



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Artes e Letras

Contributos para uma aprendizagem experiencial na disciplina de filosofia no Ensino Secundário

João Augusto Vilela Teodósio

**Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino de Filosofia no Ensino Secundário
(2º ciclo de estudos)**

**Orientador: Prof. Doutor José António Duarte Domingues
Coorientadora: Prof. Doutora Ana Leonor Serra Morais dos Santos**

Covilhã, outubro de 2018

Resumo

A publicação do documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que deu origem ao Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho, apresenta as principais linhas de força a considerar na estruturação da Educação para o século XXI e aí são indicados os princípios, a visão, os valores e as competências-chave. O documento vem, aliás, na sequência da apresentação da visão global da UNESCO para a Educação que evidencia implicações no sentido de preparar os alunos para as competências e saberes-fazer do século XXI, bem como de outras organizações europeias com responsabilidades na área da educação. Sublinha-se a necessidade absoluta de se alterar o paradigma da Educação ainda vigente e considera-se que as aulas orientadas por modelos tradicionais não se adequam à visão que se pretende para a Educação, sendo necessário preparar os alunos, para além de para os saberes, para competências essenciais: a promoção da criatividade, a capacidade de comunicação, o pensamento crítico, a inovação e a capacidade de resolver problemas através da cooperação. Esta proposta implica necessariamente "alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos."

A partir destas referências foi desenvolvido um trabalho de investigação e reflexão que sugere, sempre que possível, a possibilidade de uma aprendizagem experiencial na disciplina de filosofia ancorada em três dimensões: a valorização das experiências pessoais dos alunos na consolidação dos conteúdos, a aplicação prática dos conteúdos da disciplina em situações reais e, finalmente, o envolvimento dos alunos em projetos de valor organizados com base nas aprendizagens e reflexões ocorridas na disciplina. Pretende assim contribuir-se para que os alunos se possam formar no âmbito dos princípios, visão, valores e competências-chave defendidos no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, sem perder de vista o treino das operações intelectuais fundamentais da filosofia: a conceptualização, a problematização e a argumentação, bem como o trabalho de análise, interpretação e comentário de um texto escrito e respetiva dissertação.

As reflexões aqui presentes pretendem também apresentar-se como um apelo à necessidade de inovar na didática da filosofia tendo em vista os valores que, de acordo com os documentos referidos, os jovens devem ser encorajados a por em prática: a responsabilidade e integridade; a excelência e exigência; a curiosidade, reflexão e inovação; a cidadania e participação e a liberdade.

Palavras-chave: Filosofia, experiencial, aprendizagem, educação, inovação.

Abstract

The public announcement of a document containing the desirable Portuguese students' profile when they leave compulsory schooling (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*), which has given rise to Order No. 6478/2017 of July 26, presents the guiding main lines to be considered in order to structure Education for the 21st century regarding its principles, vision, values and key skills. This document also follows UNESCO's global vision for Education and other European organizations responsible in that area, which refer the importance of preparing students for this century skills and specific know-how. The absolute need to change the paradigm of Education is emphasized: classes guided by traditional models do not fit this new vision and it is necessary to prepare students for key skills as creativity, communication, critical thinking, innovation and the ability to solve problems through cooperation, besides knowledge. This proposal necessarily implies "changes in pedagogical and didactic practices in order to adapt the overall educational action to the purposes of the students' skills profile."

From these references, a research and reflection work was developed and it suggests, whenever possible, the opportunity of an experiential learning in Philosophy which will be anchored in three dimensions: the valuation of the students' personal experiences in order to consolidate this secondary education subject curriculum, the practical application of Philosophy subject curriculum items in real situations, and finally, the involvement of students in value projects organized when learning, reflecting and discussing Philosophy. It is expected, teaching Philosophy this way, to contribute to the students' education in the principles, vision, values and key skills outlined in that public document without forgetting to train fundamental intellectual operations in Philosophy: conceptualization, questioning and argumentation, as well as analysis, interpretation, commentary of a written text and dissertation.

The herein presented reflections are also intended to be considered as an appeal to the necessity of innovating in Philosophy didactics regarding the values that, according to the mentioned global vision of Education, young people should be encouraged to put into practice: responsibility and integrity, excellence and demand, curiosity, reflection and innovation, citizenship and freedom.

Keywords: Philosophy, experiential, learning, education, innovation.

Índice

Resumo	iii
Abstract.....	v
Índice.....	vii
Introdução.....	1
Capítulo I - Sobre o Ensino da Filosofia	3
1.1 Uma reflexão sobre a prática pedagógica em filosofia	5
1.2 A mudança de práticas pedagógicas é um imperativo	8
1.3 A filosofia e o <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>	10
Capítulo II - Abordagem teórica à aprendizagem experiencial	15
2.1 O que é a aprendizagem experiencial?.....	16
2.2 Uma aprendizagem experiencial na filosofia na Antiguidade.....	19
2.2.1 Os Diálogos de Platão	19
2.2.2 O Manual de Epicteto.....	22
2.3 A pedagogia crítica de Paulo Freire: a educação para uma transformação social.....	26
2.4. O princípio da continuidade de Dewey: as experiências que ligam ao futuro ...	29
Capítulo III - Abordagem prática à aprendizagem experiencial em filosofia	33
3.1 Primeiros passos na aprendizagem experiencial em filosofia.....	36
3.2 Recomendações para uma aprendizagem experiencial em filosofia.....	37
3.3 A importância fundamental da aprendizagem colaborativa.....	38
3.4 A exigência do texto na aprendizagem experiencial em filosofia.....	40
3.5 Críticas a uma aprendizagem experiencial em filosofia	45
3.6 Contributos para uma aprendizagem experiencial em filosofia	48
3.6.1 A valorização das vivências dos alunos para a aula de filosofia.....	48
3.6.2 A produção de um filme como resultado das aprendizagens em filosofia.....	51
3.6.3 O envolvimento dos alunos em projetos de valor	54
3.7 Conclusões	59
Conclusão Geral	65
Bibliografia.....	69

Introdução

Depois de termos vindo a lecionar a disciplina de Filosofia no ensino secundário desde 1991, temos assistido a algumas alterações e reformulações, ao programa da disciplina. Assim, já lecionámos as disciplinas de Filosofia, de Introdução à Filosofia e, novamente, de Filosofia. Algumas reflexões foram efetuadas aquando dessas alterações e, ainda que com alguma inexperiência na apreciação das mesmas, sempre nos despertaram alguma curiosidade. No presente, apesar da apresentação, há algum tempo, das *Aprendizagens Essenciais*¹ para o 10º ano desta disciplina, assiste-se a nova mudança que já não diz apenas respeito a alterações substanciais ao programa de filosofia, mas sim ao entendimento do conceito de educação tal como o conhecemos, em 1991, quando iniciámos a carreira docente. Referimo-nos à conceção de Educação que está presente no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*², homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho. Ali, são apresentados os princípios, a visão, os valores e as competências-chave a considerar na estruturação da Educação para a atualidade. Estes aspetos implicam *alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos*. Os autores deste documento referem ter tido em consideração *documentos análogos de diversos países, textos educativos de âmbito nacional e textos orientadores de entidades europeias e internacionais*.³

Se quisermos enquadrar esta necessidade de alterar a visão da educação para a atualidade numa tendência global, em termos internacionais, podemos considerar que, já em 2015, a UNESCO apresentava uma visão global da pedagogia para o século XXI que continha implicações no sentido de preparar os alunos para as competências e saberes-fazer do século XXI.⁴ São sugeridos os avanços que se devem concretizar e apontadas as alterações que ocorrerão no futuro relativamente ao perfil dos professores, ao perfil dos alunos, aos modos de avaliação, às formas de aprendizagem mais relevantes, às conceções de escola e de sala de aula e até ao próprio papel dos organismos governamentais responsáveis pela educação. A UNESCO recomenda a necessidade absoluta de se alterar o paradigma da Educação no século XXI.

-
- 1 O documento *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* para a disciplina de Filosofia no 10º ano, pode ser consultado no sítio da Direção-Geral de Educação em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_sec_filosofia.pdf (sítio consultado em 27/08/2018).
 - 2 Ministério da Educação. *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, Editorial do Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, 2017. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (consultado em 08/07/2018)
 - 3 Ministério da Educação. *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, Editorial do Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, 2017, p. 10.
 - 4 Scott, Cynthia Luna. *The Futures of Learning 3: What Kind of Pedagogies for the 21st Century?*, UNESCO Education Research and Foresight Working Papers N°15, Paris, 2015.

Considera-se que as aulas expositivas não se adequam a esta nova visão que se pretende para a Educação, sendo necessário preparar os alunos para competências essenciais, além dos saberes. As principais competências enunciadas são: a promoção da criatividade, a capacidade de comunicação eficiente, o pensamento crítico, a inovação e a capacidade de resolver problemas através da cooperação e da negociação⁵. Considera-se também que as tecnologias não devem ser tomadas por si só, mas como meios de potenciação da aprendizagem e do trabalho colaborativo, pelo que há que complementar esses recursos com uma nova abordagem na sala de aula.

Na sequência da leitura destas propostas, demo-nos conta da necessidade de proceder a uma reflexão mais profunda sobre a prática pedagógica que temos vindo a desenvolver na lecionação da disciplina de filosofia e equacionar o que seria possível efetuar, na prática pedagógica diária, para concretizar uma integração bem-sucedida da filosofia, enquanto disciplina do ensino secundário, neste novo paradigma educativo.

Não pretendemos discutir, do ponto de vista filosófico ou pedagógico se a filosofia ou a atividade filosófica tem obrigatoriamente de se integrar, compulsivamente, nesta nova visão educativa. Haveria, certamente, uma multiplicidade de argumentação bem fundamentada a favor e contra, como é próprio do espírito filosófico. Contudo, essa discussão correria o risco de ser contraproducente no atual momento uma vez que este paradigma educativo está já implementado através do Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho e a disciplina de filosofia continua a fazer parte da formação geral do currículo dos alunos do ensino secundário regular. Também não pretendemos alimentar o discurso acerca da possibilidade de a filosofia poder, alguma vez, ser ensinada ou aprendida. Se faz parte dos currículos do ensino secundário regular em Portugal, obviamente partimos do princípio de que é possível ensinar-se e aprender-se filosofia. O que pretendemos fazer é refletir e apresentar alguns contributos para um melhor ensino e uma melhor aprendizagem da filosofia enquanto disciplina a lecionar aos alunos de 10º e 11º ano do ensino secundário português.

5 Scott, Cynthia Luna. Op. cit., p. 1.

Capítulo I - Sobre o Ensino da Filosofia

No âmbito da experiência de docência ao ensino secundário, poderemos afirmar que temos assistido a alguma evolução nas práticas pedagógicas mais comuns em outras disciplinas (especialmente as disciplinas relacionadas com as ciências experimentais) quando comparadas com a disciplina de filosofia. Por exemplo, nessas disciplinas constatamos a existência, há já alguns anos, de uma vasta rede de suporte à potenciação de alguns aspetos agora enunciados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, bem como noutros documentos a que já aludimos, que se poderiam traduzir nos seguintes aspetos:

- a existência de uma rede de suporte apoiada em organizações governamentais ou não governamentais, nacionais ou internacionais, em empresas e em Universidades. Estas organizações ajudam os professores a promover algumas das competências agora previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, normalmente sob a forma do desenvolvimento de projetos escolares que são propostos às Escolas;

- o facto de essas redes de suporte estarem frequentemente ancoradas, para o desenvolvimento de projetos, nas Tecnologias de Informação e Comunicação, através de plataformas cuja conceção e desenho fica a cargo das organizações que promovem os projetos.

- a existência, por conseguinte, de um leque diversificado de materiais específicos para uma abordagem experimental dessas disciplinas nas Escolas (aplicações, *software*, *kits*, redes de comunicação, etc.);

- o recurso frequente, por parte dos professores, a modelos pedagógicos baseados na experimentação, na promoção do saber-fazer, na comunicação que deve acompanhar o envolvimento nos projetos escolares a que aludimos, entre outros aspetos.

Posto isto, se refletirmos sobre que alterações nas práticas pedagógicas têm sido levada a cabo na disciplina de filosofia nos últimos anos, tendo em vista a mudança que é necessário fazer-se relativamente ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e às novas propostas para a Educação do século XXI, parece-nos que, salvo raras exceções, o que temos vindo a constar não se assemelha em muito ao que anteriormente relatámos relativamente a outras disciplinas.

Em primeiro lugar, e considerando a maioria das disciplinas do currículo do ensino secundário, parece-nos que, no nosso caso, encontramos maiores dificuldades em identificar suportes, que promovam, antecipadamente, a visão educativa preconizada para o século XXI, ou seja, parece-nos que existem muito menos tempos e espaços em que se convidem professores e alunos a envolver-se em projetos apoiados por organizações governamentais ou não governamentais, nacionais ou internacionais. Se refinarmos esta reflexão e nos perguntarmos quais são as

organizações, empresas ou universidades que promovem a participação da disciplina em projetos específicos suscetíveis de integrar a visão para a educação presente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, as dificuldades em encontrá-las aumenta.

Por outro lado, é certo que existem algumas redes de suporte à disciplina de filosofia apoiadas, especialmente, nas Tecnologias de Informação e Comunicação. Felizmente têm crescido consideravelmente nos últimos anos. Contudo muitos destes suportes, sejam eles manuais digitais, exercícios digitais, dicionários em linha, blogues, ou outros acabam, frequentemente, por ser postos ao serviço de uma relação do processo de ensino-aprendizagem orientada muito pelo professor e que, frequentemente, acaba por não ser motivadora para que os alunos desenvolvam um trabalho de reflexão filosófica pessoal e suscetível de vir a ter um papel ativo de mudança, pelo que a renovação na didática da filosofia não ocorre como desejado.

Dir-se-á, com certeza, que a disciplina de Filosofia em muito se diferencia das outras disciplinas, e dir-se-á que esta comparação é inoportuna porque a Filosofia tem de ser diferente uma vez que a Filosofia não é uma ciência nem uma disciplina com uma matriz semelhante às das ciências. Sim, é certo. A filosofia é uma atividade especulativa, com um carácter aberto e o método e as competências requeridos pela filosofia em nada se assemelham aos das ciências. Querirá isto dizer, contudo, que a disciplina de filosofia, enquanto disciplina do ensino secundário, deverá ficar imune a quaisquer mudanças que venham a acontecer no âmbito de um novo paradigma educativo?

É verdade que a filosofia dispensa laboratórios, aplicações, *kits* de experimentação e afins porque de empírico ou de experimental pouco ou nada tem e a sua essência é puramente *a priori*. Por isso, em filosofia não se obtêm sempre resultados consensuais que possam ser generalizados⁶. Porém, por outro lado, isso não põe em causa o valor da disciplina do ponto de vista da formação integral dos alunos ou, de forma mais abrangente, o seu valor social ao poder vir a dar sérias contribuições para a construção de um mundo melhor.

Independentemente da necessidade e força destas discussões acerca da natureza da filosofia, o facto, insistimos, é que a disciplina de Filosofia faz parte da formação geral de todos os alunos que prosseguem estudos no ensino secundário (apesar de algumas tentativas de desvanecimento da mesma, relativamente às quais também não nos iremos pronunciar aqui) e que, portanto, o ensino da disciplina de filosofia deve incluir-se nas mudanças propostas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e nos outros documentos âmbito europeu e mundial relativos à nova visão para a Educação.

6 Este problema do ensino da filosofia é claramente explicitado por Desidério Murcho no artigo *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino* publicado em *Educação e Filosofia*, v.22, n.44, p. 79-99, Uberlândia, jul/dez. 2008.

De igual modo, consideramos esta reflexão necessária e premente no atual momento, até porque somos sensíveis às apreciações, de que por vezes nos inteiramos, que partem de alguns intervenientes no processo educativo, a saber, professores, alunos e encarregados de educação, quanto à forma como as aulas de filosofia decorrem. Estas considerações não são obtidas através de nenhum estudo científico rigoroso que tenhamos feito. Resultam de algumas conversas formais e informais ocorridas em reuniões e outros contactos com esses intervenientes e são meras perceções empíricas. No decorrer da realização desta reflexão fomos questionados relativamente ao termo que mais se usa para se poder falar do ensino da filosofia: desolação ou interesse? Tendo em conta alguns comentários dos intervenientes no processo educativo, responderíamos que depende das situações. Não diríamos, contudo, desolação. Diríamos talvez, por parte de alguns, desinteresse ou apatia. Porém, a adjetivação do ensinar e aprender filosofia, parece-nos que depende sobremaneira das situações vividas pelos professores e pelos alunos. Queremos dizer que depende especialmente da experiência que se teve, ou do que se ouviu relatar a alguém. Há, parece-nos, pelo menos nas nossas salas de aula, um grande número de alunos a quem a filosofia diz muito. E fazem questão de o dizer, fazem questão de participar e colaborar com dedicação nas atividades propostas, fazem questão de mostrar que também eles gostariam de ser filósofos. Por outro lado, existem os colegas professores de outras disciplinas que mostram interesse e respeitam o que (pensam que) ensinamos e, muitas vezes, até nos pedem colaboração em determinados temas que se cruzam com os seus. O mesmo se passa com os encarregados de educação. Temos escutado encarregados de educação que nos agradecem pelo que abordámos na sala de aula e também pela forma como o abordámos. Por outro lado há o oposto: o desinteresse, a apatia, a crença de que a disciplina é memorizar o que outros disseram, são os longos testes com perguntas de desenvolvimento em relação às quais a classificação é proporcional ao número de linhas debitadas ou, na pior das hipóteses, considerações sobre o facto de que a disciplina não passa de conversa numa alusão à filosofia como mera retórica.

Pensamos, porém, que há um fator-chave que tem a ver com estas opiniões relativamente à disciplina. Como dissemos, estas apreciações formam-se com base na experiência que se teve e a experiência que se teve depende, em quase tudo, do professor que se teve. Portanto, parece-nos que a ação do professor de filosofia é fundamental para vitalizar a Filosofia e que os professores de filosofia têm de ser capazes de projetar a disciplina para uma constante valorização dela mesma por todos os motivos, desde os pedagógicos, aos económicos e, especialmente, aos filosóficos.

1.1 Uma reflexão sobre a prática pedagógica em filosofia

A propósito das práticas pedagógicas na disciplina de filosofia, não podemos deixar de recordar as reflexões efetuadas pelo Professor Neves Vicente, entre outros, há cerca de 20 anos atrás, aquando dum momento de balanço e perspetivas acerca dos programas de filosofia no ensino

secundário e de que, oportunamente, se deu conta numa edição conjunta do então Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação e do Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.⁷ Refere o Professor Neves Vicente que a filosofia que antes era uma disciplina reservada a uma minoria, com a democratização do ensino, se generalizou a quase toda uma *classe de idade*.⁸ Assim, prossegue, de um ensino filosófico de *elite*, passou-se a um ensino filosófico de *massa*. Deste modo, considerava necessário proceder-se a uma renovação profunda do ensino da filosofia e da sua didática. Considerava ainda esta renovação oportuna devido ao baixo reconhecimento institucional e social da disciplina, à perda de prestígio da disciplina junto de um grande número de alunos, à exclusão da filosofia no ensino secundário nalguns países e à tendência, de finais do século XX, para privilegiar os saberes imediatamente aplicáveis⁹ em detrimento de saberes mais teóricos, abstratos e sem uma utilidade imediata, como parece ser o caso da filosofia.

Refira-se ainda um detalhe que, adiante, teremos em conta: o Professor Neves Vicente não admitia qualquer posição que fizesse da filosofia uma disciplina de elites e, partindo do pressuposto do direito universal à educação, defendia a *filosofia para todos* como um *direito universal*, admitindo o princípio da *educabilidade filosófica de todos*.¹⁰ Diremos, a este propósito, que partilhamos a posição defendida por Neves Vicente e que o desencadear deste reflexão deve-se, precisamente, à necessidade que temos de equacionar o ensino da filosofia como direito universal para todos os alunos à luz das propostas presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Independentemente desse facto, propusemo-nos também refletir sobre o ponto da situação da filosofia na escola relativamente a práticas pedagógicas frequentemente adotadas por nós ou por colegas com quem partilhamos a lecionação das aulas. O que podemos constatar relativamente ao modo como se leciona a disciplina de filosofia?

Assistimos ainda, de modo mais frequente do que o desejável, a uma transmissão do saber através da exposição. Seguidamente o aluno aplica o conhecimento adquirido a questões ou situações específicas num trabalho ou numa ficha de avaliação sumativa. Paralelamente a esta prática, consideramos ainda como frequente o recurso a um modelo dialógico semelhante ao método socrático. Os alunos são levados à discussão de uma questão ou de um argumento filosófico e são-lhe colocadas questões até que se obtenha uma conclusão que vá ao encontro da tese do autor. Há ainda o recurso a “experiências mentais” nas quais são apontadas situações-problema e sugere-se que os alunos os tentem resolver para que daí se infiram determinadas conclusões, o que estimularia o pensamento crítico.

7 Vicente, J. Neves. Subsídios para um paradigma organizador do ensino da Filosofia enquanto disciplina escolar da educação secundária. Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário - Balanço e Perspetivas, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação, Lisboa, 1998.

8 Neves Vicente, J. Op. cit., p. 32, 4º par.

9 Neves Vicente, J. Op. cit., p. 32, 6º par.

10 Neves Vicente, J. Op. cit., p. 34, 1º par.

Não pretendemos com esta listagem de práticas pedagógicas associadas à leção da disciplina rejeitar qualquer uma delas ou elaborar uma crítica especializada para que se possam enunciar as suas vantagens ou desvantagens. Pelo contrário, qualquer das práticas pode ser válida e útil ao serviço da *educabilidade filosófica* dos alunos. O que desejamos é contribuir para a minimização de um obstáculo ao ensino filosófico que para nós também é um obstáculo à inovação neste contexto de mudança. O obstáculo foi atempadamente identificado pelo Professor Neves Vicente: a *predominância de uma lógica do ensino sobre uma lógica de aprendizagem*.¹¹ A este propósito citaríamos um excerto do texto do Professor que dá conta do docente de filosofia que coloca a tónica na preparação rigorosa das atividades letivas, quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista organizacional, de modo a dar continuidade lógica e sistemática ao cumprimento do programa aula a aula, incluindo a respetiva avaliação formativa e sumativa. Obviamente que qualquer atividade que surja para além desta sequência programática é menosprezada e, dir-se-ia mesmo, suscetível de causar falhas no aproveitamento do aluno. Veja-se uma descrição da situação, efetuada pelo professor Neves Vicente, na qual tantas vezes nos revemos:

(...) O professor que, com convicção e honestidade, faz depender a eficácia da aprendizagem sobretudo da eficácia do ensino, regra geral, há que reconhecê-lo, não se poupa a esforços e preparar com cuidada dedicação a sua intervenção pedagógica. Esse empenho e voluntarismo pessoais levam-no a acreditar que os alunos o vão escutar, porque o que ele diz é interessante; que os alunos o vão compreender, porque ele simplifica e ordena os saberes; que os alunos vão estar atentos, porque ele fala seguro do que diz, porque ele transmite com vivacidade e comunica com entrega. Terminada a aula, preparada com tanto cuidado e dada com tamanha clareza, o professor parte convicto de que os alunos vão reproduzir o que ele fez e sobretudo disse, porque ele explicou e mostrou com precisão o que é necessário fazer e dizer.

