muitas vezes mal interpretado e outras tantas usado de forma errada. Isto acontece, porque a crítica por si só não chega para a vida de cada um. Isto porque os juízos que guiam a ação são sempre ativos, isto é, é através da afirmação e não da negação que se age. A negação não é uma adesão a nada e uma ação é sempre uma adesão, é sempre um princípio causador. Deste modo, a crítica é um pensamento reflexivo que deve ter o fim de aderir a algo e não simplesmente negar ou rejeitar seja o que for. Neste caso, quando se fala de crítica, num primeiro momento, aquilo que está em causa é olhar para o que se recebe e conseguir perceber razoavelmente o que é bom e o que é mau. Num segundo momento, deverá haver uma adesão àquilo que é bom e uma rejeição do que é mau.

“A natureza forma cada homem com um material preciso, numa situação precisa, com uma estrutura determinada, com um movimento característico, e lança-o no confronto universal com esta fórmula inicial; depois a consciência modela de novo os próprios dados de que partiu, mediante o trabalho da sua liberdade e da sua inteligência;” (Giussani, 2006, p. 74)

Uma educação que não seja crítica não é completa e abre espaço para uma endoutrinação sem que a pessoa que se quer educar seja protagonista. A crítica tem um papel decisivo, porque é aquilo que permite ao próprio ajuizar o que lhe é transmitido e assim aceitar e fazer seu ou deitar fora e

procurar um sentido diferente do que lhe passaram. É através da crítica que se ganha autonomia, no sentido em que permite perceber por si próprio o sentido, ou a falta dele, que existe em determinado juízo.

Assim, deve-se educar-se para a crítica. Deve-se educar para o confronto com a tradição. Não com preconceitos delineados numa fase posterior, mas com liberdade para a possibilidade de se aderir ao que foi transmitido ou de se rejeitar isso mesmo. A racionalidade é fundamental para este confronto, porque o critério básico continua a ser o mesmo a adequação dos “valores e significados” propostos com as exigências últimas impostas pela nossa natureza.

## 2.6. Autoridade

“Os pontos em que a autoridade é mais consciente são os responsáveis últimos da educação do adolescente, o «lugar hipótese» para ele. É este o conceito autêntico de *autoridade*, (*auctoritas*, «aquilo que faz crescer»)” (Giussani, 2006, p. 83)

Educar é, então, comunicar-se. Só quem já verificou, conheceu, encontrou algum significado pode propor alguma coisa. Assim, o trabalho do professor não é meramente cumprir uma tarefa, porque a sua vida está diante dos alunos como prova, como exemplo, como testemunho daquilo que é a vida e o seu significado, através do estudo concreto das matérias.

O bom desempenho da autoridade é a possibilidade do jovem encontrar alguém que provoque espanto pela realidade. A procura pela verdade deve vir ao de cima quando há este encontro entre alguém com um caminho a propor e alguém desejoso de saber.

“A experiência da autoridade surge em nós como encontro com uma pessoa rica de consciência da realidade, de modo que se nos impõe como alguém revelador, que gera em nós novidade, admiração e espanto.” (Giussani, 2006, p. 83)

A forma como os educadores se relacionam com o sentido último da realidade, altera a forma como os alunos se relacionam com o professor e, por isso, o modo como estão em aula, como se relacionam com a matéria e o trabalho que fazem. O processo educativo é um processo de pessoas,

assim, é central que não se seja um mero facilitador<sup>5</sup>, mas que se dê aos jovens, pelo gosto que se tem pela realidade, pela excelência acadêmica, pela seriedade nas propostas que se fazem e pela sinceridade na amizade com cada jovem.

Ora, sendo a tradição uma hipótese de sentido para a vida é preciso conhecê-la para poder falar dela, vivê-la para poder passá-la a outros. Assim, o modo de a propor é um aspeto que determina em grande parte a adesão à mesma. Só fará sentido propô-la se for de forma viva, isto é, se o seu conteúdo der comprovadamente sentido às coisas. Quando se transmite algo de forma meramente teórica sem que se perceba a sua relação com a vida concreta, à partida não é agarrada por quem a poderia receber. Isto só é possível se o passado for proposto com uma vitalidade em que seja claro a necessidade a que corresponde.

A educação parte do encontro entre o educador que, pelo que estudou e pelo que já viveu tem uma hipótese de significado a propor e o aluno que encontra em si um desejo crescente de conhecimento do mundo que o rodeia, de si próprio e dos outros. Este encontro fundamenta todo o caminho educativo, porque nele se conjuga a hipótese de crescimento na relação com os outros e com as matérias, com o pedido latente de crescimento constatado na presença da pessoa ainda criança ou jovem.

Quem deve ou pode exercer esta autoridade? O tempo da educação, como já foi referido, é a vida, apesar de normalmente associarmos a educação à escola. O tempo escolar não é a única altura em que há educação, o fenómeno educativo não se resume à escola. Os professores não são os únicos que educam nem os alunos os únicos a ser educados. Assim sendo, a autoridade educativa não se resume aos professores, nem começa com eles. Ao longo da vida educa-se e é-se educado constantemente, porque o caminho do crescimento enquanto pessoa não acaba, dá-se em forma de projeto sempre incompleto.

Apesar disso, a associação que fazemos da educação à escola é justa. O tempo da escola é o tempo da educação em sentido estrito. É no tempo escolar que se aprende mais, algumas das pessoas que mais marcam a vida de cada um, muitas vezes entram nesta altura. Quer professores, quer colegas que acabam por ser grandes amigos. A escola é um tempo de educação mais intensa e marcante, porque em conjunto com a família é onde se dão os primeiros passos na constituição de sentido do próprio ser, dos outros e do mundo. O modo de vida de um estudante está todo virado para ser educado, através do estudo das várias disciplinas e da relação com os pais, amigos, professores e cole-

---

<sup>5</sup> Outra grande diferença para o que Carl Rogers propõe. Para Giussani, o papel dos professores é muito mais do que meros facilitadores da aprendizagem. Os professores são quem possibilita o surgimento do espanto, da novidade, a admiração.

gas. O horário escolar, a vida na escola, o tempo que se passa a ter aulas e a estudar, a responsabilização daquilo que se faz, as avaliações, a organização dos vários anos, todo o percurso que se deve fazer pelo menos até atingir o décimo segundo ano de escolaridade é uma tentativa de estabelecer um tempo propício à educação. Todos estes aspetos ajudam a perceber aquilo que há de mais profundo por detrás de tudo isto, que acaba por ser a razão dessa forma de vida. A escola é um tempo de se educar, é um tempo de aprendizagem, de crescimento.

A frase que se ouve tantas vezes: “ser estudante também é uma profissão, o trabalho de um jovem é ser estudante.” revela aquilo que se quer do tempo da escola. Não porque seja importante perceber se o estudante é um trabalhador ou se existe uma profissão que seja ser estudante. O importante é notar que aquele tempo da vida de cada pessoa é maioritariamente para ser dedicado à educação. Em tempos havia alternativas, tais como o trabalho, mas não é isso que deve ser pedido a uma criança ou a um jovem adolescente, o que lhe deve ser pedido é que se dedique a aprender, a deixar-se formar e a crescer.

A descoberta daquilo que se é, de quem são os outros e de como se pode relacionar com eles e com o mundo é de uma importância tal para a vida de cada um que, no mínimo durante doze anos da vida, uma parte considerável dos quais se está no ponto alto da vitalidade, são dedicados a isso. Não basta um ou dois anos, porque é preciso amadurecer, conhecer, estudar e crescer para se poder “ir” para a vida com alguma noção da forma como se pode viver.

Aquilo que deve acontecer nas escolas acaba por ser um espelho daquilo que acontece na vida toda. Não na forma: horários, matérias, estudo, etc. Mas em deixar-se ser surpreendido na descoberta do próprio ser, dos outros e do mundo. É nesta busca constante que se joga verdadeiramente a vida, no seguimento, na obediência e no amor revela-se a liberdade, a criatividade e a verdade. Mas o quesito humano pelo conhecimento não se esgota no período escolar, permanece pela vida fora. A escola tem um papel preponderante e decisivo na educação.

Deste modo, a figura do professor tem também um papel preponderante como grande educador. Por essas razões, tipicamente aquele que desempenha maior autoridade educativa a par com os pais são os professores. Na vida concreta do processo de educação, o professor é fundamental. Na autoridade verdadeira e no exemplo este revela-se essencial ao crescimento dos seus alunos. A responsabilidade de um professor perante os jovens que lhe são dados é muito grande. Aquilo que diz, o que faz, o modo de estar é avaliado em cada momento pelos alunos. Não avaliado apenas do ponto de vista mais simples, isto é, pelas competências oratórias, explicativas, didáticas, etc. Mas os alunos fazem uma comparação e exigem do professor uma tensão permanente com o significado total da pessoa, da realidade e dos outros. Não se pode ser professor sem se estar consciente de que “[a]

autoridade é a expressão da convivência em que se origina a minha existência; de certo modo é o meu «eu» mais verdadeiro.” (Giussani, 2006, p. 84) A responsabilidade que se impõe não deve deixar os professores com uma inércia grande pelo peso da responsabilidade, mas deve avivar a racionalidade dos próprios professores e a sua consciência do significado da vida.

Ensinar uma matéria muito bem. Ter as aulas muito bem planejadas, as avaliações muito bem pensadas, saber muito bem os conteúdos que vai lecionar é fundamental para que aquilo que se leva para a aula seja levado a sério, mas mais ainda para não educar na mentira ou para não confundir ou formar mal o pensamento e as ideias dos alunos. As consequências disso podem ser quase irreparáveis ou levar muito tempo a serem corrigidas.

A seriedade do professor naquilo que faz é essencial para os alunos levarem a sério o que lhes é proposto. O protagonismo dos alunos no seu caminho educativo não é, muitas vezes, imediato e pede um trabalho por parte da família e do professor para tornar os alunos dóceis ao processo educativo.

Docilidade não é passividade, ou seja, o que se quer não é que os alunos passivamente se deixem levar pelas ideias dos professores acriticamente. Docilidade quer dizer deixar-se moldar, isto é, deixar que a educação dê forma àquilo que é aquela pessoa concreta no seu esplendor. Portanto, que leve cada um a ser o melhor que pode, quer no desenvolvimento das suas capacidades, quer em termos morais, sociais, intelectuais e físicos.

## **2.7. Experiência como relação educativa**

“Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?” (Freire, 2013, p.203)

Depois de uma análise da educação e dos seus constituintes pode-se passar a analisar o conceito de experiência que é proposta como a forma privilegiada de relação educativa. Para tal começa-se por analisar uma pequena parte do pensamento de John Dewey de forma sucinta. Numa descrição breve, Morgan Williams demonstra a importância do pensamento de Dewey para a Filosofia da Educação e para a prática docente. “His philosophy that children, not content, should be the focus of the educational process, has left a lasting impression on educators who share in his beliefs and philosophies about education and how children learn most effectively (Schiro, 2013).” (Williams, 2017, p. 93)

*“Education, in its broadest sense, is the means of this social continuity of life.”* (Dewey, 2001, p.6)

A definição de educação de Dewey pressupõe um conjunto de ideias que se inserem numa análise sobre a sociedade. O ser humano, independentemente do sítio, nasce sempre imaturo. Nasce sem linguagem, sem crenças, ideias e outros aspetos característicos das pessoas que já existem. A importância dos recém-nascidos deve-se à potencialidade que têm em vir a ser adultos capazes de substituir em tudo os adultos atuais. Assim, é importante que os bebés cresçam para que se tornem adultos e possam garantir a continuidade do grupo (espécie).

