

Introdução

O presente relatório visa dar conta do trabalho realizado pela mestranda na Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia, decorrida na Escola Secundária de Casquilhos no ano letivo de 2014/2015. A reflexão ancora em algumas das principais questões que foram surgindo no decorrer deste processo de formação de professores, culminando neste documento. “O que é que torna a filosofia desejável nos currículos” e “como é que podemos promover uma aprendizagem significativa da filosofia?” Estas perguntas, como não podia deixar de ser neste percurso, motivaram toda a nossa prática letiva, tal como toda a reflexão teórica laborada e neste documento expressa.

Nesta introdução começaremos por relatar, brevemente, a sequência de motivações e circunstâncias que nos conduziram ao Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, adotando a primeira pessoa do singular, tão necessária para descrever um percurso que representa um compromisso pessoal (1); enunciaremos os conteúdos deste relatório, tal como a sua ordem de abordagem (2); exporemos uma súmula de todo o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio (3); e, por fim, iremos apresentar a Escola Secundária de Casquilhos (4).

*

(1) Eu podia escrever um Relatório “limpo” de todas as emoções que experimentei ao longo do estágio, mas tal não faria sentido porque muito do que valorizo no meu percurso vai muito além daquilo que consigo enunciar. Defendo uma filosofia “aprendida na escola, vivida na escola, não visando a criação de filósofos, mas de ferramentas cognitivas a utilizar no quotidiano e sempre que seja preciso efectuar tais escolhas” (Beltrão, 2012:381). Eu não entrei diretamente em Filosofia quando iniciei o meu percurso académico na faculdade em 2007. Iniciei o meu percurso universitário começando pelo estudo de Ciência Política e Relações Internacionais, mas as problemáticas filosóficas prenderam-me. Interessei-me pelo conceito de Liberdade, sentia esse problema e inquietava-me com a necessidade de vigiar a liberdade do indivíduo em função da segurança da *comunidade*. Segui no meu percurso e no último ano da licenciatura decidi inscrever-me em cadeiras do Departamento de Filosofia da FCSH. O verdadeiro despertar do meu interesse deu-se no momento em que me confrontei com a *Metafísica* de Aristóteles nas aulas de Filosofia Antiga e comecei a tentar perceber a frase de abertura desta obra: “Todos os homens desejam, por

natureza, saber” (*Metafísica*: 980^a). E porque não têm que ver com uma conjugação de palavras, mas com o reconhecimento de uma necessidade específica do ser humano, necessidade que reconheci em mim mesma, fui descobrindo a minha ignorância à medida que me confrontava com problemas que já tinha sentido e que achava que eram só meus. Fui descobrindo-os como problemas humanos e a mim própria como humana, signifique isso o que significar. Inserida, recebi um legado que me foi sendo transmitido pelos professores do departamento e pelos livros. Sinto-o como uma imersão. Nesse mesmo ano letivo (2009/2010) tive o privilégio de ter ganho uma bolsa de intercâmbio do Banco Santander Totta, que me conduziu à Universidade de Brasília para estudar Relações Internacionais. Estava interessada em perceber mais sobre as relações diplomáticas entre Portugal e o Brasil mas a descoberta foi maior, acabei por contemplar, cada vez mais, a possibilidade de voltar a estudar no Departamento de Filosofia. Quando cheguei à Universidade de Brasília vi uma faixa que anunciava uma greve de professores e soube que esta podia estender-se por tempo indeterminado. Esta greve fez com que não obtivesse classificação numa das disciplinas, não obtivesse os seis créditos que me faltavam para terminar a licenciatura e o sucedido deu-me o motivo para voltar ao Departamento de Filosofia e fazer, não os seis créditos, mas dez disciplinas de Filosofia. Senti claramente uma necessidade. Ser eu própria passava por estudar Filosofia. Completei quatro inscrições em CPRI e duas em Filosofia, mas a vontade de estudar Filosofia esteve presente desde o ano letivo de 2004/2005. Sempre assisti e participei em momentos de inspiração filosófica em sala de aula e devo isso aos Professores que encontrei neste percurso. Se me parece pertinente começar um Relatório por descrever estes acontecimentos é precisamente por considerar que um bom professor pode mostrar-nos um currículo que inicialmente nem parecia ser para nós.

“Sê todo em cada coisa” (Pessoa, 1986: 856), dizia Fernando Pessoa nas palavras de Ricardo Reis. Este verso é irónico, ele sugere algo que é incontornável. O homem não pode ser senão esse todo em cada coisa.

Há coisas felizes que nos acontecem e o ensino foi uma dessas coisas. A vontade de lecionar foi surgindo. Habituei-me a dialogar com amigos sobre o que ouvia nas aulas da licenciatura. O meu estudo passa, muitas vezes, pela exposição de ideias e confronto com as reações. Conversas quotidianas. Não posso sair e “deixar a filosofia em casa”, vai comigo para onde vou e qualquer projeto que busque a realização pessoal, tem de englobar um projeto de realização profissional. Uma profissão que não me dê tempo para me dedicar à filosofia, não é uma profissão que permita qualquer sentimento de realização.

A juntar às motivações anteriormente expostas, tenho de acrescentar que me senti favorecida por este estágio proporcionar um regresso a espaços onde tinha estado como aluna. Eu estudei na

escola onde eu e o colega David Erlich realizámos os nossos projetos com crianças¹. As aulas facilitadas no 7º A realizaram-se na sala onde decorreram as minhas aulas de Educação Musical. Passados quinze anos, regresso ao mesmo espaço para cumprir novos objetivos.

A educação é “saudável” se promover a aquisição de ferramentas que permitirão ao homem livre empreender-se num projeto responsável de vida. O Ensino Secundário é exercido entre e para jovens cuja idade está próxima da maioridade legal. Temos o dever de preparar os jovens para viverem com a liberdade que é humana e a filosofia surge no currículo, tal como enunciado no Programa, para:

- “• Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um *continuum* da vida.
- Proporcionar situações orientadas para a formulação de um projecto de vida próprio, pessoal, cívico e profissional, contribuindo para o aperfeiçoamento da análise crítica das convicções pessoais e para a construção de um diálogo próprio com uma realidade social em profundo processo de transformação.
- Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético e político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da democracia como o referente último da vida comunitária, assumindo a igualdade, a justiça e a paz como os seus princípios legitimadores.
- Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética, contribuindo para a compreensão da riqueza da diversidade cultural e da Arte como meio de realização pessoal, como expressão da identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência.
- Proporcionar mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência, contribuindo para a compreensão da articulação constitutiva entre o ser humano e o mundo e da sua dinâmica temporal, assumindo a responsabilidade ecológica como valor e como exigência incontornável.” (Ministério da Educação, 2001: 6)

O estágio inaugura um compromisso com a disciplina de filosofia que excede o âmbito pessoal. Já não está em causa a importância que o estudo de certas matérias assume na nossa vida, mas a importância que acreditamos que este estudo assume na vida de cada aluno e da sociedade em geral. Vida que se deseja saudável. Porque acreditamos que um bom ensino da filosofia permite que

¹ Escola Quinta Nova da Telha.

se cumpram todas as finalidades anteriormente expressas, a filosofia é desejável nos currículos, mas ainda nos falta explorar mais detalhadamente a questão, tal como falta respondermos à questão que diz respeito a como podemos promover uma aprendizagem significativa da filosofia. Para já, adiantamos que se a aprendizagem da filosofia ocorrer de facto, essa aprendizagem não pode deixar de ser significativa. Se não foi, não foi filosofia que o aluno aprendeu, mas qualquer outra coisa.

(2) O presente documento é constituído pela presente introdução, duas partes e uma conclusão. Na Parte I, iremos refletir sobre a experiência de Prática de Ensino Supervisionado e na Parte II iremos refletir sobre a necessidade de empreender um ensino propedêutico na disciplina de filosofia e propor que se recorra a textos literários para tal, apresentando propostas sobre como esse trabalho poderá realizar-se. Assim, iremos destacar alguns excertos das obras *Alice no País das Maravilhas* e *Alice do Outro Lado do Espelho*, ambas de Lewis Carroll, e *As Aventuras de Pinóquio* de Carlo Collodi e propor exercícios de análise dos mesmos.

(3) Súmula do trabalho desenvolvido na PES. Durante a Prática de Ensino Supervisionado a mestrande assistiu a cerca de noventa por cento das aulas lecionadas pela Professora Orientadora; assistiu, no segundo período, a várias aulas do colega mestrando; lecionou numa turma de 10º e outra de 11º ano durante todo o segundo período escolar; criou o *blog* onde esclarecia dúvidas e onde publicava alguns materiais de estudo; realizou sessões de apoio individual e em pequenos grupos de estudo compostos por alunos da turma de 10º ano que acompanhava, a turma de 11º ano que acompanhava e um aluno de uma das turmas que a Professora Orientadora acompanhava sozinha²; elaborou, corrigiu e avaliou cinco testes sumativos e dois testes individualizados; participou em dezanove reuniões de Núcleo de Prática de Ensino Supervisionada; participou numa reunião geral de professores, numa reunião de departamento, numa reunião de grupo, em quatro reuniões de conselho de turma e em duas reuniões intercalares convocada para que os professores definissem estratégias para lidarem com os comportamentos inadequados de alguns alunos do 11ºB; colaborou na organização de uma visita de estudo de assistência a uma peça de teatro; realizou seis sessões de apoio em grupo composto por três elementos, com o objetivo específico de ajudar a preparar para o exame nacional; acompanhou quatro alunos na sua participação no Colóquio *Jovens Filósofos*; planeou e realizou o projeto *Filosofia com Jovens* numa turma de sétimo ano, consubstanciado em três sessões propedêuticas, na Escola Quinta Nova da Telha; planeou, em conjunto com o colega David Erlich, duas sessões temáticas no âmbito da Educação Sexual as quais realizou com os alunos do 10º e do 11º ano.

² Este aluno, com necessidades educativas especiais, frequentou duas sessões de apoio.

(4) Apresentação da Escola Secundária de Casquilhos³. Ainda informalmente, o primeiro contacto com a escola e com a Professora Cooperante, Dr^a Maria Emília Santos, decorreu no mês de junho de 2014, antes das férias escolares. Nesse encontro, a Professora Maria Emília Santos conversou um pouco connosco sobre como o estágio iria decorrer, sobre as nossas motivações e sobre a aquisição dos manuais escolares. Tivemos, ainda, a possibilidade de conhecer alguns dos espaços por onde iríamos circular e contemplar a beleza de uma escola construída numa extinta quinta e rodeada de natureza (a escola tem, inclusivamente, uma área de mata repleta de arbustos e eucaliptos, uma horta, um galo residente, patos com as suas ninhadas e um pequeno aviário de canários).

Devemos, então, apresentar a escola. Na entrada da escola existe uma estátua de pedra que carrega um livro aberto e corroído pelo tempo, herança do antigo Externato Diocesano D. Manuel de Mello, a estátua recebe-nos junto ao portão. A Escola Secundária de Casquilhos, assim designada desde o ano de 1992, localiza-se na antiga freguesia do Alto de Seixalinho, concelho do Barreiro, encontrando-se implantada na Quinta dos Casquilhos. Este terreno, bem como as instalações onde se insere, pertenceram anteriormente ao antigo Externato Diocesano D. Manuel de Mello, projetado pelo arquiteto Sebastião Formozinho Sanchez (1922-2004) e inaugurado a 9 de Outubro de 1961 sob a iniciativa da Companhia União Fabril (CUF), que cedeu o terreno a favor desta construção. O objetivo era simples: atender ao pedido dos seus funcionários que reivindicavam a criação de um colégio-liceu, na vila, que acolhesse os seus educandos, os quais se encontravam limitados aos ensinamentos da Escola Industrial (1947) e de outros colégios particulares como o Externato Barreirense (1930).

Na sequência de um aumento significativo do número de alunos inscritos o Externato Diocesano D. Manuel de Mello acabou, contudo, por ser transferido para outras instalações, no ano de 1973, localizadas na Praça Paulo VI. Com efeito, a Quinta dos Casquilhos foi então ocupada pelo Liceu Nacional do Barreiro, que em 1979 adquiriu a designação de Escola Secundária do Barreiro (Portaria nº 608/79, de 22 de Novembro), nome que posteriormente foi alterado para Escola Secundária de Casquilhos, numa possível homenagem ao seu passado histórico.

³ A pesquisa e realização desta caracterização da Escola Secundária dos Casquilhos é o produto de um trabalho conjunto com o colega mestrando David Erlich. Para a realizarmos baseamo-nos na leitura de: Camarão, A. Pereira, A. S. & Leal da Silva, J. M. (2008), Pais, A. S. (1965) e Alves, H. F. (1939). Na base desta caracterização está também a leitura atenta do *Projeto Educativo 2014-2017* do Agrupamento de Escolas de Casquilhos, disponível em <https://drive.google.com/file/d/0B2gqK2NVQblqcEtZa3Q4NS0tZnM/view?pli=1>; e *Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Casquilhos*, disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2gqK2NVQblqMGFqWGFiTVPWVU/view>.

A Escola Secundária de Casquilhos constitui-se como sede de um agrupamento de escolas (AECasquilhos) no dia 16 de Janeiro de 2013 (Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas de Casquilhos, 2014/2018:1) e inclui quatro instituições de ensino educativo. Referimo-nos à Escola Básica da Quinta Nova da Telha, a Escola Básica do Barreiro nº 9, a Escola Básica do Barreiro e a Escola Básica de Palhais (EB Palhais), localizadas nas seguintes freguesias: União de Freguesias de Alto do Seixalinho, Santo André e Verderena e União de Freguesias de Coina e Palhais (*Projeto Educativo 2014-2017*:4).

No que respeita ao espaço físico escolar este obedece ao modelo arquitetónico estabelecido nos anos 70, caracterizado por um conjunto de vários blocos e respetivos pátios. São cinco blocos num total, divididos em 41 salas de aula (nas quais se incluem 4 laboratórios de Físico-química e Biologia-Geologia, 2 salas de informática, 2 salas de desenho e uma sala de fotografia), casas de banho, um bar, um refeitório, uma sala de professores, uma papelaria/reprografia, uma biblioteca multimédia, dois campos exteriores para a prática desportiva e as respetivas repartições de gestão administrativa.

A Escola Secundária de Casquilhos leciona o ensino básico (do 7º ao 9º ano) e secundário (do 10º ao 12º ano, nas áreas de ciências e tecnologias, artes visuais e línguas e humanidades), Cursos de Educação e Formação (CEF) do tipo 2 e 3, e cursos profissionais das áreas de artes e de economia/gestão. Decorrem também neste espaço um leque variado de projetos que pretendem promover a integração e a formação dos alunos como o Projeto Educação para a Saúde (PES), o projeto EPIS (Empresários pela Inclusão Social) – de combate ao insucesso escolar –, a educação especial (vacionado para os alunos com necessidade educativas) e o serviço de psicologia e orientação. Por fim, são ainda frequentes, no decorrer de cada ano letivo, vários projetos interdisciplinares que implementam um conjunto de práticas colaborativas entre um variado número de alunos, de turmas distintas. Destaque para a Feira do Chocolate, a Feira das Artes, a Feira das Profissões e o Colóquio de Jovens Filósofos, de que falaremos mais adiante.

Relativamente ao pessoal docente, a escola possui um total de 57 professores de ensino básico e secundário, 6 funcionárias assistentes técnicas e 16 assistentes operacionais.

Quanto à população estudantil, à semelhança da maioria das escolas da área metropolitana de Lisboa, sobretudo daquelas que se situam nas periferias das cidades, a Escola Secundária dos Casquilhos é composta por uma população heterogénea e multicultural. Os alunos provêm de diferentes classes sociais e de países como Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné, Marrocos, Ucrânia, Rússia, entre outros.

PARTE I

1. Algumas considerações sobre Educação

Jean-Jacques Rousseau diz-nos no Livro I de *Emílio ou Da Educação*: “Moldam-se as plantas pela cultura, e os homens pela educação. Se o homem nascesse grande e forte, a estatura e a força ser-lhe-iam inúteis até que tivesse aprendido a servir-se delas. [...] Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação” (Rousseau 2004: 9). As mudanças operam-se num quadro de adaptabilidade do homem ao mundo, num processo de perfetibilidade, num mundo onde se vão somando necessidades. Rousseau fala-nos de três tipos de educação: “ (...) a educação vem-nos da natureza ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objectos que nos afectam é a educação das coisas”(ibid.). Formados por “três tipos de mestres” os homens apenas terão controlo sobre uma dessas educações e todas elas deverão concordar entre si formando um indivíduo de espírito consolidado e forte. A passagem do estado de natureza para o estado social provoca a substituição, na sua conduta, do instinto pela justiça atribuindo às suas ações a moralidade que antes lhe faltava. A criança pequena apenas deseja o seu próprio bem e o seu bem resume-se àquilo que a conserva e lhe dá prazer. Em sociedade as escolhas complexificam-se. Se por um lado, esta passagem, segundo Rousseau, perverteu o homem, por outro conferiu-lhe a possibilidade de elevar-se acima dos animais, a desfrutar da beleza e a sentir a felicidade das boas ações. Ao escolher para si, o homem escolhe para toda a humanidade porque as regras de conduta envolvidas nas opções que ele toma valem reciprocamente para toda a humanidade. É por isto que cada homem é moralmente obrigado a manter coerência entre aquilo que faz e a expectativa que tem perante todos os outros. Isso significa fazer pelos outros aquilo que gostaria que fizessem por si, respeitar os outros na medida em que o próprio gostaria de ser respeitado, atento aos mandamentos da sua consciência. Significa estar implicado em todas as suas escolhas. De acordo com Rousseau, teremos de compreender que a boa educação implicará que o “outro” homem nunca seja encarado como radicalmente “outro”. Como é necessário que o jovem compreenda que não é apenas ele que está implicado nas suas escolhas, mas toda a humanidade, e visto que as aulas de filosofia visam criar um ambiente propício à reflexão sobre situações em que “caímos” ou podemos “cair”, espaço onde não nos preparamos para viver, mas vivemos, concretamente, uns com os outros, só fará sentido refletir sobre estas

mesmas escolhas em diálogo com os restantes membros que compõem a turma. Outros que nunca serão radicalmente outros, desde que confrontem as suas perspetivas e reconheçam a necessidade de o fazerem. O exterior têm de entrar na sala, tal como o que acontece na sala tem de ser transportado com os alunos para fora dela.

O compromisso tem de ser estabelecido desde o início e ser reiterado sempre que for necessário. O nosso e o dos alunos. É um compromisso político.

Vivemos num mundo repleto de maldade e seria profundamente errado não apresentarmos esses exemplos para que possam ser julgados na sala. O que se passa numa aula de filosofia é fundamental para que o jovem se julgue a si próprio como indivíduo e como cidadão.

A integração da criança na sociedade é feita quando esta ainda é muito nova. Os pais entregam as crianças a instituições para que estas, em parceria, as eduquem. É necessário que a criança seja educada no seio da sociedade, para entender a sociedade e para que se entenda a si integrada nessa sociedade. Esta educação tem de passar por munir a criança das ferramentas que precisa de adquirir. A criança tem de adquirir competências interpretativas e discursivas para interpretar o mundo e expressar-se. O trabalho filosófico é o trabalho interpretativo e discursivo por excelência, mas a criança será capaz de “fazer filosofia”? Tentar responder a esta pergunta implicaria realizar uma investigação sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, algo que faria sentido se tivéssemos realizado uma investigação na área da Psicologia da Educação. Como essa não é a natureza deste trabalho, como não lemos a totalidade da obra de Matthew Lipman para podermos com a mínima legitimidade defender ou negar que é possível fazer Filosofia para Crianças, não defenderemos uma hipótese deste tipo, mas defenderemos que a reflexão sobre o mundo pode desenvolver-se a partir da leitura de textos literários. A criança deve entrar nos mundos que a literatura oferece. Obras como *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe, *As Viagens de Gulliver* de Jonathan Swift, *As Aventuras de Pinóquio* de Carlo Collodi, *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll, *O Livro da Selva* de Rudyard Kipling, merecem ser lidas autonomamente pelas crianças. É esta a propedêutica que defendemos para a infância porque estas obras permitem, há décadas, que as crianças reflitam sobre muitas das questões que foram pensadas pelos filósofos. Estas obras são apenas alguns exemplares de um veículo educativo que deve ser defendido. As crianças que lerem estas obras, entrando nestes mundos, e que dialogarem sobre estas obras nas salas de aula, sendo estimulada a sua capacidade de pensar com o outro, quando chegarem às aulas de Filosofia do Ensino Secundário, estarão mais bem preparadas para refletir sobre as problemáticas filosóficas. Porque estas problemáticas estão presentes nas obras literárias e estas obras integram a criança e apresentam-lhe os problemas. Assim, a criança fará uma leitura significativa numa idade e, mais tarde, fará uma releitura resignificativa.