O que se torna decepcionante para este professor bem intencionado cujos resultados expressos na avaliação não correspondem às suas expectativas é o que, mais tarde ou mais cedo, os alunos acabam por confessar: “eu ouvi, mas não compreendi”; “ele diz que é claro, mas para mim continua confuso”; “ele diz que é fácil, mas eu acho difícil; “ele diz o que está mal, mas eu não sei corrigir; ele explica como se faz uma coisa, mas eu acho que já faço assim”.

Porque fez conscientemente o que entende ser o seu trabalho, confrontado com o insucesso, a reacção do professor não raro exprime-se deste modo: “se eles escutassem atentamente, compreenderiam”; “se eles se esforçassem, aprenderiam o que foi ensinado”; “só que eles andam desmotivados, estão desatentos”, etc.¹²

11 Neves Vicente, J. Op. cit., p. 40, 4º par.

12 Neves Vicente, J. Op. cit., p. 41-42.

1.2 A mudança de práticas pedagógicas é um imperativo

A descrição anterior dá conta da necessidade de mudar práticas. Sem abdicar da importância de uma preparação rigorosa em termos científicos dos conteúdos programáticos a lecionar, é importante quebrar esta rotina e deixar de fazer depender a aprendizagem da disciplina de filosofia da inflexibilidade do seu ensino. Parece-nos importante, para quebrar esta rotina, apostar na promoção de atividades de aprendizagem que, sem descurar o rigor dos conteúdos científicos da disciplina, vão ao encontro dos interesses dos alunos colocando-os no centro do processo de aprendizagem. Temos ouvido dizer a alguns colegas que a promoção desta prática - ir ao encontro dos interesses dos alunos e colocá-los no centro do processo de aprendizagem - é quase impossível pois frequentemente, dizem, os alunos nem sequer têm interesses, querem dizer, interesses em aprender. Não nos parece correto que se possam fazer afirmações dessa natureza. A verdade é que os alunos têm interesse em aprender e, mais, esses interesses dizem respeito a bastantes conteúdos e temas do programa de filosofia do 10º e 11º ano. Parece-nos que o que é necessário é ser capaz de encontrar novas formas de abordagem dos programas de filosofia que possam ajustar-se melhor ao interesse de adolescentes com idades entre 15 e 17 anos, faixa etária em que, frequentemente, os alunos despertam para a reflexão sobre problemas que são, verdadeiramente, problemas filosóficos. Após a identificação dessas novas formas de abordagem o que nos parece mais difícil é ajustá-las aos interesses dos alunos e estimular, de forma orientada, as suas reflexões sobre problemas filosóficos. É, portanto, necessário ser capaz de criar situações de aprendizagem que deixem de fazer depender a aprendizagem da filosofia do seu ensino e centrar o processo de aprendizagem no próprio aluno para que, como refere o Professor Neves Vicente, este possa tornar-se *sujeito efetivo das suas aprendizagens*.¹³

A propósito desta necessidade de centrar a atenção mais no aluno do que no professor, devemos referir que a assumimos plenamente. Contudo, se é importante que o aluno seja o elemento-chave dentro da aula de filosofia, deveremos também referir que não menos importante é o professor, enquanto sujeito orientador desse processo. Trazemos para esta reflexão a tese da Professora Maria Luísa Ribeiro Ferreira¹⁴ segundo a qual, o sucesso da aprendizagem dos alunos passa também pela *realização do docente enquanto profissional*, uma vez que o *professor de filosofia não pode prescindir da sua aspiração a filósofo e não pode reduzir-se ao papel de mediador, de comunicador, ou mesmo de provocador*. Portanto, a perspetiva que coloca a tónica tanto no papel do aluno como no papel do professor, poderá ajudar a tornar as aulas de filosofia um desafio diário para ambos os intervenientes, nos seguintes termos:

13 Neves Vicente, J. op. cit., p. 42, 2º par.

14 Ferreira, Maria Luísa Ribeiro. Didáctica da Filosofia e Investigação, A Possível Aplicação do Projecto “Uma Filosofia no Feminino” ao Programa de Introdução à Filosofia. Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário - Balanço e Perspetivas, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação, Lisboa, 1998, p. 123-124.

- os alunos poderão encontrar nas aulas de filosofia formas de desenvolver as suas capacidades de reflexão e espaço para melhorar e evidenciar saberes e competências que, mesmo que de modo incipiente, já possuem;
- as aulas poderiam ser um espaço privilegiado para a procura de respostas a questões (filosóficas) sobre o mundo que inquietam os alunos;
- aos alunos poderia ser dada a possibilidade de se envolverem em projetos pessoais que conjugassem a descoberta, a aprendizagem e a intervenção cívica.

Certamente que, ao envolver os alunos de filosofia num processo de aprendizagem com estas dimensões, também o professor poderá, nas aulas, encontrar uma oportunidade de dar sentido - e sentido filosófico - ao trabalho que realiza quotidianamente.

Parece-nos que cada vez faz mais sentido a necessidade de aproximar a filosofia ao mundo onde as pessoas vivem, à sua circunstância, porque a filosofia diz respeito e incide sobre essa mesma realidade: os problemas filosóficos são problemas reais e, desde logo, deveremos partir para o ensino e para a aprendizagem da filosofia estimulando uma ligação efetiva à realidade. A este propósito, juntámos a esta reflexão o contributo de J. Cerqueira Gonçalves, presente no livro *Fazer Filosofia - Como e Onde?*¹⁵ Aqui é apresentada a ideia de que a filosofia não se pode desligar do mundo em que vivemos, incluindo das atividades do quotidiano. Este autor considera ter havido uma distinção profunda *entre a prática filosófica e o exercício cotidiano, como se este se encontrasse do lado da irracionalidade e que o fazer da filosofia em hermética rodoma, onde estejam somente presentes, em puro jogo especulativo, os mundos dos filósofos não passa de uma utópica fantasia.*¹⁶ Com as palavras de Cerqueira Gonçalves, justificamos a necessidade de estimular a relação entre o ensino e a aprendizagem da disciplina de filosofia com o mundo em que todos vivemos. Preparar filosoficamente os alunos para a vida adulta enquanto cidadãos responsáveis deverá ser prioritário na ação pedagógica do professor de filosofia dando sentido aos valores, visão e competências definidos nos documentos recentes sobre educação para o século XXI, a que já aludimos anteriormente.

Pretendemos também dizer que não será muito proveitoso apresentarmo-nos numa aula, composta por alunos de 15, 16 ou 17 anos, prontos a debitar sabiamente conceitos, a apresentar os problemas filosóficos que vêm em determinado manual e a obrigá-los a entender, quando não a decorar, não sei quantos exemplos de teses e respetivos argumentos sobre determinados

15 Gonçalves, Joaquim Cerqueira. *Fazer Filosofia - Como e Onde?*, Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa, Braga, 1995, 2ª Edição. No brevíssimo prefácio desta edição, o autor contextualiza a reflexão presente na obra no momento da *Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensino Básico e Secundário*. Recordamos que o Decreto-Lei nº286/89, de 29 de agosto definiu uma reforma curricular para o ensino básico e secundário a iniciar-se em 1989/90. Mais tarde, o Ministério da Educação, através do Departamento do Ensino Secundário, leva a cabo iniciativas no sentido de fazer face a alguns problemas e insuficiências entretanto sentidas. As iniciativas foram designadas, genericamente, por Revisão Curricular e aconteceram entre abril de 1997 e julho de 1998.

16 Gonçalves, Joaquim Cerqueira. *Op. cit.*, p. 36.

problemas filosóficos. O que pode vir a fazer sentido para o professor e para os alunos no decorrer das aulas de filosofia são dois aspetos sobre os quais estaremos sempre a insistir ao longo desta reflexão. Por um lado, deveremos esforçar-nos por encontrar estratégias de aprendizagem que permitam aproximar os conteúdos da disciplina aos problemas do mundo atual que se possam constituir como problemas filosóficos. Por outro lado, para além desta aproximação da disciplina à realidade, permitir que as experiências que os alunos têm ou possam vir a ter, sejam valorizadas e vistas como formas - ainda que básicas - de abordagem de determinados conteúdos e problemas filosóficos. Este modo de ligar a filosofia aos problemas do mundo real e de enquadrar e valorizar os contributos provenientes das vivências dos alunos para a aula de filosofia permite fazer com que a disciplina lhes faça mais sentido e, se possível, lhes dê maior sentido. Muitos alunos, embora por vezes achemos que não, interessam-se por saber mais acerca dos problemas filosóficos e fazem notar que também gostariam de contribuir para lhes poder dar uma resposta. Por isso, achamos que é um desperdício que não valorizemos essa disponibilidade e essa apetência para uma educação filosófica, na medida em que a disciplina de filosofia pode constituir-se como uma oportunidade única que todos os alunos dos cursos de prosseguimento de estudos têm para melhor se formarem e valorizarem como pessoas e como cidadãos ativos num mundo que hão-de ajudar a construir.

1.3 A filosofia e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

Gostaríamos ainda de voltar ao momento de comparação da filosofia, enquanto disciplina do ensino secundário, com outras disciplinas daquele nível, nomeadamente as relacionadas com o ensino das ciências, agora relativamente à questão da sua utilidade. Claro que a filosofia é um saber diferente do das ciências e, dizem, não poderemos encontrar a sua utilidade no imediato. A questão da utilidade da filosofia é, aliás, uma questão também colocada pela professora Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Relembra esta docente que a tese de Ortega y Gasset segundo a qual *a filosofia é absolutamente necessária ao intelecto, mas de que a teremos de considerar inútil se com ela quisermos obter dividendos, moldou o inconsciente filosófico de muitas gerações*¹⁷. Considera, porém, que esta tese gassetiana do elogio da pureza do pensamento filosófico abstrato não é incompatível com a ideia segundo a qual quanto mais elevado for o pensamento de um ser humano, melhor ele será na relação que estabelece com os outros e na ação que virá a desenvolver para transformar, melhorando, o mundo real em que todos vivemos. Portanto é preciso encarar a filosofia e os que são educados com filosofia como agentes que estarão atentos ao que os rodeia (*numa sintonia com os outros e com o mundo*¹⁸), e de quem

17 Ferreira, Maria Luísa Ribeiro. Op. cit., p. 121, 2º par.

18 Ferreira, Maria Luísa Ribeiro. Op. cit., p. 121, 3º par.

se esperará uma ação capaz de vir a melhorar a nossa circunstância, o que poderá corroborar a tese da sua utilidade efetiva.

Parece-nos claro que esta reflexão acerca da importância e da utilidade da filosofia na formação dos alunos, vai cruzar-se com um largo número de aspetos consagrados nos princípios, visão, valores e competências-chave enunciadas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* que se relacionam com a capacidade de transformar o mundo e de o melhorar. Deste modo, atente-se nas citações que se seguem tendo uma atenção especial aos termos que sublinhamos.

*Princípios:*¹⁹

“A. Base humanista - A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.

(...)

G. Sustentabilidade - A escola contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo, que consiste no estabelecimento, através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana.

Quanto à visão²⁰ para a educação aí enunciada, verifique-se o seguinte:

Pretende-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

- munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;

(...)

- capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;

- que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;

19 Ministério da Educação. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Editorial do Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, 2017, p. 13.

20 Op. cit., p. 15

- *que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático.*

No que respeita aos valores²¹ preconizados, pode ler-se:

Todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola, a seguir enunciados.

(...)

- *Curiosidade, reflexão e inovação - Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações.*

- *Cidadania e participação - Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica;*

(...)

- *Liberdade - Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.*

Quanto à área de competências²², o documento define-as como *combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, sendo centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória.*

Relativamente à relação estreita com a disciplina de filosofia no ensino secundário, salientaremos as seguintes ainda que, obviamente, não exclusivas da disciplina de filosofia:

- *Linguagens e textos;*

- *Informação e comunicação;*

- *Raciocínio e resolução de problemas;*

- *Pensamento crítico e pensamento criativo;*

- *Relacionamento interpessoal.*

Se se proceder a uma breve análise aos sublinhados que salientámos no documento, poder-se-ão encontrar expressões-chave e conceitos que a Filosofia sempre considerou sobremaneira. Indicamos, por exemplo, entre outros, os seguintes: *sociedade mais justa centrada na pessoa;*

21 Op. cit., p. 17.

22 Op. cit., p. 19-30.

dignidade humana; ação sobre o mundo; política e ética, análise e questionamento crítico da realidade; pensamento crítico e autónomo; princípios fundamentais da sociedade democrática; direitos, garantias e liberdades; diversidade cultural; equidade; livre escolha; bem comum; etc. Deparamo-nos, portanto, com um conjunto de conceitos complexos que, por terem um carácter essencialmente filosófico, encontrarão nas aulas de filosofia um espaço privilegiado para o seu tratamento - obviamente que em sintonia com outras disciplinas - ao nível da problematização, da conceptualização e da argumentação conforme previsto, quer no programa de filosofia, quer nas recentes *Aprendizagens Essenciais*.²³ Ora, sabendo que o normativo que homologa o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* o considera como um *referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas* e que o mesmo se *constitui como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem*, não nos parece que possa haver dúvidas quanto à possibilidade evidente de a filosofia - pelo menos enquanto disciplina do ensino secundário - poder contribuir plenamente para a formação dos alunos no âmbito dos princípios, valores e competências presentes naquele documento de referência.

23 *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Filosofia, consultadas em 7/08/2018, no sítio: <https://dge.mec.pt/Aprendizagens-Essenciais>

Capítulo II - Abordagem teórica à aprendizagem experiencial

Este capítulo pretende servir de âncora ao assunto principal do trabalho que desenvolvemos. Consideramos fundamental, antes de mais, definir o conceito de educação experiencial na atualidade para podermos justificar a pertinência e o sentido de incluir práticas pedagógicas que refletem esse modo de aprendizagem na disciplina de filosofia no ensino secundário.

Por outro lado, porque os termos se podem prestar a equívocos, haverá que clarificar e definir apropriadamente determinados conceitos. Uma aprendizagem experiencial em filosofia poderá significar uma aprendizagem experimental da mesma? Pensamos que não. Ainda que alguns itens do programa de filosofia e das Aprendizagens Essenciais possam resultar em atividades práticas de consolidação, está longe de nós associar a disciplina a um tratamento empírico como se a mesma se pudesse confundir com as ciências. Ao longo da clarificação do conceito de aprendizagem experiencial será objetivamente estabelecida a distinção entre experiencial e experimental.

Querer recorrer ao ensino e à aprendizagem experiencial na disciplina de filosofia fez com que, para evitar que nos precipitássemos na defesa desta modalidade de aprendizagem, quiséssemos investigar se a mesma é uma criação dos nossos dias ou se já, de algum modo, tivesse sido referenciada pela tradição filosófica em que nos instruímos. Em caso afirmativo, estaríamos mais tranquilos no apelo que a ela fazemos porque salvaguardados pelo exemplo dessa mesma tradição. Deste modo escolhemos, entre outros filósofos a que poderíamos ter recorrido, Platão num dos seus diálogos e a leitura do Manual de Epicteto que, embora escrito por Arriano, nos legou um excelente exemplo da promoção da filosofia no quotidiano partindo das parábolas que aí nos narra.

Finalmente, não quisemos deixar de fundamentar uma aprendizagem experiencial em filosofia em autores contemporâneos de que salientamos Paulo Freire e John Dewey. Se Paulo Freire, devidamente contextualizado, nos transporta para a necessidade de uma prática pedagógica que permita que os educandos sejam formados como sujeitos que se querem ativos na transformação da sociedade, John Dewey deixa-nos com a perspetiva de que as experiências passadas e atuais são fundamentais para que as experiências futuras sejam enriquecedoras, o que nos faz deduzir que proporcionar as melhores experiências aos nossos alunos hoje fará com que sejam melhores homens e mulheres na vida adulta. Não se pretende, contudo, efetuar um estudo aprofundado sobre qualquer autor. Pretende-se apresentar, de modo breve, os principais contributos de Paulo Freire e de John Dewey para que se possa fundamentar solidamente o recurso a uma aprendizagem experiencial na filosofia como disciplina do ensino secundário.

2.1 O que é a aprendizagem experiencial?

Quando se procura uma definição de aprendizagem experiencial constata-se que não é fácil encontrar uma que seja pacífica e que o debate sobre o que é, efetivamente, a aprendizagem experiencial está longe de estar terminado. A definição de Keeton e Tate (1978)²⁴ define a aprendizagem experiencial como a aprendizagem pela qual o aprendente se encontra em contacto direto com as realidades que vão ser estudadas. Opõe-se, portanto, ao aprendente que apenas lê, ouve, fala ou escreve sobre essas realidades sem nunca ter tido contacto com elas ao longo do processo de aprendizagem. Segundo Kolb²⁵, há pensadores que criticam esta forma de aprendizagem com os argumentos de que a aprendizagem decorrente da experiência de vida está frequentemente carregada de preconceitos e limitações e é afetada pela própria circunstância em que o indivíduo vive. Será, portanto, de natureza inferior à pureza do pensamento abstrato. Creem, por conseguinte, os críticos desta forma de aprendizagem, que a educação formal (não experiencial) é necessária para complementar e purgar os preconceitos de que a aprendizagem experiencial estará imbuída. Um facto apresentado por estes críticos são estudos de natureza científica em que se demonstra que profissionais jovens e inexperientes são tão capazes de lidar com situações complicadas, em carreiras ligadas à medicina, como profissionais com vários anos de experiência.

Ainda quanto a definições, em 2004, a *Association for Experiential Education*²⁶ entendia a educação experiencial como uma filosofia que está na origem de várias metodologias, a partir das quais os educadores criam situações suscetíveis de envolver os *aprendentes* em experiências diretas que, posteriormente, são seguidas de uma reflexão. Do envolvimento destes nessas experiências, decorre uma aprendizagem experiencial. Desta forma, acredita-se que, ao longo do processo de aprendizagem experiencial, o conhecimento se construa, se desenvolvam competências, se clarifiquem valores e se potenciem capacidades de contribuir para (o bem-estar) das comunidades onde os *aprendentes* vivem.

De um modo geral, no quotidiano, ao ler-se ou ouvir-se a expressão *aprendizagem experiencial* não é frequente questionar-se o sentido da mesma. Normalmente é de aceitação fácil o entendimento daqueles conceitos especialmente se a expressão se referir a aprendizagens, no ensino básico e secundário, relacionadas com áreas do saber das ciências experimentais porque surge associado a aprendizagens que exigem, efetivamente, a experimentação. Mas, qual é a diferença entre experiencial e experimental? Se a expressão aprendizagem experiencial for aplicada a disciplinas tradicionalmente tidas como mais teóricas, haverá maiores dificuldades

24 Keeton, Morris, e Pamela Tate, *Learning by Experience - What, Why, How*. San Francisco, 1978, citado por Kolb, David A., *Experiential Learning*, Pearson Education, New Jersey, 2015, p. 20.

25 David A., *Experiential Learning*, Pearson Education, New Jersey, 2015, p.20-21.

26 <http://www.aee.org/what-is-ee> (sítio consultado em 18/06/2018) A Associação para a Educação Experiencial é uma organização, sem fins lucrativos, fundada nos EUA no início da década de 1970 por um grupo de educadores defensores da ideia de que a aprendizagem poderia ser potenciada por atividades de natureza experiencial.

em se aceitar sem se questionar e, provavelmente, haverá quem se pergunte em que consiste uma aprendizagem experiencial em matemática, em literatura, em história e, especialmente, em filosofia. Se se fizer uma breve pesquisa sobre aprendizagem experiencial surgirão centenas de referências sobre este assunto que dizem respeito a literatura específica, a associações visando a sua promoção, a escolas especializadas nessa dimensão das aprendizagens e, inclusivamente, a universidades que apresentam cursos vocacionados para essa área. Tem surgido, contudo, nos últimos anos, bastante interesse por uma aprendizagem experiencial em filosofia, situação que nos causou alguma curiosidade e que, por isso, quisemos saber como se definia e em que consistia. Neste sentido procurámos, antes de prosseguir para a apresentação dos contributos para uma aprendizagem experiencial em filosofia, proceder a uma clarificação do que entendemos (e do que não entendemos) por esse modo de aprendizagem na disciplina que temos lecionado.

A primeira ação que desencadeámos para clarificar o sentido da temática principal desta reflexão foi apresentar uma explicitação do conceito de experiência. O *Diccionario de Filosofía* de Ferrater Mora²⁷ apresenta uma exaustiva definição do termo ao longo da história da filosofia e é aí evidente que o mesmo revela bastante diversidade de sentidos. Desde logo, rejeitámos aplicar à aprendizagem da filosofia o sentido do termo que se refere à confirmação de proposições ou teses sobre problemas filosóficos com o recurso à experiência. Assim, associamos a este sentido do termo experiência o adjetivo experimental. Não pretendemos, portanto, desenvolver uma reflexão sobre uma aprendizagem experimental da filosofia porque, para além de correremos o risco de entender a filosofia de um modo positivista, parece-nos que não é o objetivo do programa da disciplina, nem das aprendizagens essenciais que a ele se referem.

O outro sentido do termo experiência, diz respeito às aprendizagens adquiridas pela prática da experiência de vida. Este sentido refere-se à experiência de vida que uma pessoa tem e, por conseguinte, diz respeito ao modo como todos nós, enquanto seres humanos, aprendemos durante a vida. Note-se que este sentido do termo experiência diz respeito ao facto de que se vive antes de qualquer reflexão sobre o que se viveu. No entanto, a partir das experiências por que passamos diariamente, refletimos sobre o que nos aconteceu ou sobre o que fizemos acontecer e daí retiramos conhecimento que nos orienta nas ações futuras. Relativamente a estas situações é costume dizer-se que quem aprende por este processo é alguém que sabe porque “é muito vivido” ou porque “tem muita experiência”. Informalmente, a educação experiencial é designada por “aprendizagem pela ação”, “aprender fazendo”, “aprendizagem pela descoberta”, “descobrir explorando”, etc. Uma expressão que costuma ser

²⁷ Mora, Ferrater. *Diccionario de Filosofía*, Alianza Editorial, Madrid, 1992, volume 2.

frequentemente utilizada para referir à educação experiencial é “o caminho faz-se caminhando”.