*“But continuity of the life process is not dependent upon the prolongation of the existence of any one individual.”* (Dewey, 2001, p.6)

O indivíduo importa apenas como meio para poder continuar a haver uma vida social. A educação importa principalmente para manter aquilo que não é físico. A educação entra, porque se verifica que as características inatas do ser humano não são suficientes para manter aquilo que é característico de um grupo particular.

O grupo sobrevive sempre para além dos indivíduos que o constituem, porque morrem uns, mas nascem outros. A natalidade permite manter uma continuidade vital que perpetua pelos séculos um grupo, através das características particulares das relações que se dão no seio do mesmo. O dinamismo reprodutivo permite um desenvolvimento natural e uma manutenção dos indivíduos do grupo que pode manter a sua identidade sem que os seus membros tenham que ser os mesmos.

No entanto, acontece que a renovação dos membros de um grupo não perpetua por si só os valores, crenças e ideias do mesmo. O recém-nascido, sem intervenção de outras pessoas, não se torna num ser humano igual ou parecido com os do seu grupo. Garantir a sobrevivência dos que nascem não é suficiente para se manter a identidade do grupo. Assim, se as propriedades inatas do ser humano não são suficientes para haver novos indivíduos capazes de manterem vivas as principais características do grupo, então tornariam impossível que se mantivesse a identidade do próprio grupo.

*“The primary ineluctable facts of the birth and death of each one of the constituent members in a social group determine the necessity of education.”* (Dewey, 2001, p.6)

A dinâmica da morte e da vida e a constatação de incompletude das características inatas do ser humano trazem consigo a necessidade de haver educação. Estes factos ditam ou fazem surgir a educação pela necessidade de transmissão de um conjunto de assuntos. Transmitir, como Dewey diz na frase em cima, o conjunto de meios necessários para garantir a continuidade da vida não meramente física ou fisionómica, mas num sentido mais amplo: social.

Há uma primazia do grupo sobre os indivíduos. Como a continuidade da vida de uma sociedade não é posta em causa com a morte de um indivíduo, aquilo que mais importa na educação não é o indivíduo por si só, mas sim a transmissão da cultura, valores, crenças e ideias dos mais velhos para os mais novos para se poder perpetuar a vida característica de um determinado grupo.

Para além disso, como explica Westbrook, logo no início de um artigo sobre Dewey, a educação existe para a continuidade da sociedade, até porque é cumprindo esse fim que o homem se realiza a si próprio. “Individuals, Dewey argued, achieved self-realization by utilizing their peculiar talents to contribute to the well-being of their community, and hence the critical task of education in a democratic society was to help children develop the character, the habits and virtues, that would enable them to achieve self-realization.” (Westbrook, 1993, p.5)

Para esse crescimento desejável, é preciso perceber quais são os conteúdos importantes a delinear e como deve acontecer a educação. Para isso, o que acontece em sala de aula é fundamental. “Taylor (2005) shared Dewey’s vision that it is the responsibility of educators to create cultural changes within the classroom that are accepted, internalized, and acted on by students.” (Williams, 2017, p.94) O modo mais eficaz, para Dewey não passa pelo modo como o ensino está organizado hoje, mas propõe uma mudança relativamente às metodologias usadas. “The main focus in traditional classrooms today is on preparing students for passing standardized exams and state assessments.” (Williams, 2017, p.100) Esta mudança proposta por Dewey procura fugir aos parâmetros *standard* que, segundo o pensador, não educa verdadeiramente os alunos. A educação prende-se fundamentalmente com a experiência de cada aluno, porque só se aprende quando o modo de transmissão se torna experiência, ou seja, se torna viva para os novos elementos do grupo.

“The nature of experience can be understood only by noting that it includes an active and a passive element peculiarly combined.” (Dewey, 2001 p.145)

Dewey define experiência como a inclusão de dois momentos: um ativo e outro passivo. O que quer dizer com isto é muito específico. A experiência é a relação que se estabelece entre a ação so-

bre determinado objeto e as consequências que surgiram desse mesmo ato. A conexão entre os dois momentos mencionados determina a importância da experiência obtida.

A ação é fundamental à experiência, porque introduz uma mudança no estado de coisas e é através da mudança que se pode ver algo novo. No entanto, essa mudança não tem sentido se não se tiver consciência das suas consequências. Dewey dá um exemplo muito elucidativo sobre isto.

*“It is not experience when a child merely sticks his finger into a flame; it is experience when the movement is connected with the pain which he undergoes in consequence.”* (Dewey, 2001, p.145)

Não há experiência quando apenas fazemos uma ação sem ligarmos a ação às suas consequências. Se assim fosse, por um lado, não tínhamos noção do impacto de determinada ação, por isso, desempenhávamos ações sem sentido. Por outro lado, podíamos ficar pelo aspeto meramente cognitivo, ou seja, tentar perceber a relação entre atos, em abstrato, e as suas possíveis consequências sem tornar real nenhum dos atos pensados. No pensamento de Dewey, está pressuposto que o valor das ações está nas suas consequências, é rejeitada a possibilidade de haver ações cujo o valor está apenas em ser-se capaz de a fazer.

Na aprendizagem, é fundamental haver atividade. Assim, a experiência como forma de aprendizagem é um método muito eficaz. No entanto, o modo como esse método é posto em causa não está claro e ainda menos quais as conclusões que se podem tirar da relação entre a experiência e a aprendizagem. Em nenhum dos casos os conceitos são absolutamente necessários um para o outro, mas há qualquer coisa que os une.

*“To ‘learn from experience’ is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence.”* (Dewey, 2001, p.146)

Como diz o pensador, aprender a partir da experiência só é possível se fizermos constantemente o exercício de relacionar as ações que desempenhamos com as suas consequências. Assim, tendo em conta o que vimos anteriormente, a experiência contém em si desde logo aprendizagem. Grande parte da aprendizagem acontece a partir da experiência. No entanto, a relação e a importância da experiência para a educação não é imediata. Como se pode dar este passo?

Parece, por um lado, que a aprendizagem faz parte da experiência. No entanto, não se percebe se isso é um facto *a posteriori*, isto é, que acontece só com os atos já cometidos ou se podemos provocar a aprendizagem de determinados conteúdos através de certas experiências. Isso poderia ser útil

para a educação nas escolas? Para além disso, como relacionamos a experiência com a educação se aparentemente a experiência é uma aprendizagem pessoal?

*“Two conclusions important for education follow. (1) Experience is primarily an active-passive affair; it is not primarily cognitive. But (2) the measure of the value of an experience lies in the perception of relationships or continuities to which it leads up.”* (Dewey, 2001, p.146)

Dewey procura descobrir a relação entre a experiência e educação, porque encontra na experiência uma forma de aprendizagem que permite ao aprendiz ser ativo no ato de conhecer. Identifica, então, duas conclusões principais. A primeira privilegia a parte mais empírica da experiência. A experiência é sempre um acontecimento em que o sujeito é ativo. Se o sujeito for apenas passivo, não podemos dizer que tenha acontecido verdadeiramente uma experiência. E só depois da componente ativa há uma passiva que estabelece relações entre o acontecimento desempenhado e as suas consequências. Assim, se pode dizer que a experiência é uma relação ativo-passiva.

A segunda conclusão a que se pode chegar na comparação entre estes dois conceitos, tem a ver com a medição do valor das relações estabelecidas entre um ato e as suas consequências. Este valor é cognitivo, porque tem significado e é cumulativo, isto é, aquilo que se aprende passando por uma experiência tem um significado para quem aprende que pode ser adquirido e relacionado com conhecimento que o aluno já tenha. A experiência, segundo Dewey, permite aumentar o conhecimento que se tem e, por isso, pode ser usado nas escolas. O problema está não na experiência, mas sim na ideia que se tem daquilo que é adquirir conhecimento.

Este é o ponto mais decisivo para as escolas, mas que parece menos entendido. A riqueza da aprendizagem por experiência só pode ser alcançada, se se perceber a segunda conclusão de Dewey. O valor daquilo que se aprende porque se experimentou é superior ao que se aprendeu apenas por transmissão passiva. Pode-se concluir isso olhando para o quotidiano ou para o tempo que cada um teve enquanto estudante. Conhece-se melhor chegando ao conhecimento como parte ativo do que apenas como espectador.

*“In schools, those under instruction are too customarily looked upon as acquiring knowledge as theoretical spectators, minds which appropriate knowledge by direct energy of intellect. The very word pupil has almost come to mean one who is engaged not in having fruitful experiences but in absorbing knowledge directly.”* (Dewey, 2001, p.146)

O conhecimento através de experiências frutíferas permite, por um lado, ter a pessoa na sua totalidade imersa no processo de aprendizagem, corpo e intelecto, e, por outro, permite uma autonomia e um método que ajuda os alunos a perceberem por si a razão e o sentido das coisas. Ser um mero espectador no caminho do conhecimento desresponsabiliza os alunos e dá azo a um conhecimento menos eficaz.

Dewey analisa longamente o que é experiência para conseguir chegar àquilo que é o seu cerne e poder mostrar como aquilo que está no seu centro tem duas fontes principais. Por um lado, uma aproximação ativa à matéria. O exemplo que o pedagogo usa para a introdução a um novo conteúdo é o de uma criança a brincar com formas desconhecidas e de um cientista num laboratório a fazer experiências com elementos desconhecidos. Ambos precisam de actuar sobre esses conteúdos para poderem mais tarde tirar ilações universais ou abstratas sobre os elementos que estão em causa. Por outro lado, isso só é possível quando os atos desempenhados são acompanhados pelo pensamento que faz as ligações entre a atuação desempenhada e as suas consequências.

O pensamento, muitas vezes, é posto fora do âmbito da experiência. No entanto, o pensamento é fundamental. Para mostrar isso, Dewey fala das experiências refletivas que são as que mais importam para a educação. Estas experiências têm a característica de o pensamento acompanhar todas as razões para determinado ato ter despoletado certas consequências.

As experiências acima mencionadas diferem das outras, porque permitem uma aprendizagem consciente e com razões. Por outro lado, as experiências cuja análise não é tão fina apenas permitem uma aprendizagem mais instintiva: por tentativa e erro. A aprendizagem por tentativa e erro é comum aos homens e aos animais e a aprendizagem com método é característica apenas dos homens. Nas palavras de Reboul, “As duas maneiras de aprender *a*, por tateios e por método, constituem, em cada caso, uma resposta específica ao problema posto por Aristóteles: é forjando que o aprendiz se torna ferreiro mas, como forjar enquanto não se é ferreiro?” (Reboul, 1982, p.56)

As duas formas diferenciam-se na organização, como os nomes indicam, uma é sistemática e organizado (método), enquanto a outra não tem uma organização própria (tateios ou tentativa e erro). Diferenciam-se também pelo tipo de conhecimento que se alcança. Na aprendizagem por tentativa e erro, a aprendizagem é sempre confusa e as razões que permitem chegar a determinada conclusão não são claras. Isto porque aquilo que acontece é por instinto ir variando aquilo que se faz para obter determinadas consequências.