2. Caracterização das turmas

No momento da repartição das turmas pelos estagiários, a Professora Maria Emília Santos concedeu-nos a possibilidade de escolhermos a turma onde iríamos lecionar e a escolha acabou por seguir apenas o critério do horário. Assim, ficámos responsáveis pela leção no 10ºA e no 11ºB.

2.1. Caracterização da turma 10ºA

A turma 10ºA era composta por vinte e cinco alunos, sendo constituída por catorze raparigas e onze rapazes, com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos.

Esta turma, não obstante ser um pouco ruidosa em momentos inoportunos, era, na generalidade, bastante interessada e participativa. Nesta turma apenas três alunas não participaram espontaneamente tendo de ser incitadas a participar respondendo a questões concretas que lhes iam sendo diretamente feitas. Quanto ao panorama geral, temos de referir que cerca de dois terços da turma participava com regularidade. Destacamos sete alunos que participaram em quase todas as aulas, quer para fazer perguntas, quer para apresentar os seus próprios pontos de vista. A frequência com que participavam, o tom e a insistência revelava, em alguns casos, até alguma inquietação que nos parecia ser benéfica para o trabalho que íamos realizando. No entanto, esta vontade de se expressarem vinha acompanhada do ónus daquilo que nos parecia ser a insegurança de exporem-se perante toda a *comunidade*: alguns alunos, em algumas circunstâncias, faziam perguntas e apresentavam as suas ideias a toda a turma, noutras momentos apresentavam as suas ideias aos colegas que se encontravam mais perto. Faziam-no num tom baixo, mas audível. Relativamente a esta situação, temos de manifestar a importância que a Orientadora de Estágio assumiu como ouvinte e observadora, pois tranquilizou-nos relativamente ao teor das conversas dos alunos no final de uma aula que havíamos interrompido para reprovar a atitude daqueles que falavam com o colega do lado, pois entendíamos como uma falta de respeito para com todos os presentes. A Professora Maria Emília Santos disse-nos que acreditava que as conversas paralelas eram fruto do interesse dos alunos. Nesse momento compreendemos que alguns alunos ainda não se sentiam suficientemente incentivados para manifestarem as suas ideias perante toda a turma. Falámos com eles na aula seguinte sobre o facto. Recordámos que a aula era de todos e todos tínhamos curiosidade relativamente àquilo que cada um pensava e aproveitámos, também para relembrar, que a Filosofia tinha na base a pergunta e a expressão de pontos de vista diferentes que eram dialogados, que não acontecia Filosofia se não existisse diálogo, que não queríamos perder a oportunidade de ouvir o que tinham para dizer, porque a riqueza do trabalho na sala de aula residia no diálogo que era

gerado naquelas circunstâncias. A partir desse momento, gradualmente, os alunos começaram a falar menos com os colegas e mais para toda a turma.

A sala tinha quatro filas de alunos e os alunos que mais falavam para toda a turma estavam sentados nas duas filas centrais. Como caminhávamos em frente do quadro que estava à frente destas filas, estabelecíamos mais contacto visual com estes alunos. Esta pode ser uma das explicações para que os alunos das filas centrais falassem para toda a turma e os alunos das filas laterais se alheassem mais da aula e falassem, por vezes, sobre assuntos que nada tinham que ver com a aula. Em reunião de núcleo de estágio a Professora Cooperante mostrou-nos o desenho que tinha feito durante uma aula. Tratava-se de uma planta da sala que ilustrava esta observação. A orientadora também tinha observado que, por vezes, estabelecíamos um diálogo com determinados alunos que estavam mais à frente e não englobávamos todos os alunos na discussão do problema. Momentos em que um aluno apresentava uma questão, nós respondíamos e ele apresentava outra questão e nós deixávamo-nos envolver durante um ou dois minutos a tentar perceber e a esclarecer enquanto não prestávamos tanta atenção ao resto da turma. Esta questão foi sendo trabalhada por nós ao longo da leção e julgamos que acabou por ser ultrapassada. Quando alguém falava num tom que não permitia que todos ouvissem, pedíamos que falasse mais alto e dirigisse a pergunta a toda a turma. Esta estratégia básica também nos dava mais tempo para pensar na pergunta.

Contamos três alunas que nunca se envolviam na discussão. Dessas, apenas uma se mantinha em silêncio durante toda a aula, duas falavam com os colegas do lado e estas, ora respondiam, ora não respondiam. Aproximávamo-nos várias vezes das suas mesas para evitar que isto acontecesse. Mas o caso mais preocupante era da aluna sentada no fundo da fila que nunca falava para a turma e ocupava sozinha uma mesa no fim da sala. Chegámos a sugerir que mudasse para uma mesa mais próxima do quadro, mas a aluna mostrou o seu desagrado e não insistimos⁴.

Nunca mandámos nenhum aluno sair da sala porque não acreditávamos que essa atitude resolveria o problema. Chamadas a atuar no momento, fomos adotando as medidas que fomos considerando oportunas consoante a situação. O interesse e a vontade de participar não podiam sair prejudicados no processo, mas era necessário que os alunos cumprissem as regras. Pareceu-nos que a forma mais eficaz de controlar as distrações era circular pela sala. Quanto às nossas escolhas para resolver o problema, pareceram-nos as mais adequadas, mas também aquelas que exigiriam um maior esforço físico da nossa parte. Entre as mesas e o quadro, a ideia de um para apontar no quadro, a ideia de outro, um argumento, a distração de um, o contra-argumento do outro, a

⁴ Falámos várias vezes com a aluna porque também a encontrávamos sempre sozinha durante os intervalos. A aluna não interagia com os colegas e parecia estar triste. Dissemos-lhe que se ela precisasse de falar, para nos procurar. Não havia abertura da sua parte e ela negava que estivesse triste. Não sabíamos se devíamos insistir e decidimos pedir-lhe que promettesse que se precisasse de falar procurar-nos-ia porque a queríamos ouvir. Prometeu, mas nunca nos disse o que se passava. Manifestámos a nossa preocupação em mais do que uma reunião de núcleo de estágio e sugerimos que o caso fosse sinalizado e a aluna fosse encaminhada para a psicóloga do agrupamento.

velocidade de uma turma cheia de vontade de dialogar sobre cada ideia que lhe era apresentada, não parávamos e só podemos vê-lo com bons olhos.

2.2. Caracterização da turma 11ºB

A turma do 11ºB era constituída por doze raparigas e dezasseis rapazes, perfazendo um total de vinte e oito alunos. Classificada pela maioria dos seus professores como “problemática”, composta por alguns alunos que “desafiavam a autoridade do professor”, era ruidosa, é certo, mas acabou por não se revelar “problemática” no momento em que começámos a lecionar. Na primeira reunião intercalar, próxima do final do primeiro período (4 de dezembro), decidiu-se que a Diretora de Turma deveria elaborar uma planta da turma sendo os lugares dos alunos fixos em todas as aulas. Esta planta deveria entrar em vigor no segundo período, precisamente quando começámos a lecionar. Ainda estávamos a decidir se iríamos dispor as mesas em semicírculo, se iríamos negociar com os alunos uma alternância de lugar na sala de aula todas as semanas, ou se deixaríamos que continuassem a sentar-se no lugar que entendessem, contudo, tivemos que respeitar a planta definida.

Na reunião intercalar, realizada a meio do segundo período (19 de março), os seus professores manifestaram contentamento porque a maioria dos alunos havia mudado comportamentos inadequados⁵. No que diz respeito ao nosso tempo de leção devemos revelar a perplexidade com que os alunos nos deixaram em um ou dois momentos de absoluto silêncio, em que todos olhavam para nós enquanto expúnhamos ideias tentando, ao mesmo tempo, “ler” aquele silêncio e todos aqueles olhos pousados em nós. Recordamos que a nossa perplexidade era tanta que começámos por perguntar se tinham tido aula de Educação Física. O silêncio era muito desconfortável e não conseguíamos deixar de o entender como sendo um mau sinal. Apesar deste panorama não ser representativo da maioria das aulas, causava um desconforto inesquecível que nos garante que não queremos que as nossas aulas sejam silenciosas. É fundamental que o silêncio se cumpra sempre que alguém fala para a turma, mas a exposição de ideias deve ser entrecortada com a apresentação de perguntas e ideias. Acreditamos que tem de existir diálogo regado entre todos os presentes na sala de aula. Nestes momentos, foi recordada a possibilidade e o dever de levantarem o braço para apresentarem perguntas caso não estivessem a entender ou tivessem alguma observação a fazer. Foi também pedido aos alunos que reformulassem o que havíamos exposto e fizeram-no com sucesso. A prática, única e exclusivamente, expositiva, não permite que seja feita uma

⁵ Os alunos já não se levantavam dos seus lugares sem pedir autorização, aparentavam, na generalidade, estar mais atentos, passaram a sentar-se assim que entravam na sala não ficando a conversar de pé com os colegas, mudaram o tom com que falavam com os professores, não usando um tom ríspido e, na generalidade, a frequência das intervenções interrogativas e comentários aumentaram, quer em quantidade, quer em qualidade.

avaliação formativa para além de ser totalmente contrária aos objetivos fixados pelo programa. Como estar calado não revela interesse, como fazer ruído não significa desinteresse, acreditamos que os silêncios devem ser observados adotando-se as medidas adequadas ao conjunto da turma e aos indivíduos que a compõem. O silêncio até podia revelar interesse, mas tínhamos dúvidas. Admitimos que era mais fácil entender o ruído produzido pelos alunos do 10º A do que estes momentos de silêncio do 11º B. Já que os alunos participavam menos do que os alunos do 10º A, tínhamos de lhes fazer mais perguntas. Também começámos a ter o cuidado de elogiar sempre que ouvíamos comentários e perguntas interessantes. Gestos simples pareciam fazer muita diferença. Recordamos uma situação em que uma aluna, num momento da aula em que dialogávamos com a turma sobre as cores dependerem da incidência da luz, dizer que a camisola azul, quando a luz estava apagada era uma camisola preta, nós elogiarmos dizendo que era uma excelente observação e a aluna ter respondido, surpreendida, “- Acha mesmo?!” Alguns alunos confiavam muito pouco em si próprios e isso era um obstáculo.

Oscar Brenifier diz-nos: “É, certamente, preferível que os alunos falem voluntariamente, mas não é preciso hesitar em recorrer a meios mais coercivos, desde que permaneça consciente de que não devemos abusar desta via pois pode converter-se numa armadilha. O que realmente importa é que consigamos criar um clima, tanto de confiança como de estímulo intelectual, onde a expressão individual surja de forma natural. [...] O humor é, de resto, uma epidural muito eficaz na facilitação do parto.”⁶. No contacto com os alunos, parece-nos que o humor surgiu quase intuitivamente como uma ferramenta a ser utilizada.

Contudo, é importante salientar que todas as aulas contaram com a participação de entre sete e dez alunos e, ao contrário daquilo que aconteceu na turma do 10ºA, não houve nenhum aluno que nunca tivesse, durante o tempo da nossa lecionação, participado nas discussões que iam sucedendo.

Como já dissemos, o comportamento dos alunos mudou significativamente no segundo período. Não sabemos se essa mudança era o reflexo de resultados inferiores às expectativas, das sucessivas conversas que a Diretora de Turma teve com os Encarregados de Educação, o que julgamos que, em alguns casos, suscitou conversas em casa sobre a importância da escola no processo de formação dos alunos ou do aumento do interesse dos próprios alunos pela aprendizagem. Isto é, não sabemos se essa mudança foi fruto das palavras e atitudes de outros que geraram o reconhecimento de uma necessidade, se o reconhecimento dessa necessidade foi o produto de um exercício introspetivo realizado pelos alunos ou de um natural aumento do interesse pelo estudo de determinados objetos. Isto porque, é natural que um aluno se interesse mais por estudar certos objetos do que outros e se envolva com um maior interesse em atividades que promovem o desenvolvimento de certas competências do que noutras. Por mais que tentemos

⁶ Cfr. Brenifier, 2002: 69-70 [Tradução nossa].

explicar o sucedido, haverá sempre uma margem de incerteza. No entanto, há que salientar que um dos comportamentos que mais desfavorecia o trabalho em sala manteve-se. Este dizia respeito aos atrasos constantes da maioria dos alunos da turma. Na maioria das vezes, às oito horas e vinte minutos da manhã, apenas tínhamos uma aluna à espera que a aula iniciasse. Os outros iam chegando. Chegavam às oito e meia, oito e quarenta e, às vezes, ainda mais tarde. Entrávamos na sala às oito e vinte, escrevíamos o sumário com a sala vazia e começávamos a marcar faltas. As faltas eram retiradas até às oito e meia e depois só poderiam ser retiradas pela Diretora de Turma mediante a entrega de justificação. Na segunda reunião intercalar, no segundo período, quando questionada por outra professora da turma, a Diretora de Turma admitiu aceitar justificações que não deveria aceitar e retirar faltas quando não deveria retirar. Independentemente das intenções da Diretora de Turma, o prejuízo era enorme. Perdíamos demasiado tempo de aula a falar sobre atrasos e faltas e chegámos a dedicar quinze minutos de aula a enunciar os comportamentos inadequados e aqueles que deveriam substituí-los. Da lista enunciada no quadro, apenas os atrasos se mantiveram até ao final da leção. Estes atrasos fornecem, no entanto, pistas para concluir que os alunos ainda não se sentiam suficientemente interessados ao ponto de, independentemente do regime de faltas, serem capazes de acordar cedo para estarem na escola às oito e vinte. Não sabemos se seria possível, só por nós, contrariar esta tendência de alguma forma porque notava-se que existia, em alguns casos, uma aversão, não à escola em si, mas às salas de aula e esta aversão era antiga. Se os alunos pudessem ficar no recreio, aí ficariam e era por isso que no primeiro período levavam as conversas do exterior para o interior da sala. Estamos a falar de adolescentes e isso significa que falamos de pessoas que necessitam que certas vontades sejam reprimidas pelos adultos, mas o ideal seria despertar a vontade de se empreenderem no trabalho filosófico com a mesma vontade que se empreendem em conversas com amigos, em jogos de futebol, na audição de música e no visionamento de filmes. Porque acreditamos que estes mesmos alunos que chegavam atrasados, não se atrasavam para ir ter com namorados, amigos, para ver um jogo no estádio, para o cinema, não conseguimos deixar de encarar esta situação com tristeza porque a sala de aula não devia ser um espaço onde nos obrigamos a entrar e ficar, mas um espaço onde gostamos de estar porque aquilo que lá fazemos relaciona-se com aquilo que fazemos fora dela.

Quanto ao silêncio, Oscar Brenifier escreve: “Uma regra de ouro: não devemos temer o silêncio. Sobretudo, não temos que preencher, a todo o custo, esses “espaços vazios” falando, falando, falando, como se isso pusesse em funcionamento algum mecanismo especial entre os alunos: desta forma só iremos assegurar o nosso fracasso. Quando for preciso, jogaremos ao “jogo do silêncio”: desejaremos que este se estenda sobre a turma para que vibre durante um instante o sentimento do absurdo; não há nada como isso para fazê-los pensar! De vez em quando, diremos uma pequena frase. Depois, interpelaremos um aluno em particular, ou qualquer outro. Se também

assim não conseguirmos romper o silêncio, pediremos a toda a turma que use um pedaço de papel para responder em três ou quatro linhas, em três ou quatro minutos a uma pergunta que formularemos [...]. Uma vez que isso seja feito, a maioria dos alunos terá escrito uma primeira ideia que bastará ler em voz alta”⁷ A sugestão fica para o futuro.

3. Planificação e condução das aulas

Todo o acompanhamento que foi prestado às turmas foi mobilizado pela convicção de que não traíamos a filosofia nem desperdiçávamos o tempo dos alunos. Assim, “[...]como planificar ou alinhar aulas em que o fundamental é a irrupção do pensamento do outro? Como planificar o que procura ultrapassar a sua própria planificação? Será possível encontrar uma didática mínima que dê conta desta possibilidade?” Estas interrogações, tratando-se do ensino da filosofia, talvez não tenham respostas unívocas. É difícil afirmar que uma determinada sequência de passos didáticos conduz finalmente ao filosofar. O que se pode indicar é um esquema básico que reflita de maneira coerente os traços que se foram mostrando: o professor como filósofo, a pergunta filosófica como possibilidade didática, o “quê” integrado ao “como”, o convite a pensar, etc” (Cerletti, 2012: 21).

A primeira aula foi lecionada antes do previsto. Como numa aula três alunos discriminaram um aluno em função da sua alegada orientação sexual, procurando ofende-lo, e como a situação não podia passar em branco, falámos com a Professora Maria Emília Santos sobre a possibilidade de planificarmos uma aula sobre discriminação. A Professora Cooperante, confrontada com a nossa vontade, achou que não faria sentido apenas planificarmos, mas lecionar essa mesma aula. Planificámos e lecionámos sem que a questão da orientação sexual fosse focada de tal forma que chamasse mais a atenção sobre o aluno em questão⁸. Esta aula contribuiu, à semelhança das sessões de apoio, para que nos sentíssemos mais confiantes no momento em que iniciássemos o trabalho decorrido durante o segundo período. Nesta, começámos por apresentar um *Powerpoint* sobre discriminação⁹ e vimos, em seguida, um pequeno video sobre discriminação através do *youtube*¹⁰. Como no fim do video aqueles que foram sujeitos à experiência relataram aquilo que sentiram, achámos que seria benéfico confrontar os alunos com esses relatos para evitar que voltassem a tratar alguém da forma que trataram o colega. Depois, distribuímos um pequeno texto que redigimos para

⁷ Cfr. Brenifier, 2002: 69 [Tradução nossa].

⁸ Este aluno não chegou a comparecer nesta aula porque mudou de turma. Entre o episódio que motivou a nossa atitude e a lecionação, decorreu apenas uma semana. Não sabemos se o aluno mudou de turma por não se ter sentido integrado.

⁹ Este *Powerpoint* encontra-se no Anexo E:v com o título “Todas as coisas podem ser valorizadas e desvalorizadas”.

¹⁰ Neste video mostra-se uma professora norte americana que nos anos 1960 sujeitou os seus alunos a uma experiência de discriminação. Nesta, os alunos de primeiro ciclo eram discriminados pela cor dos olhos. Vídeo publicado em: <https://www.youtube.com/watch?v=C3mOcgVRcg>, consultado em novembro de 2014.

tratar a questão¹¹. Relativamente a esta atividade, cabe-nos declarar que não consideramos que se deva abusar de um recurso deste tipo porque o espaço da aula não é um espaço onde os alunos se devem dedicar a analisar e interpretar os textos do docente, mas, fundamentalmente, os seus próprios textos e os textos dos filósofos. Nesta mesma aula os alunos ainda analisaram e interpretaram os artigos 1.º, 2.º, 3.º. e 12.º. da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*.

