

MEMENTO DE IMAGENS EM DOIS ACTOS
A IMAGEM NA AULA DE FILOSOFIA

Silvestre José Dias dos Santos

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

Setembro de 2011

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Crespo de Andrade, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

DECLARAÇÕES

Declaro que este Relatório é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, 21 de Setembro de 2011

Declaro que este Relatório se encontra em condições de ser apresentado a provas públicas.

O(A) orientador(a),

Lisboa, 21 de Setembro de 2011

À memória viva da minha mãe por me ter ensinado que só é possível trabalhar naquilo que se ama. À minha irmã pela soberana paciência e amizade. Ao meu pai, pelo testemunho de vida. À Rute, pela intensidade, doação, riqueza e cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Escola Secundária de Casquilhos, em particular, aos alunos das duas turmas pelas suas interpelações/provocações suscitando, nesta minha fase de formação, a vivência e o interesse de querer continuar a ensinar.

À Dra. Maria Emília Palma Santos, orientadora de estágio, pelo ambiente empreendedor vivido durante a Prática de Ensino Supervisionada.

Ao Professor Doutor Luís Crespo de Andrade, coordenador científico do Mestrado em Ensino da Filosofia e professor de Didáctica e Metodologia do Ensino de Filosofia, devo a prestimosa, sincera e longa colaboração que a sua orientação e sobriedade significaram.

Por fim, ao meu colega de estágio, amigo de há muitos anos que me ensina que é preciso acreditar, e avançar. Amigo que, generosamente, soube ao longo destes anos difíceis, trazer a calma e o sorriso, a presença e as palavras que sempre confortaram.

MEMENTO DE IMAGENS EM DOIS ACTOS

A IMAGEM NA AULA DE FILOSOFIA.

MEMENTO OF IMAGES IN TWO ACTS

THE IMAGE IN THE CLASS OF PHILOSOPHY.

SILVESTRE JOSÉ DIAS DOS SANTOS

Em primeiro lugar, este relatório pretende descrever a minha Prática de Ensino Supervisionada (P.E.S.), efectuada na Escola Secundária de Casquilhos, como professor de Filosofia de duas turmas: 10º A e 11º E durante o ano de 2010/2011. Numa segunda fase, é realizada uma reflexão sobre o ensino da Filosofia, sugerindo a utilização de imagens como recursos metodológicos. Partindo do pressuposto de que as imagens podem servir de estratégias para melhorar a capacidade interpretativa dos alunos.

First of all, this report tries to describe my Supervised Teaching Practice, performed in the School of Casquilhos, as a Philosophy teacher of two classes: The 10ºA and 11º E during the year 2010/2011. In a second step takes place a reflection on the teaching of philosophy, suggesting the use of images as methodological resources. Assuming that images can serve as strategies to improve students' interpretive capacity.

PALAVRAS-CHAVE: palco, representação, guião, estratégia educativa, imagem, experiência estética, ensino da filosofia.

KEYWORDS: stage, representation, script, educational strategy, image, aesthetic experience, teaching philosophy.

“Ce que nous découvrons ici, dans ces notes jetées comme par inadvertance, c’est l’essence de cette aventure, vécue dans toute plénitude, et parfois jusqu’à l’extrême souffrance qui a conduit [...] au firmament de la création [...]. Le vrai est inimitable, le faux, intransformable. [...]. Un soupir, un silence, un mot, une phrase, un vacarme, une main, ton modèle tout entier, son visage, au repos, en mouvement, de profil, de face, une vue immense, un espace restreint... Et ailleurs: «la force éjaculatrice de l’œil.» [...] la volupté de la création. L’art n’est pas dans l’esprit. L’art est dans l’œil, dans l’oreille, sur la peau tout entière”.

Robert Bresson

ÍNDICE

Introdução	1
I Parte - Descrição do estágio	4
Breves traços... um traçado inicial	4
1. A Secundária de Casquilhos	5
1.1. Pela escola adentro	5
2. Caracterização das turmas	7
3. Planificações das actividades lectivas	10
3.1. O palco da sala de aula	10
3.2. Planificações e aulas leccionadas	13
3.2.1. A turma do 10º A	13
3.2.2. A turma do 11º E	18
4. Avaliação	21
4.1. O processo de classificação	21
5. Actividades	22
5.1. Um projecto, uma prática, um colóquio	22
II Parte – Memento de imagens em dois actos	25
Breves linhas... um desenho inicial	25
1. Primeiro acto	28
1.1. Imagem em contracena com a filosofia	28
2. Segundo Acto	39
2.1. Conclusão	39
Uma imagem para terminar	39
Bibliografia	43

Anexos	i
Anexo A	ii
Anexo B	iv
Anexo C	vi
Anexo D	viii
Anexo E	x
Anexo F	xxi
Anexo G	xxvi
Anexo H	xxix
Anexo I	xxxi
Anexo J	xxxv
Anexo K	xli
Anexo L	xlvii
Anexo M	lii
Anexo N	lvii
Anexo O	lix
Anexo P	lxiii
Biblioteca das imagens	lxiv
Anexo Q	lxv
Anexo R	lxvii
Anexo S	lxix
Anexo T	lxxi

INTRODUÇÃO

“A alma jamais pensa sem fantasia.”

Aristóteles

Caravaggio. A Fortune Teller. (Pomenor).



INTRODUÇÃO

“C’est vrai, Chacun reprend sa parole.

À chacun sa mémoire...”

Jacques Derrida

*

* *

Se tivéssemos de definir o que se passou neste ultimo ano, diríamos em poucas palavras que todo o trabalho realizado revelou: “o sentir, o aprender, o querer, e o fazer, unidos por uma ligação essencial, [...] uma aliança de uma forma, de uma matéria, de um pensamento, de uma acção e de uma paixão”¹.

Uma paixão onde a escrita forja e conjuga, neste momento, aquilo que foi a odisseia dos nossos pensamentos/sentimentos/momentos, tantas vezes partilhados nas conversas, sempre novas e idiossincráticas, com todos aqueles que directa ou indirectamente participaram connosco neste estágio – Prática de Ensino Supervisionada².

Um estágio que se revelou uma experiência única na nossa formação como futuros professores de Filosofia, proporcionando o complemento prático dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didácticos. Uma realidade que nos permitiu, também, conhecer/reflectir sobre o papel do professor de Filosofia que “ajuda a pensar, a disciplinar o pensamento, a ginasticá-lo, [...] para ajudar o pensamento na sua procura de sentido, até à vertigem diante da dimensão misteriosa da realidade”³

Mas, a principal razão desta experiência estará, por certo, ligada à própria disciplina de filosofia. Para reforçar esta ideia, socorrer-nos-emos do programa de

¹ Paul Valéry, *Discurso sobre a estética poesia e pensamento abstracto*, Lisboa, Vega, 1995, p. 29.

² “Assume um lugar especial na verificação da aptidão do futuro professor para satisfazer, de modo integrado, o conjunto das exigências que lhe são colocadas pelo desempenho docente no início do seu exercício [...] incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional” *Diário da República, 1.a série—N.o 38—22 de Fevereiro de 2007*

³ Maria do Rosário Lupi Bello/ Maria de Fátima Vizeu Pinheiro, *Encontro com Maria Ulrich no século XXI*, Coimbra, Edições Tenacitas, 2009, pp. 131-132.