Em termos gerais, Dewey pega naquilo que são as consequências de um determinado ato e daquilo que podemos aprender com isso. Analisa com cuidado o conceito de experiência e defende ser o conceito que deve ser o centro da educação e monta um sistema de aprendizagem em volta dele.

Procura chegar a uma forma de educação dinâmica e ativa para todos os participantes do processo educativo. Disse Williams relativamente às escolas que seguem as ideias propostas por Dewey, *“These schools and classrooms are still placing an emphasis on the importance and relevance of building community, building strong relationships, developing higher level thinking skills for real-life application, and following student interests when planning for instruction.”* (Williams, 2017, p.100)

A descrição é muito completa e os exemplos, os métodos que se poderiam usar são cuidados e meticolosos. No entanto, não interessa focá-los, porque aquilo que o pedagogo descreve não parece completo. O conceito de experiência a que chega e procura desenvolver tem como ponto de partida a parte ativa do sujeito. Assim é, no entanto, a atividade do sujeito não é só quando há uma proatividade evidente. O sujeito é constantemente ativo, talvez não o seja no sono, mas de resto é constantemente ativo. Mesmo que o seja distraído daquilo que vive, num mundo próprio da sua imaginação.

Assim, aquilo que parece ter que ser o ponto de partida não é um ato novo para se analisar as suas consequências, mas sim olhar para aquilo que se é, para a realidade existente e trabalhar a partir disso. A experiência não é só fazer alguma coisa e analisar as suas consequências. A experiência é aquilo que se vive em cada momento e que engloba todo o sujeito. É um acontecimento que põe em jogo tudo aquilo que se é. Por isso, podem estar a fazer-se experiências como as descreve Dewey, mas essas experiências não fazem parte daquilo que é *a* experiência da vida, do que é verdadeiramente significativo.

Carl Rogers, psicólogo americano do século XX, a importância da experiência na educação de uma forma muito forte e onde se percebe a razão para a análise de Dewey sobre a experiência não ser completa.

O psicólogo esteve ligado à educação quer através da docência, quer pelas sessões de psicoterapia que estudou e conduziu. Rogers conheceu as ideias de Dewey quando esteve a estudar em Columbia e isso teve impacto no seu pensamento sobre educação. A abordagem de Rogers à educação é cética, o psicólogo afirma que a educação como transmissão de conhecimentos deve acontecer em ambientes relativamente imutáveis, porque é o único sítio em que isso se torna útil. Carl Rogers ilustra esta afirmação com uma tribo australiana.

“Trata-se de um grupo que, por mais de 20.000 anos, tem vivido e sobrevivido num ambiente desolado, em que um homem moderno pereceria dentro de poucos dias. O segredo da sobrevivência dos aborígenes tem sido ensinado. Transmitiram-se aos jovens todos os detalhes de conhecimento

sobre o modo de obter água, como seguir o rastro da caça, matar o canguru, encontrar o caminho através do deserto sem trilhas. Tal conhecimento é transmitido aos jovens como o meio de comportar-se e qualquer inovação é desaprovada. Claro que tal ensinamento lhes proporciona o modo de sobreviver, num meio hostil e relativamente imutável.” (Rogers, 1972, p. 104)

Assim, num ambiente tão mutável como o que se vive no mundo moderno, a principal preocupação não deve ser transmitir conhecimento, mas sim criar aprendizes, isto é, fazer com que todos aprendam a aprender. É com esta base que Carl Rogers fala do conceito de “significant learning” que consiste em toda a aprendizagem que produz alterações no comportamento ou no modo de ver as coisas.

Toda a aprendizagem não significativa não lhe interessa. Reconhece que é importante nalguns casos e dá o exemplo da História, onde há matérias em que é preciso apenas transmitir conhecimentos a partir dos quais não surja nenhuma alteração imediata no sujeito. No entanto, esse não é o tipo de aprendizagem decisivo.

*“d. I have come to feel that the only learning which significantly influences behavior is self-discovered, self-appropriated learning.*

*e. Such self-discovered learning, truth that has been personally appropriated and assimilated in experience, cannot be directly communicated to another.”* (Rogers, 1961, p.276)

Primeiro, é preciso perceber o que quer dizer descobrir alguma coisa por si. Não se está a falar de sozinho chegar a grandes descobertas científicas, nem de produzir uma grande obra de literatura sem se ter aprendido nada de ninguém. Aquilo que está a ser dito parece tocar o cerne daquilo que é preciso que aconteça para haver educação: o aluno conhecer por si próprio. E isto pode acontecer em todas as disciplinas, porque mesmo numa aula expositiva, o aluno para aprender tem que estar a acompanhar o que está a ser dito e tornar o raciocínio do professor num raciocínio seu. Só quem consegue fazer os exercícios de Matemática por si, percebeu como se resolve determinado problema. Só aquele que consegue pensar um problema filosófico por si, consegue entrar na Filosofia. Só a pessoa que conseguir saber os acontecimentos históricos de um certo tempo e relacioná-los com a sua vida consegue saber História.

Isto acontece de tal forma no íntimo de cada um que se torna diretamente incomunicável. Isto é, não se consegue explicar ou descrever aquilo que aconteceu no ato de conhecer de forma que o ou-

tro perceba da mesma forma e com a mesma clareza o que se percebeu. A única forma do outro perceber é fazer o mesmo: fazer seu aquilo que ouve, vê, copia.

Assim sendo, o principal papel do professor é ser um facilitador de aprendizagem. Os alunos devem aprender a aprender, como afirma em inúmeros livros Carl Rogers.

“Vejo a facilitação da aprendizagem como o fim da educação, o modo pelo qual desenvolveremos o homem entregue ao estudo, o modo pelo qual podemos aprender a viver como pessoas em processo.” (Rogers, 1972, p. 105)

A razão da importância desta facilitação é explicada pelo próprio Carl Rogers, mas também por vários dos seus comentadores. Um dos quais diz, “(...) the facilitation of learning should be the center of education to encourage learners to constantly seek knowledge and adapt to change in their environment.” (Hirano, 2013, p. 84). O ponto fundamental do pensamento de Rogers sobre a educação prende-se com a importância dos alunos procurarem por si o conhecimento. Aprofundarem o desejo de saber e não serem limitados pelas regras didáticas nem pela rigidez dos conhecimentos que devem receber de forma passiva.

A experiência ganha um novo sentido. Não é fazer algo e analisar as suas consequências, mas antes tornar aquilo que é proposto em realidade para si. O professor tem um papel fundamental neste processo, porque é essencial que saiba facilitar a aprendizagem.

“In his theory of the facilitation of learning, Rogers (1967) emphasized the importance of interpersonal relationships between the facilitator and the learner, suggesting that the relationship promotes student learning.” (Hirano, 2013, p. 84)

A relação estabelecida entre o facilitador e os alunos é fundamental, porque é através dessa relação que a aprendizagem é fomentada. “Most of the studies have supported the idea that certain attitudes or personal characteristics of teachers positively affect student’s academic achievement.” (Hirano, 2013, p. 88) A relação pode ter a importância aqui delineada se cumprir a sua finalidade.

Rogers identifica várias qualidades que o facilitador tem que ter ou deve trabalhar para que a aprendizagem se concretize. A mais importante é a autenticidade. O facilitador tem que ter a capacidade de se apresentar diante dos alunos tal como é. Só assim pode ter uma relação verdadeira com cada um e trilhar um caminho proveitoso. Rogers fala ainda de outras. O apreço, a aceitação, a confiança e depois num nível menor a compreensão empática. No entanto, nenhum destas é tão impor-

tante como a primeira, porque estas podem não existir e só pela primeira ser possível haver um ambiente de aprendizagem.

Assim, a experiência para Rogers tem um papel ligeiramente diferente e mais de fundo na educação do que para Dewey. A experiência não é apenas uma forma de tornar o aluno ativo na aquisição de conhecimentos. Se Dewey, por um lado, procura tornar os alunos ativos para através das atividades que lhes são propostas estes poderem aprender a partir das consequências dos atos desempenhados. Rogers procurar ir mais fundo e delinear um novo método que se centre na relação interpessoal entre os alunos e alguém (facilitador) que os possa guiar na aprendizagem. Isto abre espaço a uma facilitação de aprendizagem, isto é, há possibilidade de serem os alunos a fazer o próprio caminho, a serem protagonistas no seu crescimento. Os professores têm um papel secundário, cujo principal papel será motivar os alunos através da relação estabelecida e introduzi-los nos aspetos fundamentais a saber.

No entanto, a abordagem levada a cabo por Carl Rogers parece ter também alguma falhas. A separação entre o conhecimento e a educação do modo como Rogers o faz, apresenta vários problemas suficientemente grandes para justificarem uma revisão do conceito de educação e do modo como a experiência é a possibilidade de abertura para a aprendizagem.

“O único homem que se educa é aquêle que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança.” (Rogers, 1972, pp 104 e 105)

O maior problema que parece surgir da abordagem aqui apresentada é a redução da educação a um método vazio. De outro modo, reduzir a educação a um saber fazer, a uma técnica de incorporação de novos conhecimentos em que esses conhecimentos nada nos dizem, mas apenas são úteis para aperfeiçoarem a aprendizagem e participarem no processo. Nestas visões, o conhecimento torna-se utilitário, porque aquilo que mais importa é aperfeiçoar um método independentemente dos conteúdos a ele associado. Instala-se um certo ceticismo: não é possível conhecer, porque tudo o que se conhece não é passível de certeza e acabará por se alterar.

Emmanuel Mounier no seu livro *O Personalismo* faz uma descrição do homem que contempla em grande parte o homem e a sua constituição, a forma como é e como pode ser na relação interioridade-exterioridade. A pessoa é um ser único, insubstituível, irrepetível. “O homem é, com igual, direito, corpo e espírito, todo ele «corpo» e todo ele «espírito».” (Mounier, 2007, p. 23)

Mounier desenvolve uma antropologia em que a pessoa é um ser uno, mas com dois fundamentos. Por um lado é um ser disperso, lançado para os outros.

“Por experiência interior, a pessoa surge-nos também como uma presença dirigida para o mundo e para as outras pessoas, sem limites, misturada com elas, em perspectiva de universalidade. As outras pessoas não a limitam, fazem-na crescer. Ela só existe no movimento para outrem, só por outrem se conhece, só noutrem se encontra.” (Mounier, 2007, p. 40)

Por outro lado, é um ser espiritual, com intimidade, único. Este aparente dualidade conjuga-se pela constante necessidade de “saída” e “entrada”. Movimentos consecutivos para dentro e para fora, como forma de constituição da pessoa. Aquilo que reconhece em si e o que vai aprender fora.

“Recolhendo-se para se encontrar, depois dilatando-se para se enriquecer e, mais uma vez, se encontrar, recolhendo-se de novo no despojamento, a vida pessoal, sístole, diástole, é a busca até à morte de uma unidade pressentida, desejada e nunca realizada.” (Mounier, 2007, p. 60)

A descrição de Mounier permite entrever a importância da experiência e a sua complexidade: uma subjetividade dada numa saída de si para os outros e para o mundo. “[A] existência pessoal é sempre disputada entre um movimento de exteriorização e um movimento de interiorização; ambos lhe são essenciais, ambos podem enquistá-la ou dissipá-la.” (Mounier, 2007, p. 61)

A duplicidade da natureza humana desenvolve-se numa unidade complexa. Esta unidade, a pessoa, é o que impulsiona a existência de uma saída de si na busca dos outros – “ato primeiro da pessoa”. Este ato funda-se em atos originais: “sair de si”, “compreender”, “tomar sobre si”, “dar” e “ser fiel”.