Cabe-nos agora enunciar princípios que regularam a condução das aulas durante o segundo período e descrever em traços largos algumas atividades que se mostraram ser mais relevantes no processo. Como o Programa é versátil, decidimos, na aula do dia 6 de janeiro, não começar por distinguir entre intenção ética e norma moral, mas por dar conta das exigências éticas de cada um para consigo mesmo¹². Como já foi dito anteriormente, achámos que devíamos assumir um compromisso. O módulo que íamos lecionar intitulava-se “A ação humana e os valores ético-políticos” e este é, provavelmente, o módulo que é mais facilmente lecionado a favor da própria prática letiva. Assim, apresentámos as regras, os alunos avaliaram as regras e anunciámos o percurso que iríamos percorrer ao longo do período. Nesta aula enunciamos, também, através de um *Powerpoint* a questão “o que devo fazer?” Partindo deste, os alunos distinguiram entre ações que parecem ser moralmente irrelevantes, daquelas que comportam implicações morais. O *Powerpoint* não serviu para transmitir quaisquer conteúdos, mas para poupar tempo. Na segunda aula, do dia 8 de janeiro, prosseguimos dialogando sobre a relação que estabelecemos com os outros, sobre aqueles que são vistos como radicalmente outros e apresentámos o exemplo da guerra, e os outros que podem passar a pertencer à esfera que engloba o “nós”. Para tal, desenhámos círculos de Hiérocles utilizando grupos como clubes futebolísticos, grupos de fãs de determinado artista, moradores de uma determinada cidade e rodeando todos, o círculo em torno dos membros da espécie humana. Enquanto desenhávamos os círculos, pedimos aos alunos que apresentassem exemplos. Durante a atividade preocupámo-nos em transmitir a ideia segundo a qual qualquer um que seja “outro” em alguns círculos, é sempre um de “nós”.

Na terceira aula do período, do dia 13 de janeiro¹³, achámos que os alunos deviam analisar e interpretar um excerto, de Paul Ricoeur, de um livro intitulado *Soi-même comme un autre*¹⁴. Este excerto permitiu, relacionando com os círculos de Hiérocles, que os alunos distinguíssem entre comparação e implicação. Isto porque destacámos a categoria “como” e alertámos que este “como” não significava que o si-mesmo fosse apenas semelhante a um outro, mas teria de ser entendido “enquanto” outro. Traçar esta distinção não foi fácil e era fundamental que fosse traçada com clareza. Para tal, centramo-nos nesta frase: “ele me percebe a mim como um outro dele próprio”.

¹¹ O texto em questão encontra-se no Anexo F:vi.

¹² Cfr. Ministério da Educação, 2001: 29

¹³ A planificação da aula encontra-se no Anexo C:iii.

¹⁴ O excerto encontra-se logo abaixo da planificação desta aula. Anexo C:iii

Apresentámos um *PowerPoint*¹⁵ intitulado “Ética e Moral - Os dois horizontes do humano: individual e social” constituído por um único diapositivo onde se estabelece a distinção entre a Ética e a Moral. No *PowerPoint* que se seguiu, definia-se o que é uma instituição, distinguia-se entre normas morais e normas jurídicas, apresentava-se para análise, um pequeno excerto de Rousseau sobre a consciência (conceito operativo que surgiria, com bastante frequência, nas seguintes aulas) e apresentava-se um exercício que permitiu que os alunos identificassem normas morais e normas jurídicas. Os alunos perceberam que algumas normas morais também constituem normas jurídicas.

Aquilo que mais desejávamos que acontecesse era a irrupção imprevisível do pensamento, aqueles momentos que ultrapassam qualquer planificação. Estava claro que os alunos deviam compreender e problematizar com rigor, mas não estava claro como é que iríamos promover essas competências. Admitimos, também, que saltámos “patamares” da taxonomia de Bloom. Os alunos ainda não tinham sido “apresentados” ao pensamento de Stuart Mill e Immanuel Kant e já lhes pedíamos que julgassem a ação dos náufragos que mataram Richard Parker para se alimentarem do seu corpo. Pedíamos que avaliassem a situação, que se imaginassem naquela circunstância¹⁶. Foi o que aconteceu na quarta aula do período (dia quinze de janeiro). Mas será que precisavam que algum conteúdo lhes fosse transmitido antes que, por eles próprios, e sem que avançássemos com quaisquer juízos de valor, fossem capazes de avaliar? “Ora, tratando-se de filosofia, esta necessidade de matérias a adquirir previamente é dispensável visto já haver anteriormente muito matéria para avaliar, isto é, toda a experiência vivida, toda a realidade que nos cerca, todo o problema sentido como tal”(Boavida, 2010:66). Pretendemos que se confrontassem com dificuldades porque, na vida, não caímos em dilemas quando estamos perfeitamente preparados para escolher. Os alunos defenderam os náufragos que mataram o camareiro dizendo que “o rapaz estava doente e, provavelmente, acabaria por morrer”, “os marinheiros tinham tanta fome que já não conseguiam pensar”, “o rapaz era órfão, não tinha amigos e ninguém sentiria a sua falta”, “ou morria o camareiro ou morriam todos”, “a vida de uma pessoa saudável é mais útil do que a vida de uma pessoa doente”. Relativamente ao último argumento, cabe realçar, novamente, que não tínhamos dialogado nem exposto qualquer tese utilitarista. Quanto aos argumentos que acusavam os marinheiros, ouvimos e escrevemos no quadro as seguintes: “Foi uma ação cruel”; “Toda a vida tem o mesmo valor”; “Não é por ninguém sentir falta que é justificável matar essa pessoa”; “Ninguém tem o direito de tirar a vida a outra pessoa (trata-se de um crime); “A probabilidade não chega, não podemos ter a certeza que Richard Parker iria morrer”. Os alunos, confrontados com a história verídica, apresentaram argumentos que foram reavaliados quando nos centrámos na análise

¹⁵ O *PowerPoint* encontra-se na própria planificação de aula, no Anexo C:iii.

¹⁶ A planificação desta aula pode ser vista no Anexo C:iii.

das duas perspectivas. Parece-nos que, quando os conteúdos/temas dizem respeito à ética, devemos começar por confrontar os alunos com as dificuldades inerentes ao julgamento ético. Da mesma forma, quando se trata de lecionar conteúdos/temas da estética, temos de começar por criar condições para que os alunos apreciem, essencialmente, sons e imagens. O aluno tem de sentir necessidade de formar um juízo relativamente áquilo com que se confronta. Parece-nos que este deve ser o ponto de partida e foi por isso que iniciámos o estudo sobre “A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas”, para confrontá-los com esta história verídica propiciando condições para que tomassem uma posição relativamente ao sucedido.

Na aula seguinte, no dia 20 de janeiro, começámos por pedir a um aluno que procurasse num dicionário da Língua Portuguesa a definição de “útil”, “utilitário” e “utilizável” e fomos escrevendo no quadro essas definições. Depois, pedimos que abrissem os manuais na página dedicada a tratar a ética consequencialista de Jeremy Bentham¹⁷ e adoptámos o método expositivo para falarmos sobre o cálculo de prazeres segundo o utilitarismo que Bentham defendeu, sobre o *princípio da maior felicidade* e sobre o melhor prazer como o mais duradouro e intenso. A exposição ia sendo interrompida quer para os alunos apresentarem as suas perguntas e reflexões, quer para lhes fazermos perguntas. A aula prosseguiu com a leitura e análise de um excerto do filósofo onde este defende que a “Natureza colocou a humanidade sob o domínio de dois princípios soberanos: prazer e dor” e só “a eles pertence ditar o que devemos fazer, assim como determinar o que faremos”¹⁸. Alguns alunos concordaram e outros discordaram das palavras de Bentham. Este excerto permitiu que, logo após a sua leitura, dialogássemos sobre o hedonismo e a ética consequencialista de Bentham. Nesta fase, os alunos tomavam posição relativamente às teses e pareceu-nos que tinha chegado o momento de se confrontarem com mais um dilema. Assim, a pares, responderam à seguinte pergunta: De acordo com a ética utilitarista, como agiria um homem a quem um assassino em série confessasse um crime? Depois de terem terminado o exercício, cada dupla elegeu um porta-voz que leu a toda a turma o texto produzido.

Na aula do dia 22 de janeiro, decidimos usar o quadro para esclarecer as ideias de utilitarismo da norma e utilitarismo do ato, aproveitando para esclarecer uma ideia que ficou pendente no momento em que se falou de norma jurídica: a importância que o costume adquire na sociedade britânica, reforçado pela existência de uma constituição “não escrita”. Em seguida, os alunos leram e analisaram um excerto de Stuart Mill disponível no manual¹⁹. Neste, Mill distingue

¹⁷ GASPAR, A. M. & MANZARRA, A, 2003:146

¹⁸ BENHTAM, J. *Utilitarianism* (33) em GASPAR, A. M. & MANZARRA, A, 2003:46

¹⁹ MILL, S. *Utilitarianism* (259) em GASPAR, A. M. & MANZARRA, A, 2003:147

os prazeres superiores dos prazeres inferiores. Os alunos apresentaram exemplos de cada um dos tipos de prazer. Depois, julgámos que os alunos deviam confrontar-se com mais um dilema. Desta vez perguntámos: Se eu for confrontado(a) com a necessidade e possibilidade de salvar uma vida e essa escolha for entre salvar a vida da pessoa que mais amo e que só me tem a mim e a vida de um bebé amado por toda a família, segundo o utilitarismo de Stuart Mill, o que devo fazer? Os alunos apresentaram as suas respostas à turma e projetámos a tabela que havíamos construído com os alunos enquanto julgavam a ação dos náufragos que mataram o camareiro Richard Parker. Abriu-se, novamente, espaço para dialogar sobre a questão: Justifica-se o assassinato de um humano para salvar três?

Na aula de dia 5 de fevereiro²⁰, os alunos leram e analisaram um texto do manual e em seguida responderam, individualmente, a algumas perguntas que se lhe seguiam. Na segunda metade da aula, realizou-se um diálogo em que os alunos foram convidados a apresentar críticas ao utilitarismo. Os alunos repetiram críticas que já tinham vindo a apresentar desde o início da leção sobre esta tese. Alguns alunos, face a estas críticas, apresentaram contra-argumentos que defendiam o utilitarismo. Foi um diálogo bastante profícuo. Depois de o próprios alunos apresentarem críticas, leram e interpretaram as críticas que os próprios autores do manual apresentam²¹ e tomaram partido.

Na aula do dia 10 de fevereiro, iniciámos o estudo sobre ética deontológica kantiana começando por classificá-la como racionalista. Para esta aula levámos um excerto retirado de *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos*²². Neste, Kant distingue o homem dos restantes animais, defende a possibilidade deste se libertar dos instintos através da própria razão, defende que o que torna o homem digno é precisamente essa capacidade de se determinar por uma vontade autónoma e racional, e mais, defende que esse é o seu dever. Os alunos leram, analisaram, interpretaram e tomaram partido relativamente ao texto. A esta análise de texto seguiu-se a análise de um excerto de *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*²³ na qual Kant esclarece que só a boa vontade é incondicionalmente boa. O facto desta aula ter sido marcada por uma forte presença de textos de Kant, deveu-se à necessidade que sentimos de confrontar os alunos com os textos, deixar que os textos “falassem” por si e que os alunos os lessem com muita atenção. A interpretação dos textos não se relevou muito fácil, mas o facto de termos começado por distinguir autonomia moral de

²⁰ Assinala-se que no dia 27 de janeiro a aula foi dedicada à preparação para o teste sumativo; no dia 29 realizou-se o teste sumativo; no dia 3 de fevereiro, o teste foi entregue e corrigido tendo-se ainda realizado uma experiência imaginária de natureza bioética, porque nos pareceu que no dia de entrega dos testes os alunos estavam demasiado distraídos para prosseguir com a leção da matéria. Nesta experiência foi-lhes pedido que tentassem provar, argumentando, que não eram clones.

²¹ GASPAR, A. M. & MANZARRA, A, 2003:150

²² Podemos encontrar este excerto no Anexo D:iv, na seleção de excertos do 10ºA

²³ KANT, I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (31). em GASPAR, A. M. & MANZARRA, A, 2003:141

heteronomia moral, logo nas primeiras aulas dedicadas a distinguir entre moral e ética, afigurou-se bastante positivo.

Na aula seguinte (dia 12 de fevereiro) levámos a cabo a distinção entre princípios práticos subjetivos e princípios práticos objetivos, isto é, entre máximas da vontade e leis da vontade, mas como não podíamos fazer esta distinção sem primeiro apresentarmos a definição que Kant apresenta sobre vontade e porque esta definição não havia sido alcançada na aula anterior, oferecemos, para leitura por parte dos alunos, um pequeno excerto da obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*²⁴ onde a vontade é definida como sendo “a faculdade de se determinar a si mesmo e agir em conformidade com a representação de certas leis” (Kant, 2007: 67). Assim, ficou claro que, ao contrário das máximas da vontade que tem uma validade objetiva e restrita, as leis da vontade tem uma validade objetiva e universal. Nesta fase começava a tornar-se mais fácil entender o que é um imperativo categórico e um imperativo hipotético.

Na segunda metade da aula, apresentámos um *Powerpoint*²⁵ com o objetivo de aprofundar a definição de *autonomia da vontade* porque percebemos que tinha ficado claro que ser autónomo significava pensar por si próprio, mas era necessário entender que se tratava também de uma independência da razão em relação aos prazeres e às dores do corpo, relativamente ao louvor que daí podia advir. Depois desta apresentação, os alunos apresentaram exemplos de ações por dever e de ações de acordo com o dever.

Na aula seguinte (19 de fevereiro), os alunos leram e analisaram um excerto de *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, disponível no manual²⁶, sobre praticar ações por dever, por respeito pelo próprio dever e responderam às perguntas propostas no manual. Continuámos a projeção do *PowerPoint* da aula anterior porque ficaram tres diapositivos por apresentar. Estes diziam respeito ao exemplo de Kant do merceiro honesto que não sobe os preços em função da idade do cliente que entra na loja. Os alunos avaliaram o exemplo e apresentaram os seus próprios exemplos. Este *PowerPoint* permitiu, ainda, que começássemos a explicar o que se entende por *imperativo*, que estes exprimem deveres e que no caso do marceiro seria: “Devo praticar o preço justo!” Depois, distinguimos imperativos hipotéticos de imperativos categóricos, apresentámos um exemplo e solicitámos que os alunos também apresentassem exemplos.

Na aula do dia 24 de fevereiro, os alunos realizaram duas fichas de trabalho do Caderno do Aluno e, em seguida, apresentámos a primeira fórmula do imperativo categórico que o alunos interpretaram.

²⁴ Este excerto encontra-se no Anexo D:iv, seleção de textos do 10º A.

²⁵ Ver Anexo E:v com o título: “Uma Ética Deontológica- Immanuel Kant”

²⁶ KANT, I. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (31). em GASPARD, A. M. & MANZARRA, A, 2003:142

Na aula do dia 5 de março, apresentámos um *PowerPoint*²⁷ sobre o imperativo categórico no qual apresentámos os exemplos de Kant sobre a falsa promessa e a ganância. O *PowerPoint* foi criado para que os alunos testassem as máximas e só depois apresentássemos as respostas de Kant. A este, seguiu-se um *PowerPoint*²⁸ com um exemplo da literatura portuguesa. Tratou-se de um excerto d'*Os Maias* de Eça de Queirós, onde a personagem Afonso da Maia, referindo-se à educação do seu neto diz: “Eu quero que o rapaz seja virtuoso por amor da virtude e honrado por amor da honra”. Dedicámos os últimos minutos da aula para que os alunos apresentassem oralmente críticas às teses da ética deontológica Kantiana porque a aula seguinte seria dedicada ao Projeto Educação Sexual e aquela que lhe seguiria serviria, fundamentalmente, para apresentar críticas à ética kantiana depois dos alunos terem pensado em casa e para esclarecer dúvidas para o teste. Nos últimos cinco minutos desta aula, pedimos aos alunos que avaliassem, genericamente, a nossa leção, apontando aquilo que achavam que tinha sido bem feito e o que podia ser melhorado.

No dia 19 de março, à semelhança do que aconteceu na última aula do 11º B, conversámos individualmente com cada aluno sobre a sua classificação, sobre como o trabalho ao longo das aulas tinha corrido, e sobre as suas perspetivas para o futuro.

Logo após as férias da Páscoa, a Professora Cooperante decidiu começar a lecionar o “Módulo 3- A ação Humana e os Valores Estéticos”. Como já tínhamos manifestado a nossa vontade de lecionar a primeira aula do módulo, pois queríamos proporcionar experiências estéticas, lecionámos a aula do dia sete de abril²⁹. Esta foi lecionada no auditório com a luz apagada. Seleccionámos, previamente, alguns vídeos do *youtube* e decidimos começar por um em que Gilles Deleuze fala sobre o que é ter uma ideia e sobre a ideia atravessar todas as atividades criativas, sobre a ideia ser rara e sobre a arte dar eternidade à sensação do artista. Depois, ouvimos o “Movimento perpétuo” de Carlos Paredes e “Verdes anos”, um vídeo onde Pina Bausch dança; um vídeo de uma música de Carlão, chamada “Palavra”, tocada por Bernardo Sasseti e cantada por Carlão; um vídeo de uma música de Rodrigo Leão chamada “Herberto Helder”, onde ouvimos o poeta a declamar um dos seus poemas; “Barco Negro” de Amália Rodrigues, tocada, ao piano, por Júlio Resende; uma música de Nietzsche; “Ride of Valkyries” de Richard Wagner; “Peter and the wolf” de Greg Pattilo; um poema de Álvaro de Campos intitulado “Vem, Noite antiquíssima e idêntica” declamado por João Villaret; “Cântico Negro” de José Régio, declamado, também ele, por João Villaret e um poema de Alberto Caeiro chamado “Quando vier a Primavera” declamado por Pedro Lamares.

²⁷ Este *PowerPoint* encontra-se no Anexo E:v e intitula-se “Universalização da Máxima”.

²⁸ Ver Anexo E:v *PowerPoint* intitulado “Agir por dever/Agir de acordo com o dever”.

²⁹ A planificação desta aula encontra-se no Anexo C:iii.

No 11º B lecionámos a unidade “IV. O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica” e dedicámos quatro aulas ao ponto “1.1- Estrutura do ato de conhecer”. A primeira aula foi lecionada no dia 6 de janeiro. À semelhança do que aconteceu na primeira aula do 10º ano, decidimos que devíamos começar por apresentar o percurso das aulas, dialogar sobre a necessidade que todos tínhamos de respeitar e sermos respeitados e sobre a responsabilidade inerente à liberdade humana. Tentámos criar um ambiente descontraído. Afim de entender o conceito de representação e o conhecimento como um acontecimento de acesso, levámos para a aula um objeto da vida quotidiana: uma laranja que pousámos no espaço do quadro que se destina a colocar o giz e o apagador³⁰. Ficou ali pousada e esperávamos que algum aluno perguntasse “porque é que está ali uma laranja?” Ninguém disse nada. Já tínhamos agarrado na laranja e perguntado se sabiam o que era, ao que tinham respondido em coro “é uma laranja!”, quando um aluno que chegava atrasado entrou na sala. Perguntámos-lhe o que era aquele objeto e o aluno respondeu: “É uma coisa boa para comer. Posso ficar com ela?” Todos rimos. Foi uma boa forma de começar e desejámos que aquela disposição nos animasse a todos durante as aulas. A este momento seguiu-se outro em que apresentámos, através de *PowerPoint* um quadro com a imagem de uma laranja e um excerto de Platão sobre a pintura como imitação, em seguida fizemos uma analogia entre a representação da imagem da laranja projetada na parede e a imagem “projetada na nossa mente”. Estas atividades permitiram introduzir alguns dos principais conceitos operatórios deste módulo: sujeito; objeto; cognoscente; cognoscido; cognoscível; transcendente; percepção; sensação e razão. Na aula seguinte, lecionada no dia 9 de janeiro, recorremos ao manual para distinguir o conhecimento por contacto, o conhecimento-competência e o conhecimento proposicional. Este diálogo suscitou a apresentação de exemplos. Depois, partimos para a análise de um excerto de *Teeteto* procurando problematizar a questão da justificação como condição suficiente pedindo aos alunos que apresentassem exemplos de opiniões verdadeiras justificadas e cuja justificação não serve.