Filosofia dos 10º e 11º anos que aponta a disciplina de Filosofia como: “[...] autonomia do pensar, indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada, que passa por pensar a vida nas suas múltiplas interpretações. Tal imperativo determina a prática da interpretação como via para a apropriação do real e da consciência de si – interpretação dos textos, das mensagens dos media, das produções científicas e tecnológicas, das instituições, em suma, da(s) cultura(s). Desta maneira, a intencionalidade estruturante da disciplina de Filosofia, no ensino secundário, deverá ser: contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora.”⁴

Neste sentido, acrescentaríamos para além da “palavra comum e integradora” a imagem comum e integradora à intencionalidade da disciplina de Filosofia. Quer isto dizer, que após uma descrição sobre a nossa Prática de Ensino Supervisionada, dedicaremos a nossa reflexão à questão da imagem, como se pode confirmar pelo título deste relatório: “A imagem na aula de filosofia”.

Ora, para não tornar esta introdução demasiadamente repetitiva, procuraremos no início de cada parte introduzir o tema em questão: Na parte descritiva fá-lo-emos através do ponto que designámos por “Breves traços... um traçado inicial”. E, na parte reflexiva por “Breves linhas... um desenho inicial”

Concluindo, para já, diríamos que trabalhar na escola secundaria de Casquilhos foi um gosto e uma aprendizagem. Foi também nesse espírito que vimos nascer o trabalho que aqui apresentamos.

⁴ Ministério da Educação, Departamento do ensino secundário, Programa de Filosofia 10º e 11º anos, Curso científico-humanísticos e cursos tecnológicos, Coord. Maria Manuela Bastos de Almeida, 2001, p. 5.

I PARTE

DESCRIÇÃO DO ESTÁGIO

“Este é o amor das palavras demoradas

Moradas habitadas

Nelas mora

Em memória e demora

O nosso breve encontro[...].”

Sophia de Mello Breyner Andresen

Rembrandt. Mother-Reading. (Pormenor).





Leonardo Da Vinci. Santa Ana. (Pormenor).

I PARTE

DESCRIÇÃO DO ESTÁGIO

A mão devagar traça – vai traçar – uma rede de sinais de que dependo [...] escrevo cavo e escavo na cave desta página [...] em busca de um rosto.

António Ramos Rosa

*

* *

Breves traços... um traçado inicial

O presente relatório procura mostrar/descrever os vários momentos/gestos registados como estagiário no ano lectivo de 2010/2011. Um processo que exigiu o resgate de uma memória⁵ trazida agora à tona nesta descrição. Fragmentos de um retrato traçado/entrelaçado como uma teia (chaîne), o tão consciente e objectivo quanto possível, do que foi esta participação/desempenho durante a Prática de Ensino Supervisionada – aqui e agora – reunidos.

À semelhança do trabalho realizado na escola/sala de aula, esta fase – a da escrita – é um relembrar, uma reconcepção, o seu fazer um refazer, a sua criação uma conversão de tudo aquilo que foi vivenciado e adquirido ao longo deste estágio.

Tudo se passou tão rapidamente, numa velocidade estonteante, entre esquemas, dilemas, preocupações e paixões “empreendidas com vista a um fim [...] para construir um *curriculum* de aprendizagem [...] num acto de força [...] porque [...] ensinar e aprender supõem custos, esforços, sacrifícios de toda a natureza”⁶.

⁵ Como por exemplo referiu Santo Agostinho: “Por isso, lembro-me de me ter lembrado, assim como, posteriormente, se me recordar de que agora pude rememorar estas coisas, hei-de recordá-lo pela força da memória [...] de tal maneira que, se de lá não fossem arrancadas, por sugestão de alguém, talvez eu não pudesse pensar nelas”. Santo Agostinho, *Confissões*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000, pp. 461-465.

⁶ Marcel Postic, *A relação pedagógica*, Lisboa, Padrões Culturais Editora, 2007, pp. 25-26.

Ora, para intentar levar a cabo o referido propósito, alinharemos a descrição em torno dos seguintes pontos: caracterização da escola e das turmas envolvidas; as actividades lectivas; os processos de avaliação; actividades/projectos. Pese embora o cariz descritivo que reveste a primeira parte deste relatório, consideramos esta oportunidade um ponto de partida para a posterior reflexão crítica.

1. A SECUNDÁRIA DE CASQUILHOS

1.1. Pela escola adentro

Ao falarmos da Escola Secundária de Casquilhos, poderíamos cair na tentação de estarmos a apontar para mais uma escola, entre tantas outras. Na realidade, não é bem assim. Entrar na secundária de Casquilhos é entrar numa escola diferente, quer pelas suas instalações, quer pela sua organização. Convém não esquecer que “grande parte dos problemas educativos só se resolve no espaço concreto de cada organização escolar [...] a organização escolar é o lugar certo para refazer laços de um compromisso”⁷.

De facto, nada melhor do que sentir um laço com uma escola para que a sua descrição seja diferente, especial e particular. Esta escola ficará para sempre na memória de quem ali fez o seu estágio.

A Escola Secundária de Casquilhos, no Barreiro, ocupa actualmente as instalações do antigo Externato Diocesano D. Manuel de Mello que foram construídas na chamada Quinta dos Casquilhos, em terrenos cedidos pela Companhia União Fabril, no ano de 1961. Deste modo, facilmente se percebe o porquê da escola ser designada, presentemente, por Secundária de Casquilhos, “que [...] se situa numa antiga quinta denominada 'dos Casquilhos' e é conhecida por este nome [...] esta toponímia perde-se nos tempos, aludindo-se à actividade silvícola, aliada provavelmente à construção naval, que remonta à época dos Descobrimentos Portugueses”⁸.

Hoje, a escola encontra-se envolvida por núcleos habitacionais e pelo Parque da Cidade, numa zona urbana, predominantemente residencial, situada longe do centro da cidade. Na verdade, chegados à Secundária de Casquilhos, facilmente nos deparamos

⁷ AA. VV., *Espaços de educação, tempos de formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 11.

⁸ Despacho 183/SERE/92, de 16 de Outubro. D.R. n.º 239, II Série.

com uma realidade de certo modo inédita – os seus edifícios⁹ – com uma arquitectura diferente construída no “diálogo com a topografia e o ambiente natural, e esta continua a ser uma das principais mais-valias da ESCOLA: a sua envolvente natural e o enquadramento orgânico dos edifícios no meio ambiente que lhe confere uma imagem única no domínio dos edifícios escolares”¹⁰

Em larga medida a imagem única desta escola não se resume apenas aos seus edifícios. Para sermos mais exactos, ocorre-nos dar a devida relevância aos seus actores – colocando em evidência – alunos e professores.

De facto, por mais distinta que seja uma escola, ela não se distingue sem os seus principais intervenientes, sem “[...] um organismo vivo, impregnado de condição humana, com as suas forças e as suas fraquezas [...] na sua luta pelo entendimento”¹¹.