“1. *Sair de si*. A pessoa é uma existência capaz de se desligar de si própria, de se desapossar, de se descentrar a fim de se tornar disponível para outrem.” (Mounier, 2007, p. 41) Sem esta capacidade não se pode entrar verdadeiramente em relação, porque só se pode tentar conhecer o outro se se estiver disponível para “sair de si”.

“2. *Compreender*. Deixar de me colocar no meu próprio ponto de vista para me situar na perspectiva de outrem. (...) abraçar a sua singularidade com a minha singularidade, num acto de acolhimento e num esforço de recentração.” (Mounier, 2007, p. 41) O esforço de compreensão do outro é sempre ingrato, porque nunca conseguimos sair completamente do nosso ponto de vista, fica sem-

pre alguma coisa por perceber. No entanto, é um movimento fundamental para se poder compreender. Caso contrário, não se percebe nada.

“3. *Tomar sobre si, assumir* o destino, a dor, a alegria, a tarefa de outrem, «sofrer no seu peito».” (Mounier, 2007, p. 42) Só através deste ato é possível haver compromissos, confiança, amizade. Pode-se dizer mais ainda, porque mesmo que não se queira as vidas das pessoas estão ligadas e, por isso, em muitos casos os destinos das pessoas dizem respeito umas às outras.

“4. *Dar*. A força viva do impulso pessoal não é nem a reivindicação (individualismo pequeno-burguês) nem a luta de morte (existencialismo), mas a *generosidade* ou a *gratuidade*, isto é, no limite, o dom sem medida e sem esperança de retorno.” (Mounier, 2007, p. 42) A dádiva é a única forma de se poder entregar ao outro. A medida e o retorno são a justa recompensa de um ato feito. Ora, quando não há nem um nem outro, ou quando há numa medida injusto, pode-se dizer que é a pessoa que se dá que se entrega.

“5. *Ser fiel*. A aventura da pessoa é uma aventura incessante desde o nascimento à morte. Por isso, a dedicação à pessoa, o amor e a amizade só são perfeitos na continuidade.” (Mounier, 2007, p. 42) Sem fidelidade não relações entre as pessoas, não há aprendizagem nem ensino, não é possível verificar nada, não há progresso nem tradição.

Os cinco atos apontam para a origem da pessoa: ir ao encontro do outro. No ato primeiro é possível entrever a experiência humana como fundamental, assente na conjugação de um “ser-para” com a unicidade de se ser. Um “tu” dito por um “eu”.

“Se a pessoa é, desde a origem, movimento para outrem, “ser-para”, sob outro aspecto surge-nos caracterizada, em oposição às coisas, pela palpitação de uma vida secreta, onde aparentemente destila, sem cessar, a sua riqueza.” (Mounier, 2007, p. 53)

Pode-se identificar os cinco aspetos com a relação educativa e com a forma de transmissão de conteúdos: todos os que participam no processo educativo para cumprirem bem o desafio que têm diante devem cumprir os cinco atos originais identificados por Mounier. No entanto, se se forçar a relação do professor-estudante, a descrição feita pelo pensador leva à questão sobre a forma como o professor poderá alcançar o interior do aluno. Visto que se não alcançar a interioridade do aluno corre o risco de não o ajudar a crescer.

A verificação de que a experiência dos alunos e do professor são essenciais para que haja verdadeiramente educação, surge da percepção de que só há a educação quando os conteúdos das aulas fazem com que os seus participantes trilhem o seu próprio caminho em comunidade. Caso contrá-

rio, não é estabelecida nenhuma relação entre o professor, o conteúdo da aula e os alunos. Isto foi constatado ao longo do tempo por nós, mas pode resumir-se num pequeno episódio da nossa prática docente neste estágio.

Numa aula do 11º ano sobre Filosofia da Ciência, depois de uma revisão da aula anterior e de uma breve explicação de um dos autores que estávamos a ler, pedi aos alunos para fazerem um conjunto de exercícios. Em geral, a resposta foi positiva e cada um, com mais ou menos lentidão, começaram a fazer o que foi pedido, à exceção de um. Esse aluno já vinha a demonstrar alguma falta de atenção nas aulas, numa ou noutra situação já tinha começado um confronto comigo e o desinteresse pela matéria era invariavelmente demonstrado pelo próprio. Chateou-me a falta de respeito que estava a cometer: na primeira fila, à conversa virado para trás sem fazer o que lhe tinha sido pedido e a distrair os colegas que tinham começado o trabalho. De forma pouco pensada, quase natural e impulsiva, aproximei-me e perguntei-lhe o que o interessava na vida. A resposta foi imediata e desesperante: nada. Não acreditei e disse-o, alguma coisa na vida teria que o interessar. Perguntei, então, o que é que fazia fora da escola, como é que gostava de passar o tempo livre. O aluno procurava uma resposta com nervosismo transmitido pelo riso desconfortável e pelas voltas na cadeira que dava sem conseguir parar. Disse-lhe, então, para pensar o que é que na vida o fazia viver. E depois, apontei para o livro e mandei-o trabalhar como os outros estavam a fazer.

Este episódio na altura foi relativamente indiferente, foi uma conversa curta que acabou com um sentimento de vitória, porque o aluno olhou para o manual, escreveu qualquer coisa e baixou o tom com que tinha começado a responder. No entanto, só mais tarde nessa aula e na aula seguinte se percebeu verdadeiramente aquilo que tinha acontecido. No pequeno episódio houve uma mudança na relação entre o professor e o aluno. O momento prendeu em si qualquer coisa que fez com que dali para a frente a frontalidade dos dois fosse diferente. O aluno continuou a fazer das suas de vez em quando, algumas vezes a desatenção continuava a ser uma realidade, mas o empenho e a vontade de descobrir naquilo que era proposto alguma coisa mais que uma matéria dura e chata tornava-se claro. A vontade de ir ao quadro, de responder às perguntas feitas, de escrever os sumários, de fazer o ensaio proposto revelou que alguma coisa teria mudado no aluno.

Este acontecimento ficou gravado na memória e muitas vezes apareceu no pensamento para que a sua razão de ser fosse desvendada. Foi crescendo a intuição de que ali houve um cruzamento de experiências, houve um embate de um aluno desejoso de encontrar alguma coisa para si e de um professor que tentava levar a cabo o seu trabalho, na tentativa de olhar com atenção para os alunos que lhe tinham sido dados.

É neste contexto que surge a hipótese de explicação para este fenómeno: a experiência como forma de contacto com a realidade. O professor para ser verdadeiramente um educador tem que conseguir entrar, tocar, fazer com que a sua aula seja experiência para os alunos. Mas como é que isto é possível? Os problemas que aparecem são inúmeros. Há um enorme abismo entre os professores e os alunos. Há um afastamento total entre as consciências. Há um desconhecimento enorme do outro. Será possível um professor ter alguma coisa a dizer que seja verdadeiramente decisivo para o aluno?

Para tal é preciso analisar a estrutura da experiência. “A experiência diz respeito ao facto de reparar que se cresce. E isso nos dois aspetos fundamentais: a capacidade de entender e a capacidade de amar.” (Giussani, 2006, p. 126) A estrutura da experiência dá-se sobre dois eixos. Um de apoio que envolve o entendimento. “O que caracteriza a experiência é o *entender* uma coisa, o descobrir o seu *sentido*.” Neste sentido aquilo que se procura é tornar a realidade – o que se apresenta como conjuntos de coisas – em “realidade para mim”. Esta expressão foi usada por vários filósofos em alturas e com significados diferentes. Não é usada no sentido subjetivista como se houvesse a realidade de cada um, imaginada, vista ou sentida por cada um de forma independente e individualista. A expressão é usada no sentido estóico, expressão essa depois apropriada por vários filósofos entre os quais Kierkegaard.

“Realidade para mim” pode ser dividida em termos explicativos. Realidade, neste sentido, é tudo aquilo que existe, tudo o que há. “Para mim” é algo que com o qual o sujeito entra em relação, com o qual se relaciona. A realidade para mim no sentido estóico é aquilo com que um sujeito se importa, aquilo que interessa na travessia vital de cada um, que pinta alguma coisa no quadro vital. Tudo o resto que a realidade pode apresentar, mas que não é desejado pelo sujeito, com que não se importa não tem qualquer influência na vida, apresenta-se tépido, não é realidade para mim.

Os objetos do ponto de vista humano são sempre realidades para mim, pois de outra maneira seriam indiferentes. Não chegariam a ser objetos do ponto de vista humano ou, se fossem, seriam inconscientemente. O que se verifica é que aquilo que move a pessoa são sempre estados de coisas que a interessam, sobre os quais se tem algum interesse, algum objetivo definido. Tudo o que está fora do quadro da realidade para mim não tem nada que mova, não entra na ilha narrativa (“Nada que desejes te motivará.”). O ponto de vista dá-se sempre relativamente a uma realidade global para mim. Kierkegaard tem uma descrição do ponto de vista no livro *OU/OU*, analisada por especialistas que deve ser tida em conta, porque se está a chegar a desenhar um conceito de experiência fundamentado na relação do sujeito com a realidade. Ora, o ponto de vista é a forma de sentido que se dá à vida.

“Um ponto de vista, no sentido aqui em causa, é, como se disse, a unidade de uma visão ou de uma compreensão global da vida (ou seja, a vida posta na unidade dessa visão, de tal modo que toda a relação com ela está marcada pela visão em causa) — e não um aglomerado de coisas vistas, de opiniões.” (Kierkegaard, 2011, Pp. 85 e 86)

Um ponto de vista não se reduz a um conjunto de teses escritas ou ditas por alguém, com uma certa unidade conferida por uma semelhança naquilo que é dito, mas é antes uma forma de ver a vida, uma forma de relação com a vida na sua totalidade. Não uma forma pontual que assume em si ou usa um conjunto de fundamentos ou juízos, mas algo com uma natureza completamente diferente. Um ponto de vista é uma visão da vida, ou seja, uma compreensão que tem um objeto: a vida.

Um ponto de vista pressupõe sempre aquele que vê e o que é visto . Quando se fala de um ponto de vista tem-se sempre como objeto algo global ou total, isto é, não há qualquer focagem que se faça que isole um objeto da sua totalidade e, portanto, o objeto de um ponto de vista, apesar de poder ser um zoom sobre determinada coisa é dado sempre através de uma compreensão global da vida, tem sempre uma relação com o todo da vida. Não se está em condições de ter presente apenas X ou Y. Esta determinação do ponto de vista é descrita pela expressão grega *ti kata tinis* (algo de algo), que especifica uma das formas do ponto de vista, as coisas nunca são sozinhas, tudo está entrelaçado, tudo é e evoca sempre outro. A definição de X tem presente todas as outras determinações que são diferentes de si.