Este sentido de experiência é o que pretendemos trabalhar quando nos referimos a uma aprendizagem experiencial. No fundo, é o sentido aristotélico do termo experiência como algo que é comum a todos os seres vivos e que é entendido como necessário, embora não seja suficiente para alcançar o domínio do universal, o domínio da *arte*, no dizer de Aristóteles. A ideia de que a experiência por si só não é suficiente para alcançar o conhecimento universal faz sentido quando, num quadro de valorização da aprendizagem experiencial, insistimos na necessidade de que a toda a experiência se deve seguir um momento de reflexão.

Nesta reflexão, não vamos considerar a experiência de vida dos nossos alunos como a única via que lhes dará acesso ao saber e às competências que a disciplina de filosofia pressupõe. Queremos valorizar as suas experiências e as suas vivências para que um maior número de alunos possa partir para uma reflexão acerca de problemas filosóficos que são reais e que, por isso, também são os seus problemas. Ao fazê-lo estaremos a dar aos alunos a possibilidade de filosofarem. E ao filosofarem poderão e deverão estar a desencadear mecanismos de ação sobre a sua circunstância no sentido de a melhorarem. Parece-nos que, por outro lado, a valorização das suas próprias experiências na aprendizagem da disciplina poderá melhorar orientar os alunos para as competências inerentes à filosofia, enquanto disciplina do ensino secundário, no espírito do *princípio de educabilidade filosófica* de todos os alunos relativamente ao qual já falámos anteriormente²⁸. Quando planificarmos as aulas ou elaborarmos um plano de atividades que inclua situações que envolvam o recurso à aprendizagem experiencial, estaremos a inovar recusando práticas pedagógicas que ocorram sistematicamente em que o professor tem o papel principal dentro da sala de aula.

Aristóteles atribui um papel relevante à experiência quando menciona a prática que está subjacente a determinadas ações indispensáveis à vida dos homens, especialmente à vida dos homens na cidade. Referimo-nos ao exercício de administração e governação da cidade, do estado. Os estadistas praticam a sua *arte*, a *arte* de governar a cidade, mais pela experiência - a que se segue a reflexão - do que pelo pensamento puro e abstrato. Assim, salientamos esta dimensão a aprendizagem experiencial neste sentido aristotélico do termo experiência porque também nós pretendemos valorizar as aprendizagens dos alunos na disciplina de filosofia ao implicar os alunos em projetos que consideramos com valor e que decorram das aprendizagens que efetuaram nas aulas de filosofia. Acreditamos que a capacidade de intervenção dos alunos em projetos de valor representa uma consolidação das aprendizagens efetuadas na sala de aula, valoriza a sua ação como intervenientes na sociedade e no mundo e prepara-os para o exercício

28 Ir-nos-emos referir à publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 sobre educação inclusiva no início do Capítulo III. Indicamos para já que a aprendizagem experiencial em filosofia se destina a todos os alunos independentemente das suas capacidades.

de uma cidadania consciente e responsável na vida adulta. Assim, das aprendizagens efetuadas no campo da ética, da filosofia social e política, da estética, da argumentação e retórica, entre outras, podem surgir projetos de intervenção de inegável valor social e, deste modo, desejaríamos contribuir para a prática de uma *filosofia na cidade*.

2.2 Uma aprendizagem experiencial na filosofia na Antiguidade

Quando quisemos efetuar uma reflexão sobre a aprendizagem experiencial em filosofia e acerca da possibilidade de a considerar como uma alternativa para leccionar determinados conteúdos do programa da disciplina, ocorreu-nos verificar se se poderiam identificar na tradição filosófica situações específicas que pudessem ser hoje consideradas de aprendizagem experiencial. Caso tais situações fossem identificadas, partiríamos com maior confiança para o recurso a esse modo de ensinar e aprender filosofia, além de que poderiam as mesmas ser uma fonte de inspiração para o trabalho com os alunos. Recordamos que, como temos vindo a referir, consideramos importante numa aprendizagem experiencial em filosofia a valorização das vivências e das experiências de vida dos nossos alunos para, partindo daí, os fazer melhor compreender alguns conteúdos da disciplina. Por outro lado, pretendemos envolver os alunos em projetos de valor, a partir do trabalho desenvolvido na sala de aula, com o objetivo de uma intervenção ativa em várias dimensões da circunstância que nos envolve. Teremos exemplos desta forma de relacionamento com a filosofia na Antiguidade? A estratégia de comunicação entre mestre e aprendizes de filósofo ou aprendentes de filosofia também nos interessa analisar pelo que estivemos particularmente atentos à imagem clássica dos filósofos da Antiguidade que, quer escrevam a sua obra, quer transmitam o seu pensamento recorrendo à oralidade por outros escrita, têm como destinatários homens, jovens ou menos jovens, dispostos a colher os ensinamentos do mestre ou a vir a tornar-se, também eles, filósofos.

2.2.1 Os Diálogos de Platão

Detenhamo-nos nas palavras de Platão, através de Sócrates quando, na República, é abordada a temática da educação dos jovens. Sócrates questiona Gláucon²⁹: *Devemos mas é procurar aqueles dentre os artistas cuja boa natureza do belo e do perfeito, a fim de que os jovens, tal como os habitantes de um lugar saudável, tirem proveito de tudo, de onde quer que algo lhes impressione os olhos ou os ouvidos, procedente de obras belas, como uma brisa salutar de regiões sadias, que logo desde a infância, insensivelmente, os tenha levado a imitar, a apreciar e a estar de harmonia com a razão formosa?*

Gláucon concorda que, de longe, essa é a melhor educação e, sendo assim, Sócrates prossegue a defesa da educação através da música porque o ritmo e a harmonia que ela proporciona afetam a alma trazendo a perfeição à formação de um homem perfeito. É, pois, a partir de

29 Platão. A República. Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª edição, 1983, Livro III, p. 133, 401c,d,e.

determinadas experiências ou vivências, tais como a observação do belo ou a audição da música que o jovem grego se tornará virtuoso. O contacto com determinadas realidades na juventude é como se fosse um pré-requisito para a aquisição de determinadas competências no cidadão adulto.

Terá, porém, Platão apelado algum vez às vivências dos seus interlocutores ou à sua circunstância específica para ensinar filosofia? Quanto nos situámos na crítica de Platão à retórica e aos sofistas recordámos um texto platónico extraído do *Górgias*. Parece-nos de bastante utilidade para o que pretendemos fazer, trazer para esta reflexão um breve trecho³⁰ desse texto:

Górgias - (...) Vou dar-te uma prova do que afirmo. Muitas vezes acompanhei o meu irmão e outros médicos a casa de doentes que não queriam tomar um remédio ou submeter-se ao tratamento do ferro ou do fogo. Ora, quando o médico se mostrava incapaz de persuadir o doente, fazia-o eu, sem mais recursos que a retórica. Mais ainda: se um orador e um médico se apresentarem numa cidade qualquer à tua escolha e se discutir na assembleia do povo ou em qualquer reunião qual dos dois deve ser eleito médico, garanto-te que o médico deixa simplesmente de existir e que aquele que domina a arte da palavra se fará eleger, se quiser.
(...)

(...)

Sócrates - Dizias há pouco que até em questões de saúde o orador é mais persuasivo do que o médico.

Górgias - Sim, perante uma multidão.

Sócrates - Perante uma multidão quer dizer, certamente, perante aqueles que não sabem, porque, perante aqueles que sabem, o orador não pode ser mais persuasivo do que o médico.

Górgias - Dizes bem.

Sócrates - Nesse caso, se ele for mais persuasivo do que o médico, será mais persuasivo do que aquele que sabe.

Górgias - Sem dúvida.

Sócrates - E isto sem ser médico, não é verdade?

Górgias - Sim.

30 Platão. *Górgias*. Edições 70, Lisboa, p. 42-47

Sócrates - Mas aquele que não é médico não é ignorante nas matérias em que o médico é entendido?

Górgias - Claro que é.

Sócrates - Então, quando o orador é mais persuasivo do que o médico, é um ignorante a ser mais persuasivo do que um entendido perante uma multidão de ignorantes. (...)

Reparemos na estratégia a que Platão recorre para fazer entender aos seus discípulos ou leitores a ideia de a retórica apenas ter utilidade se o auditório do orador for composto por ignorantes, estando, por isso, não ao serviço da verdade, mas da ilusão. Platão simula uma situação relatando uma história que é uma história simples e comum para que todos facilmente a compreendam. Somos levados a um espaço concreto, a cidade de Atenas nos tempos de Platão. É como se agora lá vivêssemos e soubéssemos que Górgias tem um irmão médico que se depara com doentes que se recusam a iniciar os tratamentos por si prescritos. Qual seria o sucesso de um médico se se constatasse, na cidade, que os seus pacientes não recuperavam a saúde? O que poderá salvar a reputação do irmão de Górgias como médico? Apenas um excelente orador como o é o próprio Górgias que se coloca a si próprio como acompanhante do irmão na tentativa de o transformar num bom médico. É apenas graças à capacidade de persuasão deste orador que o doente aceitará os tratamentos e a recuperação ocorrerá. Tendo em conta os resultados, poderá considerar-se a retórica mais importante que a medicina, uma vez que foi graças à retórica que a medicina atuou? Repare-se na quantidade de questões que os leitores de Platão lhe poderiam colocar a propósito da situação descrita. É precisamente o facto de os leitores de Platão poderem formular questões a propósito da situação apresentada pelo mestre que nos leva a considerar que este estímulo ao questionamento, que é facilitado porque se parte de uma situação experiencial do domínio do vivido, é uma mais-valia para o desenvolvimento da capacidade de questionamento, em suma, do pensamento crítico. A estratégia platónica resultou e os discípulos de Platão perceberão certamente o peso e a importância da retórica mediante as questões que farão e as que lhes estão a ser colocadas por Platão. E é esse facto que serve de base para, posteriormente, poderem concluir, com Platão, que a retórica apenas é útil quando o auditório é composto por ignorantes que, graças aos dotes retóricos de Górgias, são enganados. Reconhecerão facilmente que o doente é ignorante relativamente ao verdadeiro conhecimento da medicina e, face ao contraditório apresentado por Sócrates, são obrigados a concluir o quanto a retórica se distancia do conhecimento verdadeiro. Foi graças ao estímulo às vivências dos seus discípulos, que também poderiam ser os nossos alunos, que Platão os levou a concluir a necessidade da rejeição da retórica como forma de manipulação em favor do conhecimento verdadeiro: «*Então, quando o orador é mais persuasivo do que o médico, é um ignorante a ser mais persuasivo do que um entendido perante uma multidão de ignorantes.*»

2.2.2 O Manual de Epicteto

Na tentativa de encontrar outras situações que pudéssemos considerar um bom contributo para esta dimensão da aprendizagem da filosofia, decidimo-nos por uma breve análise a um manual prático de filosofia da Antiguidade para a qual contámos com os trabalhos desenvolvidos pelo casal Ilsetraut e Pierre Hadot. Referimo-nos ao no *Manual de Epicteto*³¹ relativamente ao qual, Flávio Arriano, seu discípulo, faz uma compilação de alguns conselhos de carácter estoico. O *Manual* surge então como uma espécie de livro de boas práticas estoicas para o dia a dia. Como já referimos, pretendemos que os nossos alunos de filosofia do ensino secundário sejam, eles próprios, capazes de aplicar algumas aprendizagens efetuadas na disciplina de filosofia, de um modo prático, enquanto adultos e cidadãos responsáveis que serão capazes de contribuir civicamente para uma sociedade mais justa e melhor. É por isto que as reflexões efetuadas pelo casal Hadot à volta do Manual de Epicteto e apresentadas no livro *Aprender a Filosofar na Antiguidade*³² nos podem servir de referências para desenvolver uma aprendizagem experiencial em Filosofia.

Podemos ler o *Manual de Epicteto* exatamente como um manual prático de aprendizagem da filosofia (estóica) no mundo antigo, onde é possível identificar passagens que partem de situações que, apesar de imaginárias, são verosímeis, queremos dizer, podem ser vivenciadas. Vemos, por isso, no *Manual*, com a ajuda dos Hadot, o recurso a uma metodologia muito prática que serve para se partir do vivido para um determinado patamar na reflexão filosófica. Assim, se um dos nossos objetivos é permitir que os nossos alunos possam desenvolver as competências necessárias para se tornarem também filósofos e, mais do que ensinar-lhes filosofia, pretendemos que se iniciem no ato de filosofar, então, tal como já o fizemos em relação a Platão, tentaremos observar como se pode partir de factos vividos para iniciar uma reflexão filosófica que, como se espera no caso do Manual de Epicteto, deverá ter efeitos práticos na vida quotidiana. Apesar de, globalmente, o manual ter por finalidade integrar no pensamento estóico os que pretendem dedicar-se à Filosofia, não nos iremos preocupar aqui em tecer comentários sobre o estoicismo e focar-nos-emos em mostrar como se *pode reduzir a distância entre a reflexão moral e a ação humana*³³.

Um aspeto curioso que nos despertou o *Manual de Epicteto* foi a capacidade de o autor saber dirigir-se, de forma diferenciada, à heterogeneidade do público. Este aspeto é uma preocupação do professor que, de um modo geral, procura ser capaz de adaptar a sua prática à turma com que trabalha. Sabemos como as nossas turmas são compostas por alunos com diferentes expectativas, diferentes antecedentes educativos e familiares e recordamos a

31 A edição do Manual de Epicteto a que recorremos é a traduzida por Pedro Alvim, a partir da edição francesa de M. Meunier, G.-F., 1964. Manual de Epicteto (máximas, diatribes e aforismos), col. Passagens, Ed. Vega Limitada, 1992.

32 Hadot, Pierre e Ilsetraut. Apprendre à Philosopher dans l'Antiquité. Librairie Générale Française, Paris, 2004.

33 E.V. Maltese em Marco Aurelio, A se stesso, citado por Hadot, Pierre e Ilsetraut, op. cit. p. 43.

importância do *princípio da educabilidade filosófica* de todos os alunos avançada por Neves Vicente a que aludimos anteriormente. Hoje, é tarefa prioritária de um conselho de turma elaborar uma caracterização da turma e estabelecer um projeto educativo adequado às características dos alunos dessa mesma. No Manual de Epicteto, os conselhos são dados em função das características dos destinatários. Por exemplo, para jovens candidatos a filósofos, o discurso é de exortação a uma vida de austeridade, de rigor, de frugalidade, de renúncia aos prazeres, à riqueza e aos cargos públicos na linha da filosofia estoica. De igual modo, há conselhos destinados a preparar os jovens interessados na filosofia mas que têm por objetivo aceder a uma carreira de Estado o que implicará a presença em espetáculos, em banquetes e a formação para uma boa tomada de decisões nas funções que exigem responsabilidades públicas³⁴. Portanto, tal como hoje em dia se espera do professor, o Manual tem em consideração as características individuais dos alunos e, diríamos mais, preocupa-se em dar conselhos de acordo com as exigências das funções que os jovens irão desempenhar na vida adulta. Assume-se aqui que a filosofia irá afetar profundamente a ação dos futuros cidadãos romanos. Nesta perspetiva, parece-nos inegável o contributo que o *Manual de Epicteto* faculta como referência clássica para uma aprendizagem experiencial em filosofia. A filosofia é ali vista como indispensável na formação integral do indivíduo de quem se esperam as melhores práticas de cidadania. A importância desta obra, a nosso ver porque privilegia uma aprendizagem experiencial em filosofia, foi tão extraordinária que o casal Hadot considerou que o *Manual de Epicteto* foi um *best-seller* através dos tempos³⁵. Tornou-se um manual da vida cristã para os monges, um resumo do pensamento ocidental e cristão para os Chineses que foram convertidos ao cristianismo pelos jesuítas e ainda hoje é objeto de atenção por parte de alguns programas escolares.

Antes de terminarmos estas considerações sobre a importância do *Manual de Epicteto* para uma aprendizagem experiencial em filosofia, convém que nos detenhamos nalgumas narrativas deste livro que mostram como o recurso ao domínio do que é vivido podem ser uma mais valia para estimular a reflexão filosófica e melhorar a ação quotidiana sobre nós mesmos e os outros.

Uma das melhores experiências de leitura do Manual poderá ser a leitura, de acordo com o Ilsetraut e Pierre Hadot, da parábola do navio em escala no capítulo VII³⁶. E, antes de prosseguir, convém que voltemos a referir a importância das parábolas como histórias simples que todos compreendem e que, por isso, têm a vantagem de estimular os leitores ou ouvintes a colocar questões sobre si próprios e sobre os outros. As parábolas são um excelente recurso para uma introdução a uma aprendizagem experiencial em filosofia.

Ora, o capítulo VII do *Manual de Epicteto* começa com um imperativo que, numa situação de aprendizagem experiencial em filosofia no ensino secundário, também poderemos utilizar:

34 Hadot, Pierre e Ilsetraut, op. cit. p. 44.

35 Hadot, Pierre e Ilsetraut, op. cit. p. 45-46.

36 Cf. Hadot, Pierre e Ilsetraut, op. cit. p. 127.

*imagina-te numa travessia por mar e, em certo momento, a arribada do barco neste ou naquele porto.*³⁷ E os nossos alunos imaginariam, hoje, um cruzeiro pelo mediterrâneo ou uma viagem de avião num daqueles projetos europeus em que se costumam integrar. A meio da viagem o navio faz uma escala numa cidade portuária. Podemos sair do navio e aproveitar para fazer umas compras numa loja franca ou, simplesmente, ir tomar uma bebida numa dessas esplanadas ribeirinhas nas proximidades dos portos. Contudo, diz o *Manual*, é preciso que estejamos atentos ao horário de saída do navio. No limite, há que estar atento aos movimentos do navio e dos que o tripulam, sem nunca os perder de vista. Aconselha Epicteto que jamais seja preciso o comandante do navio emitir uma chamada por um passageiro ausente. Se, eventualmente, houver a percepção de que há uma busca pelo passageiro ausente, há que abandonar tudo e correr em direção ao navio. Se não, deste modo, haverá o risco de detenção pelas autoridades portuárias do país onde se fez a escala e, provavelmente, é-se entregue ao comandante do navio *atado e arremessado para um canto*, tal como se de um *carneiro* se tratasse.³⁸

Mas porquê tanta urgência no regresso ao navio após a chamada do comandante? E porquê, em caso de distração, o repatriamento do cidadão ao navio com tanta brutalidade? Que navio é este, o que significa e qual é o objetivo da situação que nos apresenta? Com o recurso a esta parábola, Epicteto pretende apelar à reflexão sobre a efemeridade da vida que é provisória. A saída do navio representa a saída de uma esfera de existência supra-sensível, um todo coerente e estruturado, no dizer dos Hadot, para uma existência sensível e transitória: a vida humana. O comandante do navio representa Deus a cuja chamada é preciso estar atento. Pretende-se, portanto, que se reflita sobre a efemeridade da vida terrestre e a importância de não nos prendermos aquilo que julgamos ser um dado adquirido, que definitivamente nos pertence. Há um outro detalhe na parábola que relata uma situação de pormenor: à saída do navio, podíamos ter conseguido apanhar um polvo nas rochas que rodeiam o porto, ou caracóis, na tradução dos Hadot. Hoje diríamos que tínhamos aproveitado a escala para comprar alguns *souvenirs*. Seja como for, tal representa a aquisição bens. E todos os bens que julgamos pertencer-nos são transitórios porque, realmente, a sua posse não depende de nós: podem desaparecer sem que possamos fazer algo para que isso não aconteça.

A parábola da escala do navio poderia ser um ótimo instrumento para hoje abordarmos a temática dos valores religiosos (Deus é representado pelo comandante do navio) com os nossos alunos, começando a unidade com questões ao invés de **respostas**. Como a **parábola** inclui ainda a necessidade de estar atento à obediência às decisões do comandante do navio, seria esta uma boa maneira de abordar a problemática do livre-arbítrio. Fará sentido sermos livres

37 Manual de Epicteto (máximas, diatribes e aforismos), col. Passagens, Ed. Vega Limitada, 1992, p. 27.

38 Cf. Manual de Epicteto (máximas, diatribes e aforismos), col. Passagens, Ed. Vega Limitada, 1992, p. 27.

ou estaremos sempre determinados por causas que não dependem de nós? Na perspectiva de Epicteto somos sempre determinados e a todos nos foram confiadas tarefas e uma missão a cumprir num determinado lugar. Seremos castigados pelo não cumprimento das tarefas ou da missão, tal como o carneiro foi amarrado e forçado a seguir a sua viagem pelo curso do devir universal. O problema da liberdade e da responsabilidade está também nesta parábola.

O recurso a situações experienciais para uma aprendizagem dos princípios filosóficos estoicos com o objetivo de orientar ação futura dos cidadãos pode ainda encontrar-se no capítulo XXIX. Neste caso os conselhos dirigem-se a candidatos interessados em vencer os Jogos Olímpicos. Quem não gostaria de vencer uma modalidade? Ou, extrapolando, quem não gostaria de ter sucesso na vida? Repare-se na objetividade e simplicidade dos conselhos de Epicteto: (...) *Necessário é que te disciplines, que regules a tua alimentação, que te abstenhas de guloseimas - e que também pratiques exercícios físicos (...). Não beberás água gelada, e não também vinho ao acaso (...). E eis que te surge a arena: terás de escavar a terra, uma vez por outra deslocas a mão, torces o tornozelo, o pó toma-te a garganta.... Serás chicoteado de quando em quando - e, depois de tudo isto, depois de tantas coisas, pode muito bem acontecer que sejas vencido.*³⁹

Parece-nos claro que os conselhos que são facultados apelam para o domínio dos que pode ser sentido e vivido e experimentado e que causa sofrimento. O recurso às experiências quotidianas, ao domínio do vivido, para conduzir os aprendizes da filosofia estoica a encarar a vida como um lugar de sacrifício, dor e abnegação que, no final, a nada de extraordinário pode conduzir não poderia ter sido mais eficaz.