Deste modo, passaremos a uma breve caracterização dos discentes e docentes. O que, em primeiro lugar, nos leva a identificar uma das principais características dos alunos desta escola: a sua diversidade cultural, bem visíveis na constituição das turmas, perfazendo num total cerca de 21 nacionalidades diferentes¹².

Contudo, a percentagem de alunos com nacionalidade portuguesa é maior no conjunto de turmas do 3º ciclo/cursos científico-humanísticos e menor nos CEFS/cursos profissionais. Uma realidade que comprova à semelhança do que acontece nas sociedades actuais que a escola é o reflexo de “um mosaico de culturas, confrontando cada uma o *eu* e os *outros*, num processo de diferenças cada vez mais marcantes”¹³. E neste caso, a Secundária de Casquilhos não é excepção.

Em segundo lugar, no que compete aos docentes, a escola possuía 78 professores a leccionar, dos quais a esmagadora maioria (63) são dos quadros da escola e 15 são contratados.¹⁴ Quase 3/4 dos docentes têm uma idade igual ou inferior aos 50 anos de idade. Apenas 2 docentes têm mais de 60 anos. 3 em cada 4 professores possuem mais de 10 anos de experiência nesta actividade. Apenas 13 docentes (16,5%) possuem

⁹ Cf., anexo A.

¹⁰ Projecto Educativo 2010/2013, *Educar para a vida*, Escola Secundária de Casquilhos, p. 2.

¹¹ Óscar Gonçalves, “Políticas da educação: um manifesto mais analógico que lógico”, in *Espaços de educação tempos de formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, pp. 99-107.

¹² Avaliação Externa, *Apresentação da escola*, Escola Secundária de Casquilhos, p. 3.

¹³ Maria do Carmo Vieira da Silva, *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*, Lisboa, Edições Colibri, 2008, p. 23.

¹⁴ Cf., anexo B.

menos de 5 anos de tempo de serviço. A maioria dos professores da escola (81%) são licenciados, enquanto 19% são detentores de mestrado.

Reforça-se, assim, a primeira impressão, aquando da nossa presença na reunião geral, de um corpo docente constituído na sua maioria por professores com uma larga experiência. Um factor que veio a demonstrar-se extremamente importante, para nós estagiários.

2. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

As características de cada turma estão marcadas notoriamente pelos percursos escolares/familiares/sociais de cada aluno. De um modo geral, obedecem a um padrão com muitos pontos semelhantes, a saber: repetências acumuladas, insucesso, indisciplina, desacatos, assiduidade irregular, entre outros. Mas este é apenas um “pequeno” retrato, que induz e conduz facilmente a que consideremos que todos passaram pelo mesmo da mesma maneira, o que é um equívoco. Ninguém ignora por isso que cada turma é constituída por indivíduos com ritmos cognitivos, histórias, interesses e personalidades diferentes. É por isso “[...] evidente, aos olhos de todos, que [...] não existem, na natureza, dois seres idênticos. Observai mais de perto [...] no meio desses milhares de folhas, não existem duas que se assemelhem. [...] Sabemos o que se diz a esse respeito: existe a diferença das circunstâncias, do meio social, da educação”¹⁵.

Observar mais de perto, como o próprio texto de Jacques Rancière faz referência, é, por assim dizer, estar atento aos alunos com quem vamos trabalhar, desde os seus ritmos e formas de aprendizagem ao seu contexto familiar, que por sua vez se tornam fundamentais para a estruturação do ano lectivo. Deste modo, o professor para além de ser educador, é também um observador, pois na verdade, “Só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento”¹⁶.

Desta forma, avançar com a caracterização geral de uma turma é proceder a um melhor diagnóstico e avaliação dos alunos, evitando, assim, reduzir-se a turma a uma mera listagem de alunos inscritos no livro de ponto.

¹⁵ Jacques Rancière, *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Mangualde, Edições Pedago, 2010, pp. 52-53.

¹⁶ Albano Estrela, *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*, Porto, Porto Editora, 1994, p. 128.

Para esse efeito, apoiar-nos-emos nalguns resultados obtidos através de um questionário¹⁷ distribuído aos alunos no início do ano lectivo.

O 10ºA do curso de Ciências e Tecnologias, a primeira turma que é objecto da presente caracterização era formada, no início do ano lectivo, por 28 alunos. Ao longo do primeiro período verificou-se a saída de uma aluna, transferida para o 10º B. Facto que levou a turma a ficar com 27 alunos.

Em termos etários, a composição da turma oscilava entre os 14 e os 15 anos, sendo que 16 eram rapazes e 11 raparigas.¹⁸ Constatou-se, ainda, que a maioria dos alunos apresenta nacionalidade portuguesa, mas existem alunos com outras nacionalidades: angolana, ucraniana, romena e cabo-verdiana.

Passando para a análise do ambiente familiar podemos analisar, para obter uma melhor caracterização do contexto em que nos movemos, algumas variáveis como o nível académico, a profissão e a estrutura dos familiares com quem vivem os alunos.

Quanto ao nível académico, mais de 45% dos Encarregados de Educação e/ou pais dos elementos da turma de que conhecemos estes dados, cumpriram o 3º ciclo do Ensino Básico; mais de 40% completaram ou frequentaram o Ensino Secundário. Apenas em cinco casos temos a frequência do Ensino Superior.

Esta situação tem natural reflexo na estrutura profissional dos Encarregados de Educação da turma, em que predominam os empregados de comércio e serviços e outros trabalhadores por conta de outrem, normalmente ligados a pequenas e médias empresas.

A outro nível, foi possível apurar que mais de metade dos alunos dispõe de um espaço próprio para estudar (quarto individual ou partilhado com um irmão).

No que diz respeito ao desempenho dos professores, mais de metade esperam que sejam bons, chegando a especificar que pretendem “bom ensino”; outros falam “que saibam explicar” ou em “darem aulas interessantes”¹⁹.

Em termos de expectativas de futuro, a dispersão é muito grande. Alguns ainda não sabem o que pretendem vir a ser ou não pensaram nisso e os restantes dividem-se entre professor, médico, economista, gestor ou engenheiro, entre algumas outras hipóteses.

¹⁷ Cf. Questionário em <https://spreadsheets.google.com/viewform?hl=en&formkey=dHdFNTV1N1d5dTfSv3FYeURMU180S1E6MA#gid=0>

¹⁸ Cf., anexo C.

¹⁹ Síntese da caracterização da turma do 10ºA, Escola Secundária de Casquilhos, p. 2.

A segunda turma, o 11º E do curso de Artes Visuais, era composta por 21 alunos entre os 15 e os 16 anos, 6 dos quais eram rapazes e 15 eram raparigas²⁰. Verificou-se que a maior parte dos alunos é de nacionalidade portuguesa, existindo à semelhança do 10º A, outras nacionalidades: indiana, angolana e cabo-verdiana.

No que diz respeito aos dados escolares dos Encarregados de Educação, mais de 45% dos pais de que conhecemos estes dados, completaram ou frequentaram o Ensino Superior; mais de 35% completaram o Ensino Secundário. Apenas em dois casos temos a frequência do 1º ciclo.