Este aspeto é essencial para se perceber de que é que falamos quando usamos a expressão ponto de vista – não é apenas um conjunto de teses, mas é uma compreensão da vida, compreensão esta sempre global porque não estamos em condições de ter visão apenas sobre os particulares. O dado é logo dado como totalidade, não há pontos de vista sobre particulares. Assim, o ponto de vista é sempre sobre um universal, sobre um objeto que expressa logo tudo. É fundamental perceber o que é um “ponto de vista”, porque é a génese da experiência. Só é experiência aquilo que é realidade para mim.

A capacidade de entender faz emergir o que há de mais verdadeiro numa experiência: a capacidade de amar. “A verdadeira experiência, portanto, é dizer sim a uma situação que o exige, é fazer nosso o que nos é dito.” (Giussani, 2006, p. 126) Amar, porque se reconhece fora de si uma realidade organizada independentemente de si. Uma realidade objetiva que é objeto de conhecimento, em que se descobrem significados internos às coisas não dados pelo sujeito que cresce.

O interesse nas matérias, no estudo, nos métodos e na forma como a escola está pensada e implementada é, muitas vezes, baixo. A necessidade de um professor se reinventar constantemente para conseguir ter a atenção dos alunos é premente. Por vezes, esta necessidade transforma-se numa pesada pressão que constringe a atuação docente numa procura quase obsessiva pela novidade e pela modernização das práticas docentes.

No entanto, esta correria ávida por mudança mostra-se falível, porque há sempre qualquer coisa à frente daquilo que se tenta fazer. Parece que se está sempre a correr atrás do atual. Isto não acontece porque os professores sejam pouco criativos, pouco inteligentes ou antiquados, mas porque tantas vezes, aquilo que se procura não é viver com os alunos aquilo que o próprio professor vive diariamente na descoberta ativa da beleza da vida, através do estudo dos conteúdos que se leciona, através das relações pessoais em que é lançado e desafiado, através da procura incansável pela verdade. É na relação atenta e cuidada com os alunos, pais, docentes e todos aqueles com quem se cruza e no estudo ou refrescar de novas leituras e conhecimentos que brota a criatividade, a reinvenção e a novidade.

O professor deve provocar uma experiência verdadeira, isto é, conseguir fazer com que a aula e a relação criada com o aluno sejam uma possibilidade consciente de crescimento. Por outras palavras, fazer com que as aulas e a relação criada entre professor e aluno entrem no panorama vital e, assim, no interesse e no projeto narrativo dos dois. Tudo isto para que através da relação criada se possa conhecer. Conhecer a realidade como um todo, através da tradição e da experiência feita por cada um ao longo do caminho feito. De forma a fazer um caminho sólido e bem estruturado. Binómio Relação-Autonomia

No entanto, para se compreender a importância da imersão da pessoa toda na educação é preciso perceber o modo de relação necessário para o conhecimento. Ninguém se educa por si só. É preciso uma mediação para pôr em contacto o educando com o significado das coisas. Esta mediação é fundamental para que haja verdadeiramente educação. Isto é expresso no binómio relação-autonomia. Por um lado, a educação visa a autonomia. O processo educativo começa com crianças e culmina no estado adulto ou, pelo menos jovem adulto. Assim sendo, um dos elementos fundamentais que se procura na educação é a autonomia, visto que sem esta não há verdadeiramente conhecimento. O caminho feito é sempre pessoal e tem que ser levado a cabo no primeira pessoa, como vimos anteriormente. Deste modo, se não há autonomia não há aprendizagem, não há educação.

Um aluno para perceber realmente uma matéria tem que saber exercitá-la sozinho, explicá-la sozinho, descrevê-la sozinho. Enquanto não for assim, não se pode dizer que aprendeu o que quer que seja. Isto torna-se claro, também no apoio que é preciso dar aos alunos. À medida que as pessoas

vão crescendo vão-se tornando mais autónomas e precisam menos de ajuda. Isto tem a ver com as capacidades que desenvolvem, é um sinal que já estão mais educadas.

Assim, sem autonomia não há educação. Se uma pessoa precisa em tudo do professor, a educação que teve não foi eficaz. A personagem do mestre ajuda a perceber isto, porque costuma dizer-se que o mestre é bom, quando os discípulos o ultrapassam. Ou seja, quando se tornam independentes dele, quando o anulam. Assim, o professor educa para a autonomia.

Apesar disto, a necessidade de uma relação, de ter outros à volta que sejam companhia no caminho e ter quem se possa seguir é fundamental. Os próprios alunos acusam isso mesmo. Quando são deixados sozinhos, quando não têm ninguém que se interesse por eles, a tendência é tentar chamar à atenção e desleixam-se no trabalho.

Notou-se bem isso durante o estágio, alunos que quando se chamava o nome deles, quando se olhava para o trabalho que não tinham feito ou quando se procurava perceber a razão para se portarem mal, tantas vezes o que estava por detrás era um pedido de ajuda. Por trás de uma aparente maldade, estão crianças, jovens com vontade de crescer, de serem olhados e amados.

A relação com os outros é uma das principais formas de crescimento, porque aquilo que se aprende, em geral, percebe-se melhor quando é partilhado, falado e posto em prática com outros. A pessoa aprende para viver melhor e a vida é feita em comunidade. Mesmo em isolamento, há sempre um ponto de relação com outros. Todos são filhos, netos, bisnetos. Têm colegas, amigos, vizinhos, etc.

Neste binómio percebem-se as duas principais exigências do homem, que ocupam toda a educação: a sabedoria e o amor. As famosas exigências de justiça, beleza, amizade, verdade são o desdobramento das duas primeiras. O homem quer saber, quer amar e quer saber-se amado. Nisto irrompe a vontade em ser justo, porque amando só se pode querer para cada um o que lhe é devido. A vontade de ver a beleza, porque na beleza se relaciona a sabedoria (na técnica ou matéria) com o amor (no carácter estético ou divino da beleza). A vontade de amar os outros e ser amado nas amizades que se tem. A vontade de conhecer a verdade das coisas, pela sabedoria.

A educação deve corresponder à natureza do humano, por isso, tem que responder às exigências mais profundas do coração humano – de beleza, justiça, amizade e verdade. Se a proposta educativa não é adequada à pessoa, o processo educativo fracassa.

## 2.9. Analogia Final

*“Reason is a lantern hung on each man's chest. A man cannot walk or live except by the light of that lantern. The lantern always lights up the road ahead for him – the path is he walking along.*

*And arguments about my lantern lighting up my path for me, when my path is different from his (although my path is right and his is wrong) cannot make him see anything different, or fail to see what he does see on the path he is walking along. He must be driven off the road. And that's not the job of reason, but of feeling. When he has been driven off the wrong road and is walking in the right direction, he will go on seeing for a long time what is lit up by is lantern on the wrong path.”* (Christian, 2015, p. 418)

A analogia é a chave do que se quer com a presente investigação. A lanterna é o que permite uma pessoa estar em relação com a realidade, portanto, a razão. O caminho é o rumo que se leva. Só aquilo que é iluminado, por outras palavras, que entra em contacto com a razão é que faz parte da experiência e, por isso, é que interessa ao sujeito. Tudo o resto passa ao lado do sujeito.

O trabalho da razão limita-se ao iluminado, porque aquilo que persuade alguém a mudar de caminho não é apenas razão, mas a evidência pelos sentidos de outra coisa, de outra possibilidade melhor. Não é a argumentação por si só que põe alguém em contacto com a realidade, mas tem que haver algo que toque na disposição ou na sensação. A mudança de direção na iluminação a ser feita não é automática, mas precisa que haja um acontecimento que predisponha o sujeito para uma alteração deste tipo.

Deste modo, retomamos a noção de realidade para mim. Noção esta que vem dos estóicos, como foi dito anteriormente, mas que surge da expressão “*Nihil ad nos*” (“Nada para nós”). A possibilidade de haver algo que existe, mas que não risca nada no horizonte real de uma pessoa pode ser encontrado na argumentação estóica que procura afirmar uma distância absoluta entre a morte e a vida: de toda a realidade há “realidades” que não têm presença no âmbito de constituição de cada pessoa. A forma como o homem está constituído não só abre espaço ao que foi dito, como dita mesmo que é impossível que tudo caiba no núcleo fundamental de sentido vital. Tal acontece, por exemplo, pela existência da distância. Há estados de coisas que nunca tocam a travessia humana. A realidade irrompe sem que isso dependa do sujeito. Há uma “notícia” de algo a haver, há um confronto com algo novo. Sem esta irrupção não há qualquer “para mim”. No entanto, esta “notícia” não é indiferente. Poderia acontecer que o homem fosse um espectador do surgimento da realidade diante de si, sem que tivesse qualquer interesse nela, tal não acontece.

O acontecimento traz consigo um conjunto de tensões complexas de não-indiferença que põem o homem lançado num projeto vital. A relação com a realidade desenha-se na forma de um desempenhar da vida; como a constatação de um conjunto de frases por completar. Uma parte das frases já existe, porque este desempenho funcional está fundado já num juízo da situação. A forma como a

função é levada a cabo baseia-se desde logo numa avaliação da situação que leva a desempenhá-la de determinada maneira abdicando de todas as outras possibilidades. Assim sendo, nem tudo aquilo com o qual se lida será uma realidade para mim, visto que pode não ditar o desempenho da vida. Há portanto, outras “realidades” fora da realidade para mim, que não deixando de existir, não entram no substrato constitutivo da ação de cada um.

“All of the monk's activities, including his literary activity, can have no motivation other than spiritual, and spiritual motives are always called upon to justify all his actions.” (Leclercq, J. 1996, p. 18)

A experiência de todos os homens funciona como a dos monges, mas normalmente com premissas diferentes. Interessam-se, querem, procuram aquilo que têm para si como fundamental; é isso que perseguem, é a isso que tomam atenção, é isso que bem ou mal querem para si. O desafio do professor e aquilo que dita a experiência como forma de relação educativa é conseguir que o que acontece no processo educativo que propõe seja realidade para o aluno. Um paradoxo, mas um desafio constante e que revela a riqueza da docência. Mais do que o desafio de conhecer bem a matéria que tem que ensinar (é um dado adquirido), o verdadeiro desafio prende-se em pegar num jovem, numa criança e ajudá-lo a tornar-se adulto, a “tornar-se pessoa”.

A educação deve, principalmente, ajudar cada um a desenvolver a lanterna de modo a que venha a ter a melhor lanterna possível. Depois, deve fazer com que a lanterna do educando aponte para o caminho verdadeiro, isto é, para a realidade das coisas, dividida segunda os seus vários aspetos – disciplinas.

Há alunos com lanternas muito fortes, mas outros com lanternas muito fracas; há alunos com lanternas apontadas para caminhos bons, mas outros para caminhos erróneos. A aventura da educação, com todos os riscos que isso traz, é dar ao outro uma hipótese de significado da realidade (caminho) para que possa ser verificada (percorrida) e perceber se está de acordo com as exigências da natureza humana.