Na aula seguinte, do dia 13 de janeiro, optámos por apresentar um *PowerPoint*³¹ que tentámos que fosse o mais dinâmico possível. Através deste, intitulado “Definição clássica (ou tradicional) de conhecimento”, os alunos foram levados a distinguir entre condições suficientes e condições necessárias. Nesta aula optou-se por ler e analisar excertos do manual e visionar um video do *youtube* onde Alexandre Meyer Luz fala sobre a definição de conhecimento³².

No dia 16 de janeiro, seguindo uma sugestão da Professora Cooperante, os alunos realizaram exercícios do manual, esclareceram as suas dúvidas à medida que se iam confrontando com dificuldades. Esta aula serviu para consolidar conhecimentos no culminar de uma subunidade.

³⁰ A planificação, bem como o *PowerPoint* que lhe sucedeu, encontram-se no Anexo C:iii.

³¹ Este *PowerPoint* encontra-se no Anexo E:v.

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fnbMnwkPDk>, consultado em 10 de Janeiro de 2015.

No dia 23 de janeiro, entrámos na leção de uma nova subunidade intitulada “Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento” e começámos por ler e analisar com os alunos os parágrafos 1, 2, 4, 5, 6, e 7 de *Os Princípios da Filosofia*. Para analisar os excertos, foi pedido a cada aluno que lesse e que em seguida, explicasse o que leu. Os alunos contaram com a ajuda dos colegas e da mestrande. Depois, foram apresentadas várias ilusões de ótica através de um *PowerPoint*³³ intitulado “Alguma vez te deixaste enganar pelos sentidos?” Este foi criado para propiciar uma experiência ótica.

Na aula seguinte, no dia 10 de fevereiro dedicada a continuar a abordar a proposta cartesiana recorremos novamente ao manual, desta vez, para lermos e analisarmos os parágrafos 8 e 9 d’ *Os Princípios da Filosofia*. Depois de analisarmos esclarecendo expressões e ideias que os alunos não entendiam, foi-lhes apresentada a experiência imaginária de Hilary Putnam, *Cérebros numa Cuba* e o argumento cartesiano do génio maligno. Os alunos relacionaram logo com o filme *Matrix*, mas não queríamos que ficassem por aí e por isso foram convidados a imaginar essa possibilidade e a produzirem um texto individual que nos foi entregue no final da atividade. Depois de terem passado vinte minutos dedicados à tarefa, chegou o momento de lerem os seus textos. Três alunos, aceitaram o desafio de lerem os seus textos à turma. Na segunda metade da aula apresentámos um *PowerPoint* intitulado “*Descartes- Demonstração da existência de Deus*”³⁴. Este serviu para apresentar o argumento ontológico e o argumento da causalidade.

Na aula seguinte, lecionada no dia 13 de fevereiro, levou-se a cabo um diálogo expositivo com os alunos acerca da imperfeição humana e da ideia de perfeição e comparou-se a ideia de Deus com a ideia de um triângulo utilizando o quadro para esquematizar. Após esta atividade ter terminado, realizou-se uma leitura conjunta de um excerto da obra *Meditações Sobre a Filosofia Primeira*, que se encontra no manual. Neste excerto Descartes defende que não se pode enganar relativamente àquilo que é concebido com evidência. Após a leitura, os alunos realizaram a proposta do manual que dizia: “Explicite o que garante Deus a Descartes.”

Na aula que se seguiu, do dia 24 de fevereiro, levámos vinte e oito papeis com diferentes ideias (jarra, unicórnio, triângulo, Deus, etc.) e cada aluno tirou um papel do saco. O quadro, foi dividido em seis colunas. Escrevemos, por ordem: imaginação, razão e sentidos, uma palavra em cada coluna. Na quarta, quinta e sexta, escrevemos, por ordem: ideias inatas, ideias adventícias e ideias factícias. Cada aluno dirigiu-se ao quadro escrevendo a ideia nas colunas que julgava ser adequadas, consoante a sua proveniência e o seu tipo. Após termos terminado o exercício, os próprios alunos corrigiram a tabela e passaram-na para os cadernos diários. Em seguida, os alunos

³³ O *Powerpoint* pode ser encontrado no Anexo E:v.

³⁴ O *PowerPoint* pode ser encontrado no Anexo E:v.

leram e analisaram um excerto do *Discurso do Método* que se encontra no manual e terminámos a aula.

Na última aula³⁵, do dia 3 de março, dedicada a Descartes, dedicámos os primeiros dez minutos a mostrar um *PowerPoint*³⁶ com diferentes figuras do imaginário para que os alunos vissem como as ideias factícias representam sempre diferentes conjugações de elementos existentes na realidade. Em seguida, os alunos realizaram uma ficha formativa disponível no manual sobre o racionalismo Cartesiano e, por fim, analisámos as críticas a Descartes que se encontram no manual: A circularidade da argumentação, crítica kantiana à defesa da existência como predicado e não como condição de possibilidade de todos os predicados de Deus e o facto da validade lógica não garantir a realidade ontológica.

Na aula que se seguiu, lecionada no dia 6 de março, começámos por apresentar David Hume destacando precisamente aquilo que o faz diferir de Descartes. Para tal, dividimos o quadro ao meio e começámos por preencher o lado destinado a traçar as características do racionalismo de Descartes. Para tal, fomos convidando os alunos a ajudarem-nos a preencher a tabela. Nesta tabela escrevemos as perguntas que encontrámos no próprio manual quando traça a distinção e fomos apresentando as perguntas aos alunos. Perguntámos: “Qual a origem do conhecimento?”; “O que existe na mente, à partida?”; “Como opera a mente?”; “Que relação se estabelece entre o conhecimento e a verdade?”; “Quais os limites do conhecimento?” e “Até onde é possível conhecer?” Os alunos colaboraram na elaboração da tabela, mas notámos que ainda existia muita confusão que devia ser esclarecida. O lado da tabela dedicado ao Empirismo de David Hume, foi preenchido por nós. Na segunda metade da aula, os alunos leram e analisaram um excerto de *Investigação sobre o Entendimento Humano* (Texto 12)³⁷ e responderam individualmente às perguntas que sucedem o texto: “Que tipos de percepções existem?” e “Como se distinguem os diferentes tipos de percepções?”

Para a aula seguinte, do dia 13 de março, criámos uma personagem e escrevemos uma pequena história que apresentámos através de um *PowerPoint*³⁸. A personagem, o jovem Aporinio Alberto, é um estudante que tenta perceber o pensamento de David Hume. Um aluno interpretou a personagem e os alunos receberam a história com muito boa disposição. Depois, levámos a cabo

³⁵ A planificação desta aula encontra-se no Anexo C:iii

³⁶ Ver anexo E:v intitulado: “Ideias factícias. Figuras do imaginário”.

³⁷ HUME, D. (1985). *Investigação sobre o Entendimento Humano*. Lisboa: Edições 70: 23-24 em AMORIM, C. & PIRES, C. (2014). *Clube das Ideias*. Lisboa: Areal Editores.

³⁸ Ver anexo E:v intitulado: “Episódios da vida de um jovem estudante que tenta perceber David Hume. As perguntas de Aporinio Alberto”.

uma exposição sobre como, segundo David Hume, o nosso raciocínio funciona por associação de ideias e as leis que dirigem essas associações. Para o explicar recorremos ao manual e pedimos aos alunos que apresentassem exemplos destes raciocínios.

Na segunda metade da aula, os alunos leram e analisaram um excerto de David Hume sobre o problema da causalidade. Como o teste sumativo realizou-se na aula seguinte e como um torneio de futebol nos impediu de realizar a aula que se seguiu ao teste, a esta seguiu-se a aula de auto-avaliação. Nesta, falámos individualmente com cada aluno sobre as classificações e sobre perspetivas de vida. Enquanto falávamos individualmente com cada aluno, os outros jogavam a um jogo de tabuleiro que criámos para que comparassem a perspetiva racionalista de Descartes com a perspetiva empirista de Hume. Os alunos organizaram-se em grupos de quatro elementos, tendo por isso, cada uma das mesas um tabuleiro (sete num total)³⁹.

3.1. Aspetos a considerar para a condução das aulas

Neste subtítulo procuraremos realçar alguns aspetos da lecionação e planificação que achámos que mereciam algum destaque.

3.1.1. A valorização da pergunta

Procurámos criar um espaço onde a pergunta motivasse os diálogos. Para tal, considerámos fundamental deixar claro, desde o primeiro momento da nossa lecionação, que as perguntas e os comentários seriam sempre bem-vindos, desde que fossem fruto de uma indagação sincera. Este foi precisamente o ponto de partida e o cerne da nossa preocupação durante a lecionação. Se nos ocupávamos de filosofar na sala de aula, o aluno tinha de começar por perguntar. À semelhança de Manuel Maria Carrilho, “pensamos que o alcance - e sem dúvida, em grande parte, o destino - do ensino da filosofia se liga ao seu singular poder de problematização” (Carrilho, 1987:12). Uma aula de filosofia não é boa se não surgirem perguntas, mas temos de avaliar essas mesmas perguntas e o que é que a sua ocorrência significa. Existem vários tipos de pergunta e, em alguns casos, a ocorrência constante de perguntas pode significar que os objetivos da aula não estão a ser alcançados, que os alunos estão confusos e é necessário esclarecer algumas questões. Os alunos apresentam perguntas factuais, perguntas onde estão em causa dilemas, perguntas de compreensão textual, apresentam hipóteses sob a forma de pergunta, perguntas que pedem uma reflexão profunda

³⁹ As fotografias do jogo de tabuleiro e as respetivas regras encontram-se no Anexo G:vii

e um rigoroso exame crítico e outras que não implicam muita reflexão. Os professores também recorrem a diferentes tipos de pergunta consoante os objetivos que pretendem alcançar num determinado momento da aula. Podemos privilegiar perguntas abertas ou perguntas fechadas. As perguntas abertas potencializam um pensamento mais livre e criativo por parte dos alunos, mas podem conduzir a confusões. Quando limitamos o campo de investigação com perguntas fechadas, podemos conduzir o diálogo com maior eficácia, promovendo o alcance de clareza. As ideias dos alunos podem ser dirigidas para um ponto específico. A formulação da pergunta indicada no momento indicado depende da sensibilidade do próprio professor. Se conseguimos formular sempre as “perguntas certas” no “momento certo”, não podemos saber. Mas é muito improvável que o tenhamos feito com tão pouco tempo de experiência. Certo é que sempre entendemos as perguntas como estímulos incontornáveis para a investigação filosófica que queríamos que acontecesse na sala de aula. De facto, as perguntas ajudaram os alunos a pensar em cenários possíveis, em exemplos e em contra exemplos. Entre todos os tipos de perguntas temos de destacar aquelas que pedem uma reflexão mais profunda, pois não é possível ensaiar qualquer resposta rigorosa e responsável sem termos em consideração várias posições avançadas por outros compreendendo diferentes pontos de vista, clarificando argumentos, analisando e estabelecendo relações entre os conceitos, avançando com hipóteses e levantando problemas.

3.1.2. Recurso a exemplos da vida quotidiana

Decidimos começar por coisas que acontecem na nossa vida e por aquilo que está mais “à mão”, como uma simples laranja.

No 10º A começámos por falar sobre um exemplo da nossa vida, num passado muito próximo em que havíamos refletido sobre o compromisso que assumíamos. Queríamos apresentar-nos e queríamos assumir o compromisso com eles. Por isso, dissemos que os respeitávamos, que nos sentíamos responsáveis pela sua aprendizagem e estávamos lá para os ajudarmos. Depois, achámos que devíamos refletir em *comunidade*⁴⁰ sobre se todos tínhamos necessidade de sermos respeitados dentro da sala de aula e sobre o que era sentirmo-nos responsáveis. Perguntámos-lhes quem, para além de nós, era responsável pela aprendizagem deles e responderam, quase em uníssono, que eram eles próprios. Depois desse momento, distinguimos ações, aparentemente

⁴⁰ Sobre a formação de uma comunidade de investigação, devemos tomar atenção às seguintes palavras de Matthew Limpan: “Existem boas razões para pensar que o modelo para toda e qualquer sala de aula - aquela que busca aproximar-se e às vezes consegue - é a comunidade de investigação. Por investigação quero dizer perseverança na exploração autocorretiva de questões consideradas, ao mesmo tempo, importantes e problemáticas”(LIPMAN, M. 1988:36-37).

irrelevantes daquelas que, aparentemente, comportam implicações morais e valemo-nos de exemplos que foram desde “manter-me sentado(a) ou levantar-me” a “vestir uma camisola amarela ou uma verde” e “ficar em casa a trabalhar ou ir para uma festa divertir-me”⁴¹.

Alguns exemplos surgiram no improviso do momento porque entendemos que a aula é um espaço preenchido de vida. Recordamos uma aula dedicada a entender o imperativo categórico, em que ouvíamos demasiado ruído de fundo e decidimos escrever no quadro a seguinte máxima para ser testada “Sempre que tiver oportunidade devo distrair o meu colega do lado”. Quando os alunos leram a frase relacionaram logo com o que se estava a passar na aula e muitos reagiram dizendo que não concordavam e que não faziam isso. Explicámos que não falávamos de ninguém em particular, mas que era uma máxima que acreditávamos que valia a pena testarmos.

Os professores recorrem ao exemplo como forma de ilustrar as ideias. Os exemplos que melhor funcionam são aqueles que evocam as representações do imaginário do aluno. Imagens conhecidas, concebidas na mente do aluno. Como raramente falamos para um único aluno, o ideal será encontrar exemplos que todos sejam capazes de transformar em imagens. “Um aluno nunca é uma *tábua rasa*. Há sempre algo (certos saberes, certas práticas) que se reacomodam a partir da irrupção do novo. Essa reacomodação resignifica os conhecimentos que se possuem; trata-se de uma composição subjetiva. Quando isto acontece, podemos dizer, em sentido estrito, que alguém pensou” (Cerletti, 2012: 23). Parece-nos que os exemplos têm de poder ser facilmente evocáveis, ilustrativos, imediatos, sem que necessitem de ser muito explicados para serem entendidos. Devem partir daquilo que o aluno já conhece, algo que se possa extrair e representar. Se é certo que as finalidades da aula visam dar a conhecer aquilo que o aluno ainda não conhece, ainda não aprendeu, não sabe, o exemplo deve partir daquilo que o aluno já conhece. Quando, numa aula do 10º A, falámos de consciência e perguntámos se alguma personagem d’*As Aventuras de Pinóquio* parecia representar o papel da consciência de Pinóquio, os alunos revisitaram a história e revelaram entusiasmo. Quando ao 11º B apresentámos a ideia de quiliógono como ideia inata mais do que um aluno nos perguntou o que era um quiliógono. Um polígono com mil lados é inimaginável. Depois de definirmos a figura geométrica, esta continuava a não ser clara como a ideia de triângulo era. De facto, apesar de conseguirmos chegar a ambas sem recorrer à experiência, os triângulos imaginados ajudavam a entender o exemplo.

⁴¹ Este *Powerpoint* encontra-se no Anexo E:v

3.1.3 Variedade de recursos

Na lecionação respeitámos o princípio da diversidade dos recursos e utilizámos textos filosóficos, um pequeno excerto literário, instrumentos audiovisuais como *PowerPoint's*, vídeos do *youtube*, CD-ROM, e um recurso lúdico: um jogo de tabuleiro que criámos⁴².

O *PowerPoint* é um recurso que permite economizar o tempo com maior sucesso do que se escrevêssemos unicamente no quadro. Levar diapositivos escritos permite-nos poupar o precioso tempo da aula. Foi por isso que optámos, em algumas aulas, por recorrer a este mediador, não sem ter em consideração os aspetos negativos que acarreta. É preciso perceber que o *PowerPoint* pode cortar o dinamismo de uma aula e contribuir para a passividade dos alunos, especialmente em momentos mais expositivos. Assim, quando elaborámos estes recursos procurámos que cada diapositivo não tivesse excesso de conteúdo. Em alguns casos, utilizámos imagens alusivas ao conteúdo do *PowerPoint* para facilitar a recordação.

O *youtube*, é, de acordo com as estatísticas, um dos *sites* de partilha e visionamento de vídeos mais utilizados pelos internautas⁴³.

O recurso a diferentes materiais permitiu-nos provocar diversos tipos de reação. Entre outros, a emoção. Para terminar a primeira aula do 10º A, achámos que devíamos mostrar um vídeo com cerca de três minutos, uma pequena cena de um filme chamado “A escolha de Sofia”. Neste, Sofia tem de escolher entre entregar a filha mais nova ao seu executor, entregar o filho mais velho, ou entregar-se simultaneamente a si e aos seus dois filhos à morte. Achámos que seria uma boa forma de terminar a aula. Apesar desse facto, atualmente parece-nos que esse “choque” era desnecessário.

Numa aula do 11º B, em que nos dedicávamos a distinguir o corpo da mente, decidimos partilhar com eles a música que nos havia habitado a mente nos decorrentes dias. Era ela “O corpo é que paga” de António Variações⁴⁴. Os alunos divertiram-se com o *video-clip* e assim terminámos a aula. Esta atividade vinha introduzir um momento para descontrair depois de um momento de esforço do pensamento.

⁴² Cfr. Anexo G:vii

⁴³ Algo que os nossos aprendentes também eram e que se dedicavam a ser durante muito tempo do seu dia. O recurso ao *youtube* pareceu-nos ser adequado por estar amplamente integrado nas vivências diárias dos alunos.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PIOrHickUwM>, consultado em 9 fevereiro de 2015

3.1.4 Avaliação

A avaliação, especialmente a avaliação formativa, assume uma importância primordial, quer para que os professores tomem conhecimento da evolução das aprendizagens dos alunos, quer para que os próprios alunos identifiquem os seus próprios focos de falha, aquilo que já aprenderam, o que fazem bem e o que ainda não fazem bem. Para que nós tivéssemos conseguido acompanhar melhor o percurso dos alunos, julgamos que devíamos ter dedicado entre dez e quinze minutos do fim da aula para que os alunos escrevessem o sumário nos seus cadernos e depois chegássemos a um consenso, em grupo, sobre qual deveria ser o sumário final.

Como baseámos a avaliação, maioritariamente, na exposição oral que os alunos faziam, quer das suas dúvidas, quer das suas reflexões, ficávamos sem saber como avaliar os alunos em momentos em que o silêncio se instalava, especialmente no 11º B. Quando o silêncio se instalou de tal forma que não surgia nem um dedo no ar, ficámos sem saber se os alunos estavam a acompanhar com sucesso. Parámos para fazer perguntas e sondar o entendimento, mas estes momentos não permitem avaliar todos os alunos. Dissemos-lhes, que era fundamental que fossem expondo as suas ideias à turma, mas nem todos o faziam. Se cada aluno fosse incentivado a escrever uma proposta de sumário, cada aluno sentir-se-ia impelido a acompanhar todo o percurso da aula. Infelizmente, o programa informático fechava a aula após os noventa minutos e a Professora Maria Emília Santos, por esse motivo, achou que seria melhor começar a aula escrevendo o sumário. Devíamos ter insistido e ter utilizado o sumário como ferramenta de avaliação da capacidade de síntese e atenção com que os alunos seguiam a aula, adotando o exemplo de Sebastião da Gama⁴⁵.