Quanto ao núcleo familiar com que vivem os alunos da turma, verifica-se que a maioria (15) vive com o agregado familiar original (pai, mãe e eventuais irmãos) e apenas uma minoria com apenas um dos progenitores (5). Apenas num dos casos, o aluno vive com a avó.

À semelhança do que acontece com a turma do 10º A, 80% dos alunos dispõe de um espaço próprio para estudar (quarto individual ou partilhado com um irmão).

Em termos de expectativas de futuro, a dispersão é muito menor quando comparada com a turma do 10º ano. Por ser uma turma do curso de Artes Visuais, as escolhas dividem-se entre arquitecto, designer gráfico, desenhador/ilustrador, para darmos alguns exemplos.

Tirando alguns problemas iniciais com a turma do 10º A, em termos gerais, não tivemos nenhum problema disciplinar grave que mereça tal apontamento. Sempre tratámos os alunos com equidade, por isso consideramos que a nossa relação pedagógica foi óptima. Existiu um bom entendimento com as turmas, dentro e fora da sala de aula, bem como disponibilidade para os ajudar a resolver problemas, procurando envolvê-los nas actividades da aula.

²⁰ Cf., anexo D.

3. PLANIFICAÇÕES DAS ACTIVIDADES LECTIVAS

3.1. O palco da sala de aula

“O que se concebe bem enuncia-se claramente
E as palavras para dizê-lo aparecem facilmente.”

Boileau

*

* *

Comecemos, em primeiro lugar, por re-lembrar que cada aula é uma situação didáctica específica e singular, onde objectivos e conteúdos são desenvolvidos de forma a proporcionar aos alunos uma “ [...] consciência dos fins implícitos nas tarefas de aprendizagem que têm que cumprir”²¹.

Com efeito, o sucesso desta tarefa recai, antes de mais, sobre todo o trabalho feito antes da aula começar. Um exercício prévio de pensar/preparar uma aula, possibilitando, desta forma, tanto aos alunos como aos professores um sentido de direcção. A este esquema inicial conhecido por planificação, gostaríamos de chamar-lhe de guião.

É, portanto, nosso intuito, nesta fase, utilizar a palavra guião por uma simples razão: consideramos que a sala de aula pode ser vista como um palco de um grande espectáculo. Ensinar é representar/dirigir, é pensar na sala de aula como uma peça de teatro²² onde os alunos são os actores e o professor o encenador. Neste contexto, cabe ao professor a tarefa de mediador das histórias encenadas (do processo de ensino-aprendizagem). O encenador à semelhança do professor orienta, dá sugestões, instiga, motiva e corrige a cena quando esta foge do seu rumo. Todos trabalham juntos e o sucesso da peça (da aula) depende da sinergia que se instala entre elenco, encenador e enredo, numa “[...] unidade narrativa de base que conjuga estes ingredientes heterogéneos numa totalidade inteligível”²³.

²¹ Richard Arends, *Aprender a ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill, 2008, p. 96.

²² “Um programa que deve ser percorrido [...] (puro momento hipnótico) desenrola-se à frente do discurso e atrás do proscénio da consciência”. Roland Barthes, *Fragmentos de um discurso amoroso*, Lisboa, Edições 70, 2006, p. 117.

²³ Paul Ricoeur, *Do texto à acção*, Porto, Editora Res, 1999, p. 27.

Sendo assim, o conteúdo da aula é um pedaço da narrativa deste enredo que tem começo, mas que não termina quando a aula acaba. Cada personagem toma para si a responsabilidade de cuidar do seu trajecto, não deixando que as presumíveis inquietações e dúvidas desapareçam nos noventa minutos de aula. Talvez seja justo acrescentar que este cuidar passou e perpassou muitas vezes nos intervalos, com as interrogações de muitos alunos do 10º ano. Afinal de contas, mesmo com apenas dez minutos de intervalo, consegue-se estender este palco, interagindo e trocando ideias, pois sem dúvida, “[...] quanto mais se explica melhor se narra”²⁴.

À luz desta ideia, podemos dar-nos facilmente conta de que, na ausência de um guião, qualquer aula fica condicionada no seu trajecto, ocasionando uma desorientação. Diga-se que, “uma planificação cuidadosa é exigida em vários aspectos da vida moderna”²⁵. Neste processo, a trama desenvolvida no palco da sala de aula tem maiores hipóteses de sucesso, se for planificada e bem conduzida. A aula não é um espaço de improviso e de imprevisibilidade, pelo contrário, o suporte da sua sobrevivência está num trabalho preparatório.

Ora, é no tríptico (competências, objectivos e conteúdos) que se desenha/desdobra a exposição de uma aula. Tal parece ser a vocação de uma planificação, a de criar uma narrativa (*diegesis*) conduzindo ao enlace entre elenco e encenador “[...] tornados visíveis pela intercomunicação e interacção de dois [...]”²⁶.

Todavia, pode, à primeira vista, supor-se que tudo isto sugere, incondicionalmente, o sucesso de uma aula, mas não é líquido associarmos directamente o seu êxito a uma boa planificação. “[...] uma boa planificação não implica necessariamente uma boa aula. Há aspectos da prática lectiva impossíveis de corporizar. Há ocorrências que escapam completamente”²⁷.

Honestamente, por mais bem preparado que possamos estar, muitas destas ocorrências foram sentidas na prática. Para além de muitos acontecimentos nos escaparem, outros captam a nossa atenção contribuindo para a tomada de posições/decisões que alteram o nosso esboço de aula. Pese embora a vertente formal a que um plano de aula deve obedecer, existe também um plano latente, se assim se poderá dizer, que acontece apenas na nossa cabeça - o plano mental, - que passa pelo

²⁴ *Idem, ibidem*, p. 27.

²⁵ Richard Arends, *Aprender a ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill, 2008, p. 93.

²⁶ Robert Bresson, *Notes sur le cinématographe*, Paris, Éditions Gallimard, 1995, p.53.

²⁷ Isabel Marnoto, *Didáctica da filosofia*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989, p. 106.

ensaio prévio dos vários passos a dar numa aula. Dito de outro modo, um roteiro mental dos vários actos. Um ensaio essencial para que nada falhe. Porém, estar perante vinte sete alunos é estar face ao inesperado, onde tudo pode acontecer, e, neste caso não há ensaio que resista para escapar das ocorrências que nos escapam.

“Não era desta forma que eu tinha pensado começar a aula”, frase muitas vezes proferida no silêncio do nervosismo de quem está a ser avaliado. Aconteceu algumas vezes, refira-se, designadamente nas primeiras aulas do 10º A. Desta experiência sobressai a ideia de que, por maior que seja o conhecimento do mapa formal ou mental de uma aula, há caminhos sempre novos que acabam por re-conduzir uma aula.

Talvez resida aí a grande surpresa de contactar com o lado humano, com uma “[...] natureza verdadeiramente humana [...] uma realidade humana”²⁸ que nos faz crescer e aprender independentemente das mudanças de percurso.