## Bibliografia

- Aristotle. *Politics*. Massachusetts: Harvard University Press
- Boavida, J. (2010) *Educação filosófica: sete ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Chiosso, G. (2009) *Sperare nell'uomo – Giussani, Morin, McIntyre e la questione educativa*. - Torino: Società Editrice Internazionale
- Christian, R. F. (2015). *Tolstoi's Diaries*. London: Faber and Faber, vol. 1, 11 de Fevereiro 1890, p. 418
- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Pennsylvania State University: Penn State Electronic Classics Series Publication.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Epicteto, *El Manual de Epicteto*, trad. Margarita Mosquera. Adquirido em <http://blocs.xtec.cat/enraonar/files/2011/08/EPICTET-Manual.pdf>. (Acedido a 17-08-2021).
- Orbe, F. B. Bondía, J. L. Sangrá, J. C. M. *Revista Portuguesa de Pedagogia: Pensar la educación desde la experiencia*. Coimbra: Imprensa da Universidade Coimbra
- Freire, P. (2013) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015) *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Giussani, L. (2006). *Educar é um Risco*. Lisboa: Diel - LDA
- Hirano, M. (2013) *The Applicability of Carl Rogers' Educational Theory in Higher Education*. Soka University: Office of Faculty Affairs (Faculty of International Liberal Arts)
- Kierkegaard, S. (2007). *Adquirir a Sua Alma na Paciência*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Kierkegaard, S. (2011) *OU/OU Um Fragmento de Vida*, trad. Bárbara Silva, M. Jorge de Carvalho, Nuno Ferro, Sara Carvalhais. Lisboa: Assírio & Alvim.

- Leclercq, J. (1996) *The Love of Learning and the Desire for God : A Study of Monastic Culture*. New York: Fordham University Press.
- Nelson, L. Cushion, C. J. Potrac, P. Groom, R. (2012). *Carl Rogers, learning and educational practice: critical considerations and applications in sports coaching, Sport, Education and Society*. London: Routledge
- Mounier, E. (2007). *O Personalismo*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.
- Morente, M. G.(1980) *Lecciones Preliminares De Filosofía*. México: Editorial Porrúa, S. A.
- Reboul, O. (1982). *O que é Aprender?* Coimbra: Livraria Almedina.
- Reboul, O. (2017). *A Filosofia da Educação*. Coimbra: Edições 70.
- Rogers, C. R. (1961). *On Becoming a Person – A Therapist’s view of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. R. (1972). *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais.
- Smith, W. O. L. (1962). *Educação*. Lisboa: Ulisseia.
- Westbrook, R. (1999). *John Dewey*. Paris: International Bureau of Education.
- Williams, M. K. (2017). *John Dewey in the 21<sup>st</sup> Century*. University of West Florida: Journal of Inquiry & Action in Education.

## Anexos

### Anexo 1: Planificação da sub unidade *Ação humana – Análise e Compreensão do Agir*

Aulas	Competências	Conteúdos	Estratégias	Materiais
1	1) Caracterizar e definir ação e ação humana 2) Identificar a rede conceptual da ação 3) Inferir uma tentativa de resposta às questões	1) Características e definição de ação 2) Descrição da rede conceptual da ação 3) Problemas levantados	Exemplos, participação dos alunos, análise de texto	Exemplo, textos e quadro
2	1) Reconhecer o carácter problemático da ação humana 2) Identificar a questão ação humana como uma questão fundamental da filosofia 3) Caracterizar, definir, analisar e exemplificar livre arbitrio	1) Problemática que deriva da ação 2) Características, definição e análise de livre arbitrio	Exemplos, utilizar a análise crítica dos alunos e pedir para trazerem materiais de fora das aulas	Exemplos, quadro, materiais trazidos pelos alunos
3	1) Identificar possibilidades de resolução do problema do livre arbitrio 2) Enunciar o libertismo, o determinismo radical e o determinismo moderado 3) Analisar, exemplificar e criticar o libertismo	1) Identificação das respostas possíveis 2) Determinar o que cada uma diz 3) Teses e críticas do libertismo	Exemplos, participação dos alunos, análise de texto	Quadro e textos
4	1) Analisar, exemplificar e criticar o determinismo radical e moderado	1) Teses e críticas do determinismo radical e moderado	Exemplos, participação dos alunos, análise de texto	Quadro e textos
5	1) Distinguir o libertismo, o determinismo radical e o determinismo moderado 2) Reorganizar os conceitos essenciais: ação humana, livre-arbitrio determinismo radical e moderado e libertismo 3) Relacionar os conceitos essenciais 4) Argumentar	1) Principais diferenças das três posições 2) Descrição do que é ação e dos seus problemas e possíveis soluções	Exemplos, participação dos alunos através da redação de um debate e de um texto	Quadro
6	1) Distinguir o libertismo, o determinismo radical e o determinismo moderado 2) Definir os conceitos essenciais 3) Relacionar os conceitos essenciais 4) Analisar 5) Exemplificar	1) Todos os conteúdos das aulas anteriores deste tema	Realização de um miniteste	Miniteste

### Anexo 2: Planificações de quatro aulas da sub unidade *Ação humana – Análise e Compreensão do Agir*

Oitava Aula – 10ª A					
Competências	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Avaliações	Duração
Sintetizar aula anterior	Aula anterior e conteúdo do texto dado	Pedir ao aluno que fez o resumo do texto para o ler e a seguir ao que fez o relatório. A partir do relatório do texto partir para a revisão da matéria começada na aula anterior.		Relatório de aula e resumo de texto	20 minutos
Analisar um texto					
Caracterizar ação	1) Há acontecimentos no mundo que não sejam ações? Sim, todos os acontecimentos que não tenham intencionalidade por parte do agente. Exemplos: um furacão, uma tempestade,  1) Características de ação: agente, vontade, intenção, acontecimento, causa.	Visualização e comentários de um vídeo  Através do vídeo procurar características de ação.	Vídeo, projetor, computador, quadro  Quadro	Participação oral	45 minutos  15 minutos
Definir ação	1) Ação é um acontecimento causado voluntariamente e intencionalmente por um agente.	Depois de compiladas as características o professor propõe que os alunos tentem chegar a uma definição. No entanto, diz a definição de ação para que possam escrever.			
Identificar a rede conceptual da ação	1) Intenção (propósito ou objetivo da ação), motivo (justificação ou razão da ação), deliberação (processo reflexivo que pode anteceder a ação), decisão (resulta do processo reflexivo quando este leva a uma ação), consequências (resultado da ação no agente, no meio ambiente e nos que o rodeiam)	Pedir aos alunos para procurar conceitos importantes para uma ação no exemplo. Depois em diálogo ir definido cada um deles.			10 minutos

Nona Aula – 10º A					
Competências	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Avaliações	Duração
Sintetizar aula anterior	Vídeo da aula anterior, acontecimento natural, ação humana	Pedir ao aluno que fez o resumo do texto para o ler e a seguir ao que fez o relatório. A partir do relatório do texto partir para a revisão da matéria começada na aula anterior.		Relatório de aula e resumo de texto	10 minutos
Analisar um texto					
Definir acontecimento	Introdução de uma mudança no estado de coisas				10 minutos
Definir ação	Acontecimento desempenhado por um agente consciente, com uma intenção e com um motivo.				
Caracterizar a rede conceptual da ação	A ação humana evoca um puzzle de conceitos que precisam de uma definição. Os conceitos são consciência, sujeito, intenção, motivo, decisão e deliberação.	Participação dos alunos com apoio de uma apresentação projetada para chegar aos conceitos da rede conceptual da ação.	Projetor, computador, quadro	Participação oral	15 minutos
Definir os conceitos da rede conceptual da ação	A consciência é a percepção de si enquanto agente da ação. O sujeito é a pessoa que desencadeia a ação. A intenção é o propósito da ação, a resposta à pergunta "para quê?". O motivo é a justificação da ação, responde à pergunta "porquê?". A decisão é a escolha por desempenhar determinada ação. A deliberação é a análise das várias possibilidades de ação que antecede a decisão.	Depois de compiladas as características o professor propõe que os alunos tentem chegar a uma definição de cada conceito. Depois escreve-se no quadro a definição final. Mostrar um puzzle e usar essa analogia.			20 minutos
Identificar a rede conceptual da ação		Pedir que cada aluno descreva no caderno uma ação. Depois passar ao aluno do lado para que ele identifique os conceitos na descrição. Professor leva para casa para analisar			20 minutos
Introduzir o problema do livre-arbitrio	Somos seres naturais, fazemos parte da natureza, por outro lado, temos a experiência de poder escolher todos os dias. Podemos verdadeiramente escolher?	Introduzir esta questão aos alunos e pedir que tentem responder oralmente.			15 minutos

Décima Aula – 10º A					
Competências	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Avaliações	Duração
Sintetizar aula anterior	Rede Conceptual da ação e livre-arbitrio	Pedir ao aluno que fez o resumo do texto para o ler e a seguir ao que fez o relatório. A partir do relatório do texto partir para a revisão da matéria começada na aula anterior.		Relatório de aula e resumo de texto	10 minutos
Analisar um texto					
Exemplificar e identificar a rede conceptual da ação	Rede Conceptual da ação	Rever os conceitos da rede conceptual da ação, através do diálogo com os alunos	Quadro	Participação oral	10 minutos
Caracterizar o livre-arbitrio	Contextualizar a discussão sobre o livre-arbitrio. Está presente na filosofia desde os gregos. O problema surge quando se identifica o homem como ser natural, mas com hipótese de escolha.	Conversa com os alunos, dando espaço para participarem.			20 minutos
Problematicar o livre-arbitrio	Somos seres naturais, fazemos parte da natureza, por outro lado, temos a experiência de poder escolher todos os dias. Podemos verdadeiramente escolher? Somos seres subjugados às leis da natureza? Podemos escolher? Temos condicionantes à nossa ação?	Pedir que os alunos formulem questões acerca do livre-arbitrio e escrever no quadro. Depois votar uma pergunta que pareça mais interessante. Os alunos procuram responder à pergunta.			20 minutos
Analisar a problematização do livre-arbitrio	Diante dos problemas que suscitam do estudo livre-arbitrio temos várias hipóteses de resposta. De modo a conseguir analisar alguns pontos de vista diferentes, organizamos as respostas em três grupos: determinismo radical, compatibilismo, libertismo.	Explicação do professor com intervenção dos alunos.			20 minutos
Caracterizar as respostas possíveis ao problema do livre-arbitrio		Pedir aos alunos que tentem caracterizar as respostas possíveis.			10 minutos

Décima primeira Aula – 10º A					
Competências	Conteúdos	Estratégias	Materiais	Avaliações	Duração
Sintetizar aula anterior	Problema do livre-arbitrio Determinismo	Perguntas aos alunos.	Quadro, Manual	Relatório de aula e resumo de texto	10 minutos
Exemplificar tipos de ação	Exemplos dados pelos alunos	Pedir aos alunos exemplos de vários tipos de ação.	Quadro, Manual	Participação oral	10 minutos
1) Reconhecer o carácter problemático da ação humana	Conjunto de questões que surgem do carácter problemático da ação.	Chegar a um conjunto de perguntas relativamente à ação			20 minutos
1) Caracterizar, definir, analisar e exemplificar livre arbitrio	O problema do livre-arbitrio aparece quando se relaciona sermos da natureza, mas temos a experiência de conseguirmos escolher.	Pedir aos alunos para problematizarem o livre-arbitrio. Depois explicar teoricamente o ponto de vista filosófico sobre esta questão			10 minutos
1) Identificar a questão ação humana como uma questão fundamental da filosofia					
Identificar possibilidades de resolução do problema do livre arbitrio Enunciar o libertismo, o determinismo radical e o determinismo moderado Analisar, exemplificar e criticar o libertismo	Determinismo radical: a possibilidade de escolha é uma ilusão. Não podemos escolher livremente em nenhuma altura.	Agrupar as respostas possíveis ao problema posta em três grupos e apresentar o que diz cada teoria			25 minutos
Síntese e resumo de toda a matéria	Toda a matéria	Escrever uma pergunta ou eventualmente duas ou três e pedir que cada um responda individualmente. Preparação para a ficha	Quadro		15 minutos

### Anexo 3: Planificações do concurso *Ensaio de Filosofia*

**CONCURSO:** Ensaio de Filosofia

#### Objetivos

- **Objetivos de desenvolvimento da atividade**
  - Dinamizar os conteúdos programáticos de Filosofia;
  - Desenvolver competências de escrita e pensamento;
  - Incentivar o debate e o espírito crítico próprios da atividade filosófica;
  - Fomentar o diálogo entre alunos de diferentes áreas;
- **Público Alvo:**
  - Todos os alunos da escola do 10o,11o 12o

#### Temas

- Existirá um destino ou teremos liberdade?
- Será ético fazer *Downloads* ilegais?
- A Inteligência Artificial substitui a mente humana?
- Pode tudo ser arte?