Quanto à avaliação sumativa, havia sido decidido pelo departamento de ciências sociais e humanas do agrupamento de escolas que na avaliação de período, os testes sumativos teriam um peso de 80%, sendo que toda a dedicação que os alunos prestavam à disciplina no resto do período (a participação, os trabalhos de casa e o comportamento dentro da sala e perante a disciplina) contaria apenas 20% da avaliação final. Quanto a esta imposição, resta-nos dizer que lidámos com ela acreditando que, se os alunos demonstravam estar a aprender filosofia dentro da sala de aula ao longo das aulas, os dois testes não iriam representar um problema desde que nos mesmos não constasse nada que não tivesse sido devidamente trabalhado nas aulas. De qualquer das formas, parece-nos que 80% é um valor demasiado alto e injusto porque nada garante que um aluno que acompanhou todas as aulas com interesse e entusiasmo, participou em todas as tarefas solicitadas, analisou textos, avaliou hipóteses, implicou-se na sua própria aprendizagem, na medida em que pensou a partir das suas vivências e revelou um pensamento próprio, no dia do teste não se sinta

⁴⁵ “No meu sumário (digo meu, porque cada um de nós — preveni ontem os rapazes — escreverá o seu sumário, dando assim uma notícia da sua capacidade de síntese e da atenção com que seguiu a aula) [...]” (GAMA, S. 2010:86).

bem e, por isso, sinta dificuldade em pensar e em escrever. A avaliação quantitativa, especialmente quando dá um peso tão grande a testes, apesar de se adequar ao modelo contemporâneo em que tudo se exige bem feito e “para ontem”, está errado e não reproduz objetivos filosóficos. É preciso dar-se tempo e atenção aos alunos.

Quanto aos testes sumativos, cabe dizer que durante o período em que os estagiários lecionaram, estiveram incumbidos de conceberem os enunciados dos testes sumativos e os respetivos critérios de correção, seguindo, os enunciados, a estrutura do modelo de exame. As propostas de enunciado eram enviadas à Professora Cooperante, Dr.^a Maria Emília, para que esta as corrigisse. Foram também elaboradas matrizes que eram entregues aos alunos uma semana antes do teste para que tivessem tempo de estudar em casa, de apresentar dúvidas nas aulas que antecederiam o teste e nas sessões de apoio na sala de estudo⁴⁶.

Além da conceção dos enunciados, os estagiários tiveram a tarefa, partilhada com a Professora Cooperante, de vigiar a sua realização, corrigir e atribuir uma proposta de nota, entregar os testes e reservar um momento da aula seguinte para correção dos mesmos. Para tal, optámos por criar apresentações em *PowerPoint* projetando as nossas propostas, reforçando o facto de se tratar de propostas que podiam sofrer variações desde que os conteúdos constassem nas mesmas. Nestes momentos, os alunos aproveitaram para apresentar as suas dúvidas sobre a correção e sobre as suas próprias respostas.

Assim, cabe referir a elaboração de quatro testes de avaliação sumativa para o 10ºA, quatro para o 11ºB, para além de um teste de diagnóstico para a turma do 10ºA, o qual foi elaborado em parceria com o colega David Erlich. Para registar as classificações e realizar os cálculos elaborámos quadros no Excel.

Cabe, também, referir que cada estagiário elaborou os testes sumativos das suas turmas seguindo o modelo do exame nacional e o modelo geral que foi estabelecido na escola e que estipulava normas para o cabeçalho e estrutura dos testes.

4. Sessões de Apoio na Sala de Estudo

O entusiasmo crescente e a vontade de começar a participar no processo de aprendizagem dos alunos, levou-nos a sugerir à Professora Cooperante que começássemos a dedicar algumas horas ao acompanhar e apoiar o estudo dos alunos fora da sala de aula. A Professora Maria Emília Santos aceitou, elogiou a iniciativa e informou os alunos dessa decisão, os quais a acolheram com entusiasmo. As sessões de apoio iriam decorrer na sala de estudo da escola sempre que os alunos as

⁴⁶ As matrizes e os testes sumativos encontram-se no Anexo H:viii.

solicitassem. O apoio teve início ainda no primeiro período e poderíamos descrever esse primeiro momento a sós com os alunos como momento do “primeiro impacto”.

Como as primeiras sessões foram marcadas para a véspera dos segundos testes de ambas as turmas (durante o primeiro período), os alunos queriam perguntar-nos tudo, queriam sínteses dos conteúdos, queriam falar todos ao mesmo tempo e pretendiam que explicássemos tudo o que não tinham percebido e só na véspera percebiam que não tinham percebido porque só na véspera tinham começado a estudar. Ainda não tínhamos respondido a um aluno e já estavam dois alunos a pedir para falar. Estabelecemos regras, entre elas, a clássica e tão necessária, que estabelecia que nenhum aluno falasse sem antes levantar o braço. Percebemos que não havia melhor forma de apoiar do que pedir a um aluno que tivesse percebido que explicasse a quem não havia percebido. Assim foi. Os alunos complementavam as suas aprendizagens. Ouvíamos tudo e só interferíamos no momento em que alguém revelasse algum mal-entendido que fosse necessário esclarecer ou quando fosse necessário acrescentar alguma ideia. Os alunos foram convidados a ler em conjunto, a analisar excertos em conjunto, a fazer sínteses, diagramas e a apresentarem exemplos.

As sessões podiam ser individuais ou coletivas, dependendo da necessidade dos alunos. Revelámo-nos disponíveis para marcar sessões para quando os alunos solicitassem, desde que marcassem antecipadamente e cumprissem o compromisso. A maioria das sessões foram marcadas antes dos testes sumativos e foram muito concorridas, mas alguns alunos solicitaram um apoio continuado. Outros solicitaram um apoio centrado na resolução de dificuldades específicas, como aconteceu numa sessão em que uma aluna nos procurou para a ajudarmos a elaborar textos argumentativos. Nesse momento, lembrámo-nos de uma aula em que o nosso professor de filosofia de 11º ano elaborou um diagrama no quadro para nos ajudar. Assim fizemos. Começámos por pedir à aluna que apresentasse um tema/problema e a aluna disse que gostava de escrever sobre a pobreza. Em seguida, pedimos à aluna que formulasse uma pergunta relativa a essa problemática. Entregámos-lhe uma folha e a aluna escreveu “porque é que existe pobreza?”. Dissemos-lhe para escrever todas as palavras e expressões que lhe surgiam na mente e fomos escrevendo-as numa folha, dispersas, aleatoriamente, por toda a folha. Pedimos à aluna que as reunisse em grupos segundo critérios. Tinha escrito “fome”, “falta de dinheiro”, “falta de acesso à educação”, “falta de acesso a hospitais”, “doenças” e “morte”. Pedimos que fizesse setas que unissem palavras e expressões entre si. A aluna uniu tudo entre si e disse, com expresso contentamento, que já sabia o que podia escrever. Perguntámos-lhe e disse-nos que a falta de acesso à educação conduzia à falta de dinheiro, a falta de dinheiro conduzia à falta de acesso à saúde, que provocava fome, doenças e morte. Perguntámos-lhe se não estava a referir causas e consequências, afirmou que sim e sugerimos que em casa escrevesse o tal texto argumentativo. Escreveu duas páginas onde expunha o

problema da pobreza, causas, consequências e uma crítica à sociedade. O diagrama revelou a sua utilidade.

5. Sessões propedêuticas com o 7ºA⁴⁷

Quando manifestámos a nossa vontade de realizar sessões propedêuticas de filosofia com crianças ou adolescentes, a Professora Maria Emília respondeu-nos com entusiasmo que a Diretora do Departamento de Humanidades do agrupamento, Dr^a Helena Sardinha, lhe tinha dito, mesmo antes do início do ano letivo, que seria interessante lecionar uma aula de filosofia numa turma de 7º ano. Assim, quando lhe dissemos que gostaríamos muito de trabalhar com crianças e adolescentes, a Professora expôs essa possibilidade e mostrou-se satisfeita por aceitarmos o desafio. Fomos informadas de que trabalharíamos com o 7ºA da Escola Quinta Nova da Telha. Realizámos as sessões dentro do horário das disciplinas de Português e História. As sessões foram marcadas para o mês de abril e ser-nos-iam dispensadas três horas de Português e noventa minutos de História, ao todo, três sessões de 90 minutos. Como a investigação decorreria em três sessões, pensámos que seria melhor centrarmo-nos no mesmo conceito durante as mesmas. Escolhemos, então, investigar o conceito de Liberdade. Como as sessões iriam decorrer com uma semana de intervalo, nos dias 9, 14 e 21 de abril⁴⁸, pensámos em atividades que propiciassem um aprofundamento da exploração das suas próprias ideias. Assim, a primeira sessão foi planificada⁴⁹ durante as férias da Páscoa e as duas restantes foram planificadas durante a semana que intervalava as sessões. A planificação mais próxima do evento permitia um acompanhamento maior dos pensamentos dos alunos.

Cabe, agora, indicar sobre que orientações metodológicas planificámos e atuámos neste contexto. O objetivo era que as crianças trabalhassem “formando aquilo a que chamamos uma *comunidade de indagação filosófica*, ou seja, um grupo de pessoas que estão dispostas a refletir juntas sobre assuntos que consideram importantes. Nesse processo vão aprender a ouvir-se umas às outras, a questionarem as suposições umas das outras, fazer boas distinções, ter em conta as ideias de cada membro e prosseguir a discussão na direção em que ela se encaminhe”(Sharp & Splitter, 2008: 2). A disposição para refletir em grupo deve acontecer em todas as aulas de filosofia, mas não estávamos a trabalhar com alunos do ensino secundário, mas com alunos que tinham entre doze e catorze anos e nunca tinham tido uma aula de filosofia. Estas sessões não eram orientadas

⁴⁷ O relato foi transcrito logo após cada uma das sessões ter terminado. Nele juntam-se frases que foram apontadas nas nossas folhas durante as sessões e ideias que foram recordadas. Assim, ele respeita a ordem de apresentação das ideias, embora não reproduza fielmente cada palavra proferida pelos alunos. Este relato também omite algumas partes da discussão por uma questão de economia de espaço.

⁴⁸ A segunda e a terceira sessões acabaram por ser remarcadas para os dias 28 de abril e 6 de maio porque a escola inundou e teve de ser fechada.

⁴⁹ As planificações das sessões constam no Anexo J:x.

por um programa do Ministério da Educação, mas por objetivos muito concretos: criar condições para que, com entusiasmo, os alunos pensassem em conjunto sobre o que é a Liberdade, confrontando pontos de vista num diálogo intercruzado e regrado. Desta forma, formariam uma ideia do que é que se passa numa aula de filosofia. Decidimos adotar algumas ideias que nos tinham sido transmitidas num dos Cursos de Verão da FCSH de 2013. Tratava-se de um curso de Introdução à Filosofia para Crianças cuja formadora era Dina Mendonça. Mas não nos cingimos àquilo que aprendemos no curso. Baseámo-nos também na leitura de *Thinking in Education*⁵⁰ e *A Filosofia vai à Escola*⁵¹, ambas de Matthew Lipman, bem como na obra de Oscar Brenifier, intitulada *Enseigner par le débat*⁵² e no *Manual de Apoio ao Professor para o Hospital de Bonecas: Compreendendo o Nosso Mundo*⁵³ da autoria de Ann Sharp e co-autoria de Laurence Splitter. A mestranda seguiu estas indicações porque iam ao encontro da sua própria forma de entender os objetivos de uma propedêutica filosófica, porque não exercia, naquele contexto, o papel de docente daqueles alunos, porque os alunos eram mais jovens do que os alunos do secundário e porque não fazia sentido mencionar o nome de qualquer filósofo. Assim, pareceu-lhe que devia adotar a função de facilitadora do diálogo, sem relacionar (como fez nas aulas lecionadas ao secundário) com a perspetiva de algum filósofo. Adotou um método próximo daquele que se utiliza em Filosofia para Crianças, mas não partiu de uma novela filosófica, nem usou qualquer manual. Por isso, talvez faça mais sentido chamar àquilo que aconteceu uma descontraída sessão de propedêutica filosófica por ter-se tratado de uma sessão em que, em *comunidade*, investigámos o significado do conceito de Liberdade.

Será também importante reforçar que os diálogos não foram entendidos como debates pois os participantes não foram convidados a fazer prevalecer os seus pontos de vista, mas sim contribuir para alcançar um entendimento conjunto do conceito.

A primeira sessão começou com a apresentação das regras das sessões. Eram apenas três e eram bastante simples de entender: todos temos o direito de falar, todos temos o dever de ouvir e todos temos de nos respeitar uns aos outros. Depois de perguntarmos aos alunos se concordavam em aceitar as regras e perguntarmos se queriam acrescentar alguma, passámos ao momento de apresentação em que cada membro da *comunidade de indagação* escreveu o seu nome numa folha e o seu objeto preferido, na parte de trás. Cinco alunos elegeram o *tablet*, seis alunos elegeram o telemóvel, sete alunos elegeram o computador, duas alunas elegeram as pontas do *ballet*, dois alunos elegeram o lápis, três alunos elegeram um livro e um aluno elegeram uma bola. Em seguida, disseram porque é que tinham escolhido os referidos objetos e os motivos iam desde a vontade de

⁵⁰ LIPMAN, M. 2003.

⁵¹ LIPMAN, M. 1988.

⁵² BRENIFIER, O. 2002.

⁵³ SHARP, A. M. & SPLITTER, L. J., 2008.

comunicar através do *tablet* e do telemóvel, ao gosto pela dança, ao gosto pela leitura, ao gosto pelo desporto, ao gosto pela escrita e ao gosto pelo desenho. Fizemos o mesmo que a restante *comunidade de investigação*. Todos tínhamos escrito os nossos nomes numa folha dobrada em três que permitia que todos conseguissem ler o nome de toda a gente. Sentámo-nos todos em semicírculo, contudo, vimo-nos obrigadas, devido às condições da sala, a ficarmos demasiado longe do quadro o que dificultava a tarefa, pois tínhamos de nos levantar e passar atrás de alguns alunos para escrever no quadro. Se por um lado sentíamos a necessidade de construir diagramas no quadro, por outro, achávamos que era mais importante manter-nos sentadas junto dos membros e, por isso, evitámos levantar-nos muitas vezes.

Levámos pequenos cartões onde se podia ler “Sou livre quando...” e distribuímos pelos alunos para que cada um terminasse a frase. Em seguida recolhemos os cartões e escrevemos as frases no quadro. Escrevemos todas as respostas no quadro e os alunos levantaram a mão para votar nas frases que gostavam que fossem discutidas. A frase escolhida foi a seguinte: “Sou livre quando posso exprimir os meus sentimentos sem ser castigado e sou livre de fazer o que gosto.” Notava-se entusiasmo no olhar dos alunos ao mesmo tempo que observávamos vários braços no ar. A facilitadora estava atenta à ordem com que os braços iam levantando. Um membro da *comunidade de investigação* disse que as pessoas não podem ser livres nem felizes quando transportam problemas consigo e a facilitadora perguntou se era mesmo impossível. O aluno respondeu que sim. Outra aluna respondeu que não porque as pessoas podiam esquecer-se dos problemas e serem felizes. Dirigimos a pergunta a toda a *comunidade* e uma aluna disse-nos que quando dança sente-se livre. A campainha tocou quando ainda havia braços no ar. Dissemos aos alunos que deviam “guardar” numa folha a ideia e terminámos.

No dia da segunda sessão, um dos alunos mais participativos disse-nos que tinha ficado a pensar na nossa discussão e que queria começar a sessão desse dia. Dissemos-lhe que poderia e deveria participar sempre que sentisse essa vontade. Os alunos iam passando e perguntavam se íamos mesmo ter aula de filosofia. Ficámos contentes porque era sinal que a reflexão não se tinha extinguido no momento em que a sessão findou.

A sessão iniciou-se com a pergunta: “A Arte liberta-nos?” Esta pergunta foi escrita no quadro e os alunos retomaram as ideias expostas na semana anterior acrescentando o resultado da reflexão que fizeram ao longo dos dias. Um aluno que não havia estado presente na sessão anterior disse que quando desenhava se sentia livre porque ficava a sós com o desenho⁵⁴, saía “deste mundo”. Uma aluna disse que a dança lhe permitia “não pensar em mais nada”, outro aluno disse que não pensava em mais nada quando jogava basquete e quando ouvia música, mas a música que o tornava feliz, podia causar tristeza noutra pessoa. Outro aluno interveio da seguinte forma: “Joana,

⁵⁴ “Quando desenho sou só eu e o desenho. Não penso em mais nada.”

eu acho que eles estão a dizer que a Arte nos faz entrar num mundo novo que nós criamos porque podemos desenhar o que quisermos, dançar como quisermos e sentirmos a música à nossa maneira”. Aproveitámos o momento para perguntar se concordava, o aluno disse que sim e depois fizemos um círculo à volta da palavra “posso”. Perguntámos se estavam a dizer que somos livres quando podemos tudo e um aluno retorquiu “- E quando podemos nada.” O que estava a acontecer comprovava um interesse pela reflexão que nos ia enchendo de contentamento. Pedimos a esse mesmo aluno que esclarecesse o que estava a dizer, o aluno respondeu que temos de poder não fazer nada para sermos livres. Em seguida perguntámos-lhe se não fazer nada não implicava escolher não fazer nada e se essa escolha não era uma ação. O aluno sorriu e respondeu que sim, que quando não fazia nada escolhia não fazer nada.

Resolvemos reescrever no quadro a frase que tinha sido eleita na sessão anterior para ser discutida, queríamos perguntar-lhes se as pessoas não deviam ser castigadas quando expressavam sentimentos negativos como o ódio. Reescrita, suscitou logo o seguinte comentário: “- Se uma pessoa fizer isso pode ser presa.” Em seguida, perguntámos se não tinha sido dito por alguém, na sessão anterior, que ser livre era o contrário de estar preso. Um aluno confirmou e acrescentou que “quem odeia não é livre nem é feliz”, outro disse que não concordava porque “quem odeia escolhe odiar e pode ser feliz a odiar.” Perguntámos se escolhíamos os nossos sentimentos e o aluno respondeu que podíamos escolher odiar, mas se odiarmos, os outros não têm de saber, podíamos afastar-nos da pessoa que odiamos e não tínhamos de lhe bater. Outra aluna disse que “quando alguém odeia uma pessoa, tira-lhe a liberdade”. Pedimos que exemplificasse e a aluna disse que não conseguia. Outro aluno disse que percebeu o que a colega havia dito e apresentou o exemplo de uma pessoa que é agredida e tem de ser internada no hospital, ficando privada do contacto com o exterior. Entretanto, a aluna que tinha respondido que não conseguia exemplificar, disse que no início do ano letivo achava que o colega, que tinha dito que quem odeia não é livre, a odiava, e por isso ela não podia ser livre de ser amiga dele. Perguntámos se já eram amigos e respondeu que sim. Percebemos que os alunos começavam a formar uma verdadeira *comunidade de investigação* e que essa investigação permitia que manifestassem problemas que, entre eles, surgiam quotidianamente.

A sessão terminou com a apresentação de uma experiência mental baseada num excerto de Jonh Locke no seu *Ensaio Sobre o Entendimento Humano*⁵⁵. Assim, adaptando as frases de Locke e, com base na experiência realizada por Tomás Carneiro⁵⁶ criámos e lemos o seguinte texto para motivar a reflexão: “Imaginemos que um homem acorda num quarto onde tem à disposição tudo

⁵⁵ “Aquele a quem cortaram as correntes e abrem as portas da prisão está em perfeita liberdade, visto que tanto pode sair como ficar consoante achar melhor, ainda que a sua preferência esteja determinada para ficar por causa da escuridão da noite ou do mau tempo ou por ausência de outro alojamento. Não deixa de ser livre embora o desejo de certa comodidade que aí tem determinem absolutamente a sua preferência e o façam ficar na prisão” (Locke, 2005:348).