Se na realidade, planificar é criar o melhor dos percursos possíveis, chegados a este ponto, convém referir que, este foi o primeiro passo aquando da chegada ao núcleo de estágio de Casquilhos - a planificação anual da disciplina de filosofia²⁹.

Fazendo parte do terceiro ponto da ordem de trabalhos da primeira reunião do departamento, deu-se início ao processo de planificação onde foram elaboradas alterações no que diz respeito às planificações que estavam em vigor no ano lectivo anterior, tendo em conta o reajustamento ao calendário escolar.

Por outro lado, procedeu-se, ainda, às alterações no âmbito dos conteúdos programáticos, tendo em vista a articulação com o calendário/objectivos dos estagiários.

Depois de uma descrição breve de algumas das especificidades no que concerne às planificações, vejamos agora como este guião foi criado e aplicado às aulas, em particular à turma A do 10º ano.

²⁸ Olivier Reboul, *A filosofia da educação*, Lisboa, Edições 70, 2000, pp. 23-25.

²⁹ Cf., anexo E.

3.2. PLANIFICAÇÕES E AULAS LECCIONADAS

3.2.1. A turma do 10º A

“Desejas ver, escuta:
a audição é um degrau para a visão.”
São Bernardo

*

* *

O primeiro contacto com a turma A do 10º ano surgiu na primeira aula a que fomos assistir. Uma experiência que possibilitou através da observação das aulas perceber/registar, ao longo do tempo, a forma como os conteúdos devem ser abordados, que tipo de conhecimentos já estão adquiridos pelos alunos e quais aqueles cuja compreensão ainda oferece maior dificuldade, de forma a possibilitar a materialização dos objectivos traçados. Em suma, “a observação de uma situação de aula constitui o primeiro e o principal meio de conhecimento do estagiário”³⁰.

Foi no âmbito desta observação que se avaliou, no decorrer do 1º período, as atitudes dos alunos, bem como alguns sinais das suas relações, assentes em jogos de poder, rivalidades e protagonismos que facilitaram o entendimento das suas personalidades.

Quase sem darmos por isso, ao longo das nossas presenças, a turma deixou de olhar para nós de forma curiosa, criando-se uma relação, com quase todos eles, sem ainda termos ministrado nenhuma aula. Uma afinidade extremamente valiosa, que viria a facilitar o ambiente de trabalho, desejável, quando chegasse a hora de estarmos perante a turma. Um tempo que acabaria por chegar, assente na tarefa de pensar e planear uma aula.

Deste modo, impõe-se uma pergunta: como começou este trabalho preparatório? Por um lado, todas as planificações efectuadas foram elaboradas de acordo com as orientações do programa de Filosofia³¹. Por outro lado, existiu a preocupação de

³⁰ Albano Estrela, *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*, Porto, Porto Editora, 1994, p. 69.

³¹ Ministério da Educação, Departamento do ensino secundário, Programa de Filosofia 10º e 11º anos, Curso científico-humanísticos e cursos tecnológicos, Coord. Maria Manuela Bastos de Almeida, 2001.

conciliar as metas das planificações com o PEE (Plano Educativo de Escola), nomeadamente no “domínio de saberes, instrumentos e metodologias que fundamentem uma cultura humanística, artística, científica e técnica promovendo a autonomia do aluno”³².

Nesta turma, foram leccionadas e planificadas as aulas previstas, no âmbito da unidade didáctica “Dimensões da acção humana e dos valores” – subunidade: “A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética”³³, por sua vez dividida em três temas, a saber: “A experiência e o juízo estéticos; a criação artística e a obra de arte; a arte: produção e consumo, comunicação e conhecimento”.

Durante o processo de planificação existiu sempre o cuidado em começar por definir os objectivos, organizando-os em função dos conteúdos a serem expostos. Uma situação que, pela falta de experiência, nem sempre foi fácil nas primeiras planificações. Ou seja, a tentação inicial era acompanhada da necessidade de iniciar as planificações de aula estabelecendo primeiro os conteúdos e estratégias a promover. Um exercício que, do nosso ponto de vista, foi melhorando, permitindo consolidar e aprofundar as nossas competências ao nível da preparação dos planos de aula.

Uma outra preocupação, prendeu-se com a especial atenção em descrever quase exaustivamente, diríamos, os conteúdos da aula, à semelhança de uma narração, como atrás dissemos. Essa narração abrangeu todos os elementos importantes, incluindo, por exemplo, esquemas, organogramas conceptuais e obras a serem citadas. À semelhança de um ponto teatral que orienta o actor na peça, a descrição dos conteúdos da aula auxiliou o estagiário a tecer ponto-por-ponto as linhas deste enredo pedagógico.

Com a experiência adquirida após dez planos de aula, fomos sentindo uma maior agilidade em cruzar e encadear estas linhas com outros itens da planificação, no caso particular, com as estratégias. Um novelo que foi ganhando consistência. “[...] A planificação é por isso, um plano de acção onde se deve tirar o maior proveito possível [...] algo que está sempre ao serviço da aula”³⁴

Foi neste contexto, que surgiu uma outra questão – a questão do tempo – como ajustar aos 90 minutos a extensão de uma planificação? Muitas vezes, pareceu-nos uma

³² Projecto Educativo 2010/2013, *Educar para a vida*, Escola Secundária de Casquilhos, pp. 5-6.

³³ O programa de filosofia do 10º e 11º anos apresenta esta subunidade como opção. A Escola Secundária de Casquilhos, nomeadamente, o departamento de ciências sociais e humanas deliberou em reunião, no dia 8 de Setembro de 2010, esta escolha em vez da “dimensão religiosa – análise e compreensão da experiência religiosa”.

³⁴ Seminário de Didáctica e Metodologia do Ensino da Filosofia I, 9 de Março de 2010.

tarefa difícil de alcançar, pelo que obrigou-nos a uma forte concentração, gestão e organização para que o relógio continuasse “[...] a mover os ponteiros numa ausência de números [...]”³⁵. Curiosamente, em muitos momentos, o sentimento relativamente a este assunto era ambíguo, tanto nos parecia suficiente como insuficiente. Aliás, “a pesquisa provou que o tempo disponível para o ensino é bem menor do que se possa pensar, embora pareça abundante no início do ano”³⁶.

Tendo em conta a génese da subunidade “A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética”, todas as aulas foram ministradas no anfiteatro da escola. A razão desta escolha deveu-se, em primeiro lugar, às fracas condições que a sala de aula apresentava. Chegou-se à conclusão, com a orientadora de estágio, que este local estaria, sem dúvida, melhor apetrechado para o efeito.

Em segundo lugar, por termos seguido a estratégia da utilização da imagem, da imagem enquanto fotografia, pintura e cinema (imagem em movimento). “imagem-movimento [...] movimento executado [...] imagem cinematográfica [...]”³⁷ o que facilitaria, em melhores condições, o visionamento do material preparado.