Quanto ao facto de a aprendizagem da filosofia poder vir a condicionar a nossa ação ao longo da vida, é-nos apresentada uma outra parábola a que o Ilsetraut e Pierre Hadot dão relevo: a vida é como um banquete. Desta vez, público-alvo é composto por homens maduros, já integrados na vida enquanto cidadãos, sejam eles magistrados ou somente pais de família, donos de consideráveis riquezas. O seu comportamento, a sua conduta na vida, segundo Epicteto, deve assemelhar-se à correta participação num banquete, ou seja, com moderação. *A travessa em circulação já chegou perto? Estende a mão e serve-te com moderação não a retendo junto a ti. A travessa tarda em chegar? Não protestes, não projetes para longe o teu desejo de te saciar. Antes, espera pacientemente que chegue junto até ti. Ora, do mesmo modo, procede assim na tua vida. Com os teus filhos, com a tua mulher, com as magistraturas, com a riqueza. Se o fizeres serás um digno conviva dos deuses, melhor, poderás assemelhar-te a um deus, serás um deles.*⁴⁰

Esta é a proposta de Epicteto para *disciplinar o desejo* - com moderação e autocontrolo. A vida é um banquete oferecido pelos deuses. Se se controlarem os desejos no desfrute da mesma,

39 Manual de Epicteto (máximas, diatribes e aforismos), col. Passagens, Ed. Vega Limitada, 1992, p. 75-76.

40 Cf. Hadot, Pierre e Ilsetraut, op. cit. p. 138-139.

ser-se-á um autêntico deus porque se é capaz de demonstrar que, relativamente aquilo que não depende de nós na vida, se é capaz de agir exatamente como se dependesse pelo que é preciso aceitar o destino como se de uma escolha deliberada se tratasse.

2.3 A pedagogia crítica de Paulo Freire: a educação para uma transformação social

Se efetuámos uma pequena incursão pela Antiguidade para obter referências a uma aprendizagem experiencial em filosofia, considerámos conveniente a apresentação de algumas notas relativamente a pensadores contemporâneos que tenham dado fortes contributos para que a educação experiencial pudesse afirmar-se como uma alternativa credível às pedagogias tradicionais.

Paulo Freire (1921-1997), aliás na sequência de John Dewey, facultou um importante contributo para a educação experiencial ao colocar a experiência como uma parte indispensável no processo de ensino-aprendizagem. Para além disso, apresenta um aspeto que, ainda que muito específico no contexto em que Paulo Freire viveu, consideramos de fundamental importância relativamente à educação. As propostas que apresentou para a educação, no contexto de um país, o Brasil, cuja população era maioritariamente analfabeta, vão para além da mera aprendizagem da leitura e da escrita. Freire deseja que a leitura e a escrita permitam a participação dos cidadãos na vida política e, conseqüentemente, num processo de transformação social. Assim sendo, Paulo Freire preconiza o estabelecimento de um sistema educativo como um ato político que liberta as pessoas, tal como podemos ler na *Pedagogia do Oprimido*. Considera que o sistema educativo tradicional, integra uma visão *bancária* da educação e é um meio de perpetuar um estatuto social onde a mobilidade é praticamente inexistente. Assim, escreve o seguinte na *Pedagogia do Oprimido*, relativamente ao binómio educador-educando:⁴¹

(...)

b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;

c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;

d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;

e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;

f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;

41 Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1974, p. 67-68.

g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;

(...)

i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;

j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (...)

E, adiante, acrescenta:⁴²

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem facilmente "encher", tanto melhores educandos serão. (...) Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Na visão *bancária* da educação o aluno assume um papel passivo a quem nada mais resta que ficar sentado no banco da escola a ouvir os ensinamentos do professor que representa a autoridade. É o professor que sabe e a quem é permitido pensar, por isso o único que pode agir. A ação dos alunos é desvalorizada, a sua ação nada é sem o consentimento do professor e a aprendizagem tradicional assente na reprodução do que o professor diz é totalmente desvalorizada por Freire porque associada a essa visão *bancária* na qual os alunos são meros recetores dos conteúdos transmitidos. É como se os alunos recebessem os conteúdos escolares e os depositassem num arquivo. Queremos dizer que os conteúdos das aprendizagens de nada servirão para uma melhoria das condições políticas, sociais, económicas ou culturais porque a formação que é dada aos alunos destina-se a ser arquivada e acedida quando solicitado, como se de ficheiros se tratasse. Diríamos que a educação estaria ao serviço de uma pedagogia utilitarista e que os indivíduos seriam meios ao serviço de determinados fins. Freire adverte que, com esta visão educativa, (...) *no fundo, (...), os grandes arquivados são os homens; nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da praxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação,*

42 Freire, Paulo. Op. cit., p. 66.

*não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.*⁴³

Assim, a principal consequência para Freire da permanência de uma concepção bancária da educação será a de que os alunos, uma vez chegados à idade adulta, tornar-se-ão homens que também acabarão por ser arquivados, no sentido em que serão utilizados e explorados sem que nada tenham podido fazer para contrariar o facto. Tal significa que ficarão impedidos de se abrir ao exterior, ficarão impossibilitados de exercer uma ação eficaz sobre o que os rodeia e incapazes de transformar o mundo. Em suma, não passarão de meros *objetos*.

Para contrariar esta visão *bancária* da educação Freire propõe uma valorização da *praxis* e do diálogo entre alunos e professores como uma possibilidade de chegar ao conhecimento o que, acredita, possibilitará uma maior justiça social mediante a participação e intervenção dos que são (bem) educados.

Fazem-nos sentido estas propostas de Paulo Freire quando pretendemos inovar na prática pedagógica de qualquer disciplina e, mais ainda, na prática pedagógica da disciplina de Filosofia porque também queremos preparar os alunos para uma *praxis* quotidiana tendo como bases o diálogo e o trabalho colaborativo na disciplina. A recusa de Paulo Freire numa educação que proceda ao "arquivamento" e à anulação do próprio homem, faz-nos especialmente sentido quando refletimos sobre a importância da filosofia no ensino secundário e sobre o modo como se procede ao seu ensino e aprendizagem. Paulo Freire advoga uma aprendizagem orientada para a prática. Recorde-se que o autor pretende que a aprendizagem da leitura e da escrita não seja um objetivo em si mesmo. A aprendizagem da leitura e da escrita é vista como um meio para transformar a sociedade tornando-a mais justa e diminuindo a clivagem entre os mais e os menos favorecidos. Um raciocínio semelhante pode ser efetuado a propósito da aprendizagem da filosofia. Nunca desejaríamos que a aprendizagem da filosofia fosse reduzida à aquisição de conhecimentos e treino de competências visando a posterior diminuição do fosso entre os mais ricos e os mais pobres. O que pretendemos é que a disciplina de filosofia no ensino secundário permita dotar os alunos de ferramentas que lhes venham a possibilitar uma ação efetiva sobre o mundo que os rodeia no sentido de o vir a melhorar em várias dimensões, especialmente na dimensão de uma cidadania ativa e responsável. Mais uma vez insistimos que o modo como ensinamos filosofia e o modo como os alunos a aprendem faz toda a diferença. Uma dimensão experiencial da aprendizagem da disciplina da filosofia orientada para a realização de projetos de valor permitirá que os alunos aprendam a problematizar, a concetualizar e a argumentar tendo em vista a sua ação futura na sociedade como cidadãos. Os projetos de valor a concretizar no âmbito da disciplina de filosofia, em articulação com

43 Freire, Paulo. Op. cit., p. 66.

outras disciplinas, que mais adiante defenderemos, estarão ao serviço de uma educação para a cidadania ativa, responsável e crítica.

2.4. O princípio da continuidade de Dewey: as experiências que ligam ao futuro

Consideramos John Dewey (1859-1952), uma referência indispensável para a aprendizagem experiencial. Dewey recusou a visão tradicional da educação e propôs um conceito de *educação progressiva* porque defendeu que *há uma ligação orgânica entre a educação e a experiência pessoal* o que significa que a nova *filosofia da educação* está comprometida com *algum tipo de filosofia experimental ou empírica*.⁴⁴ A aprendizagem, portanto, ocorre no contexto da experiência. Note-se, contudo, que nem toda a experiência tem o mesmo valor em termos educativos⁴⁵. Existem as experiências educativas (experiências positivas com as quais podemos aprender e aumentar o conhecimento), as experiências deseducativas⁴⁶ (são experiências que têm como consequência reter ou distorcer o que potencialmente se poderia vir a aprender com experiências futuras) e as experiências não educativas (são neutras, não têm qualquer impacto positivo ou negativo). Por outro lado, é necessário considerar os *princípios da continuidade da experiência* e da *interação* que estão subjacentes à noção da *educação progressiva* de Dewey, por oposição à educação tradicional. Ao *princípio da interação* referir-nos-emos adiante. De acordo com o *princípio da continuidade da experiência* ou *continuum experiencial*, as experiências não se limitam a uma mera sucessão entre si ao longo da vida. O *princípio da continuidade* acarreta a ideia de que as experiências pelas quais passámos irão condicionar as experiências que teremos no futuro. Cada experiência traz-nos algo que já foi do passado e que modificará, de certo modo, algo que há-de vir⁴⁷.

Com bastantes anos de prática em educação experiencial em filosofia, a professora Minerva Ahumada,⁴⁸ refere, prudentemente, que é necessário definir que conceito de experiência nos interessa para a filosofia, uma vez que, como se referiu, nem toda a experiência é suscetível de conduzir a uma aprendizagem tal como a desejamos. Portanto, há que ter cuidado com a relação entre a experiência e a aprendizagem. Quais as experiências que nos podem levar a uma aprendizagem e, sobretudo, quais as que nos interessam para que haja uma aprendizagem da filosofia? Quais vale a pena integrar na educação filosófica dos nossos alunos?

44 Dewey, John. *Experience and Education*, Touchstone, Nova Iorque, 1997, p. 25.

45 Dewey, John, op. Cit., p. 25, par. 2.

46 Dewey, op. cit., p. 37, par. 1.

47 Dewey, op. cit., p. 37, par. 2.

48 Minerva Ahumada é professora no Laguardia Community College (Nova Iorque) onde leciona Moral e Ética, Filosofia Latino-americana e Filosofia Social e Política. Autora do artigo *Dewey and Collaborative Experiential Learning Indoors* publicado em *Experiential Learning in Philosophy*, edição de Julinna Oxley e Ramona Ilea, Routledge, Nova Iorque, 2016, p. 65.

O *princípio da continuidade*, em Dewey, pode ser exemplificado quando aplicado ao desenvolvimento moral. Dewey apresenta o exemplo de um homem que se inicia numa carreira de ladrão e que, através da prática continuada do roubo consegue alcançar um patamar elevado como especialista na arte de roubar.⁴⁹ Não haverá dúvidas quanto à capacidade elevada para roubar que esse indivíduo irá adquirir. Tal sucede porque as experiências de roubo não se limitam a suceder umas às outras. Há sempre uma experiência passada que aprimorará uma experiência de roubo futura. Há sempre uma análise, reflexão e crítica sobre a experiência passada de roubo que condicionará a experiência futura. É certo que, contudo, o indivíduo até poderá vir a abandonar a prática do roubo. Depende do modo como as experiências passadas irão condicionar as experiências futuras. É por isso que para Dewey, o ponto fulcral da educação são as experiências que se têm, que se tiveram ou que se proporcionam a alguém e que, portanto, irão condicionar o seu desenvolvimento educativo⁵⁰. Neste sentido, como notavelmente sublinha Ahumada⁵¹, os professores dispostos a por em prática uma aprendizagem experiencial em filosofia com os seus alunos, devem ser capazes de lhes proporcionar oportunidades de aprendizagem o mais parecidas possível ao que os alunos irão encontrar ao longo da vida.

Nesta sequência, se para Dewey todas as experiências significativas de aprendizagem condicionarão as experiências futuras (pela aplicação do *princípio da continuidade*), se proporcionarmos aos alunos de filosofia experiências significativas do ponto de vista dos conteúdos da filosofia, calcularemos que essas experiências, para além de permitirem a aquisição de conhecimentos da disciplina, poderão vir a condicionar as futuras experiências dos alunos já enquanto cidadãos. Por exemplo, se incentivarmos frequentemente o diálogo dentro da sala de aula, a propósito do debate de um determinado problema filosófico, espera-se que no futuro os alunos, como adultos, preferirão o diálogo e a discussão aberta sobre um dado assunto ao invés de assumirem uma posição autoritária, inflexível ou agressiva face a um determinado problema. Do mesmo modo, se envolvermos os alunos de filosofia em determinados projetos com valor do ponto de vista social, ambiental ou político, presumimos que esses alunos venham a adquirir ferramentas e hábitos para que, enquanto cidadãos, homens e mulheres adultos, revelem uma atitude interventiva do ponto de vista social, ambiental ou político.

Não poderemos esquecer nunca que, para Dewey, uma experiência é sempre uma ligação ao futuro. Ao professor de filosofia cabe também a tarefa de ativar essa ligação ao futuro com o recurso a uma aprendizagem experiencial na sua disciplina. Por isso, insistimos na necessidade de selecionar cuidadosamente as experiências ou situações de aprendizagem que iremos propor aos nossos alunos porque acreditamos que essas experiências irão ser fulcrais nas suas futuras

49 Dewey, op. cit., p. 36, par. 1.

50 Cf. Dewey, op. cit., p. 36, par. 2.

51 Cf. Ahumada, Minerva. *Dewey and Collaborative Experiential Learning Indoors*. Experiential Learning in Philosophy, edição de Julinna Oxley e Ramona Ilea, Routledge, Nova Iorque, 2016, p. 67, 2º par.

referências filosóficas já enquanto adultos e com poder para transformar o mundo em que vivemos.⁵² E, novamente, acentuamos essa ideia da utilidade da Filosofia como ferramenta para melhorar a circunstância em que todos vivemos. Há também que pensar no professor como alguém que tem necessariamente mais experiência e que, por isso, estará em posição de ser capaz de propor aos alunos situações experienciais que levem a aprendizagens educativas relevantes, bem como, por outro lado, de ser capaz de avaliar o envolvimento e desempenho dos alunos na sua realização tendo em vista o produto final. Reforça-se, portanto, a ideia do professor como tendo o papel de acompanhar cuidadosa e continuamente o desenrolar da atividade dos alunos.

Relativamente às experiências que interessam para a *educabilidade filosófica* dos alunos, consideremos, obviamente, como experiências relevantes ou situações relevantes de aprendizagem aquelas que o professor possa vir a considerar terem uma ligação clara e direta com os conteúdos do programa de filosofia e/ou com as recentes *Aprendizagens Essenciais*⁵³. Por outro lado, devemos considerar como válidas todas as experiências ou situações de aprendizagem que possam vir a constituir-se como um meio com o qual os alunos possam intervir de forma consciente e cívica na melhoria e no bem-estar do mundo em que vivemos, desde que assumam igualmente uma ligação clara e efetiva aos conteúdos do programa da disciplina. É também o professor, como elemento orientador, que deve aferir se determinada experiência ou situação experiencial que possa vir a ser proposta pelos alunos é válida ou não para a aprendizagem que se pretende.

52 Dewey, op. cit., p. 43, par. 3.

53 As *Aprendizagens Essenciais* de Filosofia para o 10º ano estão publicadas no sítio da Direção-Geral de Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_sec_filosofia.pdf (sítio consultado em 20/08/2018)

Capítulo III - Abordagem prática à aprendizagem experiencial em filosofia

Considerando o diagnóstico que foi efetuado no primeiro capítulo desta reflexão relativamente ao modo como se tem lecionado o programa de Filosofia, bem como as sugestões que têm sido apresentadas, inclusivamente nas recentes Aprendizagens Essenciais e atendendo, ainda, à nossa própria experiência pessoal na docência da filosofia, gostaríamos de contribuir para que a inovação na didática da disciplina acontecesse de modo mais permanente e sistemático. As práticas pedagógicas mais frequentes a que temos recorrido costumam acarretar resultados positivos, quando devidamente aplicadas em turmas em que, em média, os alunos obtêm bons resultados escolares em praticamente todas as disciplinas. Com os alunos que apresentam maiores dificuldades, surgem frequentemente algumas complicações e a sua avaliação, seja ela formativa ou sumativa, costuma deixar bastante a desejar. É neste momento que relembramos as palavras dos alunos daquele professor, referido por Neves Vicente, que, com cuidado e rigor preparava as suas aulas ao pormenor: *“eu ouvi, mas não compreendi”*; *“ele diz que é claro, mas para mim continua confuso”*, bem como outras afins. Esta situação deixa-nos especialmente preocupados quando, voltamos a referi-lo, não abdicamos do princípio de que todos os alunos têm direito universal à educação e, por conseguinte, como diz o Neves Vicente, todos *têm direito à filosofia*, defendendo, como tal, o princípio da *educabilidade filosófica* para todos.

A este propósito foi recentemente publicado o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que veio alterar por completo a visão que se tinha da educação orientada para os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem. Este normativo *estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.*⁵⁴ Esta legislação vem a obrigar as escolas a repensar o modo como lidam com os alunos que demonstram dificuldades nas aprendizagens, também no ensino secundário, tendo em vista o que está definido relativamente à inclusão de todos os alunos nos princípios, visão, valores e competências presentes no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Deste modo é revogado o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, terminando-se assim um período de categorização muito pouco flexível de alunos com necessidades educativas específicas. Como este normativo assume que todos os alunos têm capacidades de aprendizagem e de desenvolvimento educativo,⁵⁵ a escola tem de desencadear respostas no sentido de que todos os alunos tenham acesso a todos os meios para

54 N.º 1 do Artigo 1º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.

55 Alínea a) do Artigo 30º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.

concretizar todo o potencial de desenvolvimento, incluindo a diversificação de estratégias na sala de aula.⁵⁶

Não é, contudo, o nosso objetivo apresentar os contributos de uma aprendizagem experiencial em filosofia para alunos com extraordinárias necessidades de aprendizagem. Estes serão alvo de outras medidas educativas previstas naquela legislação. Partimos é do pressuposto que, à luz deste Decreto-Lei, também os professores de filosofia devem esforçar-se no sentido de dar resposta às necessidades de alunos que, não sendo exemplares nas aprendizagens escolares, têm o direito de as melhorar e de os seus resultados. E é neste espírito que são propostas no Artigo 8º do normativo *medidas universais* que se podem e devem aplicar a todos os alunos. São consideradas medidas universais, entre outras:

a) A diferenciação pedagógica;

b) As acomodações curriculares;

c) O enriquecimento curricular e

d) A promoção do comportamento pró-social.

Uma aprendizagem experiencial em filosofia permitirá, na lógica do que se tem vindo a referir, estabelecer com todos os alunos a diferenciação pedagógica, as acomodações curriculares e a promoção do comportamento pró-social. Tal pressuposto resultou de uma perceção, ao longo dos anos em que temos lecionado a disciplina, de que uma grande parte dos alunos que revelam maiores dificuldades na aquisição dos conhecimentos e das competências exigidas pela filosofia, mostram melhorias significativas se alguns dos conteúdos desta disciplina forem abordados de maneira a que enquadrem e deem sentido a algumas das suas experiências pessoais. Muitas vezes, os conteúdos são abordados de forma tão abstrata que em muito pouco ou em quase nada se coadunam com as suas vivências de adolescentes ou servem para dar resposta a muitas das questões filosóficas que os alunos desta faixa etária colocam a si próprios. Por outro lado, demos conta de que se incluirmos na prática pedagógica da disciplina de filosofia atividades que, não se desviando dos conteúdos e competências da disciplina, permitam o envolvimento dos alunos em projetos orientados para o exterior da sala de aula visando a promoção da cidadania, da defesa dos direitos humanos ou da melhoria do bem estar da comunidade escolar, víamos o interesse dos alunos pela disciplina aumentar com claras melhorias nos seus resultados académicos.

Foi essencialmente por esta razão que dedicámos algum tempo a investigar como se poderia proceder à aprendizagem da filosofia de uma maneira experiencial e, antes disso, se faria sentido poder vir a falar de uma aprendizagem experiencial desta disciplina. a filosofia. Esta questão coloca-se pelo facto de nos termos questionado se, ao estarmos a abordar a disciplina

56 Alínea b) do Artigo 30º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho.

de uma maneira menos abstrata e, portanto, mais endereçada às vivências dos alunos, não estaríamos apenas a desviar a atenção das suas reais dificuldades e a ensinar filosofia apenas recorrendo a uma melhoria nas técnicas de comunicação, como quem vende um produto recorrendo às estratégias da retórica visando a persuasão, a bem dos bons resultados escolares. Estaria longe de nós querer tornar as aulas de filosofia mais divertidas ou que, graças a uma metodologia fabulosa, pudessem substituir o treino das competências de problematização, concetualização e argumentação que encaminharão os alunos para uma reflexão filosófica séria e rigorosa. O que pretendemos fazer é abrir caminho para a investigação e reflexão acerca de como os conteúdos e temas da disciplina de filosofia do ensino secundário podem ser ensinados e aprendidos de forma a inverter a predominância de uma *lógica do ensino da filosofia* sobre uma *lógica da aprendizagem da filosofia*, de que fala o professor Neves Vicente, através do recurso a uma aprendizagem que se diz experiencial. Assim, apresentaremos alguns contributos para uma aprendizagem da filosofia orientada por este modelo. Parece-nos que uma prática pedagógica que recorra à aprendizagem experiencial permite centrar o processo de aprendizagem na atividade do aluno ao proporcionar-lhe situações de aprendizagem e ao fornecer-lhe guiões, meios e materiais de trabalho para que possa desenvolver um pensamento autónomo que o inicie na Filosofia, queremos dizer, que o possa vir a fazer filosofar.

Poderá parecer estranho e desproporcionado este desejo que os nossos alunos venham a filosofar e a tornar-se filósofos nos dias de hoje, na escola de hoje. Não o será, contudo, se formos guiados pelas palavras sábias e experientes de Cerqueira Gonçalves. Diz este autor, a propósito da obra filosófica no ensino da filosofia, que *a majestade do termo obra pode inibir os principiantes que aferem as obras de filosofia pela genialidade dos seus autores*⁵⁷ (filósofos). Parece, então, que há uma espécie de inibição em fazer filosofia e em querer ser filósofo quando se tem um entendimento de filosofia como sendo apenas filosofia que se encontra nas grandes teses dos filósofos, o que assusta os iniciantes na Filosofia. Identificamos os *principiantes que aferem as obras de filosofia pela genialidade dos seus autores* com alguns professores que, inibidos e inebriados ante a grandeza dos grandes autores filósofos, se coíbem em permitir que os seus alunos possam vir a filosofar e a experimentar ser filósofos. Orientados pela sugestão de Cerqueira Gonçalves, caberá considerar que o mais importante nos objetivos da formação filosófica dos nossos alunos não será que se tornem todos filósofos de referência. Como diz o autor, considera-se mais importante que cada um *realize* a sua obra filosófica que *pode ou não ocupar a atenção de uma vida inteira, nunca pode é estar ausente*.