⁵⁶ Disponível em: <http://umcafe filosofico.blogspot.pt/2011/10/91-cafe-filosofico-liberdade-e.html>, visualizado em março e abril 2015

aquilo que o faz mais feliz. O homem pode desfrutar de todas as suas atividades preferidas como pintar, ver televisão, ouvir música, ler os seus livros preferidos, telefonar para os seus amigos e receber visitas das pessoas de quem gosta. Transportado durante o sono para este quarto, o homem não sabe que a porta se encontra trancada impossibilitando a sua saída. Como tem tudo aquilo que o faz feliz disponível naquele quarto, não sentiu qualquer necessidade de sair. Este homem é feliz no interior do quarto.” Depois de alguns alunos manifestarem dúvidas quanto à possibilidade de um homem poder ter tudo o que queria dentro do quarto e de lhes pedirmos que imaginassem um mundo em que isso é possível, um aluno acabou por dizer que o corpo estava preso, mas a mente não estava. Desenhámos uma tabela no quadro e pedimos que levantassem o braço se achassem que a mente era livre. Quase todos levantaram o braço. Depois pedimos que levantassem o braço se achassem que o corpo era livre e verificámos que o número de braços no ar era menor. Contámos, apontámos o número de braços no ar em cada um dos lados da tabela e pedimos que trouxessem um objeto para a sessão seguinte que, a seu ver, representasse a Liberdade. No dia da última sessão, no exterior da sala, os alunos diziam-nos que objetos representativos da Liberdade tinham levado e confirmávamos, assim, a manutenção do interesse.

Reservámos dez minutos para recordar, em conjunto, o fio condutor das sessões anteriores. Dedicámos aproximadamente dez minutos a revisitar o caminho e fizemo-lo pedindo aos alunos que recordassem o que se havia passado. Fizeram-no sem grande entusiasmo. Concluímos que dez minutos era demasiado tempo para esta atividade porque chegavam à sessão com vontade de começar logo a partilhar aquilo em que tinham pensado durante toda a semana. Este momento, apesar de ser importante para a *comunidade de investigação* se situar, representou uma quebra no entusiasmo.

A sessão continuou com o estabelecimento da comparação entre aquele homem preso no quarto e os homens antes dos Descobrimentos. Pareceu-nos que, já que estávamos a usufruir do tempo e do espaço da aula de História, devíamos relacionar com os conteúdos da disciplina. Começámos por perguntar se concordavam com a comparação. A maioria concordou, mas não era unanime. Depois de perguntarmos porque é que não concordavam, um aluno disse que era completamente diferente porque antes dos Descobrimentos os homens não estavam fechados. Perguntámos aos restantes elementos o que achavam da observação do colega e a maioria concordou. No entanto, uma aluna pôs o braço no ar para dizer que antes dos Descobrimentos os homens achavam que o mundo era como o quarto onde estava tudo o que era importante. Outro aluno pôs o braço no ar e disse que “os homens saíram à procura da liberdade porque estavam fechados” e achámos que estava no momento de lhes perguntarmos se éramos menos livres por estarmos fechados no planeta, na medida em que, se quisermos viajar para Marte, não podemos. Alguns alunos defenderam que sim e outros defenderam que não. Um dos alunos defendeu que sim

porque se quiséssemos mesmo muito ir, íamos ficar a pensar nisso e podíamos não fazer mais nada, uma aluna defendeu que não porque podíamos imaginar que estávamos em Marte. Mais uma vez, os alunos distinguiram entre as limitações do corpo e as ilimitações da imaginação. Neste momento, a professora de História participou dizendo que era interessante que o aluno tivesse dito que podemos perder a liberdade se quisermos muito uma coisa, porque isso a fazia pensar nas pessoas que se dedicam a uma Arte e vivem em função de um grau de perfeição inatingível e, por isso, a Arte, em vez de as libertar tirava-lhes a liberdade. Perguntámos se era a Arte que lhes tirava a Liberdade e a professora respondeu que eram elas próprias. Neste momento uma aluna levantou o braço e disse que achava que as pessoas são livres quando se sentem livres e não são livres quando não se sentem livres. Alguns alunos concordaram e outros discordaram, no entanto, tivemos de dar a atividade por concluída ou não teríamos tempo para a atividade seguinte. Havia chegado o momento de depositarmos no centro da sala vários objetos que representassem a Liberdade. Entre lápis, folhas, livros, canetas, pontas de *ballet*, um relógio, dois telemóveis, uma fotografia e uma bola de *basquete*, grande parte dos alunos depositaram aqueles objetos que haviam destacado logo no momento da apresentação na primeira sessão. Nós depositámos um caleidoscópio e todos falámos sobre os objetos que tínhamos escolhido.

6. Projeto Educação Sexual

Na reunião de professores, no final do primeiro período, ficou estipulado que seriam dedicados 90 minutos de uma aula de Filosofia ao Projeto Educação Sexual. Em reunião de núcleo de estágio, a Professora Cooperante incumbiu-nos da tarefa de planificarmos esses tempos⁵⁷. Para tal, reunimo-nos com o colega David Erlich para discutir a questão e elaborarmos o referido plano.

Começámos por ler a Lei nº 60/2009, que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar. Esta define, no artigo 2º, um conjunto de finalidades para tal educação sexual. Focando-nos fundamentalmente naquelas que tinham que ver com o “respeito pela diferença entre pessoas e pelas diferentes orientações sexuais”, a “valorização de uma sexualidade responsável e informada”, e a “eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual”, decidimos escrever algumas frases em cartões e promover a discussão das mesmas.

Tornou-se claro que deveríamos orientar a discussão para as questões éticas implicadas na sexualidade, pois só nessa medida faria todo o sentido que a sessão se realizasse numa aula de filosofia.

⁵⁷ A planificação consta no Anexo K:xi.

“Se o ser humano fosse apenas corpo objectivo, máquina biológica, a compreensão da sexualidade obter-se-ia pela análise biológica do seu funcionamento. Mas supomos aqui que a especificidade do ser humano reside numa modalidade fundamental da sua existência: o ser humano é este ser que vive a sua existência com a possibilidade de procurar compreender-se a si próprio e reflectir sobre o sentido e o valor da sua acção. Uma certa distância introduz-se então entre a vida vivida e a reflexão; é este uso *reflexivo* da inteligência que é apanágio do ser humano” (Renaud,1999:12).

Em cartões que foram distribuídos, em ambas as turmas, liam-se as seguintes frases:

- “Ontem irritei-me com a/o minha/meu namorada/o e insultei-o.”
- “O/a meu/minha namorado/a estava triste e dei-lhe um beijo e um abraço para o/a animar.”
- “Na verdade, só procuro a minha felicidade; não me importo se magoo os outros.”
- “Estava chateado/a e empurrei a/o minha/meu namorada/o.”
- “O que eu quero é que haja respeito e felicidade no mundo. Por mim, as pessoas podem ter a orientação sexual que quiserem.”
- “A minha felicidade não é mais importante que a do/a meu/minha namorado/a.”
- “Uso sempre preservativo nas minhas relações sexuais. Tenho o dever de me proteger a mim e aos outros.”
- “Não respeito os homossexuais. Acho que não têm lugar numa sociedade civilizada.”
- “Não quero que os meus filhos se casem com alguém de outra etnia, faz-me confusão.”
- “Confio na sorte e por isso não uso preservativo.”
- “Não me importo se engravidado a minha parceira – o problema é dela, não é meu.”
- “Acho que se planejar antes de ter filhos, vou conseguir preparar-me melhor para essa responsabilidade.
- “Converso com o meu/minha namorado/a acerca dos problemas da nossa relação”.

Cada cartão foi distribuído para que dois alunos avaliassem em dupla uma frase e, no caso do 10º ano, tinham de preencher a seguinte tabela:

	Sim	Não	Talvez
Promove a felicidade global (Mill)?			
Cumpre um dever incondicional (Kant)?			

No 11º ano aconteceu o mesmo, mas a tabela era a seguinte:

	Sim	Não	Talvez
É ético?			
Critério			

Desta forma, os alunos do 10º ano avaliaram pensando por si próprios tendo em conta os pontos de vista de Stuart Mill e Immanuel Kant. No caso da turma de 11º ano, avaliaram a eticidade da frase e o critério que orientava o seu julgamento.

Este primeiro momento permitiu que cada dupla pensasse, antes do diálogo que se seguiu, com critérios. Em seguida, os alunos foram convidados a votarem a frase que queriam discutir em grupo/turma.

Os alunos do 10º A elegeram, para ser discutida, a frase: “Não respeito os homossexuais. Acho que não têm lugar numa sociedade civilizada.”

Deste diálogo destacamos as palavras de um aluno que disse que respeita, mas que mudaria o seu comportamento relativamente a um amigo, se descobrisse que este era homossexual. Em resposta ao seu colega, uma aluna defendeu que essa atitude não é própria de quem respeita um amigo e nem sequer de quem é amigo de alguém. Outro aluno respondeu que quem não tem lugar numa sociedade civilizada são os criminosos e que as pessoas deviam fazer um esforço para estarem bem consigo próprias, independentemente do julgamento dos outros.

Os alunos do 11º B elegeram a frase: “Não me importo se engravidou a minha parceira – o problema é dela, não é meu.”

Deste diálogo destacamos as palavras de um aluno que disse que se soubesse que não tinha sido desejado pelo pai a vida dele não faria sentido. Em resposta ao seu colega, outro aluno disse que o facto de a mãe o ter desejado devia ser valorizado porque isso significaria que a mãe o teria desejado pelos dois. Os alunos também defenderam que, em última análise, apesar da

responsabilidade ser de ambos, a situação problemática teria de ser resolvida pela mãe e de acordo com o que ela decidisse, pois se o pai não desejasse o filho/a e ela sim, seria ela sozinha a criá-lo.

Resta assegurar que em nenhum momento adotámos uma atitude moralizadora que reprimisse qualquer tipo de comentário. Nestas sessões, limitámo-nos a moderar os diálogos e a criar o ambiente propício à reflexão.

7. Colóquio dos Jovens Filósofos

O Projeto *Colóquio dos Jovens Filósofos* contou, no ano letivo 2015/2016, com a sua 9ª edição. Esta edição decorreu no dia 8 de maio de 2015 num auditório da Escola Superior de Tecnologia do Barreiro e contou com uma grande participação dos oradores e do público, tendo como entidades parceiras a Câmara Municipal do Barreiro, a Câmara Municipal de Faro, a Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, a Escola Superior de Tecnologia do Barreiro do Instituto Politécnico de Setúbal, a Escola Secundária Augusto Cabrita, a Escola Secundária São João de Deus e a Raíz Editora.

Como o grupo de Filosofia havia decidido que esta edição se subordinaria aos temas/problemas da Filosofia Política, os livros foram escolhidos de acordo com esta exigência. Assim, os professores do grupo apresentaram as suas sugestões, tal como os estagiários. Da lista final constavam as seguintes obras:

Obras Filosóficas:

- *Contrato Social* - Jean-Jacques Rousseau
- *A Ideia de Europa* - George Steiner
- *Górgias* - Platão
- *A Sociedade Invisível* - Daniel Innerarity

Obras Literárias:

- *Trunfo dos Porcos* - George Orwell
- *Banqueiro Anarquista* - Fernando Pessoa
- *O Conde d'Abranhos* - Eça de Queirós

7.1 Experiência de orientação para o Colóquio

A primeira orientação dada aos alunos recomendava que estes lessem as obras, ao mesmo tempo que iam fazendo perguntas ao texto. Estabelecemos uma data limite para entrega das perguntas que iriam orientar a redação do texto e marcámos uma reunião para falarmos sobre essas mesmas perguntas. Depois de falarmos com os alunos sobre as perguntas que haviam feito, foi marcada uma nova data para entrega do primeiro rascunho do texto. Neste, deveriam expor um ponto de vista considerando múltiplas possibilidades, escolhendo entre diferentes possibilidades, defendendo uma ideia, concebendo argumentos e contra argumentos.

Uma das alunas escreveu um texto que mereceu reparos da nossa parte porque não guiava o leitor e se fosse lido a um auditório, poucas ou nenhuma pessoas iriam entender. O texto estava carregado de metáforas e quando falámos pessoalmente com a aluna, ela confessou que não tinha escrito com o intuito de fazer-se entender. Tinha-se afastado da obra literária e escrevia uma análise obscura. Quanto ao texto da dupla de 11º ano e ao texto individual de outra aluna do 10º ano, podemos dizer que eram bastante claros, mas o primeiro era pouco problematizante. O grupo de 11º ano escreveu um texto acrítico onde se expunha resumidamente o conteúdo de *O Contrato Social* de Rousseau. Na primeira reunião que tivemos com o grupo apresentámos uma série de perguntas que permitiram que os alunos repensassem o seu texto e o reconstruíssem. A pergunta inicial ainda não estava clara. Quanto à aluna que havia lido e trabalhado sobre *O Banqueiro Anarquista* e havia escrito um texto claro, desde o início, tinha partido das seguintes perguntas “Como pode um banqueiro considerar-se livre quando depende do poder que o dinheiro lhe dá? Como pode considerar-se livre quando está dependente da ficção social que é o dinheiro?” e terminou com a seguinte questão “Será que aqueles que detêm o capital são mais livres do que aqueles que nada possuem?”. A aluna partiu de uma questão, trabalhou-a e voltou ao ponto em que duvida e entrega a pergunta ao auditório. A outra aluna que trabalhou o mesmo texto formulou uma pergunta totalmente diferente. Perguntou: “Não será a ideia da racionalidade humana, também ela, uma ficção social?”. Quando os três rascunhos já nos tinham sido entregues, pensámos que o melhor seria marcar uma reunião para confrontar os textos entre si. Quando o texto sobre o *Contrato Social* foi lido, uma das alunas que trabalhou sobre *O Banqueiro Anarquista* identificou no estabelecimento do contrato social a impossibilidade da anarquia. Gerou-se um diálogo entre os alunos que julgamos ter sido extremamente enriquecedor para o desenvolvimento das suas análises. Esclarecemos mal-entendidos e criámos condições para que se corrigissem mutuamente.

No primeiro dia de Ensaio Geral, nem todos os alunos tiveram tempo para apresentar os seus textos e dialogar sobre eles durante o tempo que havia sido estipulado. Por isso, quando a Professora Maria Emília Santos e o Professor Carlos Coentro tiveram de dar o ensaio por

terminado, como tínhamos disponibilidade para ficar na sala com os alunos que ainda queriam e podiam ficar, apresentámos essa possibilidade. Uma aluna havia sido orientada por nós, outros três haviam sido orientados pelo colega David Erlich, e outras duas haviam sido orientadas pela Professora Maria Emília Santos. Neste momento, decidimos que cada aluno devia apresentar o seu texto aos presentes na sala e no final deviam ser apresentadas perguntas e observações. Um dos alunos era disléxico e sentia dificuldade em pronunciar a palavra “totalitarismo”. Começou, desde logo, por dizer que o Colóquio representava um desafio porque não se sentia confortável para ler. É importante referir que alguns destes alunos não se conheciam entre si e formaram, naquele momento, um grupo de partilha de inseguranças e apoio para lidar com elas. Os alunos elogiaram-se e questionaram-se mutuamente.

A aluna que orientámos e que havia analisado *O Banqueiro Anarquista* de Fernando Pessoa, anunciou ao grupo que tinha descoberto, durante a análise que fez da obra, que era anarquista. O aluno orientado pelo colega David Erlich, que havia analisado *O Triunfo dos Porcos* e que disse que lia sobre a anarquia desde os doze anos, perguntou-lhe se ela tinha a certeza, porque duvidava muito que isso fosse verdade. Em pouco tempo, já estavam a usar o quadro para explicarem, um ao outro, o que é que entendiam por anarquia. Todos assistíamos a um confronto que revelava a tal implicação tão necessária com aquilo que se estava a estudar. No quadro, traçavam um conflito entre indivíduo e sociedade e procuravam as respostas para solucionar o problema. A aluna defendia que cada ser-humano está em condições de se auto-regrar porque é um ser racional, o aluno defendia que o humano também se move por instinto. Os restantes alunos participaram e faziam-lhes perguntas sobre as suas leituras.

Em suma, nesta atividade de orientação dos alunos para o Colóquio dos Jovens Filósofos, começámos por pedir aos alunos que lessem a obra e lhe fizessem perguntas; que seleccionassem uma pergunta que se iria subdividir em várias e que pediriam a descoberta de soluções, mesmo que provisórias; que escrevessem um texto que permitisse conduzir o ouvinte através da sua linha de raciocínio e, por fim, criámos condições para que os alunos, antes do Colóquio, se confrontassem com as perguntas dos outros participantes obrigando-os a repensarem os seus textos e a admitirem contra-argumentos.

PARTE II

Na Parte II, procuraremos refletir não só sobre a nossa perspetiva sobre o trabalho realizado, como aquilo que perspetivamos fazer no futuro⁵⁸, quando nos for concedida a responsabilidade de lecionarmos nas nossas próprias turmas. Iremos, nesta parte, debruçar-nos sobre os contributos do texto literário para o desenvolvimento intelectual e emocional dos alunos nos diferentes ciclos de ensino e sobre a importância de revisitar as mesmas histórias em diferentes idades, procurando alcançar objetivos graduais. Seleccionámos obras que pela sua riqueza em problemáticas fosse ao encontro dos objetivos do programa. Iremos, então:

- Empreendermo-nos na formulação e resposta à questão “porque é que o texto literário pode ser propedêutico do texto filosófico”;
- Mostrar “como é que o texto literário pode ser propedêutico do texto filosófico”, apresentando algumas propostas de exercícios.