Na preparação de materiais didáctico-pedagógicos, a nossa intervenção foi bastante diversificada. Por exemplo, a utilização de dois DVDS, da nossa autoria, com uma forte banda sonora, visitas virtuais a museus, excertos de música clássica, documentários, “Dicionário de Entradas de Filosofia das Artes e Estética”³⁸ e finalmente, uma grande componente ligada à pintura: Surrealista, Impressionista, Naturalista, Maneirista, Pop Art. De todos os quadros visionados em aula, o nosso principal compromisso recaiu nos quadros de René Magritte³⁹. Ainda nesta sequência, o visionamento de um filme - *Pollock* de *Ed. Harris* com o respectivo guião⁴⁰ de análise, entregue previamente aos alunos.

Uma forma de levar os alunos a descrever e compreender o fenómeno estético, a pluralidade das leituras estéticas, e, a especificidade das linguagens artísticas. Desta forma, todo o material de apoio produzido para estas aulas permitiu despertar/provocar

³⁵ António Lobo Antunes, *O arquipélago da insónia*, Lisboa, Dom Quixote, 2008, p. 22.

³⁶ Richard Arends, *op. cit.*, p. 125.

³⁷ Gilles Deleuze, *A imagem-tempo, cinema 2*, Tradução e introdução de Rafael Godinho, Lisboa, Assírio & Alvim, 2006, pp. 49-57.

³⁸ Cf., anexo F.

³⁹ Sobre a escolha dos quadros de René Magritte, falaremos com maior detalhe na parte reflexiva. (ver p.30)

⁴⁰ Cf., anexo G.

o aluno “[...] para um esforço interpretativo, permitindo [...] encontrar direcções e descodificações”⁴¹

Ao longo desta unidade, houve, em diversos momentos, o recurso ao *power-point* para projectar sínteses da matéria, organogramas conceptuais, esquemas e exercícios⁴².

De destacar, neste domínio, a realização de uma actividade/ficha⁴³ (individual ou em grupo) no final de cada aula, de forma a consolidar/reforçar as aprendizagens.

Apesar de algumas aulas expositivas, tentámos sempre que os alunos participassem activamente, discutindo e problematizando os conteúdos em questão. Desta forma, as estratégias utilizadas constituíram um elemento de ligação fundamental para a compreensão de determinados conceitos e conteúdos. Quando utilizadas como elemento de apoio à aula, facilitam o esclarecimento de dúvidas que possam surgir e que, de outra forma, dificilmente poderiam ser clarificadas.

Apesar de nesta unidade termos trabalhado múltiplos suportes, da fotografia ao cinema e à pintura, passando pela música, o texto filosófico nunca foi esquecida. Por tudo isto, “o fazer da filosofia pode passar por estas e outras – muitas – mediações literárias. A experiência docente da filosofia confirma, ao vivo, esta necessidade da obra”⁴⁴.

Assim sendo, os textos filosóficos foram seleccionados de acordo com o domínio das competências, métodos e instrumentos⁴⁵, o que justificou a escolha dos seguintes autores, uns, próprios do manual adoptado, outros por escolha própria: Platão, Aristóteles, Immanuel Kant, Mario Perniola, Merleau-Ponty e Umberto Eco, para dar-mos alguns exemplos.

Par terminar este ponto, não foi nada fácil controlar a grande impulsividade desta turma, diríamos até que em alguns casos chegou a resvalar para a indisciplina. Uma turma que demonstrou uma necessidade tremenda de estar sistematicamente a falar. Um problema inicial, mitigado à medida que as aulas foram decorrendo.

⁴¹ Umberto Eco, *A estrutura Ausente*, São Paulo, Estudos, 2004, p. 32.

⁴² Cf., anexo H.

⁴³ Cf., anexo I.

⁴⁴ Joaquim Cerqueira Gonçalves, *Fazer Filosofia – como e onde?*, Braga, Faculdade de Filosofia da UCP, 1995, p. 39.

⁴⁵ Ministério da Educação, Departamento do ensino secundário, Programa de Filosofia 10º e 11º anos, Curso científico-humanísticos e cursos tecnológicos, Coord. Maria Manuela Bastos de Almeida, 2001, p. 10.

Tendo em conta as características da turma, as aulas foram sempre muito participativas, existindo da nossa parte o cuidado em reforçar positivamente o desempenho de cada aluno.

Voltando ao tema principal destas aulas – a experiência estética – a arte pode ser um excelente mecanismo de comunicação, traduzindo uma visão pessoal e emotiva do mundo através da criação de determinados objectos – a obra de arte. Esta criação projecta para além dos seus limites materiais e temporais vivências subjectivas oferecendo-nos uma multiplicidade de interpretações que são um diálogo entre o criador e o espectador.

É este contacto com a arte que, adequadamente vivido e assimilado, se insere no processo mais íntimo do desenvolvimento pessoal, ajudando o aluno a desenvolver melhor as suas potencialidades. Essa experiência foi sentida à medida que as aulas iam avançando.

A filosofia contribuiu para estas propostas, para estas evocações e provocações, contágios num diálogo isomórfico com a obra, e o da produção-invenção de obra.

Inicialmente, grande parte destes alunos nunca tinham constituído um discurso reflexivo e autónomo, de natureza filosófica, acerca dos aspectos gerais da arte, do fazer e produzir artístico.

Por isso, e tendo em conta a evolução desta turma, propomo-nos aprofundar na segunda parte deste relatório (componente reflexiva) a utilização da imagem na aula de filosofia.

*
* *

3.2.2. A turma do 11º E

“Re-começar sempre”
Almada/A alma do Número

Gostaríamos de começar, neste ponto, por referir que esta turma, por ter sido a única turma do 11º ano atribuída à orientadora de estágio, foi acompanhada pelos dois estagiários, onde ambos leccionaram. Uma experiência que não deixou de ser apontada, pelos alunos, como diferente e estranha ao mesmo tempo: “Olha, este ano vamos ter três professores de filosofia, deve ser um para cada período!” Uma de muitas afirmações escutadas no primeiro dia de aulas, após a nossa apresentação.

Passadas estas reacções e admirações, iniciou-se uma longa jornada onde todas as aulas planificadas e dadas obedeceram à seguinte unidade didáctica: “O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica” – subunidade: “Estatuto do conhecimento científico” dividida em três temas principais: “Conhecimento vulgar e conhecimento científico; Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses; A racionalidade científica e a questão da objectividade”.

Analisando pormenorizadamente esta turma, facilmente se chegou à conclusão que estávamos perante uma turma muito diferente quando comparada com a turma do 10º A. De facto, não há turmas iguais. Nada repete o que já foi realizado, quer pela originalidade de uma turma, quer pelos desafios de uma nova aula. Cada lição é sempre um re-começar “inteiramente presente e inteiramente em movimento [...] numa possibilidade inteiramente nova em direcção à qual, [...] nos traz novos esclarecimentos”⁴⁶.

Tendo em conta o grau de maturidade quer ao nível cognitivo, quer ao nível emocional, optou-se por uma estratégia um pouco diferente, daquela que foi utilizada com a turma do 10º ano.

Estabeleceu-se, no início das primeiras aulas, um breve diálogo com os alunos de forma a conhecer as concepções que estes já possuíam sobre as temáticas a abordar.