Neste capítulo, que acaba por justificar o título da presente reflexão, são apresentados alguns contributos para uma aprendizagem experiencial em filosofia, apresentaremos maneiras de valorizar as experiências pessoais dos alunos na consolidação dos conteúdos e no treino de competências, a aplicação prática dos conteúdos da disciplina em situações reais e, finalmente,

57 Gonçalves, Joaquim Cerqueira. Op. cit., p. 39.

o envolvimento dos alunos em projetos de valor organizados com base nas aprendizagens e reflexões ocorridas na disciplina. Este modo de abordagem da disciplina de modo nenhum poderá esquecer que a iniciação na filosofia, que antes referíamos, exigirá dos alunos o treino nas operações intelectuais próprias da filosofia a que já aludimos, a saber: a concetualização, a problematização e a argumentação, sem esquecer as operações inerentes ao trabalho de texto: a análise, a interpretação, o comentário e a dissertação.

3.1 Primeiros passos na aprendizagem experiencial em filosofia

É natural que ocorra algum ceticismo relativamente à integração dos princípios da aprendizagem experiencial na disciplina de Filosofia. Para uma introdução à aprendizagem experiencial em filosofia, partilhamos da definição de aprendizagem experiencial proposta pela *Association for Experiential Education*, referida no capítulo anterior. Relembramos que a aprendizagem experiencial ocorre quando os educadores criam situações com as quais os aprendentes se envolvem em experiências diretas que são seguidas de reflexão. Julga-se também que o envolvimento dos aprendentes nessas experiências permite que se desenvolvam competências e se potenciem capacidades para a contribuição do bem-estar das comunidades. Recorda-se também que nem todas as experiências têm o mesmo valor em termos de relevância para o que se quer ensinar e aprender e que, por isso, é fundamental saber escolher as situações experimentais de aprendizagem que se irão propor aos alunos.

Para um professor dar os primeiros passos num processo de aprendizagem experiencial, pode partir-se da prática pedagógica que, como já referido, implica como alternativa à mera exposição, a promoção do diálogo dentro da sala de aula, dentro do espírito do diálogo socrático de questionamento dos alunos, a que se seguem tentativas de encontrar uma resposta através da reflexão conjunta e respetiva participação na aula. O questionamento, bem como a participação, já implica que os alunos tenham em conta algumas das suas experiências e vivências pessoais. Por vezes, há quem proceda a uma alteração da disposição das mesas dentro da sala de aula, em forma de semicírculo, de modo a estimular a participação, o diálogo e a interação entre os alunos. Esta é uma boa maneira de um professor iniciar, com os alunos, um processo de aprendizagem valorizando a experiência e as vivências pessoais dos mesmos, embora não seja a única. Há contextos em que, efetivamente, a aprendizagem ocorre de forma muito positiva. Noutras situações não se pode dizer que esta prática seja suficiente para se poder dizer que a aprendizagem dos conteúdos e competências da disciplina seja eficaz. Pela experiência que temos, muitas vezes os alunos não prestam atenção à participação dos colegas na aula, outras vezes apenas ficam focados no seu contributo enquanto aguardam a sua vez de participar. A situação mais problemática parece advir do facto de os alunos não terem momentos para efetuar registos escritos das participações mais relevantes ou elaborar pequenas sínteses das conclusões a que se chega para sistematizar as aprendizagens e, mais tarde, poder vir a dissertar sobre elas. Os noventa minutos da aula esgotam-se num ápice e, a

menos que o professor apele sistematicamente a esses registros - até porque a fazê-lo, quebrará o diálogo e a interação - não se pode dizer que haja uma aprendizagem efetiva e sólida dos conhecimentos a que se pretende chegar. Acrescentar-se-ia que, não raro, os alunos não gostam de participar oralmente na aula, quer por timidez, quer por falta de preparação ou de hábito. Assim, como dizíamos, apesar de este ser um ótimo modo de iniciar o professor e os alunos numa situação de aprendizagem experiencial e quebrar a solidão das aulas meramente expositivas, não é suficiente para que se possa falar de uma aprendizagem experiencial sistemática da filosofia.

3.2 Recomendações para uma aprendizagem experiencial em filosofia

A *Association for Experiential Education* elaborou uma lista de princípios⁵⁸ a seguir por quem se propõe utilizar uma prática pedagógica baseada na aprendizagem experiencial. Os princípios são genéricos e aplicar-se-ão a uma variedade de disciplinas ou áreas temáticas. Devido à especificidade da disciplina de filosofia, salientaríamos as seguintes:

A aprendizagem experiencial apenas poderá ocorrer quando as experiências escolhidas pelos alunos ou que são propostas pelo professor são cuidadosamente escolhidas e é imperativo que sejam acompanhadas de momentos de reflexão, análise crítica e síntese. Por outro lado, as experiências escolhidas ou propostas, bem como as situações de aprendizagem, devem ser estruturadas de modo a que se exija aos alunos a tomada de iniciativas, de decisões e a responsabilização pelos resultados. Ao longo do processo da aprendizagem experiencial, o aluno tem de ser encorajado a colocar questões e dúvidas, a investigar, a experimentar, a resolver problemas, a assumir responsabilidades, a ser criativo e a dar sentido ao que produz. Por seu lado, os alunos devem estar comprometidos com o trabalho, quer seja intelectualmente, emocionalmente ou socialmente. Este compromisso produz a percepção de que a tarefa de aprendizagem é autêntica e não apenas uma atividade para passar tempo e entreter. Os relacionamentos são estimulados e promovidos: entre os alunos, entre alunos e professores ou funcionários, entre alunos e outros intervenientes no processo, ainda que exteriores à escola. Note-se a importância de ter consciência de que, quer o professor, quer os alunos tanto podem vir a obter sucessos como falhas porque os resultados da experiência ou situação de aprendizagem com a qual se envolveram não são totalmente previsíveis.

Relativamente aos professores,⁵⁹ é necessário estar disposto a aceitar ter um papel menos centrado em si próprio e mais centrado nos alunos. Seguidamente, na sequência do que se disse

58 www.aee.org/what-is-ee (sítio consultado em 09/07/2018)

59 Adaptação a partir das sugestões da Northern Illinois University, Faculty Development and Instructional Design Center, em <https://facdevblog.niu.edu/experiential-learning> (sítio consultado em 01/07/2018),

anteriormente, há que identificar situações ou atividades experimentais com as quais os alunos se possam identificar, achem interessantes e com as quais se possam vir a comprometer. Convém esclarecer os alunos dos objetivos da atividade que irão desenvolver, relacionando obrigatoriamente a intenção da atividade experimental com os objetivos da planificação de determinada unidade. É importante que os alunos saibam para que serve o que irão fazer. O papel principal do professor implica apresentar situações de aprendizagem ou promover experiências de aprendizagem, avaliar a pertinência das experiências propostas pelos alunos, apresentar problemas, estabelecer limites para o trabalho, apoiar os alunos, avaliar propostas de trabalho vindas dos alunos e, obviamente, facilitar todo o processo de aprendizagem ajudando os alunos a encontrar os recursos de que necessitam. Para terminar é importante que clarifique quais são exatamente os papéis a desempenhar por si e pelos alunos.

3.3 A importância fundamental da aprendizagem colaborativa

Como referimos no capítulo anterior, à ideia subjacente ao *princípio da continuidade*, Dewey acrescenta outra noção fundamental: a necessidade da *interação*.⁶⁰ O *princípio da interação*, em permanente paralelo com o *princípio da continuidade*, significa que as experiências não acontecem apenas encapsuladas no domínio da nossa subjetividade e intimidade. Nós não vivemos isoladamente no mundo. Estamos em constante interação com o mundo, com os objetos e as pessoas do mundo. E as nossas experiências pessoais são sempre afetadas pelo mundo, pelos outros. Deste modo, consideramos primordial que os alunos se relacionem o mais possível uns com os outros porque se acredita que o envolvimento em atividades de aprendizagem experiencial só conduzirá a um processo de aprendizagem sólido se se verificar a comunicação e a troca de informação entre os pares. É, por outro lado, através do diálogo com os outros que discutimos pontos de vista divergentes e buscamos consensos possíveis. Então, se dizemos que a filosofia deve estimular o pensamento crítico, é fundamental que desde cedo comecemos a treinar os nossos alunos na discussão e no debate entre pares para, de facto, promovermos o pensamento crítico ou então correremos o risco de que essa competência associada à filosofia não passe do plano das intenções. O conceito de Dewey de *educação progressiva* tem implícita esta ideia de que a formação dos alunos tem em vista a preparação para uma vida futura de adultos, homens e mulheres, dos quais se espera um contributo para a construção de um mundo melhor. Porque sabemos que o *princípio da interação* implica que as experiências que se têm não acontecem no domínio da subjetividade de cada um dos nossos alunos, mas sim num contexto de relação com o mundo e com os outros, o professor de filosofia deve ser capaz de criar ambientes de aprendizagem que integrem as

citando Wurdinger, S. D., e Carson, J.A. Teaching for experiential learning: Five approaches that work, Lanham, MD: Rowman & Little Field Education, 2010, p. 13.

60 Dewey, J. Op. Cit., p. 43, par. 3.

experiências pessoais dos alunos num quadro de relacionamento com os seus pares, com o professor e com outros intervenientes no processo de aprendizagem, ainda que exteriores à escola. Atendendo ao *princípio da interação* há, portanto, que apostar no trabalho colaborativo. Assim, é necessário que se formem grupos de trabalho nas turmas a que se leciona. Cada grupo de trabalho é responsável pelo modo como irá lidar com a experiência ou situação de aprendizagem que é proposta: identifica problemas, elabora planos de trabalho, efetua pesquisas necessárias, efetua a leitura e análise dos textos propostos pelo professor, procede ao registo das reflexões efetuadas e das conclusões a que se chega.

Esta aliança indispensável entre a aprendizagem experiencial e o trabalho colaborativo é sublinhada pela professora Minerva Ahumada que sugere a formação de pequenos grupos de trabalho dentro da turma que, deste modo, desenvolverão competências específicas, tais como a análise e interpretação de textos, bem como competências mais gerais como, por exemplo, a melhoria da capacidade de relacionamento entre si⁶¹. De acordo com Ahumada, aos grupos de trabalho devem ser estabelecidas regras no sentido de vincar a responsabilidade de cada elemento e de tornar rigoroso o cumprimento das tarefas distribuídas. Citando Johnson et al.⁶²(1987), as vantagens da aprendizagem colaborativa são a capacidade de, a partir do trabalho conjunto de pequenos grupos de alunos, se maximizar a aprendizagem de cada um. Dos trabalhos de Johnson et al. desenvolveu-se o acrónimo PIGS no sentido de se identificarem e aplicarem cinco aspetos chave no trabalho colaborativo de forma eficaz que, por considerá-las bastante relevantes, reproduzimos com as devidas adaptações:

Positive Interdependence [Interdependência Positiva] - cada um dos elementos do grupo terá de ter atribuído um papel específico dentro do grupo que virá, claramente, a desempenhar.

Individual and Group Accountability - [Compromisso Individual e de Grupo] - cada membro do grupo terá de ter consciência que, para obter um trabalho bem-sucedido, todos e cada um têm de dar o seu melhor na tarefa que lhes foi atribuída e pela qual são responsáveis.

Group Processing [Desenvolvimento do trabalho] - O grupo revela estar a realizar um trabalho ativo de planificação e de tomada de decisões capaz de possibilitar uma realização bem-sucedida do mesmo.

Social Skills [Competências Sociais] - É expectável que os alunos que trabalham dentro do grupo desenvolvam boas e eficazes formas de comunicação entre si, bem como evidenciem um respeito mútuo.

61 Ahumada, Minerva. Dewey and Collaborative Experiential Learning Indoors. *Experiential Learning in Philosophy*, edição de Julinna Oxley e Ramona Ilea, Routledge, Nova Iorque, 2016, p. 69.

62 Ahumada Minerva, op. cit. A autora cita, p. 69, David Johnson, Roger Johnson e Edythe Johnson Halubec em *Advanced Cooperative Learning*, Interaction Book Co., Denver, 1987.

A estes cinco aspetos, Ahumada ainda acrescenta a *interação cara a cara*⁶³, o que implica que os alunos se envolvam conjuntamente num esforço de clarificação de conceitos dentro do grupo ou de explicitação, para os colegas, dos conteúdos em que estão a trabalhar. Deste modo, todos os elementos do grupo entenderão o trabalho como um todo e, assim, cada um poderá dar o seu melhor contributo para o seu enriquecimento.

Este modo colaborativo de trabalhar, dentro da sala de aula, é um contributo muito eficaz para colocar os alunos no centro do processo de aprendizagem e para os preparar para o futuro.

3.4 A exigência do texto na aprendizagem experiencial em filosofia

A prática pedagógica na disciplina de filosofia nunca poderá deixar para segundo plano o texto na aula e, por isso, nunca uma aprendizagem experiencial em filosofia o poderá ignorar. Como tão bem afirma Cerqueira Gonçalves, *não há filosofia a não ser numa obra e, ousaríamos acrescentar, numa obra escrita*.⁶⁴ Sim, é certo que vivemos num mundo em que a oralidade parece prevalecer associada aos meios de comunicação e aos recursos multimédia que existem. E, por outro lado, numa dimensão experiencial da aprendizagem da filosofia, não poderemos jamais dispensar a importância da oralidade e das formas de comunicação a ela associada. A oralidade é fundamental para o debate e a discussão filosófica dentro da sala de aula. Porém, a oralidade e o recurso às formas de comunicação a que apelaremos não poderão ter sustentação sem uma base sólida que reside na leitura, análise e interpretação de um texto filosófico. Por outro lado, se pretendemos iniciar os alunos na filosofia e no ato de filosofar, é indispensável a produção, por parte dos alunos, de um texto escrito. Porque, independentemente da forma como os alunos apresentem as teses que defendem, a produção do texto é, por um lado, o que permanecerá no futuro e, por outro lado, o que alicerça e justifica a comunicação que se estabelecerá com os seus pares e as ações que desenvolverão como cidadãos capazes de transformar o mundo.

Quando falamos da produção de um texto por parte dos alunos, não nos estamos a referir à produção de um texto como exigência de um teste de avaliação, de uma questão de desenvolvimento ou de um trabalho solicitado para realizar fora da sala de aula. Por norma esses textos podem aparecer como uma manta de retalhos de outros textos recolhidos de várias fontes e nunca darão a unidade ao que o aluno realmente está suposto fazer quando produz um texto dele, quando faz filosofia, como tão bem faz notar Cerqueira Gonçalves.⁶⁵ Por este motivo, e ainda na perspetiva deste autor, quando, nas aula de filosofia, promovemos a leitura, análise, interpretação e produção de um texto junto dos alunos devemos partir do princípio

63 Ahumada, Minerva. op. cit. p. 70.

64 Gonçalves, Joaquim Cerqueira. Op. cit., p. 40.

65 Gonçalves, Joaquim Cerqueira. Op. cit., p. 62.

que *um texto é sempre gerado por outro texto*.⁶⁶ Tal quer dizer que um aluno autor de um texto nunca poderá ser o único elemento responsável pela elaboração do seu texto. Haverá sempre, na atividade de produção de um texto, dois textos. Há o *texto do outro* que será o texto que vai ser lido e comentado por quem o interpreta, mas seguidamente surgirá o *texto outro* que corresponde ao texto que será construído a partir da conciliação entre a intenção do autor inicial e as considerações, comentários e posições que sustenta. O texto final a produzir é o *texto do autor-intérprete* que o coloca como que numa posição de tecelão que tece uma urdidura entre o texto do autor e o seu próprio texto.⁶⁷ É este o modo de produção de um texto, com sentido e capaz de dar sentido aos problemas filosóficos abordados, que deveremos promover junto dos nossos alunos: o de tecelão e não o de costureiro que costura retalhos de vários textos. Para além disso, o texto do aluno tem de ser elaborado num *processo da constituição do mundo*, quer dizer, tem de ser elaborado com o sentido que este jovem autor dá ao mundo. Este modo de o aluno se relacionar com o texto e produzir um texto é, no dizer de Fernanda Henriques⁶⁸, o que impede que as aulas de filosofia se tornem mera repetição dos ensinamentos dos filósofos porque permitem que seja o aluno a expressar as suas reflexões, a iniciar-se verdadeiramente na filosofia.

Para lá destas reflexões relativamente à importância do texto na aula de filosofia deveremos sugerir algumas formas de o trabalhar, com os alunos, dentro da sala de aula. A este respeito haveremos de seguir algumas linhas de força apresentadas por Armando Girotti⁶⁹ no âmbito da didática da filosofia que defende. Este autor considera que o ensino atual da filosofia atual não deve continuar a *fornecer aos jovens muitas noções de filosofia, mas sim permitir que façam a experiência daquela grande coisa que é a filosofia*.⁷⁰ Como já referimos, consideramos haver, hoje em dia, bastante interesse dos jovens alunos pela disciplina especialmente quando compreendem que a filosofia lhes fornece, frequentemente, pistas para respostas a muitas das questões que colocam sobre si próprios, sobre os outros e sobre o mundo. Girotti fala mesmo de um *choque* que a filosofia produz sobre uma boa parte dos alunos. Parece-nos que cabe a nós, professores de filosofia, aproveitar esse momento de choque para orientar os alunos para as grandes questões filosóficas na crença de que, tendo como base uma formação filosófica sólida, possam vir a desenvolver uma maior capacidade de intervenção cívica e social visando

66 Gonçalves, Joaquim Cerqueira. Op. cit., p. 71.

67 Cf. Gonçalves, Joaquim Cerqueira. Op. cit., p. 72.

68 Henriques, Fernanda. *A imprescindibilidade do texto na transmissão da filosofia*. Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede, Coord. de Maria Luísa Ribeiro Ferreira, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2008, p. 212.

69 Armando Girotti, em 2008 docente na universidade de Pádua, possui uma formação em História e Filosofia e uma vasta experiência na Didática da Filosofia. Dedicou-se à formação de professores e, nos anos 90, foi convidado pelas universidades de Coimbra e de Saragoça para uma apresentação dos métodos de ensino da filosofia utilizados em Itália. O interesse por esta área levou-o ao Brasil para onde levou a sua experiência como formador de professores. Em 2012, a Universidade do Estado de Santa Catarina publicou uma das suas intervenções intitulada Didáticas, *metodologias e experiências a respeito do ensino da filosofia no ensino médio*.

70 Girotti, Armando. *Didática da Filosofia ou Didática Filosófica? Da Teoria à Praxis*. Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede, Coord. de Maria Luísa Ribeiro Ferreira, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2008, p. 28.

a construção de uma sociedade mais justa, numa perspetiva da *filosofia na cidade*. Acerca da importância de orientar os alunos aquando desse *choque filosófico*, Girotti refere que o aluno *tem necessidade de pontos de referência sólidos para chegar ao novo, precisa de ter um mapa de estrada das vias que vai percorrendo*.⁷¹ O que acontece frequentemente é que o professor ao guiar o estudante, fornece-lhe o mapa, até o pode conduzir pela mão, mas esquece-se de lhe explicar qual é a viagem a realizar. É, de facto, importante que o professor guie o aluno, mas isso não é tão importante quanto fazer o aluno compreender o que é que se espera da formação filosófica que o estamos a ajudar a adquirir e o que é que ele pode vir a fazer com esta formação filosófica.

Ora, um dos aspetos fundamentais da formação filosófica é, como referimos, a capacidade de problematizar, conceptualizar e argumentar o que exige, necessariamente, o recurso ao texto até porque que é nele que estão projetadas essas capacidades por parte do autor do texto. Refere Girotti que para treinar os alunos na análise e interpretação de um texto e *fazer filosofia com os estudantes há que os transformar em Sherlock Holmes*.⁷² A proposta para um trabalho de texto na sala de aula é fundamentada em Girotti nos estudos semióticos de Peirce, desenvolvidos e clarificados por Morris⁷³ e sugere uma leitura sintática, semântica e pragmática.

Assim, a leitura de um texto numa dimensão sintática implicará que o professor oriente os seus alunos para a análise da estrutura do texto independentemente dos conteúdos específicos do mesmo. Sugerimos a escolha de um texto argumentativo não muito longo, pelo menos no início do treino destas competências, que deve ser lido, de forma partilhada, por todos os alunos. Solicitar a cada aluno que leia um período ou um parágrafo pode ser uma boa estratégia para permitir que todos se possam envolver nesta tarefa. Seguidamente propor-se-á uma divisão do texto em partes que poderão ou não coincidir com os parágrafos do mesmo. Nesta tarefa, o papel de orientador do docente é indispensável na medida em que poderá colocar algumas questões⁷⁴ sobre o texto que orientarão os alunos a efetuar a divisão do mesmo de forma lógica e coerente. Sugere-se também o registo breve de comentários que sintetizem o conteúdo de cada parte identificada pelos alunos de maneira a conseguir-se, na fase seguinte, uma mais fácil localização dos conteúdos estruturantes do texto. Sugerimos ainda que os alunos identifiquem o assunto do texto - alertando-os para não confundirem o assunto com a tese do autor - após o que se lhes pode pedir a atribuição de um título que o sintetize.

Para proceder à leitura semântica de um texto, pode começar por pedir-se aos alunos a identificação das palavras-chave que são essenciais para a compreensão do assunto abordado.