#### Atividades

<b>Apresentação</b>	1 Março início da divulgação (apresentação às turmas; colocação de cartazes; envio de uma circular)
<b>Inscrição</b> aepa2020)	até de 22 de Março (por e-mail); ensaiofilosofia@gmail.com (pw:
<b>Preparação</b> entrega	Oficina "Como fazer um ensaio Filosófico" (25 Março); 31 Março, dos trabalho (por e-mail)
<b>Execução</b>	17 de Abril, apresentação

#### Professores envolvidos

David Teixeira

Helena Serrão

Rafael Calado

#### Material necessário

Auditório (dia da oficina e dia da apresentação)

#### Regulamento

<b>Limite de participantes</b>	duas pessoas
<b>Limite de páginas</b>	três páginas
<b>Formatação</b>	Times New Roman; 12pt; 1.5 espaçamento entre linhas

Anexo 4: Cartaz do concurso *Ensaio de Filosofia*

# ENSAIO DE FILOSOFIA

TERÁS DE RESPONDER A UMA DESTAS PERGUNTAS

HÁ UM DESTINO OU TEMOS LIBERDADE?

FAZER *DOWNLOADS* ILEGAIS SERÁ ÉTICO?

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL SUBSTITUI A MENTE HUMANA?

TUDO É ARTE? QUAIS OS LIMITES DA ARTE?



**INSCRIÇÕES**  
ATÉ 15 DE MARÇO  
ENVIA O NOME(S) DO(S)  
PARTICIPANTES (MAX. 2) PARA  
[ENSAIOFILOSOFIA@GMAIL.COM](mailto:ENSAIOFILOSOFIA@GMAIL.COM)

**Anexo 5: Teste 11º I**



**3ª PROVA DE AVALIAÇÃO DE  
FILOSOFIA – 11º ANO**

6 de Março 2020  
Duração da prova 90m  
Professor Rafael Salinas Calado

Versão A

---

**Grupo I**

**(10x5 Pontos)**

**A. Leia com atenção cada enunciado e escolha a opção que lhe parece correta**

01. Hume considera que:
  - a. Nenhuma forma de conhecimento é justificada apenas pelo pensamento..
  - b. Todas as formas de conhecimento podem ser justificadas pelo pensamento.
  - c. Algumas formas de conhecimento são justificadas pelo pensamento.
  - d. Todas as formas de conhecimento justificadas pelo pensamento são falsas..
02. De acordo com Hume, as ideias acerca da natureza só estão adequadamente justificadas quando se apoiam
  - a. no princípio da uniformidade da natureza.
  - b. na razão.
  - c. na experiência.
  - d. em argumentos indutivos fortes.
03. O senso comum distingue-se da ciência por
  - a. envolver generalizações.
  - b. ser pouco explicativo.
  - c. ter pouca utilidade prática.
  - d. conter falsidades.
04. Popper defende que, quanto mais falsificável for uma dada afirmação, mais interessante ela é para a ciência. Qual das afirmações seguintes é, de acordo com Popper, mais interessante?
  - a. Não existem corvos brancos.
  - b. Todos os corvos são negros.
  - c. Alguns corvos são negros.
  - d. Existem corvos brancos.

05. Segundo Popper, o método científico começa por
- problemas.
  - observações.
  - experiências.
  - generalizações.
06. Para Kuhn, um paradigma é
- uma quantidade considerável de ideias sobre a ciência e sobre a sua evolução.
  - todas as teses científicas importantes desde que a mesma existe.
  - um conjunto de teses, crenças e valores que fundamentam uma visão determinada sobre a ciência.
  - o diálogo intercultural dentro da comunidade científica.
07. Kuhn considera que há períodos de consenso e períodos de divergência na comunidade científica. O fim de um período de consenso e a conseqüente entrada num período de divergência devem-se
- ao aprofundamento do paradigma.
  - à acumulação de anomalias.
  - à resolução de enigmas.
  - à atitude crítica própria da ciência normal.
08. *“Considere-se, para usar outro exemplo, os homens que chamaram louco a Copérnico por este proclamar que a Terra se movia. Eles não estavam simplesmente errados, nem completamente errados. Para eles, a ideia de posição fixa fazia parte do significado de «Terra». [...] De modo correspondente, a inovação de Copérnico não se limitava a mover a Terra. Era, em vez disso, todo um novo modo de olhar para os problemas da física e da astronomia, um modo de olhar que mudava necessariamente o significado quer de «Terra», quer de «movimento».*<sup>1</sup>
- Para Kuhn a ideia de existirem paradigmas diferentes faz com que sejam:
- extraordinários.
  - comparáveis.
  - incomensuráveis.
  - revolucionários.
09. Segundo Kuhn, quando uma comunidade científica se dedica sobretudo à resolução de enigmas, a ciência encontra-se num período
- revolucionário.
  - não paradigmático.

---

<sup>1</sup> T. Kuhn, A Estrutura das Revoluções Científicas, Lisboa, Guerra & Paz, 2009, p. 205 (adaptado)

- c. de ciência extraordinária.
- d. de ciência normal.

10. Leia o texto seguinte.

*“Barry Marshall, médico [...] na Austrália, descobriu que muitos cânceros do estômago [...] são causados por uma bactéria chamada Helicobacter pylori. Embora as suas descobertas fossem fáceis de comprovar, o conceito era tão radical que iria passar mais de uma década até ser aceite entre a comunidade médica. Os institutos nacionais de saúde dos Estados Unidos, por exemplo, só subscreveram oficialmente a ideia em 1994. «Devem ter morrido sem necessidade centenas, mesmo milhares de pessoas com úlceras», disse Marshall [...] em 1999. “*

B. Bryson, Breve História de Quase Tudo, Lisboa, Bertrand, 2010, p. 475 (adaptado)

O caso apresentado no texto anterior corresponde à descrição feita por Kuhn da comunidade científica num período de ciência normal, uma vez que

- a. a atitude da comunidade médica foi de conservadorismo e de resistência à mudança.
- b. a comunidade médica mostrou que procura comprovar cuidadosamente teorias radicais.
- c. a corroboração das teorias através de testes é suficiente para produzir mudanças paradigmáticas.
- d. as teorias radicais, ainda que a comunidade científica as considere atraentes, são difíceis de comprovar.

---

**Grupo II**  
**(5x30 Pontos)**

01. Leia o texto.

*“Os constrangimentos na base da averiguação científica da natureza contrariam as convicções do sentido comum e sobrepõem-se, corrigindo-as, às ambiguidades e incertezas da língua.”*

Fernando Gil, *A Ciência tal qual se Faz e as Controvérsias sobre a Objetividade*

Elabore um comentário à frase anterior, explicitando a relação/distinção entre senso comum e conhecimento científico.

02. Leia o texto.

*“Se procurarmos a origem da ideia de causa, diz Hume, descobriremos que ela não pode ser uma qualidade particular inerente aos objetos; porque objetos dos mais variados tipos podem ser causas e efeitos. O que temos de procurar são relações entre objetos. De facto, descobrimos que as causas e os efeitos têm de ser contíguos entre si, e que as causas têm de ser anteriores aos seus efeitos. Mas isto não é suficiente; achamos ainda que tem de haver uma conexão necessária entre causa e efeito, embora a natureza desta conexão seja difícil de estabelecer.”*

Anthony Kenny, *História concisa da Filosofia*, Lisboa, 1999, Temas e debates, p.334,335

**A partir do texto, explique a crítica de Hume à noção de causalidade.**

- na sua resposta integre informação pertinente do texto
- esclareça a noção de "causalidade" e a sua importância para o conhecimento

**03. Leia o texto.**

"Depois da assimilação da descoberta, os cientistas encontravam-se em condições de dar conta de um número maior de fenómenos ou explicar mais precisamente alguns dos fenómenos previamente conhecidos. Tal avanço somente foi possível porque algumas crenças ou procedimentos anteriormente aceites foram descartados e, simultaneamente, substituídos por outros."

T. Kuhn, *A estrutura das Revoluções científicas*, São Paulo, 2006, p.93 (adaptado)

**Partindo do texto, explique como se dá a evolução da ciência segundo Thomas Kuhn.**

**04. Leia o seguinte texto.**

*"Durante o inverno de 1919-1920, essas considerações levaram-me a conclusões que posso agora reformular da seguinte maneira.*

*(1) É fácil obter confirmações ou verificações para quase todas as teorias - desde que as procuremos.(...)*

*(4) As teorias que não forem refutadas por qualquer acontecimento concebível não são científicas. A irrefutabilidade não é uma virtude, como frequentemente se pensa, mas um vício.*

*(5) Todos os testes de uma teoria são uma tentativa de refutá-la. A possibilidade de testar uma teoria implica igual possibilidade de demonstrar que é falsa. Há, porém, diferentes graus na capacidade de se testar uma teoria: algumas são mais testáveis, mais expostas à refutação do que outras; correm, por assim dizer, maiores riscos.*

*(6) A evidência confirmadora não deve ser considerada se não resultar de um teste genuíno da teoria; o teste pode-se apresentar como uma tentativa séria porém malograda de refutar a teoria. (Refiro-me a casos como o da evidência corroborativa)."*

K. Popper, *Conjecturas e Refutações*, Brasília, 1980, p. (adaptado)

**Com base nas conclusões a que Popper chegou, identifique qual o critério de demarcação da ciência que o filósofo defende.**

- na sua resposta integre informação do texto
- esclareça a noção de "critério de demarcação"
- apresente a crítica de Popper ao anterior critério de demarcação

**05. Tendo em conta os excertos das perguntas 02 e 03, indique as principais razões para Kuhn e Popper divergirem relativamente à prática da ciência. Justifique a sua resposta.**

**Anexo 6:** Critérios de Correção do Teste 11º I

**Grupo I**

(10x5 = 50 Pontos)

- 01. c ..... 5 pontos
- 02. c ..... 5 pontos
- 03. b ..... 5 pontos
- 04. b ..... 5 pontos
- 05. a ..... 5 pontos
- 06. c ..... 5 pontos
- 07. b ..... 5 pontos
- 08. c ..... 5 pontos
- 09. d ..... 5 pontos
- 10. a ..... 5 pontos

**Grupo II**

(5x30 = 150 Pontos)

01. .... 30 pontos

A crítica de David Hume sobre a pretensa crença de que há relações que são necessárias entre dois fenómenos. Tal relação não existe, diz Hume, é apenas uma ilusão fruto do hábito psicológico. Conhecer o mundo é relacionar os fenómenos uns com os outros, explicando que um fenómeno acontece por causa de outro. Assim explicamos que há chuva por causa da condensação de água (nuvens) etc. Hume refere-se à importância do costume ou hábito na construção do conhecimento dos factos. É devido à percepção da repetição de certos fenómenos que se sucedem em contiguidade no espaço e sucessivos no tempo, que estabelecemos uma relação entre eles e pensamos poder prever que sempre que um acontece o outro também acontecerá. Esta forte crença de uma conexão necessária entre dois fenómenos permite-nos estabelecer uma relação de causa e efeito entre os dois. O problema que Hume coloca é sobre o fundamento de tal crença. Para Hume tal crença não tem um fundamento, logo, tal conhecimento de causa efeito sobre os fenómenos não deixa de ser duvidoso. Na origem desta crença está meramente o costume e o hábito psicológico, mas não há uma razão para o fenómeno X (chama) ser causa de Y

(fumo), nem tão pouco qualquer impressão empírica que nos permita estabelecer uma relação causal –necessária entre os dois.