⁴⁶ Maurice Blanchot, *O livro por vir*, Lisboa, Relógio D’água, 1984, p. 253.

Este diálogo proporcionou, no nosso entender, uma oportunidade de detectar as principais dificuldades dos alunos, perspectivando-se, assim, a aplicação de novas estratégias a utilizar.

Deste modo, relativamente às estratégias, actividades e recursos a utilizar nesta turma, optámos por aplicar diferentes métodos e práticas, de forma a encontrar um equilíbrio em relação ao que resultaria melhor e pior. Vejamos alguns exemplos: aulas expositivas com a utilização de questões de retórica ao conjunto da turma para suscitar a reflexão dos seus elementos; a aplicação de pequenos jogos que consistiam em pronunciar o início da palavra de que se estava à espera, conduzidos assim, na maior parte das vezes à resposta pretendida; o recurso ao *power-point* para projectar resumos da matéria; ilustrações em banda desenhada; trabalhos de grupo; favorecer a manifestação das opiniões dos alunos, o diálogo e a reflexão sobre as leituras realizadas⁴⁷.

De referir, ainda neste contexto, que o sucesso ou insucesso destas estratégias dependem da receptividade dos alunos, pois são eles os primeiros a darem-nos indicações/orientações que reflectem o modo como conduzimos as aulas.

Apesar das muitas diferenças com a turma do 10º ano, optou-se por aplicar com esta turma algumas estratégias, bem sucedidas, utilizadas anteriormente – a realização de uma actividade/ficha⁴⁸ (individual ou em grupo) no final de cada aula - consolidando, assim, as aprendizagens.

Enquanto que na turma anterior, como já vimos, demos uma especial atenção à imagem, no caso desta a nossa preocupação residiu no texto. Uma estratégia onde foram trabalhados vários textos⁴⁹, de David Hume, Karl Popper, Thomas Kuhn, entre outros, em relação aos quais os alunos mostraram interesse relevante, tendo estas estratégias resultado como factor de motivação, visto a turma ser muito irrequieta e terem contribuído para aprendizagens mais efectivas e significativas.

As dinâmicas oscilaram entre grupos de leitura, debates, diálogos sugerindo que se estabelecessem relações entre as partes do texto perguntando sobre as intenções do autor, desafiando-os a distinguir o que o texto diz explicitamente e o que quer dizer.

Em suma, acompanhando-os neste “[...] complexo de significações [...] texto, contexto, fora-do-texto; o dito e co-dito – o expresso e as entrelinhas; a letra e o

⁴⁷ Cf., anexo J.

⁴⁸ Cf., anexo K.

⁴⁹ Cf., anexo L.

espírito; o explícito e o implícito; a estrutura e o sentido; produção, recepção, interpretação [...]”⁵⁰.

Neste sentido, importa sublinhar uma dificuldade, presente em ambas as turmas, e que se prende com a seguinte questão: como estabelecer uma relação pedagógica eficaz e produtiva? Fomos percebendo que não existem respostas instantâneas, contudo acabamos por melhorar e evoluir e, no final, conseguimos aperfeiçoar a forma como transmitíamos os conhecimentos aos alunos, fazendo-o de uma forma cada vez mais eficaz e motivadora.

⁵⁰ Pierre-Jean Labarrière, “Textos sobre texto ou como silenciá-lo?”, in Borges Duarte, I., Henriques, F., Matos Dias, I. (org.), *Texto, Leitura e Escrita - Antologia*, Porto, Porto Editora, 2000, p. 186.

4. AVALIAÇÃO

4.1. O processo de classificação

Debrucemo-nos, agora, sobre o processo de avaliação. Neste espólio inesgotável de experiências vividas este ano, a avaliação foi sempre vista com grande responsabilidade e preocupação.

A avaliação constitui sempre um resultado que, para além de informar os alunos e os professores da situação de aprendizagem e de ensino, informa também os pais e a comunidade em geral. É portanto, um processo contínuo de recolha de informações durante o processo ensino- aprendizagem. Um “[...] processo de recolha de informações [...] é o processo de fazer juízos ou decidir sobre o mérito de uma determinada abordagem ou de um trabalho de um aluno”⁵¹

Muito antes da realização e correcção dos testes de avaliação sumativa, foi feito um trabalho de preparação, com a supervisão da orientadora de estágio, no que diz respeito a alguns cuidados a ter na elaboração dos mesmos. Aspectos como, utilizar sempre o mesmo tipo de terminologia (própria da disciplina) e de construção frásica, usar a afirmativa para evitar ambiguidades de interpretação, agrupar as perguntas por objectivos, e, o teste deve obedecer a uma linha condutora que lhe imprima unidade, para darmos alguns exemplos.

Ora, a realização dos testes de avaliação sumativa⁵², de cada uma das turmas (leccionadas por nós) foram tarefas da responsabilidade dos estagiários. Para além dessa função, esteve também a nosso cargo a correcção dos respectivos testes de avaliação sumativa, bem como a apresentação de propostas de classificação. Ainda assim, a atribuição final das classificações⁵³ pertenceu sempre à orientadora de estágio.

Em todo este processo, a principal dificuldade sentida relacionou-se com a correcção dos testes de avaliação sumativa. Muitos alunos, designadamente os do 10º ano, escrevem como falam, o que dificultou em muitos casos o trabalho de correcção. Já Paul Ricoeur referia que: “a mudança mais óbvia que tem lugar ao passar-se da fala para escrita diz respeito à relação entre a mensagem e o seu meio ou canal”⁵⁴.

⁵¹ Richard Arends, *op. cit.*, p. 211.

⁵² Cf., anexo M.

⁵³ Cf., anexo N.

⁵⁴ Paul Ricoeur, *Teoria da interpretação*, Lisboa, Edições 70, 1987, p. 38.

5. ACTIVIDADES

5.1. Um projecto, uma prática, um colóquio

Existem imagens que devem ser consideradas e guardadas pelo seu significado. Não obstante a imagem especial, que vamos conservar neste ano de estágio, o “Colóquio dos Jovens Filósofos” é substancialmente uma ilustração disso mesmo, mais um retrato especial. Um projecto assumido com o empenho alargado de toda a comunidade educativa de Casquilhos. Um sentimento de curiosidade que nos arrastou nos rastos e vestígios que as conversas deixavam pairar aquando da nossa chegada à escola.

É certo, que este projecto⁵⁵ é uma iniciativa do departamento de Filosofia. Contudo, existiu o empenho/dedicação de toda a comunidade escolar na sua concretização. Fazendo recurso às palavras de Aristóteles, é fazer passar da potência ao acto. Um acto que teve, este ano, a sua quinta edição, e que se realizou, pela segunda vez, no Auditório da Escola Superior de Tecnologias do Barreiro com o objectivo de proporcionar o acesso a um maior número de alunos, professores e público em geral. Um instante tão aguardado que chegou no dia 12 de maio de 2011. Um instante de intensidade que deixou para trás horas de encontros, de conversas e pequenos debates alicerçados sobre os textos de trabalho. (*Apologia de Sócrates*, Platão; *O Príncipe*, Maquiável; *A Metamorfose*, Franz Kafka) Neste processo, acompanhamos 14 alunos do 10º ao 12º ano.