71 Girotti, Armando. Op. Cit., p. 33.

72 Girotti, Armando. Op. Cit., p. 36.

73 Referimo-nos aos filósofos e semióticos americanos Charles Peirce (1839-1914) e Charles Morris (1901-1979).

74 Cf. Girotti, Armando. Op. Cit., p. 37.

Uma nota relativamente ao vocabulário do texto que, frequentemente, não é compreendido pelos alunos o que pode causar alguma apreensão ao professor. Recomenda-se a utilização de um dicionário de língua portuguesa que deverá estar sempre por perto ou, caso seja tolerado, o recurso ao telemóvel para que os alunos possam aceder a um dicionário em linha⁷⁵. Para tornar esta tarefa menos árida para alunos pouco familiarizados com este trabalho cirúrgico de análise pode apelar-se à sua habitual presença nas redes sociais. Por exemplo, para um envolvimento mais ativo na tarefa de identificação de palavras-chave poderá dizer-se: «Imagina que és o autor do texto em questão e queres divulgar o essencial do seu conteúdo para o maior número de pessoas a quem o seu assunto possa interessar. Que *hashtags* (#) utilizarias no *Twitter*?» Esta sugestão, ainda que simples, poderá estimular e potenciar a capacidade de identificação dos conceitos que são fundamentais para a compreensão da tese defendida pelo autor do texto. Pela experiência que temos, o apelo às vivências dos alunos no quotidiano das redes sociais costuma apresentar resultados positivos mesmo nos alunos que revelam maiores dificuldades porque, se por um lado estamos a valorizar as suas experiências no universo do digital, por outro lado estaremos a potenciar a disposição natural que muitos alunos têm para a investigação e a autodescoberta, na linha da personagem do detetive a que Girotti fez referência. Após a elaboração da lista de palavras-chave, solicitamos aos alunos a identificação da tese defendida pelo autor (pressupondo, obviamente que os conceitos de argumento e tese já estejam devidamente trabalhados) tendo o cuidado de, como bem notou Girotti,⁷⁶ a isolar de eventuais *teses colaterais* ou eventuais *refutações*. O próximo passo deverá ser a aplicação das aprendizagens anteriormente efetuadas relativamente aos conceitos de tese e de argumento: é necessário explicitar quais são os argumentos que o autor apresenta para justificar a tese que defende incluindo a explicitação, caso se julgue importante, das eventuais teses colaterais ou possíveis refutações. Finalmente, numa tentativa de contrariar a tendência que alguns alunos têm para memorizar conteúdos e os reproduzir - mesmo que essa reprodução nunca seja estimulada ou solicitada pelo professor - e para poder avaliar qualitativamente a tarefa que estão a realizar, recomendamos que os alunos exponham os argumentos que justificam a tese do autor recorrendo às suas próprias palavras. Privilegiamos, num primeiro momento, o recurso à oralidade porque, frequentemente e na ânsia de o fazerem corretamente sob a forma escrita, os alunos se limitam a fazer equivaler as palavras do autor a sinónimos, o que nada nos diz relativamente ao seu nível de compreensão da tese do autor. Assim, sugere-se que, mau grado muitos alunos não sejam capazes de utilizar um discurso com o rigor do vocabulário e terminologia específicos da disciplina de filosofia, o seu discurso não seja de nenhum modo desvalorizado porque, ao desvalorizá-lo, estaríamos a encorajar a anulação de todas as tentativas que os estudantes fazem para compreender e dar significado aos argumentos

75 Um dicionário em linha de acesso gratuito pode ser o fornecido pela Porto Editora em <https://www.infopedia.pt>. Para vocabulário especificamente filosófico recomendamos o Dicionário Escolar de Filosofia, organizado por Aires Almeida disponível em: <https://criticanarede.com/dicionario.html>. Este sítio foi consultado em 21/09/2018 e encontra-se em pleno funcionamento.

76 Cf. Girotti, Armando. Op. Cit., p. 37.

e teses da filosofia. Se este trabalho for feito de modo regular, os alunos apresentarão melhorias na utilização rigorosa do vocabulário filosófico ao longo do ano, como temos vindo a constatar. A anulação das suas tentativas de compreender e explicitar a tese e os argumentos do autor do texto acarretará igualmente a anulação do que pretendemos fazer: que os alunos se iniciem na filosofia e no filosofar e o possam vir a evidenciar ao longo da sua vida adulta enquanto cidadãos responsáveis e conscientes.

Para terminar, a última dimensão que consideraremos para a análise de um texto argumentativo situa-se ao nível da pragmática. Aqui é privilegiado o modo como o texto se pode relacionar diretamente com os alunos. Embora as dimensões anteriores que referimos sejam de importância indiscutível, daremos uma ênfase especial à leitura pragmática de um texto porque a consideraremos diretamente relacionada com uma aprendizagem experiencial em filosofia. Tendo em conta este modo de aprendizagem, parece-nos que é no momento da leitura de um texto argumentativo em filosofia que os alunos poderão obter a visão global da importância da filosofia na sua formação e do que com ela poderão fazer ao longo das suas vidas. Abordar a leitura de um texto apenas do ponto de vista sintático e semântico é permitir que a formação filosófica dos alunos fique enclausurada nas teorias de um número considerável de argumentos e teses de autores que o programa refere. Tal representaria uma visão antagónica de tudo o que temos vindo a dizer sobre o ensino e a aprendizagem da filosofia com a agravante de os alunos nunca poderem vir a compreender a *viagem no seu todo* de que fala Girotti, isto é, a importância da disciplina e as mais-valias que esta oferece aos estudantes de filosofia. A abordagem de um texto numa dimensão pragmática de leitura possibilitará a concretização de duas ações que consideramos indispensáveis no atual momento educativo e que abundantemente temos vindo a referir. Uma representa a possibilidade de valorizar as experiências e as vivências dos alunos para a aprendizagem da filosofia de modo a que esta possa vir a ser portadora de mais sentido para os mesmos. A tese de Girotti acerca da leitura pragmática do texto filosófico é a de que *a leitura pragmática, relacionando o leitor com a problemática tratada, permite realizar a continuidade entre a tradição cultural e a experiência dos jovens.*⁷⁷ Efetivamente, se bem escolhido, o texto certamente conseguirá *interpelar* o aluno, queremos dizer, suscitar-lhe o interesse e alimentar a sua curiosidade porque o assunto abordado no texto é um assunto que diz respeito também às suas vivências, aos seus desejos, dúvidas e, frequentemente, à sua vontade de transformar o mundo. Por exemplo, suponha-se que o texto a trabalhar é um texto de Aristóteles ou Platão sobre a argumentação e a retórica. A leitura de um texto de Aristóteles acerca da utilidade da retórica já tem levado alunos a trazerem para a aula situações em que, por terem sido injustamente acusados de determinada ação, teriam desejado o recurso à retórica, na perspetiva aristotélica, com o objetivo de se defender da injustiça das acusações. Outras vezes, a leitura de um texto de Platão em que a retórica é tida como manipulação é melhor compreendido quando os alunos

77 Cf. Girotti, Armando. Op. Cit., p. 38-39.

associam o mau uso da retórica a situações ocorridas no mundo do futebol, da vida política e até da publicidade. A outra ação que consideramos indispensável representa a possibilidade de a formação filosófica dos alunos, que parta da leitura pragmática de um texto, lhes possa vir a fazer desenvolver competências, capacidades e condições para o exercício da ação cívica e responsável de que temos vindo a falar. Por exemplo, os alunos podem ser interpelados pela leitura e análise de um texto acerca do problema filosófico da objetividade e relatividade dos valores. No último ano, a leitura pragmática de um texto de James Rachels,⁷⁸ inquietou os alunos na discussão desse problema filosófico, relativamente ao qual os alunos estabeleceram a ligação com problemáticas do mundo contemporâneo como o drama dos refugiados, o casamento precoce, a violência doméstica, a mutilação genital feminina ou os direitos das mulheres. Para além de tudo o que dissemos, a leitura pragmática de um texto possibilitará também integrar saberes de outras áreas disciplinares contribuindo para uma articulação entre as várias disciplinas dando forma ao que é preconizado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Em suma, a leitura pragmática de um texto permite que o aluno estabeleça a ponte entre a tese do autor do texto e a sua atenção para os problemas do mundo contemporâneo podendo desencadear nos jovens uma *praxis* visando melhorar o mundo em que se vive como iremos propor na última parte deste trabalho.

3.5 Críticas a uma aprendizagem experiencial em filosofia

Porque o recurso a uma aprendizagem experiencial em filosofia ainda não é uma prática frequente nas nossas salas de aula, salvaguardando todas as exceções, não são conhecidas muitas objeções a este modelo de abordagem da disciplina. Será natural que surjam de forma mais intensa após os primeiros anos de aplicação do modelo educativo previsto no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* que temos vindo a referir, se houver um significativo número de docentes que venha a recorrer à aprendizagem experiencial no modo como prepara as aulas de filosofia. Não é, porém, difícil calcular objeções que se possam colocar ao recurso à aprendizagem experiencial em filosofia, decorrentes da oposição que, durante décadas, foi também feita relativamente a outras disciplinas quanto a modelos pedagógicos que se desviassem do ensino tradicional em que o professor tinha o papel central e incontestável no processo de ensino-aprendizagem. De qualquer modo, a aprendizagem experiencial é, geralmente, valorizada e reconhecida nas outras disciplinas e áreas de estudo do ensino secundário mais vocacionadas para a experimentação, como é o caso das disciplinas ligadas às ciências. Quando nos dirigimos a alguém utilizando a expressão “aprendizagem experiencial em filosofia” antevemos alguma curiosidade e expectativa relativamente à consistência dessa

78 Referimo-nos a um texto extraído da obra de Rachels, James, *Elementos de Filosofia Moral*, Gradiva, Lisboa, 2004.

proposta. O campo da filosofia aplicada ainda não está muito divulgado na opinião pública e causa sempre alguma estranheza ao comum dos cidadãos associar filosofia a alguma atividade do domínio prático.

Pode, porém, argumentar-se a favor do facto de a aprendizagem experiencial não dever nunca ser posta ao serviço da aprendizagem da filosofia. Uma das teses fundamentais a favor desta ideia é a de que a filosofia e os problemas filosóficos em nada se assemelham aos problemas das ciências, como já se disse no início desta reflexão. Em filosofia não existem respostas consensuais entre os filósofos relativamente aos problemas que surgem. Até existe quem considere que a filosofia é um poema numa clara alusão ao carácter contemplativo e puramente reflexivo que a filosofia deve ter. A filosofia seria assim uma espécie de campo da liberdade suprema em que todos os pensamentos são legítimos desde que devidamente fundamentados. Para além destas breves reflexões que, não raro, lemos e ouvimos, a verdade é que o principal fundamento para a recusa de uma aprendizagem experiencial em filosofia é de que esta tem um carácter abstrato e aberto e, ao ser ensinada e aprendida no ensino secundário, deve ser posta ao serviço do raciocínio abstrato exigindo a maturidade intelectual própria de quem já alcançou o patamar dos 15 anos de idade e, por isso, tem a capacidade de abstrair e entender os ensinamentos que o professor de filosofia lhe transmite. Quantas vezes nas reuniões dos conselhos de turma do ensino secundário não ouvimos que determinados alunos não conseguem obter classificação positiva porque são *muito infantis* e não conseguem *alcançar o grau de raciocínio abstrato que a disciplina exige*? Apesar de árduo e, provavelmente, impossível, seria interessante fazer um estudo de quantas vezes estas citações ou outras equivalentes surgem registadas nas atas daquelas reuniões, em turmas de todo o país, nos últimos cinco anos, acreditando que todas as considerações relativamente ao fraco aproveitamento na disciplina passam à forma escrita. Sempre que ouvimos semelhantes comentários, por vezes, sob a forma de justificação para os pálidos resultados obtidos, lembramo-nos do trabalho realizado por um número crescente de pessoas que se tem dedicado, de forma séria e competente, a investir e a investigar na área da filosofia para crianças, uma outra dimensão da filosofia aplicada que não dispensa a integração dos contributos da aprendizagem experiencial.

Para além daquela crítica possível a uma aprendizagem experiencial em filosofia, há ainda quem considere que o professor de filosofia não deve estar preocupado com o desenvolvimento pessoal e social dos jovens e muito menos com a sua formação cívica. Para tal, existem as outras disciplinas do currículo dos alunos no ensino básico e secundário, muitas vezes com conteúdos específicos para aí orientados. Ou melhor, considera-se que o professor de filosofia também deve estar preocupado com esses aspetos, mas considera-se que para o desenvolvimento pessoal e social e para a formação cívica dos seus alunos, basta saber muito bem o que é a ética, explicar clara e concisamente o imperativo categórico de Kant e compará-lo com as éticas utilitaristas, compreender os princípios de Rawls para uma sociedade mais justa ou então, para evitar ser manipulado por falácias, dominar o essencial das mais comuns, explicar em que consistem, definindo-as. Para compreender como se pode ser persuasivo devem

estudar-se (e memorizar-se) as principais estratégias de argumentação de Aristóteles. Muitas vezes acredita-se também que o desenvolvimento do pensamento crítico, tão vincadamente associado à disciplina, vem por acréscimo depois de o aluno dominar todos os conteúdos do programa bienal da disciplina. Assim estaria preparado o jovem à saída do ensino secundário para enfrentar o desafio de viver num mundo de adultos.

Poderá ainda, considerar-se, ainda que de um modo mais radical, que a aprendizagem experiencial em filosofia entendida como uma ligação entre a filosofia e os problemas reais que ocorrem no mundo, bem como a valorização das experiências e das vivências pessoais dos alunos para a compreensão de determinados problemas e conceitos filosóficos, representa uma forma minimalista de abordar a disciplina de filosofia porque conspurca a pureza pensamento filosófico com a subjetividade e relatividade da experiência pessoal.

Relativamente a estas resistências quanto a integrar a aprendizagem experiencial na disciplina de filosofia, temos a dizer que a consideramos aqui como uma disciplina obrigatória dos cursos regulares do ensino secundário estando, portanto, abrangida pela visão mais recente da educação preconizada pelo Ministério da Educação e por organizações com responsabilidades educativas a nível europeu e mundial. Dir-se-á que a filosofia, como saber e como atividade própria do espírito humano, estará mais para lá e se sobreporá a quaisquer visões ou deliberações de organizações sociais e políticas. E é verdade. Porém, se os estados e as organizações supranacionais, como formas de organização social visando o bem comum, integram a filosofia nos seus currículos de estudos, promovem a elaboração dos respetivos programas, assumem a importância da filosofia em termos mundiais, ou seja, investem na filosofia, será justo, parece-nos, que os professores de filosofia deem o seu contributo para que a sua disciplina possa estar ao serviço do bem comum.

Portanto, a aprendizagem da filosofia através de um “por as mãos na massa”, valorizando as vivências dos alunos para melhor trabalhar as competências requeridas pela disciplina e envolvendo os alunos em projetos de valor cívico, social, ambiental ou até político está a promover o trabalho cooperativo, o recurso e a promoção do diálogo, a capacidade de resolução de problemas e a criatividade. Ora, o recurso ao diálogo no trabalho entre pares exige, por um lado, a resolução de problemas e, por outro, a união de vontades para alcançar um objetivo. Consideramos também que o trabalho cooperativo e o diálogo a ele subjacente, na tentativa de resolver um problema e concretizar um objetivo, é uma das formas de estimular o pensamento crítico e criativo ao invés de esperar que o mesmo surja no final do cumprimento esforçado e rigoroso do programa da disciplina. No final desta reflexão iremos sugerir formas de implicar os alunos na minimização e atenuação do número de casos de violação de direitos humanos, por exemplo. Contudo, ao longo dos dois anos de duração da disciplina no ensino secundário, há um sem número de oportunidades de trabalhar em direção à promoção de outros valores.

3.6 Contributos para uma aprendizagem experiencial em filosofia

Uma vez chegados a este ponto da reflexão que temos vindo a apresentar, cumpre-nos apresentar de forma clara, as práticas pedagógicas que desenvolvemos dentro da sala de aula e que se enquadram numa aprendizagem experiencial na disciplina. Nas subsecções que se seguem podem encontrar a descrição de três modos de aprendizagem da disciplina com o recurso a uma aprendizagem experiencial com os quais podemos trabalhar na disciplina de filosofia. Organizámos a apresentação de modo a incluir situações de aprendizagem em que são valorizadas a experiência e as vivências dos alunos para melhorar a compreensão de conteúdos do programa de filosofia e os consolidar. Seguidamente mostraremos uma maneira de consolidar conhecimentos adquiridos na sala de aula recorrendo a atividades de carácter prático realizados fora da sala e, finalmente, descreveremos o envolvimento dos alunos num projeto de valor que dá sentido a aprendizagens relacionadas com os valores estudados encorajando-os a uma intervenção cívica a propósito da promoção do respeito pelos direitos humanos. Como já referimos, existem outras formas de abordar o ensino e a aprendizagem da disciplina de forma experiencial pelo que as atividades estão longe de se esgotar no que seguidamente apresentamos. Necessários, em qualquer situação de aprendizagem experiencial, são os momentos de reflexão, de recurso ao texto e, finalmente, de trabalho colaborativo, diálogo e criatividade.

3.6.1 A valorização das vivências dos alunos para a aula de filosofia

Um modo de abordagem da disciplina de filosofia com recurso à educação experiencial pode significar a possibilidade de melhorar as aprendizagens dos alunos, a partir das experiências de vida que têm. Tendo presentes os conteúdos do currículo da disciplina podem desafiar-se os alunos a elaborar trabalhos conjuntos propondo-lhes situações de aprendizagem que sirvam para os aprofundar e desenvolver partindo das suas próprias vivências, sobre as quais incidirão momentos de reflexão. Estaremos, portanto, a dar relevo às vivências dos alunos e a valorizar o seu contributo pessoal depois de submetido a uma reflexão mais aprofundada.

Relativamente à importância do trabalho colaborativo, em todas as turmas foram organizados grupos de trabalho após o primeiro mês de aulas. Os grupos são compostos por um máximo de 4 alunos e por um mínimo de três e manter-se-ão, se possível, ao longo de todo o ano. Todas as situações de aprendizagem que envolvam trabalho colaborativo serão desenvolvidas no interior do mesmo grupo.

Para envolver os alunos de filosofia numa situação de trabalho colaborativo, no âmbito de uma aprendizagem experiencial, tendo em conta os conteúdos curriculares do 11º ano, selecionou-se a unidade temática relativa à gnosiologia. Quando se começam por abordar as características do conhecimento vulgar e as características do conhecimento científico, pediu-se aos alunos que refletissem numa situação pela qual já tivessem passado e que pudesse servir para ilustrar

claramente as diferenças entre um e outro tipo de conhecimento dando, especial atenção, ao que os distingue.

A tarefa proposta formulou-se do seguinte modo:

Relata-nos uma situação ou situações - vivenciadas por ti ou de que te tenhas apercebido - nas quais tivesses podido, de forma clara, constatar as diferenças entre conhecimento do senso comum e conhecimento científico. Refere o valor que atribuíste ao senso comum e ao conhecimento científico.

Note-se que a tarefa deve ser apresentada a cada um dos grupos de trabalho previamente definidos e, nesta sequência, é importante estar atento à aplicação dos aspetos chave⁷⁹ referentes ao desenvolvimento do trabalho colaborativo de que falámos anteriormente.

Uma vez que se pretende trazer para cada grupo uma situação vivenciada pelos alunos, solicita-se a apresentação, por parte de cada um dos alunos que compõem o grupo de trabalho, do relato de uma experiência individual. O grupo, como um todo, irá proceder a uma análise e reflexão das experiências de cada elemento e avaliar a sua pertinência e utilidade para a distinção entre conhecimento do senso comum e conhecimento científico. Obviamente que esta situação de aprendizagem teve em conta leituras previamente efetuadas no manual, bem como explicações introdutórias aos conteúdos por parte do professor. Cada grupo escolheu, depois da respetiva análise e reflexão, qual experiência iria servir para melhor explicitar à turma as diferenças entre os dois tipos de conhecimento. Sugere-se aqui a utilização de uma plataforma LMS de aprendizagem, por exemplo o *Moodle*, para registar o resultado da análise e reflexão proposta por parte do grupo de trabalho. O recurso à plataforma de aprendizagem é importante especialmente por dois motivos: por um lado acelera-se o processo de entrega do trabalho, a sua leitura por parte do professor e a conseqüente avaliação. Por outro lado, e não menos importante, permite que o trabalho de cada aluno seja lido por toda a turma, o que facilita a discussão final na sala de aula e a aprendizagem destes conteúdos por todos. Facilita-se também a avaliação do contributo de cada grupo, em função dos critérios estabelecidos.

Segue-se um texto, a título de curiosidade, produzido por um aluno que foi selecionado pelo respetivo grupo para explicar as diferenças entre conhecimento vulgar e conhecimento do senso comum que reproduzimos tal como foi submetido na plataforma *Moodle*:

«Uma vez, quando era criança (tinha por volta de 11 anos), observei um fenómeno que considero fascinante. Estava na praia com a minha família e, estando a anoitecer, consegui ver dois sóis a pôr-se no horizonte, um mesmo por cima do outro. Hoje, apercebo-me claramente que associados a este fenómeno estão duas formas de conhecimento: científico e comum. É importante denotar que, de facto, e ao contrário do que muitos possam pensar, este fenómeno

79 Cf. 3.3 Capítulo III

não pode ser justificado por qualquer teoria sobre alienígenas ou algo que se pareça, mas sim por um fenómeno que a ciência denomina reflexão da luz.

Podem considerar-se nesta situação dois conhecimentos: "nem tudo o que parece é" e "a luz pode, em determinadas condições incidir em determinados materiais (neste caso, camadas da atmosfera) segundo ângulos específicos e sofrer um fenómeno de reflexão fazendo com que a imagem de um objeto apareça duplicada".

Enquanto no primeiro caso estamos perante conhecimento comum, no segundo deparamo-nos com o conhecimento científico e a primeira diferença que nos salta logo à vista é o carácter muito mais detalhado e explicativo do último. De facto, a ciência tem uma preocupação muito maior em explicar o porquê de algumas aparências iludirem. Fá-lo seguindo um processo metódico que se baseia no confronto de teorias com factos e para tal usa a matemática, tanto como um auxiliar de medição rigoroso, como uma forma de linguagem que expressa todas as nuances envolvidas nesta situação (por exemplo, para expressar os graus da inclinação dos raios luminosos). A ciência baseia-se, portanto, no estudo objetivo da natureza utilizando instrumentos rigorosos e sofisticados e não num "saber de experiência feito", acumulado por gerações ao longo dos tempos. Ultrapassa o aspeto superficial da situação e ignorando aspetos resultantes de uma primeira interpretação, tenta aprofundar o seu conhecimento de forma a conseguir entender o fenómeno. Não se limita às aparências e, sobretudo não é acrítica: não aceita apenas o facto de as aparências poderem enganar, até porque esta mesma afirmação, ao contrário do que acontece neste exemplo, poderia simplesmente estar errada.

Temos, no entanto, de admitir que o conhecimento vulgar nem sempre está errado, como é o caso, e que muitas vezes tem elevada utilidade e um grande valor prático. Apesar de não ser sistemático e, portanto, poder ser contraditório, dá-nos uma visão geral de como agir e reagir ao mundo que nos rodeia. Neste caso, esta informação de natureza qualitativa não é capaz de satisfazer a nossa voracidade intelectual de compreender o funcionamento do mundo, no entanto, impede-nos de cair em falsos julgamentos e pode até vir a revelar-se útil em questões de sobrevivência, evitando, por exemplo que sejamos atacados por um animal de aparência inofensiva. Por outro lado, o conhecimento científico, de mais difícil acesso, não sendo, talvez por isso, tão amplamente aceite por vários seres humanos, garante que a nossa perceção do mundo está correta, ou pelo menos, o mais próximo da verdade possível, ao manter-se aberta e receptiva a novos fenómenos. Neste caso, talvez tenha tido mais importância o conhecimento vulgar, uma vez que nos permite uma avaliação rápida e prática da situação, ao contrário do conhecimento científico que pouca utilidade teria no momento em que uma criança ou qualquer outra pessoa olhasse para o por-do-sol (ou pores-dos-sóis); não teria nenhuma utilidade prática saber as equações matemáticas aí envolvidas. É, de qualquer modo, importante reconhecer que é este conhecimento que, saindo da esfera do mundo prático, garante que a espécie humana evolua como ser tecnológico, permitindo avanços como, por exemplo, o uso esta característica da luz para detetar planetas à distância; que nos dá uma

forma de ler e interpretar o mundo que nos rodeia, mitigando a natureza parcial, algo que positivo se considerarmos que muitas vezes é a falta de objetividade que conduz ao erro humano e que impede que conheçamos mais falemos no caso das emoções e sentimentos.