1. Porque é que o texto literário pode ser propedêutico do texto filosófico?

Se dizemos que, à semelhança de Fernanda Henriques, “a literatura pode desempenhar um papel propedêutico com a vantagem de poder continuar a manter-se, no desenrolar do processo de pensar, como fonte alimentadora” (Henriques, 1997:166), temos de começar por traçar, mesmo sem nitidez, as semelhanças e as diferenças entre filosofia e literatura. Começemos por defender, desde já, que existe algo em comum que não pode ser de maneira nenhuma desprezado: a necessidade de comunicar mundos através das palavras. A filosofia desenvolve-se na tensão relativamente à verdade. A literatura não tem de procurar a verdade. “Tanto a filosofia como a literatura lidam com a experiência humana. Contudo trabalham-na diferentemente. A filosofia reconstrói-a no plano intelectual. A literatura apresenta-a num registo imaginário, mediatizando-a numa narrativa, numa história, em situações forjadas [...] Ora por muitos sentidos que se possa dar à verdade, o certo é que

⁵⁸ Falamos mais do futuro do que do presente, porque admitimos que podíamos ter recorrido mais ao texto literário. Aliás, para além da orientação de leitura de texto literário para o Colóquio dos Jovens Filósofos, recorremos a um único excerto literário numa das aulas lecionadas. Nesta recorremos a um excerto de *Os Maias* de Eça de Queirós com o objetivo de distinguir a ação por dever de ações de acordo com o dever. Neste, Afonso da Maia, referindo-se à educação de Carlos da Maia, diz que quer que o neto seja virtuoso por amor da virtude e honrado por amor da honra. Encontrámos neste excerto o exemplo que procurávamos para ilustrar ações por dever. O excerto a que nos referimos poderá ser encontrado no Anexo E:v com o título: “Agir por dever/Agir de acordo com o dever”.

a filosofia sempre se situou no seu registo. O que não é o caso da literatura” (*Idem*:131). Assim, dado que a literatura apresenta a experiência humana e dado que a experiência humana está repleta de problemáticas, a literatura pode apresentar as mesmas problemáticas que encontramos no texto filosófico, mas não as apresenta da mesma forma. Aquelas problemáticas que a filosofia procura identificar e sobre as quais labora, podem ser apresentadas no texto literário, sem que este, no entanto, explicita quaisquer conteúdos ou alargue a nossa inteligibilidade do mundo. O texto literário pode, então, apresentar problemas confrontando o leitor com a necessidade de os resolver, mas o esforço de inteligibilidade não é literário, mas filosófico. Face ao exposto, encontramos alguma utilidade na utilização de textos que não procuram esclarecer problemas filosóficos, mas apenas apresentá-los mesmo que sobre “múltiplos véus”? Julgamos que sim porque cada aluno percorre o seu caminho depois de confrontar-se com os problemas. A disciplina de filosofia no secundário não surge com o objetivo de dar conhecer o que é que outros pensaram sobre a condição humana, mas levar o aluno a pensar sobre essa condição. Os problemas que ele encontra, não são os problemas dos filósofos, mas problemas humanos que os filósofos, munidos de todo o seu conhecimento, trataram. O valor filosófico de um texto filosófico não será maior ou menor pela experiência que o antecedeu e provocou a necessidade de refletir sobre o problema trabalhado. Uma longa espera numa estação de comboios pode provocar uma vivência do tédio que será, depois, transcrita para o papel. O texto filosófico tem um estatuto que nenhum outro recurso terá na sala de aula, é um facto, porque o texto é a expressão do problema e expressão do método de tratamento. “Os textos trazem para dentro do processo de transmissão da Filosofia uma polifonia de vozes que enriquecem a compreensão dos problemas e, para além disso, introduzem a necessidade de posicionamentos pessoais e de estruturação de argumentações justificativas” (Henriques, 2012: 212). Esta “polifonia” *de vozes* abre à alteridade. O professor será um guia, alguém que apresenta perspetivas, que confronta o aluno com essas perspetivas e que cria condições para proporcionar esse confronto e a reflexão sobre aquilo com que se confronta. Através da leitura das obras de Lewis Carroll sugeridas, o leitor confronta-se com problemas de linguagem, com desacordos, com a inexistência de consenso relativamente a todos os assuntos. N’*As Aventuras de Pinóquio* de Carlo Collodi o leitor é convidado a tomar partido relativamente às ações do herói. Em alguns momentos, dir-lhe-á “devias ter ouvido o grilo”. Quando Alice se questiona sobre quem é, Carroll convida o leitor a formular a mesma questão. Se mudamos ao longo da vida, como é que podemos defender que ainda somos os mesmos que eramos no momento do nosso nascimento? O que é que muda? Será que algo se mantém? Estas perguntas não imperam quando estudamos ontologia? É possível estudar antropologia filosófica sem começarmos por perguntar “o que é o ser humano”? Se a literatura nos mostra personagens inquietas por não conseguirem responder a estas questões, porque é que não haveríamos de apresentar estas manifestações? O nosso objetivo não será, nem poderia

ser, confrontar os alunos com os problemas, única e exclusivamente. Esta apresentação deve ser acompanhada da análise das mesmas e das respetivas soluções disponíveis, bem como da reflexão crítica sobre elas. O objetivo, em última análise, será criar condições para que se desenvolvam projetos pessoais de trabalho que, embora definidos no interior da temática da disciplina, possam enquadrar os interesses de cada pessoa, no sentido de lhe possibilitar o seu percurso peculiar. Manuel Maria Carrilho escreveu que “uma problemática, não é, na nossa perspectiva, senão um *nó de problemas*. A sua constituição decorre da tematização da interdependência que dá forma a esse nó, devendo ela, no mínimo, mostrar que a formulação de um problema depende de outros problemas que, por sua vez, ela pode afectar e alterar” (Carrilho, 1987: 23) O texto literário pode apresentar-nos problemas, mas apenas o texto filosófico pode apresentar o tratamento filosófico dos problemas. O texto filosófico testemunha o património que o filósofo herdou, o seu génio pensante e a vida que lhe dedicou. Hegel escreveu: “Por muito que o estudo filosófico seja em si e para si um fazer por si mesmo, é igualmente uma aprendizagem – a aprendizagem de uma ciência já existente, formada. Esta é um património de conteúdo adquirido, composto, elaborado; este bem hereditário deve ser adquirido pelo indivíduo, isto é, ser aprendido. O docente está na sua posse; reside primeiro no seu pensamento, e só ulteriormente no pensamento dos alunos” (Hegel, s/d:11-12). O aluno adquire este património quando se confronta com o texto filosófico. Defendemos então que, se “não há hipótese de tematizar com eficácia universal, a diferença entre os dois tipos de texto em questão” (Henriques, 1997:151), tal não representa um problema desde que não se confundam e se entendam como complementares no exercício do trabalho filosófico na sala de aula. Poderá, no entanto, tornar-se um problema se não se distinguir o texto literário do texto filosófico pois corremos o risco de provocar uma confusão entre os dois tipos de texto, de tal forma que se caia precisamente no maior erro em que um professor de filosofia pode cair: enganar os alunos, levando-os a pensar que tudo é filosofia. O espaço da aula tem de promover um contexto que possibilite o exercício efetivo de um pensar pessoal e o texto literário tem, como mais nenhum outro, a capacidade de guiar o aluno/leitor até ao ponto em que, sem que tenha dado conta, já caiu na atmosfera de sentido da obra e que ele próprio criou. Ler é entrar na história, é vivê-la, ser conduzido nela e por ela. Não são os caracteres, não são as letras que dão sentido, nem as palavras ou as frases. Elas guiam-nos, mas a sensação é nossa. Como o caminho que só tem sentido quando caminhado, a aventura que tem de ser vivida. Na literatura, ou se vive o sentido das frases, ou não passam de conjugações, mais ou menos originais, de palavras. A *Psicanálise dos Contos de Fadas* de Bruno Bettelheim começa com a seguinte frase de Charles Dickens “*A Menina do Capuchinho Vermelho* foi o meu primeiro amor. Sentia que se pudesse ter-me casado com ela teria conhecido a verdadeira felicidade” (Bettelheim, 1991:2). Podemos amar uma personagem literária, podemos sofrer com ela, podemos cair nos seus erros. As palavras servem de guias e permitem itinerários de

leitura, o leitor fica comprometido com o destino do herói. Isto porque a experiência da leitura é, como disse Wittgenstein, “uma experiência de ser guiado” (Wittgenstein, 2002: 298) e nela, diz, é como se sentisse “o movimento da alavanca que liga a imagem das letras com a fala”(Ibid.). Para percebermos melhor a experiência de ser guiado na leitura de uma história:

“Pensemos na vivência de ser guiado! Façamos a pergunta: em que é que consiste esta vivência, por exemplo, quando nos guiam o *caminho*?- Imagina os seguintes casos:

Tu estás num campo de jogos, com os olhos vendados, e és guiado pela mão, por uma pessoa (...) tens de estar sempre preparado para o movimento da mão dela, e tens de dar atenção para que não tropeces.

(...) Ou: uma pessoa leva-te a um passeio; vão a conversar; onde quer que ela vá, vais tu também.

(...) Todas estas situações são semelhantes entre si; mas o que é que é comum a todas estas vivências? (...) Se eu torno em mim presente desta maneira uma vivência determinada, então aparece-me como sendo *a* vivência de ser guiado (ou de ler).” (Idem: 301)

O jovem é guiado na leitura e são-lhe apresentadas as consequências negativas dos atos perversos e as consequências positivas dos atos virtuosos, mas essa constatação das consequências não surge no momento em que o aluno/leitor fruiu, mas no momento em que ele, como quem acorda de um sonho, regressou e, em vigília julgou os acontecimentos. Empreendeu-se numa crítica. Esta experiência, expressa através da linguagem e possibilitada pela linguagem, testemunha uma forma de habitar o mundo e de pensar essa existência. “O termo “mundo” tem, pois, o significado que todos entendemos ao dizermos de um recém-nascido que veio ao mundo. Para mim, o mundo é o conjunto das referências desvendadas por todo o tipo de texto, descritivo ou poético, que li, compreendi e amei” (Barthes, 1984:103).

O convite à leitura proposto nas aulas de filosofia visa criar as condições para que o aluno julgue o que acontece a Alice e ao Pinóquio, imagine-se a si mesmo nestas circunstâncias e procure encontrar no seu mundo exemplos de outras pessoas que se encontrem nestas circunstâncias. Trata-se de fazer com que o aluno assuma a perspectiva do herói que julga as circunstâncias e julga-se a si inserido nestas circunstâncias. Em suma, de reconhecerem um problema dotando um texto de significado. Depois disso, cabe ao professor ou professora apresentar os textos filosóficos que tratam as mesmas problemáticas e é por isso que, nas nossas propostas confrontamos excertos literários com excertos filosóficos. O objetivo será que os alunos se confrontem com os dois tipos de texto.

O *Programa* é bastante explícito quanto à importância de trabalhar o texto literário nas aulas de filosofia:

“A utilização de textos literários deve assumir também um papel relevante, na medida em que eles podem constituir-se como matéria mesma sobre a qual a actividade filosófica, como actividade interpretativa, se pode exercer. A obra literária ao configurar um mundo, onde padecem e agem seres humanos num quadro de relações complexas,

explicita modos possíveis de ser, de agir e de habitar a realidade, podendo funcionar como indutor de conteúdos, levando alunas e alunos a sair de si e confrontar-se com essa perspectiva de viver, pensar e ser que lhes é proposta. Este processo, simultâneo, de descentração e alargamento da experiência pessoal, cria condições favoráveis ao exercício filosófico da crítica e compreensão” (Ministério da Educação, 2001:18).

A leitura de texto literário permite que ocorra um fenómeno em que o leitor se centra, descentra, e alarga a sua experiência, mas esse só é possibilitado na medida em que o leitor frui, “mergulha”, para depois voltar “à tona” para através da linguagem relatar e refletir. Esta reflexão, no contexto da aula de filosofia, é o verdadeiro exercício filosófico daquele que “lê mundos” porque os habita. Assim, a esse mergulho possibilitado pela leitura deve suceder-se uma análise filosófica, uma “busca de sentido tendo como exigência primeira uma fundamentação racional” (Ferreira,1995:130). Obras como a *Alice no País das Maravilhas*, *Alice do Outro Lado do Espelho* e *As Aventuras de Pinóquio* representam a possibilidade da viagem, de pensar na vivência, na experiência da viagem. Se pedirmos ao jovem para que nos conte a história, ele recorda uma experiência vivida. Esta é, provavelmente, a maior vantagem de trabalhar textos literários: como se sente implicado nas questões, o juízo surge naturalmente. É necessário que a filosofia o muna das ferramentas filosóficas para o julgar, através de um ponto de vista filosófico que pretendemos que seja o seu, contemplando outros. No texto literário, os exemplos chegam-lhes depressa, as personagens enfeitam-lhes a imaginação e tudo se vive. As obras *Alice no País das Maravilhas* e *Alice no outro lado do Espelho* têm a particularidade de versar sobre as suas próprias condições de comunicabilidade, jogos de linguagem que confrontam significados distintos e igualmente legítimos. Estas obras cumprem a função de alertar, à semelhança da referida obra de Carlo Collodi, na qual também nos iremos deter, e das *Viagens de Gulliver* na qual Jonathan Swift escreve numa nota ao leitor “Meu objetivo principal foi informar, não divertir”⁵⁹. Informar o leitor do quê? Informá-lo da sua condição humana, da carência inerente à própria existência humana, parece-nos.

Em *Alice do Outro Lado do Espelho*, Humpty Dumpty diz a Alice “Quando uso uma palavra (...) ela significa exactamente o que eu quero que ela signifique – nem mais nem menos” (Carrol, 2010:97). Alice responde: “A questão (...) é se tu *podes* fazer com que as palavras tenham significados diferentes” (*Ibid.*). Ao que Humpty Dumpty responde: “ A questão é (...) quem deve ser o mestre” (*Ibid.*). O excerto de Humpty Dumpty permite aos alunos refletirem sobre o uso da retórica. As palavras são utilizadas com diferentes intenções. A intenção pode ser manipular. A ambiguidade pode servir para “mascarar” o discurso ou pode ser uma barreira que nem o humano

⁵⁹ “[...]pois bem, caro leitor, dei-lhe um relato verídico de minhas viagens durante dezasseis anos e mais de sete meses. Não me preocupei com enfeitá-lo, mas com a verdade. Poderia, como outros, ter espantado você com histórias estranhas e improváveis, mas preferi narrar os fatos da forma mais simples. Meu objetivo principal foi informar, não divertir. Um viajante deveria se preocupar, sobretudo, com tornar os homens mais sábios e melhores, mostrando-lhes os exemplos bons e maus vistos em países estrangeiros.” (Swift, 2006:171).

mais ávido de transparência consegue ultrapassar. “O espelho diante de nós origina falsas expectativas e ilusões. Apresenta-se como uma barreira de reflexão que remete sempre para a própria imagem e impede de ver para além dela” (Soares, 2005:12). “É recorrente, como disse, procurar na linguagem o espelho do pensamento” (*Idem*: 14). Por vezes a linguagem nem toca, ao de leve, a experiência. A experiência é irrepetível e intransmissível na sua plenitude. Lewis Carroll termina assim o poema que antecede o primeiro capítulo de *Alice do Outro Lado do Espelho*:

“E ainda que a sombra de um suspiro
Possa estremecer através da história,
Pelos felizes dias de Verão,
Pelos esplendores passados –
Esse suspiro não virá tocar
O prazer do que te vou contar” (Carrol, 2010:12).

Felizmente, alcança um certo grau de comunicabilidade e se assim não fosse, toda a educação estaria totalmente comprometida. Paul Ricoeur escreveu: “Porque o sentido de uma frase é, por assim dizer, “externo” à frase, pode transferir-se; a exterioridade do discurso a si mesmo- que é sinónima da autotranscendência do evento na sua significação- *abre* o discurso ao outro” (Ricoeur, 1987:28). Jean-Paul Sartre escreveu: “Assim, desde o início, o sentido não está mais contido nas palavras, pois é ele, ao contrário, que permite compreender a significação de cada uma delas; e o objeto literário, ainda que se realize *através* da linguagem, nunca é dado *na* linguagem; ao contrário, ele é, por natureza, silêncio e contestação da fala” (Sartre, 2004:37). As frases oferecem-se à leitura e a leitura é um fenómeno de dotação de significado. O leitor é guiado, percorre um percurso, mas o percurso é diferente para cada um. Será necessário estimular a extração de significados por parte dos alunos e confrontá-los, para que estes se confrontem com a multiplicidade de pontos de vista, com uma multiplicidade de experiências e modos de estar no mundo, com diferentes mundos que entram pelos seus mundos adentro.

“Do mesmo modo, as cem mil palavras alinhadas num livro podem ser lidas uma a uma sem que isso faça surgir o sentido da obra; o sentido não é a soma das palavras mas sua totalidade orgânica. [...] Sem dúvida, o autor é o guia, mas somente isso; as balizas que colocou estão separadas por espaços vazios, é preciso interligá-las, é preciso ir além delas. Em resumo, a leitura é criação dirigida” (*Idem*:38).

O escritor é um guia como o professor é um guia e é o aluno que preenche os espaços vazios quando avança para além daquilo que lê e que ouve. A experiência de quem escreve é diferente da experiência de cada leitor. A dotação de significado é um evento único. “A capacidade de significar não se reduz à mera capacidade mimética de reproduzir, representar, mas implica capacidades heurísticas e o dom peculiar de intencionar, sem os quais qualquer palavra ou signo permaneceria

mudo e opaco e perderia a sua dimensão transitiva e, com ela, toda a sua transparência” (Soares, 2005:25-26). Se queremos que os alunos conquistem e exerçam essa capacidade de significar, temos de procurar textos que despertem o seu interesse, por um lado, e por outro, temos de apresentar-lhes texto filosófico com o qual possam relacionar o literário. Como nos alerta Maria Luísa Ribeiro Ferreira:

“É habitual (e longe de mim criticá-lo) o uso de textos variados (recortes de jornais, poesias, provérbios, textos clássicos etc., etc.) com o intuito de a partir deles se chegar à filosofia. Mas é também corrente a inevitável sutura entre a poesia que se leu e o trabalho filosófico que se lhe deverá seguir. Porque, depois de entendido e comentado um conto de Borges, um extracto de Brecht ou qualquer peça do mesmo género, há que fazer uma ponte para o trabalho filosófico. E aqui instala-se um certo mal-estar pois a passagem não é fácil. As soluções mais comuns oscilam entre o corte e a identificação. No segundo, o texto literário é encarado em si mesmo como texto filosófico, corroborando o preconceito de que tudo é ou pode ser filosofia e de que esta não tem qualquer especificidade” (Ferreira, 1995:126).

É neste problema que se centra a nossa preocupação. Não é uma tarefa fácil para professores ou professoras experientes e muito menos para alguém que começa a dar os seus primeiros passos na atividade. Em primeiro lugar, não podemos esquecer-nos que existe uma certa resistência dos alunos. Se alguns estão totalmente disponíveis para a possibilidade dessa viagem, outros resistem. Em alguns alunos a experiência de ser guiado pela leitura não acontece porque o aluno não adquiriu a competência da leitura, a leitura não é fluida e o aluno, em vez de ler sentidos, balbucia sílabas. Fica retido nas letras. Não nos podemos esquecer das leituras que ouvimos durante o ano letivo. Alguns, poucos, alunos revelavam francas dificuldades na leitura. Estes alunos não se interessavam pela leitura porque eram incapazes de o fazer. Parece-nos que não podemos criar uma *comunidade de investigação* sem criarmos uma comunidade de leitura. Esta comunidade de leitura deve respeitar a velocidade de cada membro e esse espírito de respeito deve ser inculcado previamente. Nas primeiras aulas, sempre que surgia o momento da leitura optámos por escolher aleatoriamente os alunos que iriam ler. Como “acertámos” precisamente num aluno que revelava dificuldades de leitura e porque os restantes alunos foram um pouco desagradáveis para com ele, optámos por abandonar este método de escolha e passámos a perguntar quem é que se voluntariava para ler. Depois de termos voluntários suficientes estes estabeleciam entre si até onde cada um lia. Parece-nos que o método evitava surpresas e nervosismo. Para evitar que os voluntários fossem sempre os mesmos, fomos sugerindo voluntários que foram aceitando o desafio. No final da aula registávamos sempre quem tinha lido e se o fazia de forma fluída ou não.

2. Como é que o texto literário pode ser propedêutico do texto filosófico? Algumas propostas de análise de excertos de *Alice no País das Maravilhas*, *Alice do Outro Lado do Espelho* e de *As Aventuras de Pinóquio*

As obras de Lewis Carroll e a obra de Carlo Collodi em questão, têm a vantagem de serem desenvolvidas por episódios o que permite que o leitor não tenha de ler toda a obra para acompanhar os acontecimentos. Esta característica apresenta vantagens para a análise em sala de aula porque permite a leitura em grupo e dentro dos tempos da aula. Oscar Brenifier, na sua obra *Enseigner par de debat*, começa por escrever, na parte onde se dedica a descrever os procedimentos necessários para que se trabalhe sobre o texto, que o “exercício de leitura baseia-se na ideia de que um dos fundamentos de todo o ensino consiste em aprender a ler, seja um livro, o mundo ou a existência” (Brenifier, 2002:47).

Em algumas propostas de trabalho buscaremos “fazer a ponte” entre o texto literário e o texto filosófico, procurando analisar os problemas tratados nos excertos, as teses defendidas e os argumentos apresentados, avaliando essas mesmas teses confrontando com teses alternativas, criticando e tomando posição.

Algumas propostas para o 11º ano procurarão, fundamentalmente, promover a análise de argumentos começando pela identificação de premissas e conclusões e formalizar argumentos reduzindo-os à forma canónica e classificando-os. Depois, passar-se-á à avaliação de argumentos avaliando a forma lógica segundo as regras, a aceitabilidade das premissas segundo critérios de verdade ou de verosimilhança, deteção e identificação de falácias formais e informais e refutação de argumentos.

Passaremos, então, à apresentação de propostas de trabalho seguidas da enunciação dos objetivos.

Proposta de trabalho de aula - 10º Ano

1. Introdução à filosofia e ao filosofar

Exercício Propedêutico

Orientações:

- Os alunos devem estar reunidos em semicírculo;
- A professora deverá procurar que todos os alunos participem ativamente apresentando as suas questões e pontos de vista;

- Se os alunos começarem a sair do âmbito da discussão, a professora deverá realizar questões que permitam aos alunos interpretar, aprofundar e continuar a investigar as perguntas que orientam a discussão.

Descrição:

1º momento da aula (20 minutos)

- Leitura e interpretação do Excerto 1 pela comunidade de investigação/turma.