O costume fundamenta-se no passado, se não houver uma razão que nos permita ligar os fenómenos então, pelo costume só podemos saber o que aconteceu até este momento e assim, não podemos estabelecer relações de causa efeito para fenómenos que ainda não aconteceram. Ora, nós fazemos previsões, nós estabelecemos conhecimento através da suposição de que é necessário para haver fumo haver fogo, logo, nós ultrapassamos os limites da experiência. O que acontece repetidas vezes não é, por si só, garantia que vai acontecer sempre. A relação entre dois fenómenos não é lógica mas psicológica, embora venham repetidas vezes juntos, os fenómenos são separados e podem não acontecer juntos, portanto, a nossa previsão que sempre que há fumo há fogo não é certa, pois não existe uma conexão necessária entre os dois. O argumento de Hume é baseado no princípio de que nada podemos saber sem ser através de impressões sensíveis. Ora a relação de causalidade corresponde á impressão de vermos dois fenómenos sucederem-se no tempo e em espaços contíguos. Essa impressão acontece repetidamente, logo criamos uma expectativa e fazemos uma previsão que irá acontecer também no futuro. Mas essa previsão é apenas baseada num hábito psicológico. Nada há racionalmente que possa ligar de forma indissolúvel dois fenómenos. Como a experiência é contingente e a relação causal necessária, então esta é uma ilusão construída pelo hábito psicológico sem fundamento racional ou empírico.

02. .... 30 pontos

- a. Período de ciência normal é quando há um paradigma em vigor.
- b. Num período de ciência normal vão-se encontrando anomalias que vão sendo acumuladas.
- c. Anomalias são fenómenos que não são explicados à luz do paradigma em vigor.
- d. A acumulação de anomalias chega a um ponto que se torna incomportável, de modo que o paradigma em vigor cai por terra.
- e. Começa um período de ciência extraordinária (período em que se procura um novo paradigma, porque se deixou o anterior) em que se procura um novo paradigma, levando a uma revolução científica.
- f. A comunidade científica acaba por aceitar um novo paradigma. E assim se dá a evolução científica, de forma descontínua.

Refere:

- b. d. .... 10 pontos  
 b. d. e. .... 15 pontos  
 b. d. e. f. .... 20 pontos  
 todos menos 1 ... 25 pontos  
 todos ..... 30 pontos

03. .... 30 pontos

- a. Um critério de demarcação científico é o que distingue a ciência de outras áreas.
- b. Para Popper o critério de demarcação da ciência é a falsificação.
- c. A falsificação é a tentativa de refutar as conjecturas que procuram explicar os fenômenos naturais.
- d. Popper critica o verificacionismo: as teses científicas não são verificáveis, porque são universais e o universal não é verificável.

Refere:

- a. b. .... 15 pontos
- a. b. + 1 (c. ou d.) ..... 20 pontos
- a. b. c. d. .... 25 pontos
- todos e utiliza bem questões 02 e 03 ..... 30 pontos

04. .... 30 pontos

- a. Para Popper a prática científica é majoritariamente de falsificação, refutar teorias científicas. Para Kuhn, por outro lado, a maior parte do trabalho científico é fortalecer e aprofundar o paradigma em vigor.
- b. Para Kuhn o trabalho científico depende muito da comunidade científica e do paradigma em vigor, não há objetividade científica. Para Popper, o trabalho do cientista é muito independente e objetivo.
- c. Para Popper, o trabalho científico baseia-se fundamenta-se no rigor do método científico que é constante: falsificar teorias. Por outro lado, para Kuhn a prática científica altera-se de acordo com o paradigma em vigor.

Refere:

- a. .... 15 pontos
- a. + b. ou c. .... 20 pontos
- a. + 2 (b. ou c.) ..... 25 pontos
- a. + 2 (b. ou c.) e utiliza bem questões 02 e 03 ... 30 pontos

05. .... 30 pontos

- a. Senso comum baseia-se na experiência cotidiana, a ciência tem um método rigoroso, sistemático e definido.
- b. A ciência aprofunda, estuda e corrige as convicções do senso comum.
- c. A ciência é crítica, o senso comum acrítico.
- d. O senso comum tem pouca fundamentação racional, a ciência é mais racional.

Refere:

- a. .... 10 pontos
- a. + b. ou c. ou d. .... 15 pontos
- a. + 2 (b. ou c. ou d.) ..... 20 pontos
- a. + 3 (b. ou c. ou d.) ..... 25 pontos
- a. + 3 (b. ou c. ou d.) e utiliza bem a frase .... 30 pontos

**Anexo 7: Ficha de avaliação 10º A**



## FICHA DE AVALIAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_

N.º de aluno: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### **Grupo I** (1. (2 x 10) Total - 20)

**1. Escolha a afirmação correta para cada alínea.**

- A. Uma proposição conjuntiva apenas é verdadeira quando:
- a. todos os seus constituintes são falsos
  - b. pelo menos um dos constituintes é verdadeiro
  - c. um é verdadeiro e outro falso
  - d. ambos os constituintes são verdadeiros.
- B. A regra da validade dedutiva diz que para obter uma inferência válida é:
- a. Necessário ter 3 premissas verdadeiras
  - b. Suficiente ter a conclusão verdadeira
  - c. Impossível ter premissas verdadeiras e conclusão falsa
  - d. Possível ter premissas falsas

### **Grupo II** (2. 3x10 || 3. 4x10 Total 70)

**2. Escreva as seguintes frases em linguagem simbólica:**

- a) A Maria vai a Londres. \_\_\_\_\_
- b) O Vítor não sabe nadar. \_\_\_\_\_
- c) A Joana só vai à praia se estiver sol. \_\_\_\_\_

**3. Transforme as seguintes proposições em linguagem natural.**

a)  $\neg t$  - \_\_\_\_\_

b)  $p \vee \neg t$  - \_\_\_\_\_

c)  $p \rightarrow t$  - \_\_\_\_\_

d)  $\neg r \leftrightarrow q$  - \_\_\_\_\_

### Grupo III

4. 10 || 5. (2x30) || 6. (2x20) Total 110

4. Construa uma tabela de verdade para a seguinte proposição:  $(s \vee q) \rightarrow t$

5. Verifique e indique, a partir da construção de uma tabela de verdade, a validade das seguintes inferências:

a)  $(p \vee s), \neg p \therefore s$

b)  $(p \rightarrow q), \neg p \therefore \neg q$

6. Escreva em linguagem natural uma inferência com a forma de:

d) Silogismo Hipotético

---

---

e) Silogismo Disjuntivo

---

---

## Anexo 8: Ficha – 10º A

**FICHA 2****LÓGICA****Linguagens e tabelas de verdade**

1. Transforme as proposições em baixo em linguagem natural.

- a)  $\neg r \leftrightarrow q$  -
- b)  $p \vee \neg t$  -
- c)  $\neg s \vee s$  -
- d)  $p \rightarrow t$  -

2. Esgote os valores de verdade possíveis para:

- a)  $r, s$
- b)  $t, p, q$
- c)  $t$
- d)  $r, \neg t$

3. Escreva três proposições complexas em linguagem natural e depois passe-as para linguagem simbólica. Tem que definir a que corresponde a letra que usar.

4. Construa uma tabela de verdade para as seguintes proposições complexas:

- a)  $p \vee q$
- b)  $\neg s$
- c)  $\neg q \wedge r$
- d)  $s \rightarrow t$
- e)  $s \vee q$
- f)  $t \leftrightarrow \neg r$
- g)  $(r \vee q) \rightarrow s$
- h)  $\neg s \leftrightarrow (t \wedge p)$

4.1. Indique os valores de verdade das proposições simples para que as proposições complexas sejam verdadeiras.

5. Escreva uma proposição complexa em linguagem simbólica:

- a) que seja verdadeira sempre que uma das proposições simples o seja
- b) que seja falsa sempre que uma das proposições falsas o seja
- c) que contenha uma bicondicional
- d) que contenha uma negação e uma conjunção
- e) que contenha pelo menos três proposições simples

6. Se é verdade que fui ao porto, qual é o valor de verdade para a disjunção “Já fui ao Porto ou já fui ao algarve”?

7. Ser impossível que as premissas sejam verdadeiras e que a conclusão seja falsa é uma condição necessária ou uma condição suficiente para um argumento ser válido?

8. Se uma bicondicional com a forma  $(r \leftrightarrow q)$  é falsa e  $r$  é uma proposição verdadeira, qual é o valor de verdade da proposição  $q$ ?

9. Suponha que uma condicional com a forma  $(s \rightarrow t)$  é verdadeira e que o seu antecedente também é verdadeiro. O que podemos concluir acerca do valor de verdade do conseqüente? Exponha o seu raciocínio.

10. Indique o valor de verdade da proposição  $(p \wedge q) \rightarrow (r \vee \neg q)$  se:

- a)  $p: V; q: F; r: F$
- b)  $p: F; q: V; r: F$
- c)  $p: V; q: V; r: V$
- d)  $p: F; q: F; r: V$

11. Leia o seguinte texto:

O João disse que se no dia seguinte estivesse sol ia à praia ou se estivesse chuva ficava em casa. No dia seguinte ao fim da tarde um amigo perguntou ao João: "Que tempo estava ontem?". O João respondeu: "Não esteve sol".

O que é que podemos concluir?

Depois acrescentou: "Fiquei em casa".

O que é que podemos concluir?

12. Verifique se as seguintes inferências são válidas:

- a)  $(s \vee p), p \therefore (p \wedge \neg p)$
- b)  $(r \rightarrow t), t \therefore (t \rightarrow r)$
- c)  $\neg(p \wedge q), q \therefore (\neg p \vee \neg q)$
- d)  $(p \rightarrow q), \neg p \therefore \neg q$