Podemos, então, concluir que tanto um conhecimento como o outro têm a sua importância até porque talvez, quem sabe, não tenha o cientista que estudou este fenómeno sido motivado a fazer a sua investigação pelo provérbio inicial.»

Uma outra atividade que pode ser programada e que implica procedimentos semelhantes diz respeito ao estudo das falácias informais.

Aos mesmos grupos de alunos, foi proposta a seguinte situação:

«Identifica em discursos a que tenhas assistido (no âmbito do desporto ou da política, por exemplo) uma ou duas falácias presentes. Explica, por palavras tuas, em que consistem.»

Nesta situação exige-se, em primeiro lugar, um conhecimento objetivo do que são falácias e em que consistem as principais falácias informais, o que exige do professor uma introdução ao tema. Depois, é necessário que o grupo de trabalho traga para a discussão interna exemplos de discursos falaciosos. Os elementos do grupo discutirão, entre si, acerca da existência efetiva de falácias e, caso existam, identificam-nas e explicam, por palavras próprias, em que consistem. Finalmente, após a supervisão do professor, recorre-se à plataforma *Moodle* para elaborar um minidicionário de falácias, cujos autores são os alunos de todas as turmas. O acesso à plataforma permitirá a partilha de todos os trabalhos de todos os grupos dessa turma e de todas as turmas daquele ano de escolaridade, bem como a respetiva avaliação e supervisão do trabalho.

3.6.2 A produção de um filme como resultado das aprendizagens em filosofia

Trabalhar com os alunos na disciplina de filosofia com o recurso à aprendizagem experiencial, visando a consolidação das aprendizagens efetuadas nesta disciplina, passa pelo tratamento, dentro e fora da sala de aula, de determinados conteúdos que podem tornar possível a produção de um filme. Neste caso, o filme é o produto final que resultou dos conteúdos trabalhados durante toda uma unidade temática, neste caso, relativa à argumentação e retórica e que ocupa uma boa parte do primeiro período letivo. Após a apresentação, por parte do professor, dos aspetos essenciais dessa unidade, foram os alunos informados da possibilidade de desenvolver um trabalho de carácter prático de modo a evidenciar aos seus pares a importância da argumentação e da retórica, no quotidiano, relativamente à procura de adesão de um auditório.

Ao longo da unidade, os alunos aprenderam os principais tipos de argumentos e os principais tipos de falácias associadas em que se incluíram os trabalhos já referidos anteriormente. Ao

iniciar-se a temática da retórica e da procura da adesão do auditório, foi necessário proceder a um estudo teórico dos principais meios de persuasão retórica propostos por Aristóteles: *ethos*, *logos* e *pathos*. Foram, entretanto, esclarecidos os alunos acerca da importância da retórica no mundo atual, principalmente nos campos da política e da justiça nas sociedades democráticas com economias de mercado. A este propósito não poderemos deixar de sugerir a integração, se possível, das disciplinas de Direito, Economia e Português tendo em conta o atual cenário de flexibilidade curricular.

A situação que foi proposta aos alunos foi a de produzirem um pequeno filme (ou cartaz publicitário, em alternativa) que tivesse por objetivo persuadir um determinado auditório de determinada ideia. Evidentemente que tal exige uma pesquisa, fora do âmbito do programa da disciplina, relativamente a técnicas de *marketing* e publicidade na atualidade, que pode perfeitamente integrar-se na disciplina de Português. Nos últimos anos⁸⁰, os alunos produziram filmes e cartazes que puseram a tónica na prevenção dos incêndios, na alteração de comportamentos tendo em vista a melhoria do meio ambiente, na prevenção da violência doméstica, na prevenção do *bullying*, mas também na venda de cosméticos e na promoção do turismo local, entre outras dezenas de temáticas de carácter social e ambiental. Muitos estudantes optam por temáticas visando a promoção de estilos de vida mais saudáveis. Por exemplo, no ano letivo de 2009-2010 em que surgiram alertas relativos à infeção pela Gripe A, os alunos elaboraram *spots* publicitários persuadindo para a importância da prevenção da epidemia.

É fundamental, pelos motivos que já se invocaram, que esta atividade seja desenvolvida em grupo.

Aos alunos foram dadas as seguintes instruções:

Tarefa: Realizar um filme ou cartaz, contendo um anúncio publicitário, com publicidade institucional ou comercial, que inclua, simultaneamente, imagem e texto.

Nota: Os grupos de trabalho deverão começar por inventar o objeto promovido no anúncio.

Produto final: Cartaz ou vídeo publicitário. Apresentação na aula.

Critérios de avaliação:

- *Recorre a pelo menos um dos meios de persuasão referidos por Aristóteles.*
- *Inclui, com correção, implícita ou explicitamente, um dos três argumentos não dedutivos estudados.*

80 O autor desta reflexão tem vindo a lecionar a disciplina de filosofia na Escola Secundária do Fundão, desde 1999.

- Recorre, se necessário, a uma das falácias informais abordadas na aula.
- Respeita o tema e objetivos do trabalho.
- Mostra trabalho organizado.
- Revela criatividade.
- Apresenta oralmente o trabalho realizado, explicando os seus conteúdos do ponto de vista dos conteúdos estudados na disciplina de filosofia.
- Elabora, para a explicação do meio de persuasão utilizado e eventuais falácias associadas, um texto claro e correto nos planos da sintaxe, pontuação e ortografia.

Prazo de entrega e apresentação: em data a combinar antes da interrupção do Carnaval.

Independentemente das instruções gerais fornecidas foi obviamente necessário verificar, durante alguns minutos das aulas seguintes, o desenvolver dos trabalhos. Esse acompanhamento implicou as seguintes ações:

- Facultar apoio aos alunos na escolha do objeto promovido no filme ou no cartaz a produzir.
- Proceder ao visionamento, seguido de discussão, de alguns filmes publicitários recolhidos nos meios de comunicação social que tinham sido previamente selecionados pelo professor. Na discussão faz-se a identificação das estratégias argumentativas utilizadas, de acordo com a perspetiva de Aristóteles, e a identificação de eventuais falácias. No final da análise chega-se a um consenso relativamente aos meios de persuasão aristotélicos predominantes.
- Prestar apoio na elaboração da planificação do trabalho e facilitar o acesso dos alunos a recursos necessários.
- Analisar textos de Aristóteles sobre os meios de persuasão *ethos*, *logos* e *pathos*, a partir da obra *Retórica*.
- Analisar excertos da obra *Introdução à Lógica* de M. Copri e Cari Cohen, a propósito da importância de argumentos informais no discurso argumentativo.
- Analisar o conceito de persuasão, a partir da obra de Américo de Sousa, *Retórica: lógica ou persuasão?*
- Identificar os meios de prova utilizados para obter adesão, a partir de extratos da obra *Tratado da Argumentação* de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca.
- Elaborar registos escritos resultantes da análise dos excertos das obras referidas.

Os alunos dispuseram de cerca de um mês para elaborar o trabalho.

De modo a aumentar e tornar visível a interação entre os alunos de cada grupo e a verificar as aprendizagens efetuadas, foi obrigatória a apresentação à turma (ou a outras turmas) do trabalho realizado. Uma vez marcada a apresentação, que deve ter uma duração de entre 10 a 15 minutos, os alunos exibiram os vídeos publicitários ou o cartaz publicitário produzido. A apresentação dos trabalhos à turma exigiu que, no final da apresentação do produto final, o grupo esclarecesse quais tinham sido as principais estratégias de persuasão a que recorreram (de acordo com as propostas de Aristóteles), bem como a tipificação de argumentos presentes no trabalho. Os colegas da turma que assistiam à apresentação podiam pedir esclarecimentos relativamente à eficácia dos meios de persuasão utilizados e sugerir alternativas.

Relativamente à avaliação dos trabalhos, sugere-se que seja sempre efectuada em regime de autoavaliação (por parte dos elementos do grupo) e de heteroavaliação (por parte dos colegas dos outros grupos e do professor). O professor estabelece uma classificação final que concilia a autoavaliação dos elementos do grupo e a heteroavaliação feita pelos colegas da turma.

Os critérios de avaliação foram os referidos nas instruções gerais facultadas aos alunos. Parece-nos, porém, que esses critérios poderiam ser melhorados e dever-se-iam ter incluído, pelo menos na autoavaliação dos grupos, itens relativos à preparação mostrada por cada um dos elementos durante as sessões de trabalho do grupo, à quantidade e à qualidade dos registos escritos resultantes da leitura, análise crítica e interpretação dos excertos dos textos referidos e ao grau de envolvimento e encorajamento à participação no trabalho do grupo por parte de todos os elementos.

3.6.3 O envolvimento dos alunos em projetos de valor

Propomos um terceiro modo de abordagem da disciplina de Filosofia na perspetiva da aprendizagem experiencial. Este modo implica dar a possibilidade e encorajar os alunos no envolvimento em projetos de valor. Conviria explicitar de que se trata quando falamos em projetos de valor e o que pretendemos com o envolvimento dos alunos neste tipo de projetos. A ideia principal é evidenciar a importância da Filosofia que, apesar da sua natureza específica, tem a possibilidade de contribuir para uma valorização das vidas de todos nós através da ação que realizamos no mundo que nos rodeia, retomando a ideia de Maria Luísa Ribeiro Ferreira, segundo a qual a Filosofia implica uma *atenção ao real que tem como consequência um agir adequado, eficaz e uma sintonia com os outros e com o mundo*.⁸¹

Muitos professores e autores ligados à aprendizagem experiencial em filosofia propõem este modo de aprendizagem. Julinna Oxley⁸², professora de Filosofia e uma das editoras do livro

81 Ferreira, Maria Luísa Ribeiro. op. cit., p. 121, 3º par.

82 Oxley, Julinna e Ilea, Ramona são editoras do livro *Experiential Learning in Philosophy*, Routledge, Nova Iorque, 2016. Oxley relata essa experiência na p. xv (Agradecimentos).

Experiential Learning in Philosophy relata a importância que teve na sua vida uma professora de 6º ano ao envolver os alunos, partindo de aulas orientadas por um modelo de aprendizagem experiencial, a revitalizar a cidade onde, à época, vivia.

Esta dimensão da aprendizagem experiencial, a ser utilizada na disciplina de Filosofia, poderá vir a trazer momentos formativos de inegável importância especialmente quando se pretende que, com a disciplina de filosofia, os alunos reflitam ou, como já se referiu, filosofem. Espera-se que dessas reflexões venham a elaborar-se projetos de trabalho no âmbito dos quais se realizem ações com valor no campo da ética, da justiça, da sociedade ou da política. Assim, a reflexão filosófica trará ações objetivas sobre a circunstância que é comum a todos nós. No caso concreto, quisemos, partindo das aulas de Filosofia e das reflexões dos nossos alunos, dar-lhes a oportunidade de se empenharem em ações com carácter cívico que pudessem contribuir para uma defesa ativa dos direitos humanos.

A atividade que descrevemos iniciou-se no 10º ano e concluiu-se no 11º ano. Foi, portanto, transversal aos dois anos de frequência da disciplina. Apesar de ser no 10º ano que a disciplina de filosofia aborda temáticas mais suscetíveis de permitir que os alunos se envolvam em atividades no âmbito dos valores éticos-políticos e sociais, bem como no trabalho de investigação-ação relativo a problemas do mundo contemporâneo, é no 11º ano que os alunos adquirem ferramentas que lhes permitem elaborar e potenciar um discurso filosófico que será orientado para uma intervenção de carácter cívico. Refiro-me, concretamente, aos conteúdos trabalhados no âmbito da unidade *Lógica e Argumentação*.

Na situação que descrevemos, o envolvimento de estudantes de filosofia em projetos de valor surgiu aquando da lecionação dos valores religiosos, portanto no 10º ano. Numa primeira abordagem, os alunos trabalharam a questão da religião e do sentido da existência. Cada grupo optou, em função da sua própria sensibilidade, ou por estudar a resposta religiosa para o sentido da existência humana, ou por desenvolver algumas pesquisas sobre a argumentação subjacente à resposta não religiosa. Uma tarefa obrigatória foi a leitura, análise e interpretação de textos referentes a cada uma destas respostas. No caso da resposta religiosa ao sentido da existência humana, os alunos trabalharam um texto de Anselmo Borges.⁸³ No caso da resposta não religiosa, foi trabalhado um texto de Susan Wolf.⁸⁴ A tese fundamental desta autora, tal como identificada pelos alunos, foi a de que a vida apenas tem sentido se os humanos se envolverem ativamente em projetos de valor. Sabendo que há ações melhores que outras, é a preferência pela realização de ações que façam parte de projetos de valor que leva os Homens a sentir-se realizados e a dar sentido à vida.

Relativamente ao grupo de alunos que trabalharam o texto acerca da resposta religiosa ao sentido da existência, a tese do autor que prevaleceu foi a de que, apesar do sentido da

83 Texto extraído da obra de Borges, Anselmo. *Deus e o Sentido da Existência*, Gradiva, 2011.

84 Wolf, Susan. *O Sentido da Vida e por que razão é importante*, Bizâncio, 2011.

existência humana estar fora de nós (em Deus, como sentido último), o sentido está, para o Homem, *no encontro com o mundo e com os outros porque sente a vida como tendo sentido quem vê a sua existência reconhecida. A nossa vida não tem sentido quando não vale para ninguém.*⁸⁵

Como habitualmente, todos os grupos de alunos apresentaram o resultado das pesquisas e a respetiva interpretação destas teses sobre o sentido da existência, tendo-se concluído, na discussão final, que se poderiam encontrar pontos em comum entre as teses aparentemente opostas: a necessidade de dar sentido à vida na realização e no encontro com os outros. Estas conclusões e estes trabalhos ficaram registados em suporte informático e o ano letivo foi concluído.

No ano letivo seguinte (2017-2018) a maioria dos alunos encontravam-se na mesma turma no 11º ano. No primeiro período letivo (último trimestre de 2017), os alunos abordaram, como se referiu anteriormente, a unidade *Lógica e Argumentação*. A possibilidade de envolver os alunos em projetos de valor, no âmbito de uma aprendizagem experiencial, ocorreu aquando da semana em que se comemora o Dia Mundial da Filosofia. Nesse ano letivo o grupo disciplinar de Filosofia decidiu associar-se à iniciativa da Amnistia Internacional, *Maratona de Cartas*.⁸⁶ Resumidamente, esta iniciativa consiste em enviar cartões postais assinados a responsáveis e governantes de países em que são identificadas e denunciadas situações que violam os Direitos Humanos.

Segundo a própria organização, a *Maratona de Cartas* decorre todos os anos, no último trimestre de cada ano, e celebra-se com maior ênfase por volta do dia 10 de dezembro, dia dos Direitos Humanos, no qual se comemora a adoção, em 1948, da Declaração Universal de Direitos Humanos. A *Maratona de Cartas* tem como objetivo mudar as vidas de pessoas ou comunidades que sofreram ou estão em risco de sofrer violações de Direitos Humanos. Para isso, referem que *todo o movimento concentra a sua energia em conseguir o maior número possível de assinaturas em todo o mundo, para que o nosso trabalho de pressão aos governos encontre o apoio de milhões de pessoas*, refere aquela organização.

Nesta sequência, os alunos foram orientados para as seguintes atividades consideradas essenciais na aula de filosofia:

- Recuperação dos conteúdos relativos à problemática da objetividade e subjetividade dos valores, abordada no 10º ano, o que incluiu a discussão acerca da pertinência da elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

⁸⁵ Borges, Anselmo. Op. cit., p. 173.

⁸⁶ Considerado o maior evento de ativismo por parte da organização Amnistia Internacional, que decorre anualmente no último trimestre, conforme explicado em www.amnistia.pt/euassino (sítio consultado em 18/03/2018)

- Breve leitura e análise da Declaração Universal dos Direitos Humanos.
- Leitura e análise do poema de Martin Niemöller⁸⁷ *Não sobrou ninguém...*, na perspetiva da discussão acerca da objetividade e subjetividade dos valores.
- Identificação das situações de violação dos Direitos Humanos apresentadas pela Amnistia Internacional para 2017⁸⁸ e que são as que se seguem:

Clovis Razafimalala, Madagáscar

Direitos humanos em causa: Direitos ambientais; uso abusivo da legislação; julgamentos justos; liberdade de expressão.

Objetivo:

Apelo ao ministro da justiça no Madagáscar para que a condenação de Clovis Razafimalala seja anulada, e que os direitos de todos os defensores de direitos humanos sejam protegidos. Apelo para que todos os traficantes sejam responsabilizados pelo comércio ilegal de pau-rosa.

Os 10 de Istambul, Turquia

Direitos humanos em causa: Direito à liberdade de expressão; reunião e manifestação; julgamentos justos.

Objetivo: Apelo ao ministro da justiça na Turquia a libertar todos estes defensores de direitos humanos e a parar a sua opressão.

Sakris Kupila, Finlândia

Direitos humanos em causa: Direitos LGBTI; direitos sexuais e reprodutivos; identidade de género; discriminação; liberdade de expressão.

Objetivo: Apelo ao primeiro ministro da Finlândia para alterar a lei e a apoiar os defensores dos direitos transgénero.

Shackelia Jackson, Jamaica

Direitos humanos em causa: Excesso de força policial; julgamentos extrajudiciais; julgamentos justos; discriminação; impunidade.

87 Friedrich Gustav Emil Martin Niemöller (1892-1984). Pastor e teólogo luterano alemão, opositor ao regime nazi, conhecido pelo poema/discurso, em diferentes versões, *E não sobrou ninguém...*

88 Cf. www.amnistia.pt/maratona-cartas-2017-inicia-hoje-um-novo-desafio (sítio consultado em 16/08/2018)

Objetivo: Apelo ao primeiro ministro da Jamaica para garantir justiça por todos os que foram mortos pela polícia.

Farid Al-Atrash E Issa Amro, Israel/Territórios Palestinos

Direitos humanos em causa: Direito à liberdade de expressão; reunião e manifestação; excesso de força policial; discriminação; detenções arbitrárias; impunidade; julgamentos justos.

Objetivo: Apelo ao primeiro ministro de Israel para que todas as acusações contra Farid e Issa sejam retiradas imediatamente.

O envolvimento dos alunos neste projeto implicou a realização das atividades que a seguir se descrevem que consideramos claramente enquadrados numa aprendizagem experiencial em filosofia. Em primeiro lugar, a elaboração e apresentação de um texto onde estejam claramente presentes argumentos que visem persuadir os governantes em causa da importância da aceitação dos apelos lançados pela Amnistia Internacional. Os argumentos devem, no caso de se tratar de argumentos dedutivos, ser sólidos, ou seja, válidos e verdadeiros de facto, o que implica a análise de cada proposição e a aplicação das regras do silogismo válido. No caso de se tratar de argumentos não dedutivos, os mesmos devem ser fortes ou muito verosímeis, o que implicou uma análise detalhada e o domínio das regras dos argumentos indutivos (generalizações ou previsões), das analogias ou dos argumentos de autoridade. Finalmente, para dar valor efetivo à atividade, os alunos associam-se à iniciativa da Amnistia Internacional e decidem (ou não) participar nos seguintes termos.

Como sugerido por aquela organização, os alunos são *convidados a escrever diretamente aos casos selecionados, de forma a expressar a sua solidariedade e admiração, com mensagens de apoio e esperança. Deve dar-se aos alunos a ideia de pensar em algo que as pessoas visadas possam querer ouvir durante a fase em que estão a viver ou algo que faça essas pessoas saber que não estão sozinhas.* Por outro lado, os alunos são convidados a assinar e enviar cartões postais aos governantes dos países onde se verificam os casos de violação dos direitos humanos de modo a que essas situações se resolvam de modo favorável, dando cumprimento ao objetivo da *Maratona de Cartas*, o que poderá resultar numa melhoria das condições de vida destes defensores de direitos humanos.

Consideramos que esta aprendizagem e consolidação de conteúdos específicos da disciplina de filosofia que são transversais aos dois anos de duração da mesma, é efetivamente, de carácter experiencial. Além de se contribuir para as aprendizagens dos alunos mediante o envolvimento nas situações experienciais descritas, dessas aprendizagens resultou uma ação concreta sobre uma determinada circunstância que é um problema do mundo actual. Ao significar a promoção e a defesa dos direitos humanos, a ação é claramente natureza cívica.

3.7 Conclusões

Iniciámos este trabalho motivados, para além de desejar investigar acerca da possibilidade de uma aprendizagem experiencial em filosofia, pelas recentes propostas de alteração ao atual paradigma educativo que partiram de organizações europeias e supranacionais, bem como do Ministério da Educação. Muito recentemente foram concretizadas as seguintes ações, que nos interessaram especialmente, em termos de política educativa: homologação do documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (através do Despacho n.º 6478/2017 de 26 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação); publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018 que visa garantir a inclusão de todos os alunos no sistema educativo português dando resposta às necessidades e potencialidade de todos; publicação do Decreto-Lei n.º 55/2018 que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário visando garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e, finalmente, publicação do Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, que homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário dos Cursos Científico-Humanísticos nas componentes de formação constantes do anexo VI do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

Ora, sabendo que realizámos esta reflexão com o intuito de permitir que uma aprendizagem experiencial em filosofia melhor pudesse aproximar a disciplina da visão, valores e competências preconizados no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* enquadrando-a, agora, na legislação publicada, parece-nos importante elaborar as devidas conclusões, em primeiro lugar, relativamente ao modo como as práticas pedagógicas que descrevemos permitem operacionalizar as Aprendizagens Essenciais⁸⁹ que se enquadram naquele documento. Posteriormente será também conveniente aferir em que medida uma aprendizagem experiencial em filosofia poderá contribuir para uma aproximação às inovações propostas no perfil dos alunos agora estabelecido.

Verifiquemos, em primeiro lugar, o que está patente nas *Aprendizagens Essenciais* para a disciplina de filosofia no 10º ano que destacamos em itálico. Foi necessário, em todas as atividades descritas que se procedesse a uma *análise metódica do texto filosófico*, todas as atividades exigiram um *trabalho oral, produção escrita e trabalho colaborativo e individual*⁹⁰.