2º momento da aula (sem tempo previsto)

- O diálogo em comunidade será orientado para que os elementos respondam às seguintes perguntas: Neste excerto podemos confrontar-nos com algum problema filosófico? Trata-se de um problema humano?

Excerto 1

“Alice apanhou o leque e as luvas e, como na sala fazia muito calor, começou a abanar-se e a abanar-se continuou, ao mesmo tempo que ia dizendo: «Ora esta! Está tudo tão esquisito hoje! E ainda ontem as coisas se passavam tão normalmente como de costume. Será que me modifiquei durante a noite? Deixa cá ver! Ainda serei a mesma quando me levantei esta manhã? Tenho a vaga impressão de me ter sentido um pouco diferente. Mas, se não sou a mesma, então a pergunta seguinte será: - Quem serei eu, afinal! - Ai, esse é que é o grande problema!» E começou a pensar em todas as crianças da sua idade que conhecia, a ver se poderia ter-se transformado nalguma delas” (Carroll, 2010:24-25).

Objetivo: Identificar um problema filosófico e uma área do estudo filosófico.

Proposta de trabalho de aula - 10º Ano

Unidade 2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições

Orientações:

- Os alunos devem estar reunidos em semicírculo;
- A professora deverá procurar que todos os alunos participem ativamente apresentando as suas questões e pontos de vista;
- Se os alunos começarem a sair do âmbito da discussão, a professora deverá realizar questões que permitam aos alunos interpretar, aprofundar e continuar a investigar a pergunta que orienta a discussão.

Descrição:

1º momento da aula (30 minutos)

- Leitura individual do excerto 1 seguida de leitura colectiva do mesmo;
- Diálogo sobre o excerto partindo da seguinte questão: Já te confrontaste ou conheces alguém que se tenha confrontado com uma situação semelhante?

2º momento da aula (20 minutos)

- Leitura e análise do excerto 2 e do excerto 3 (primeiro individualmente, depois um aluno que se voluntarie irá ler o excerto 2 e outro o excerto 3 para toda a turma);
- Realce sublinhado de palavras relativamente às quais os alunos tenham dúvidas e frases que julguem ser fundamentais para conferir sentido ao excerto;
- Esclarecimento de dúvidas sobre expressões e palavras;

3º momento da aula (40 minutos)

- Cada aluno irá expor uma pergunta que será escrita no quadro;
- Eleição da pergunta por maioria dos votos;
- Discussão sobre a pergunta em comunidade de investigação.

Depois da aula: Em casa, todos os alunos deverão escrever uma pergunta (poderá ser aquela que apresentaram e não foi escolhida em aula) e empreender-se no tratamento da questão compondo um texto próprio.

Excerto 1

“Chegado à praia pôs-se logo a olhar para o mar, mas não viu nenhum Tubarão.

O mar estava tão calmo que parecia um grande espelho.

- Oh, o Tubarão onde está? – perguntou, virando-se para os companheiros.

- Deve ter ido lanchar – respondeu um deles a rir.

- Ou então foi-se deitar a dormir a sesta – acrescentou outro, rindo ainda mais.

Por aquelas respostas disparatadas e pelas risadas palermas, Pinóquio compreendeu que lhe tinham pregado uma partida, contando-lhe uma mentira; e levando a mal, disse-lhes como voz de poucos amigos:

- E depois? Lucraram muito por me contar a história do Tubarão?

- Foi um gozo!...- responderam-lhe em coro os garotos.

- Qual foi?...

- Fizemos-te faltar à escola para vires connosco. Não tens vergonha de estudar tanto?...

- Se eu estudo, o que têm vocês com isso?
- Temos muitíssimo porque assim fazemos má figura perante o professor...
- Porquê?
- Porque os alunos que estudam deixam sempre mal colocados os que não têm vontade de estudar, como nós. E nós não queremos ficar malvistas! Também temos o nosso amor-próprio!...
- Então o que devo fazer para ficarem satisfeitos?
- Também tens de te aborrecer na escola, nas aulas e com o professor, que são os nossos grandes inimigos.
- E se eu quisesse continuar a estudar?
- Nunca mais te falaríamos, e à primeira oportunidade havias de pagá-las!...
- Ora, só isso agora me faria rir!- disse o boneco abanando a cabeça” (Collodi, 2014: 104-105).

Excerto 2

“O amor de si, que só a nós mesmos considera, fica contente quando a nossas verdadeiras necessidades são satisfeitas, mas o amor-próprio, que se compara, nunca está contente nem poderia estar, pois esse sentimento, preferindo-nos aos outros, também exige que os outros prefiram-nos a eles, o que é impossível. Eis como as paixões doces e afectuosas nascem do amor de si, e como as paixões odiantas e irascíveis nascem do amor próprio. Assim, o que torna o homem essencialmente bom é ter poucas necessidades e pouco se comparar com os outros; o que o torna essencialmente mau é ter muitas necessidades e dar muita atenção à opinião” (Rousseau, 2004:9).

Excerto 3

“Mas para quê falar dos outros? Pensa em ti: se quiseses saber quanto vales não atendas aos teus rendimentos, à tua casa ou à tua posição social, olha sim para dentro de ti, em vez de, como agora, acreditares no valor que os outros te atribuem!” (Séneca, 2009:347).

Objetivos: Desenvolver a capacidade de perguntar filosoficamente; analisar um texto literário considerando os argumentos de um texto filosófico; conhecer e aplicar regras de participação indispensáveis ao bom exercício do pensar conjunto.

Proposta de trabalho de aula 11º ano

1.2- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento

Orientações:

- Os alunos devem reunir-se em grupos de três elementos.
- A professora deverá procurar que todos os alunos participem ativamente apresentando as suas questões e pontos de vista;
- Se os alunos começarem a sair do âmbito da discussão, a professora deverá realizar questões que permitam aos alunos interpretar, aprofundar e continuar a investigar a pergunta que orienta a discussão.

Descrição:

1º momento da aula (20 minutos)

- Leitura e análise dos dois excertos.

2º momento da aula (20 minutos)

- Os alunos, reunidos em grupos de três elementos, serão convidados a escrever um texto começado da seguinte forma: Num mundo sem hábitos, acordaria de manhã e...

3º momento da aula (40 minutos)

- Os grupos irão eleger um porta-voz que lerá o texto que o grupo escreveu. Depois de cada leitura a turma irá refletir sobre se seria possível viver nesse mundo.

Excerto 1

“Deu uma dentadinha no bolo e, ansiosamente, pôs-se a dizer: «Para cima ou para baixo? Para cima ou para baixo?», ao mesmo tempo que punha a mão em cima da cabeça, tentando descobrir se estava a crescer ou a diminuir. Muito surpreendida, viu que tinha ficado do mesmo tamanho. É claro que isto é precisamente o que acontece (ou melhor, é o que não acontece) quando se come um bocado de bolo, mas Alice já se habituara de tal maneira a que só lhe acontecessem coisas fora do comum que lhe parecia agora uma coisa estúpida e sem graça a vida continuar da maneira habitual” (Carroll, 2010:21).

Excerto 2

“Suponhamos que uma pessoa, embora dotada das mais fortes faculdades da razão e reflexão, é trazida subitamente para este mundo; observaria, de facto, imediatamente uma contínua

sucessão de objetos e um evento seguindo-se a outro, mas nada mais seria capaz de descobrir. Não conseguiria, a princípio, mediante qualquer raciocínio, alcançar a ideia de causa e efeito, visto que os poderes particulares, pelos quais todas as operações naturais são executadas, nunca aparecem aos sentidos; nem é justo concluir, unicamente porque um evento, num caso, precede outro, que o primeiro é, pois, a causa, o segundo, o efeito. A sua conjugação pode ser arbitrária e casual. Pode não haver motivo para inferir a existência de um a partir do aparecimento do outro” (Hume, 1989: 46-47).⁶⁰

Objetivos: Analisar argumentos, identificar o problema da indução, pensar com os restantes elementos do grupo, expor as ideias do grupo a toda a turma, reconsiderar, conhecer e aplicar regras de participação indispensáveis ao funcionamento do trabalho intelectual conjunto.

Proposta de trabalho de aula 11º ano

1. Argumentação e lógica formal

Lógica proposicional

Orientações:

- Os alunos devem realizar a atividade individualmente.

Enunciação do exercício:

Considerando a proposição: “ou o poço era muito fundo ou ela caía muito devagar”(Carroll, 2010:15).

- 1- Adoptando o dicionário p “o poço era muito fundo” e q “ela caía muito devagar”, formalize a proposição complexa.
- 2- Se soubermos que a proposição p é verdadeira, o que podemos concluir sobre o valor de verdade da proposição composta? Porquê?
- 3- Se soubermos que nenhuma das proposições é falsa, o que podemos concluir sobre o valor de verdade da proposições composta?

Objetivo: Transpor argumentos formulados em linguagem natural para a linguagem simbólica, avaliar argumentos pelo método das tabelas de verdade.

⁶⁰ HUME, David (1989), *Investigação sobre o Entendimento Humano*, Lisboa, Edições 70, pp. 46-47

Proposta de trabalho de aula 11º ano

1. Argumentação e lógica formal

Lógica Aristotélica

Orientações:

- Os alunos devem realizar a atividade individualmente.

Enunciação do exercício:

Tendo o Anexo 1 em consideração.

1. Coloque o argumento da Pomba na forma canónica.
2. Identifique as premissas maior e menor do silogismo.
3. Identifique o termo médio.
4. Analise, justificadamente, a validade de cada um dos silogismos.
5. Elabore um argumento a favor de Alice.

Excerto 1

“- Durante a minha vida, tenho visto muitas meninas, mas uma com um pescoço como esse é que nunca! Não, não! És uma serpente e não vale a pena negares. Se calhar agora vais dizer que nunca provaste um ovo!

-Claro que já provei ovos - Admitiu Alice, [...]mas a verdade é que as meninas comem ovos exatamente como as serpentes. Ou não sabias?

-Não acredito nisso! - disse a Pomba. - Mas, se for verdade, então são uma espécie de serpentes também, é só o que eu posso dizer” (Carroll, 2010:62).

Proposta de Trabalho 11º ano

3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica

Excerto 1

“«Não sei o que é que queres dizer com ‘glória’», disse Alice. Humpt Dumpty sorriu com desprezo. «Claro que não, até eu to explicar. O que eu queria dizer era ‘aí está um bom argumento para abater’.»

«Mas ‘glória’ não significa ‘um bom argumento para abater’», objetou Alice.

«Quando uso uma palavra», disse Humpty Dumpty com desdém, «ela significa exatamente o que eu quero que ela signifique - nem mais nem menos.»

«A questão», disse Alice, «é se tu podes fazer com que as palavras tenham significados tão diferentes.»

« A questão é», disse Humpty Dumpty, «quem deve ser o mestre». Carroll, 2010:97)

Tendo em consideração o Excerto 1, elabore um texto onde relaciona o uso de técnicas discursivas com o intuito de manipular o auditório usando uma palavra com um significado fixado propositadamente para manipular. Tenha em consideração o significado que Adolf Hitler deu ao termo “judeus” como sinónimo de “parasitas”, “bactérias” e “vírus” e como conseguiu manipular os ouvintes.

Objetivos: Interpretar um texto literário, relacionar conhecimentos, produzir um texto argumentativo.

Conclusão

Paulo Freire escreveu na sua obra *Pedagogia da Autonomia* as seguintes palavras: “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (Freire, 2004: 26). Concordamos, e foi por isso que procurámos que os alunos sentissem que o espaço da aula de Filosofia era um espaço de liberdade, com toda a responsabilidade que a liberdade carrega. De nada serve refletir sobre problemas filosóficos, se não descobrir estes problemas no seu mundo. “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito” (*Idem.* 27). Agora que nos ocupamos de uma conclusão, julgamos que podíamos resumir o conteúdo do nosso Relatório a uma pergunta: O que devemos fazer para que os nossos alunos se tornem leitores do mundo? Leitores interessados em si próprios e, necessariamente, naqueles que os rodeiam, leitores que tem dúvidas, admitem a sua ignorância e procuram ultrapassá-la.

Numa aula, perguntámos aos alunos porque é que é importante pensar no que é a justiça. Um aluno respondeu que é importante pensar porque “pode sair num teste”. Uma resposta deste tipo só pode ser recebida com tristeza. Perguntámos-lhe se já se tinha sentido injustiçado em alguma circunstância. Face à resposta, obviamente afirmativa, perguntámos se não é necessário ter uma ideia do que é, para defender que não foi justo. Quem sente a injustiça está, naturalmente, interessado em defender a justiça. O aluno deve ser provocado. A atividade filosófica é, por natureza, provocatória. A necessidade deve ser sentida e o espaço da sala de aula é um espaço privilegiado de provocação. O aluno deve ser preparado para a necessidade de se defender, de defender uma ideia quando conversar com os amigos e em situações extremas. Porque é importante aprender lógica? Aquele que aprendeu as regras do pensamento terá mais facilidade para apresentar argumentos no momento em que, na vida, tiver de defender uma posição, a sua posição. Esperemos que os alunos não tenham de se apresentar a tribunal com frequência. A menos, claro, que se tornem advogados. A análise prévia, o despertar do espírito crítico, as competências argumentativas são fundamentais para dotar a pessoa de ferramentas que não são apenas úteis, mas necessárias. Quando não sentimos a necessidade de apresentar perguntas e de procurar respostas, isto significa que presumimos que já as temos e caímos num absolutismo cego, ou consideramos que não há respostas mais válidas do que outras e redundamos num relativismo que torna a vida vã. Vã porque tudo é válido, nada está certo nem errado. Mas nem tudo está certo, nem de um ponto de vista da lógica, nem do ponto de vista existencial. É por isso que os alunos devem analisar e interpretar o mundo. A pergunta assume-se, assim, como a principal ferramenta da investigação.

A nossa experiência foi significativa. Comprometemo-nos a assumir a tarefa de lecionar neste contexto, numa turma de 10º ano e numa turma de 11º ano, mas o compromisso estabelece-se com as turmas futuras desta geração e das próximas. O compromisso foi estabelecido connosco, com a Filosofia, com estes que foram, independentemente das circunstâncias, reconhecidos como nossos alunos. O estágio representou “apenas” o início de um percurso, muito ficou por fazer, muito fica por dizer, e tudo fica por concluir.

Bibliografia

Documentos institucionais:

Decreto-lei nº 60/2009. *Diário da República*: 1ª série - Nº 151 - 6 de Agosto de 2009.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CASQUILHOS. (2014). *Regulamento Interno, 2014/2018*. Barreiro.

Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2gqK2NVQblqMGFqWGFiTVPWVU/view>

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CASQUILHOS. (2014). *Projeto Educativo 2014-2017*. Barreiro.

Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B2gqK2NVQblqcEtZa3Q4NS0tZnM/view>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO (2001). *Programa de Filosofia. 10º e 11º Anos*.

Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/filosofia_10_11.pdf

Manuais:

AMORIM, C. & PIRES, C. (2014). *Clube das Ideias*. Lisboa: Areal Editores.

FRANKLIN, A. GOMES, I. *Manual "Phi" Filosofia 10º ano*. (2012). Lisboa: Texto Editores

GASPAR, A. M. & MANZARRA, A. (2013). *Filosofia 10*. Lisboa: Raíz Editora

Livros e artigos:

ALVES, H. F. (1939). *A Via do Barreiro: ensaio para servir de subsídio à sua História*. Barreiro: Tipografia Comercial.

ARISTÓTELES (1990). *Metafísica*. Madrid: Gredos

BARTHES, R. (1984). *O óbvio e o obtuso*. Lisboa: Edições 70

BELTRÃO, L. (2012). “A importância da filosofia na construção do conceito de cidadania nos jovens – um testemunho” em M. L. Ribeiro Ferreira (Coord.). *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede* (378-384). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

BETTELHEIM, B. (1991). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora

BRENIFIER, O. (2002). *Enseigner par le débat*. Bretagne: CRDP de Bretagne

Disponível em:

http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/PDF/Enseigner_par_le_debat.pdf

BOAVIDA, J. (2010). *Educação Filosófica. Sete Ensaio*s. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

CAMARÃO, A. PEREIRA, A. S. & LEAL DA SILVA, J. M. (2008). *A Fábrica: 100 anos da CUF no Barreiro*. Lisboa: Bizâncio

CARRILHO, M. M. (1987). *Razão e transmissão da Filosofia*. Lousã: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Estudos Gerais/Série Universitária

CARROLL, L. (2010). *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (3ª Ed.). Lisboa: Editorial Presença

CERLETTI, A. (2012). “A didática da filosofia como problema filosófico” em M. L. Ribeiro Ferreira (Coord.). *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede* (16-24). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

COLLODI, C. (2014). *As Aventuras de Pinóquio* (2ª Ed.). Lisboa: Leya

FERREIRA, M. L. (1995). “O Texto Literário como Propedêutica do Texto Filosófico” em *Philosophica* 6. (125-131). Lisboa

FREIRE, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (29ª Ed.). São Paulo: Paz e Terra.

GAMA, S. (2010). *Diário de Sebastião da Gama. Pequena história da minha vida de professor*. Lisboa: Edições Arrábida

HEGEL, G. W. F. (s/d). *Sobre o Ensino da Filosofia*. Lisboa: LusoSofia
Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/hegel_sobre_ensino_da_filosofia.pdf

HENRIQUES, F. (1997). “É legítimo o uso da Literatura no processo de transmissão da Filosofia?” em *Philosophica* 9 (145-167). Lisboa

HENRIQUES, F. (2012). “A imprescindibilidade do texto na transmissão da filosofia” em M. L. Ribeiro Ferreira (Coord.). *Ensinar e aprender filosofia num mundo em rede* (210-217). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

HUME, D. (1989). *Investigação sobre o Entendimento Humano*. Lisboa: Edições 70

KANT, I. (2007). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70

LIPMAN, M. (1988). *A Filosofia vai à Escola* (2ª Ed.). São Paulo: summus editorial

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

LOCKE, J. (2005). *Ensaio Sobre o Entendimento Humano* (2ª Ed.). Lisboa: Calouste Gulbenkian

PAIS, A. S. (1965). *O Barreiro Contemporâneo: a grande e progressiva Vila Industrial*. Barreiro: Câmara Municipal do Barreiro

PESSOA, F. (1986). *Obras de Fernando Pessoa*. Vol. I. Porto: Lello & Irmão Editores

RENAUD, M. (1999). *A sexualidade humana – reflexão ética*. Lisboa: Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida.

RICOEUR, P. (1987). *Teoria da Interpretação*. (1ª Ed.). Lisboa: Edições 70

ROUSSEAU, J. J. (2004). *Emílio ou Da Educação* (3ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes

SARTRE, J.P. (2004). *O que é a literatura?* (3ª Ed.). São Paulo: Ática

SÉNECA, L. E. (2009). *Cartas a Lucílio* (4ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

SHARP, A. M. & SPLITTER, L. J. (2008). *Compreendendo o Meu Mundo. Manual do Professor para o Hospital das Bonecas*. Lisboa: Dinalivro

SOARES, L. C. (2005). *Do Outro Lado do Espelho. Linguagem, Pensamento, Acção*. Porto: Fundação Engenheiro António de Almeida

SWIFT, J. (2006). *Viagens de Gulliver* (3ª Ed.). São Paulo: Editora SOL

WITTGENSTEIN, L. (2002). *Tratado Lógico-Filosófico-Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Webgrafia:

Video: No Jardim da Filosofia - Alexandre Meyer Luz sobre a definição de conhecimento

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fnbtMnwKPDk>, consultado em 10 de Janeiro de 2015

Blog: 91º Um café filosófico – Liberdade e Autonomia (Tomás Carneiro)

URL: <http://umcafeilosofico.blogspot.pt/2011/10/91-cafe-filosofico-liberdade-e.html>, visualizado em março e abril 2015

Video: O corpo é que paga - António Variações

URL: <https://www.youtube.com/watch?v=PIOrHickUwM>, consultado em 9 fevereiro de 2015