Pensamos que as atividades e situações de aprendizagem descritas possibilitam que os alunos desenvolvam as competências da disciplina ao nível da problematização, da conceptualização e da argumentação. Especialmente na última atividade descrita, que se relacionava com o

89 Lembramos que o documento *Aprendizagens Essenciais - Articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* para a disciplina de Filosofia no 10º ano, pode ser consultado no sítio da Direção-Geral de Educação em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_sec_filosofia.pdf (sítio consultado em 27/08/2018).

90 *Aprendizagens Essenciais*, op. cit., p. 2.

envolvimento em projetos de valor, os alunos *identificaram, formularam e relacionaram problemas filosóficos justificando a sua pertinência*.⁹¹ De igual modo, todas as situações de aprendizagem, exigiram a identificação, clarificação e relacionamento de conceitos filosóficos que foram mobilizados para a compreensão e formulação de problemas, teses e argumentos filosóficos.

Finalmente, parece-nos que com muito rigor e pertinência, na atividade de produção do vídeo ou cartaz publicitários e na atividade de elaboração de um argumento visando a defesa dos direitos humanos - atividade integrante do envolvimento no projeto de valor - os alunos foram capazes de *formular teses e argumentos filosóficos, aplicando instrumentos operatórios da lógica formal e informal, avaliando criticamente os seus pontos fortes e fracos*. Foram também levados a *comparar e avaliar criticamente teorias filosóficas estudadas, bem como a determinar as implicações filosóficas e práticas de uma teoria ou tese filosófica*.⁹²

Termina a introdução das *Aprendizagens Essenciais* de Filosofia para o 10º ano com a indicação, como opção metodológica, de que os alunos devem ser orientados para a realização, no final ou durante o ano letivo, de uma dissertação filosófica que poderá corresponder a uma articulação curricular com outras disciplinas. Ora, parece-nos que a proposta destas ou doutras situações de aprendizagem orientadas por estes modos de aplicar uma aprendizagem experiencial em filosofia poderão servir com especial eficácia o treino das operações a que nos referimos anteriormente: problematização, conceptualização e a argumentação a incluir na elaboração de uma dissertação.

Ao olharmos para alguns valores que, segundo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*,⁹³ os alunos devem ser encorajados a desenvolver e a por em prática no desenrolar das atividades escolares, acreditamos que os modos de abordagem à disciplina de filosofia que propusemos, no âmbito da aprendizagem experiencial na disciplina, irão conduzir à formação dos estudantes no âmbito desses mesmos valores. O trabalho colaborativo colocado ao serviço das situações de aprendizagem atrás descritas permitir-lhes-á aumentar o respeito por si mesmos e pelos outros, bem como ganhar consciência da obrigação de responder pelas próprias ações relativamente aos valores da *responsabilidade e integridade*. Quando nos referimos à necessidade de um trabalho rigoroso por parte dos alunos, que exige o sistemático acompanhamento do professor sem deixar cair as aulas de filosofia em meras atividade lúdicas de modo a suavizar os conteúdos ou esquecer o treino das competências de conceptualização, problematização e argumentação, estaremos a trabalhar com *excelência e exigência*. Por outro

91 *Aprendizagens Essenciais*, op. cit., p. 3.

92 *Aprendizagens Essenciais*, op. cit., p. 3.

93 Ministério da Educação. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, Editorial do Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, 2017, p. 17. O documento refere que *todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática os valores por que se deve pautar a cultura de escola, a saber: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação e, finalmente, liberdade*.

lado, a abordagem da disciplina de um modo experiencial é suscetível de despertar a vontade de querer saber mais, estimulando os alunos para a reflexão, crítica e criatividade. Tal pode ocorrer, especialmente, quando propusemos a valorização das vivências dos alunos na distinção entre conhecimento do senso comum e conhecimento científico e quando propusemos a produção e realização de um vídeo ou cartaz publicitário. Aqui, a criatividade foi particularmente estimulada e esta parece-nos uma capacidade essencial em que terá de se investir fortemente na formação dos jovens, uma vez que estamos a falar de cidadãos de um mundo em constante mudança que exige uma constante necessidade de adaptação. Assim, acreditamos que nos enquadrámos no espírito dos valores de *curiosidade, reflexão e inovação*. Contributos relativamente à *cidadania e participação*, enquanto valores, puderam ser dados aquando da realização da última situação de aprendizagem que teve subjacente o respeito pela diversidade humana e cultural sugerindo ações que fossem ao encontro dos direitos humanos e que estimulassem para um espírito conscientemente interventivo do ponto de vista cívico.⁹⁴

Ora, para além dos valores indicados, parece-nos igualmente que as situações de aprendizagem que se venham a propor na disciplina de filosofia numa lógica de aprendizagem experiencial devem possibilitar um enquadramento na *visão e competências* indicadas no documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. O documento apresenta alguns descritores das competências relativamente aos quais procedemos a uma leitura aprofundada. Pensámos nas atividades que descrevemos anteriormente e tentámos, de igual modo, verificar se as mesmas se poderiam enquadrar nalgumas especificidades relativas à *visão e às competências* descritas no documento de referência.

Nesse sentido, sumariamente, foram sugeridas três situações de aprendizagem com recurso a um modelo de aprendizagem experiencial. Propôs-se a explicitação da distinção entre conhecimento do senso comum e conhecimento científico e a elaboração de um breve dicionário de falácias partindo da valorização das experiências pessoais de vida dos alunos. Propôs-se, depois, a elaboração de um trabalho de aplicação de conhecimentos, sob a forma de filme ou cartaz publicitário, relativo aos meios de persuasão do ponto de vista de Aristóteles. Finalmente, a última situação de aprendizagem dizia respeito ao envolvimento dos alunos num projeto de valor que implicava, partindo das aprendizagens relativas à análise de argumentos acerca do sentido da existência, a intervenção ativa na defesa dos direitos humanos.

Todas as atividades exigiram, obrigatoriamente, a realização de um trabalho colaborativo, bem como a partilha das aprendizagens efetuadas. A partilha destas aprendizagens assumiu a forma da produção de textos escritos, a apresentação pública na sala de aula, da turma ou de outras turmas, efetuada oralmente e com o recurso a tecnologias de informação e comunicação. Especialmente o trabalho da produção do filme ou cartaz e a participação no projeto em defesa

94 Os valores destacados em itálico referem-se aos que constam no documento já citado em nota anterior, p.17.

dos direitos humanos exigiram a leitura, análise e interpretação de textos filosóficos e não filosóficos. Relativamente a esse facto gostaríamos de evidenciar o contributo para duas competências referida no documento do Ministério da Educação. Uma diz respeito às *Linguagens e textos*.⁹⁵ O documento refere que: *as competências na área de Linguagens e textos remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos*. Ora, relativamente aos descritores de competências, todas as situações de aprendizagem apresentadas privilegiam *aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital e o dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal*.

Outra competência, cujo desenvolvimento julgámos ter proporcionado nas situações de aprendizagem descritas, diz respeito ao *Relacionamento Interpessoal*.⁹⁶ Todos os trabalhos decorreram, como se disse, em regime de trabalho colaborativo, pelo que os alunos estiveram implicados em *adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede e interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade*. Quanto aos descritores de competências sugeridos no documento parece-nos, claramente, que estiveram subjacentes nas atividades realizadas os seguintes aspetos: *os alunos juntam esforços para atingir objetivos, valorizando a diversidade de perspetivas sobre as questões em causa, tanto lado a lado como através de meios digitais. Desenvolvem e mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, escola e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda. Os alunos envolvem-se em conversas, trabalhos e experiências formais e informais: debatem, negoceiam, acordam, colaboram. Aprendem a considerar diversas perspetivas e a construir consensos. Relacionam-se em grupos lúdicos, desportivos, musicais, artísticos, literários, políticos e outros, em espaços de discussão e partilha, presenciais ou a distância. Os alunos resolvem problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia e com sentido crítico*.

Relativamente à atividade de produção do filme ou cartaz recorrendo às estratégias de persuasão trabalhadas na unidade “Lógica e Argumentação”, bem como relativamente ao projeto visando a intervenção no âmbito dos direitos humanos, acreditamos ter estado a trabalhar no âmbito do desenvolvimento das competências de *Informação e Comunicação* porque, tal como é referido, estas *dizem respeito à seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos*.⁹⁷ Nos descritores destas

95 Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, Editorial do Ministério da Educação e Ciência, Lisboa, 2017, p. 21.

96 Op. cit., p. 25.

97 Op. cit., p. 22.

competências pode ler-se que os *alunos pesquisam sobre matérias escolares e temas do seu interesse. Recorrem à informação disponível em fontes documentais físicas e digitais - em redes sociais, na Internet, nos media, livros, revistas, jornais. Avaliam e validam a informação recolhida, cruzando diferentes fontes, para testar a sua credibilidade. Organizam a informação recolhida de acordo com um plano, com vista à elaboração e à apresentação de um novo produto ou experiência. Desenvolvem estes procedimentos de forma crítica e autónoma. Os alunos apresentam e explicam conceitos em grupos, apresentam ideias e projetos diante de audiências reais, presencialmente ou a distância. Expõem o trabalho resultante das pesquisas feitas, de acordo com os objetivos definidos, junto de diferentes públicos, concretizado em produtos discursivos, textuais, audiovisuais e/ou multimédia, respeitando as regras próprias de cada ambiente.*

Como se disse, a totalidade das situações de abordagem do programa de filosofia no âmbito da aprendizagem experiencial implicaram uma planificação adequada da atividade a desenvolver seguida de uma constante orientação, por parte do professor, a que se seguiram momentos de reflexão e de registo de conclusões. Esta especificidade permite enquadrá-las nas competências de *raciocínio e resolução de problemas*. Como pode ler-se⁹⁸, *as competências associadas a Raciocínio e resolução de problemas implicam que os alunos sejam capazes de: (...) desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados, pelo que, segundo os Descritores Operativos das Competências, os alunos colocam e analisam questões a investigar, distinguindo o que se sabe do que se pretende descobrir. Definem e executam estratégias adequadas para investigar e responder às questões iniciais. Analisam criticamente as conclusões a que chegam, reformulando, se necessário, as estratégias adotadas. Os alunos generalizam as conclusões de uma pesquisa, criando modelos e produtos para representar situações hipotéticas ou da vida real. Testam a consistência dos modelos, analisando diferentes referenciais e condicionantes. Usam modelos para explicar um determinado sistema, para estudar os efeitos das variáveis e para fazer previsões acerca do comportamento do sistema em estudo. Avaliam diferentes produtos de acordo com critérios de qualidade e utilidade em diversos contextos significativos.*

Já sublinhámos a importância da criatividade quando nos referimos ao facto de as situações de aprendizagem descritas no âmbito de uma aprendizagem experiencial em filosofia se deverem pautar pela criatividade que, aliás, implicam⁹⁹. Pudemos constatá-la especialmente durante a apresentação pública dos vídeos ou cartazes publicitários. Nesse sentido, ao rever as competências sugeridas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, não queríamos concluir sem deixar de referir a contribuição que pensamos ter dado para a formação do *Pensamento crítico e pensamento criativo*.¹⁰⁰ Refere o documento que *as competências na*

98 Op. cit., pág. 23.

99 A criatividade foi um dos critérios de auto e heteroavaliação da atividade experimental de produção de um vídeo ou cartaz publicitário.

100 Op. cit., p. 24.

área de Pensamento criativo envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspectivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários. Assim, parece-nos que, claramente, conduzimos os alunos para desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem. Relativamente aos descritores operativos, certamente levámos os alunos a observar, analisar e discutir ideias, processos ou produtos centrando-se em evidências. Conseguimo-lo quando aplicamos a leitura, análise, interpretação e produção de um texto que referimos anteriormente¹⁰¹. Por outro lado, os alunos usaram critérios para apreciar essas ideias, processos ou produtos, construindo argumentos para a fundamentação das tomadas de posição. Deste modo, os alunos desenvolveram ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação¹⁰².

101 Recorde-se o ponto 3.4 deste capítulo.

102 Texto em itálico adaptado de op. cit., p. 24.

Conclusão Geral

Começaremos a conclusão geral desta reflexão referindo que os contributos que se podem ler nas páginas anteriores são o modo que encontramos, como sempre foi nossa intenção, para poder aproximar e integrar a disciplina de filosofia no âmbito dos recentes documentos relativos à estruturação da educação para a atualidade. Esta também foi uma forma de demonstrar que existe uma preocupação, por parte de quem está nas escolas, em inovar através de práticas pedagógicas que deem resposta às mudanças que têm vindo a ocorrer no paradigma educativo atual.

Obviamente que não se tem a pretensão de que uma aprendizagem experiencial em filosofia seja a única forma de inovar. A aprendizagem experiencial é apenas uma dessas formas de inovação e muitos professores de filosofia utilizam e propõem atividades que, estando ou não conotadas com uma aprendizagem experiencial - julgamos que muitos não se identificam com a utilização de uma palavra derivada de *experiência* associada à filosofia - levam efetivamente a uma aprendizagem desta disciplina de forma mais eficaz, ativa, participativa e com sérias implicações na formação filosófica dos alunos.

Por outro lado, ao termos procedido à descrição, na dimensão prática desta reflexão, de apenas três situações específicas de aprendizagem experiencial, não queremos fazer crer que esse modo de abordagem da disciplina se fique apenas pelos conteúdos que referimos. Há ainda muito por explorar no campo da aprendizagem experiencial em filosofia em termos de conteúdos suscetíveis de vir a ter esse tratamento, de atividades ou situações de aprendizagem que se podem propor e de projetos de valor que se podem estruturar. Por exemplo, tendo em consideração a necessidade atual de consolidar a autonomia e flexibilidade curricular nas escolas abre-se caminho para que, devido à necessária articulação com outras disciplinas, uma aprendizagem experiencial em filosofia faça cada vez mais sentido. Seria interessante que se pudessem estabelecer relações mais sólidas com disciplinas como a Física, a Química e a Biologia e Geologia no sentido de poder trabalhar em conjunto a dimensão epistemológica do programa de filosofia no 11º ano. Situações de aprendizagem experiencial em filosofia poderiam ser mais facilmente criadas dentro dos laboratórios dessas disciplinas se as aulas destas disciplinas pudessem ser lecionadas conjuntamente com filosofia, como a breve trecho se espera poder vir a acontecer. Visitas de estudo a lugares¹⁰³ onde se produz a Ciência programadas e trabalhadas em conjunto seriam excelentes experiências onde se poderiam

103 Lembrámo-nos, por exemplo, do Instituto Gulbenkian de Ciências, um centro internacional no âmbito da investigação biológica e biomédica, ou a ciclos de conferências na Fundação Calouste Gulbenkian, como já organizámos, embora com caráter informal e sem qualquer esforço de articulação entre as várias disciplinas escolares envolvidas.

consolidar as aprendizagens e treinar as competências da disciplina de filosofia com as inevitáveis consequências na formação dos nossos alunos como futuros cidadãos responsáveis e interventivos, característica que sempre aqui considerámos. Relativamente a disciplinas da área das línguas e humanidades poder-se-iam estabelecer ligações com a história e com a geografia que viessem a dar origem a *experiências* relacionadas com a defesa e a promoção do património local, bem como com a promoção do voluntariado, integrando os conteúdos relacionadas com a diversidade de valores e a dimensão ética do agir. Relativamente às disciplinas de carácter artístico, seria interessante que a arte pudesse ser abordada nessas disciplinas, em simultaneidade com a disciplina de filosofia, trazendo para a formação dos alunos verdadeiras experiências estéticas. Não seria também de excluir a realização, por parte dos professores e dos alunos de filosofia, de umas jornadas regionais ou nacionais de filosofia juvenil que pudessem proporcionar aos alunos experiências enriquecedoras de aprendizagem mediante a organização e participação num evento dessa natureza.

Não nos querendo alongar mais na diversidade de outros exemplos para uma abordagem experiencial da disciplina de filosofia, deixamos apenas a ideia do quão importante é que o ensino da filosofia não fique refém de uma lógica da preponderância do ensino sobre a aprendizagem e, especialmente, da necessidade dos alunos de filosofia não ficarem expostos a uma didática da filosofia na qual predomine, sistematicamente, a exposição e o diálogo entre o professor e os alunos. Acreditamos que, recorrendo frequentemente a uma aprendizagem experiencial em filosofia, estimularemos as capacidades de questionamento, de reflexão, de investigação e de intervenção cívica por parte dos alunos ao invés de os deixar apenas como aprendentes passivos dentro das salas de aula. A formação filosófica e as competências da filosofia são hoje indispensáveis numa sociedade cada vez mais globalizada em que a argumentação serve os interesses da retórica como forma de manipulação. E, relativamente a esta situação, à disciplina de filosofia compete levar os alunos a serem capazes de, experiencialmente, desconstruir argumentação falaciosa e estruturar contra-argumentos sólidos. Espera-se também que a disciplina de filosofia no ensino secundário possa, efetivamente, abrir caminho para que os nossos alunos se iniciem no filosofar e o apliquem mediante uma ação interventiva e cívica na sociedade. Espera-se que, uma vez adultos, possam vir a evidenciar uma ação ético-política capaz de melhorar a nossa circunstância.

Assumimos também o desejo de esta reflexão não ficar confinada a um arquivo de trabalhos relacionados com didáticas da filosofia. Acreditamos ter estado a trabalhar com a inevitável consequência desta reflexão poder vir a melhorar a nossa prática pedagógica atual e futura. Contudo, esperamos também ter contribuído para, ao divulgar o potencial e os contributos de uma aprendizagem experiencial em filosofia e ao sugerir pistas para a planificação de atividades dentro e fora da sala de aula, poder vir a encorajar outros docentes da disciplina a inovar com o recurso a metodologias relacionadas com a aprendizagem experiencial.

Finalmente, trazemos para a conclusão a distinção que efetuámos, no capítulo I, entre o ensino das ciências e o ensino da filosofia relativamente à inovação nas respetivas práticas pedagógicas. Constatámos, nesse momento, que a situação era francamente favorável no que ao ensino das ciências diz respeito, pelo que é necessário, efetivamente, que se mudem práticas pedagógicas no ensino da filosofia. Contudo, apesar de essa necessidade se manter, pudemos verificar da análise ao documento que apresenta o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* que a disciplina de filosofia em muito permite a objetivação dos princípios, visão, valores e competências aí presentes. Então, para além da necessidade de inovar na didática da disciplina, haverá também que desencadear modos de fazer com que se passe a verificar uma maior visibilidade da filosofia uma vez que esta permite criar as condições que possibilitarão a concretização da visão para a educação para o século XXI.

Esperamos ter conseguido contribuir para essa visibilidade.

Bibliografia

Ahumada, Minerva (2016). Dewey and Collaborative Experiential Learning Indoors, *in* Experiential Learning in Philosophy. Londres: Taylor & Francis.

Amorim, Carlos e Pires, Catarina (2013). Clube das Ideias. Porto: Areal Editores.

Beard, Colin e Wilson, John P. (2013). Experiential Learning - A handbook for education, training and coaching. Londres: Koogan Page.

Borges, Anselmo (2011). Deus e o Sentido da Existência. Lisboa: Gradiva.

Breunig, Mary (2005). Turning Experiential Education and Critical Pedagogy Theory into Praxis, *in* Journal of Experiential Education. Volume 28, (2).

Colin McGinn. (2007) Como se Faz um Filósofo? Lisboa: Bizâncio.

David A. Kolb. (2015). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Dewey, John (1997). Experience & Education. Nova Iorque: Touchstone.

Epicteto (1992). Manual de Epicteto. Lisboa: Vega.

Experiential Learning. Informação da Universidade da Northern Illinois acerca de cursos de aprendizagem experiencial. Northern Illinois University, faculty Development and Instructional Design Center. <https://facdevblog.niu.edu/experiential-learning>

Ferreira, Maria Luísa Ribeiro (1998). Didáctica da Filosofia e Investigação, A Possível Aplicação do Projecto 'Uma Filosofia no Feminino' ao Programa de Introdução à Filosofia", *in* Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário - Balanço e Perspetivas. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.

Freire, Paulo (1974). A Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Girotti, Armando (2008). Didática da Filosofia ou Didática Filosófica? Da Teoria à Praxis, *in* Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Gonçalves, Joaquim Cerqueira (1995). Fazer Filosofia - Como e Onde? Braga: Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa.

Henriques, Fernanda (2008). A imprescindibilidade do texto na transmissão da filosofia, *in* Ensinar e Aprender Filosofia num Mundo em Rede. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Ilsetraut e Hadot, Pierre (2004). Apprendre à philosopher dans l'Antiquité - L'enseignement du «Manuel d'Épictète» et son commentaire néoplatonicien. Paris: Librairie Générale Française.

Kolb, David A. (2015). Experiential Learning - Experience as the Source of Learning and Development. Nova Jersey: Pearson Education.

Ministério da Educação (2017). Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação e Ciência (2018). Aprendizagens Essenciais da disciplina de Filosofia, consultadas em 7/08/2018, no sítio <https://dge.mec.pt/Aprendizagens-Essenciais>.

Mora, José Ferrater (1990). *Experiencia*, in *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.

Murcho, Desidério (2008). A Natureza da Filosofia e o seu Ensino, in *Educação e Filosofia*, vol. 22, (44). Uberlândia: Faculdade de Educação e Instituto de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia.

Oxley, Julinna e Ilea, Ramona (2016). *Experiential Learning in Philosophy*. Londres: Taylor & Francis.

Platão (1983). *A República*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.

Platão (2006). *Górgias*. Lisboa: Edições 70.

Rachels, James (2004). *Elementos de Filosofia Moral*. Lisboa: Gradiva.

Rodrigues, Luís (2015). *Filosofia 11º ano*. Lisboa: Plátano Editora.

Scott, Cynthia Luna. (2015) *The Futures of Learning 3: What Kind of Pedagogies for the 21st Century?*, in *UNESCO Education Research and Foresight Working Papers*. Paris: ERF Working Papers Series, No. 15.

Serra, Paulo. (2006) *Internet e interactividade*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Smith, Thomas e Knapp, Clifford E. (2011). *Sourcebook of Experiential Education - Key Thinkers and Their Contributions*. Londres: Taylor & Francis.

UNESCO (2011). *Teaching Philosophy in Europe and North America*. Paris: Unesco.

Vicente, Joaquim Neves (1998). Subsídios para um paradigma organizador do ensino da Filosofia enquanto disciplina escolar da educação secundária, in *Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário - Balanço e Perspetivas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.

Wolf, Susan (2011). *O Sentido da Vida e por que razão é importante*. Lisboa: Bizâncio.