Diga-se, que para além deste fazer filosofia através dos textos, um exercício indispensável, na medida em que estimula essa capacidade de elaboração de um texto, que é essencial em filosofia, este projecto permitiu estender esse fazer a outras dimensões da actividade filosófica. Por exemplo, trabalhar com os participantes, a eloquência e a expressão oral. Aspectos que fazem deste projecto um inter-ferir no trans-formar da comunidade escolar.

Este projecto comportou, também, um vi-ver a filosofia para lá da porta da sala de aula. Aquilo a que chamaríamos, uma experiência da surpresa, pois a filosofia é isso mesmo, espanto, sentido de inquietude.

⁵⁵ Cf., anexo O.

É certo que para muitos o contacto com a filosofia é recente. Aliás, convêm não esquecer que grande parte dos alunos participantes no colóquio eram estudantes do 10º ano que iniciaram este ano, a sua relação com a filosofia.

Por fim, o balanço que fazemos deste projecto é muito positivo, diríamos até que superou as nossas expectativas. Os resultados permitem afirmar que projectos desta natureza conduzem à reflexão de todos - alunos e professores - favorecendo o espírito crítico, a troca de idéias, o debate e o diálogo.

II PARTE

MEMENTO DE IMAGENS EM DOIS ACTOS

“[...] peint les choses d’une manière si vive
et si énergique, [...] sous les yeux, et fait
d’un récit ou d’une description, une image,
un tableau, ou même une scène vivante.”

Fontanier

Caravaggio. David com a Cabeça de Golias. (Pormenor).





Leonardo Da Vinci. Santa Ana. (Pormenor).

II PARTE

MEMENTO* DE IMAGENS EM DOIS ACTOS

“Imagens que passais pela retina
Dos meus olhos, porque não vos fixais?
Que passais como a água cristalina
Por uma fonte para nunca mais!...”

Camilo Pessanha

*

* *

Breves linhas... um desenho inicial

Hoje, na sociedade de consumo em que nos encontramos, privilegia-se o quantitativo, gerando-se uma opulência (talvez indigente) de mostrar, de dizer, num excesso de estímulos, de informações, de comunicações imediatas. São filmes, jornais, televisão, publicidade, imagens do mundo que estão aí. Aí no mundo, na escola, na sala de aula. Consumimos sobretudo fluxos de imagens, mundos de imagens num intenso processo de fabricação de modos de ver. Afinal, o que vemos? o que nos olha?⁵⁶

Porventura, um dilúvio de imagens que afoga o nosso olhar, produzindo efeitos de cegueira, entre o anonimato e a impessoalidade, de imagens-relâmpago “como se, no momento [...] eu não visse mais a coisa. Esta evade-se imediatamente, desaparece aos

* No sentido de apontamento, de livrinho onde estão resumidas as partes essenciais de um assunto. Ver também o filme “Memento” de Christopher Nolan, baseado no conto “Memento Mori” de Jonathan Nolan, 2001.

⁵⁶ “Ce que nous voyons ne vaut – ne vit – à nos yeux que par ce qui nous regarde. Inéluctable est pourtant la scission qui sépare en nous ce que nous voyons d’avec ce qui nous regarde”. Georges Didi-Huberman, *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1992, p. 9.

meus olhos, quase nada restando dela [...] do que [...] aparição desaparecente [...] uma invisibilidade que me reserva, numa noite de que eu seria de certo modo o eleito”⁵⁷.

Mas, o que é afinal a imagem⁵⁸? De que falamos quando falamos de imagens?; qual a sua natureza? Ou, dito de outro modo: qual o papel que desempenha nos diversos domínios e contextos?

Considerando o início dos estudos secundários de filosofia que o aluno do 10º ano está imerso, bem como o percurso que o programa procura delinear, nomeadamente, no que diz respeito às suas finalidades⁵⁹, procuraremos contribuir, nesta reflexão, para uma melhor compreensão do mundo da escola e das práticas escolares voltadas para a educação do olhar, como também, no desenvolvimento do pensamento visual, tendo como mediação o poder⁶⁰ da imagem na trans-formação filosófica do aluno na grande tela que é a escola. É poder dizer: “[...] aqui está a superfície. Agora pensem, ou antes sintam, intuem o que está por detrás, como deve ser a realidade se esta é a sua aparência”⁶¹.

Deste modo, os propósitos agenciados neste texto pretendem contribuir com a discussão sobre o ensino da Filosofia, sugerindo a utilização de imagens como recursos metodológicos. Partindo do pressuposto de que as imagens podem servir de estratégias para melhorar a capacidade interpretativa dos alunos sem perder de vista o movimento de uma instauração inventiva, quer reflexiva em redor do qual gira o universo do estético. Uma capacidade criativa que encontramos nas palavras de Penone: “uma interpretação diferente da realidade. [...] uma permanente releitura da realidade, [...] na possibilidade de rever e de recriar as convenções do real, permitindo-nos imaginar

⁵⁷ Jacques Derrida, *Memórias de cego. O auto-retrato e outras ruínas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, p. 43.

⁵⁸ Para a etimologia da imagem, cf. Jean-jacques Wunenburger, *Philosophie des images*, Paris, PUF, 1997, pp. 4-6.

⁵⁹ “Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética, contribuindo para a compreensão da riqueza da diversidade cultural e da arte como meio de realização pessoal, como expressão da identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência”. Ministério da Educação, Departamento do ensino secundário, Programa de Filosofia 10º e 11º anos, Curso científico-humanísticos e cursos tecnológicos, Coord. Maria Manuela Bastos de Almeida, 2001, p. 8.

⁶⁰ “Pouvoirs de l’image? Que dit-on lorsqu’on dit «pouvoir»? Pouvoir, c’est d’abord être en état d’exercer une action sur quelque chose ou sur quelqu’un ; non pas agir, ou faire, mais en avoir la puissance, avoir cette force de faire ou d’agir”. Louis Marin, *Des pouvoirs de l’image – Gloses*, Paris, L’ordre philosophique aux Éditions du Seuil, 1993, p. 13.

⁶¹ Susan Sontag, *Ensaio sobre fotografia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1986, pp. 30-31.

novas formas e novos valores. [...] variedade infinita do pensamento e das formas do universo”⁶².

Nesta sequência, a questão acerca da importância da imagem para o ensino/aprendizagem da Filosofia, suscitada durante a Prática de Ensino Supervisionada, vai ser dividida em dois actos. O uso desta terminologia teatral, nesta parte reflexiva, pretende seguir a ideia defendida na parte descritiva quando nos referíamos à sala de aula como um palco⁶³.

Um palco oscilante de imagens sem as quais “[...] o organismo não seria capaz de executar rapidamente a integração de informação em larga escala [...] por exemplo, visual e auditiva, ou visual, auditiva e táctil”⁶⁴.

Neste palco sensitivo da sala de aula, apresentaremos alguns “mementos” das aulas leccionadas, em dois actos, à turma do 10º A onde foram utilizadas, com maior predominância, uma diversidade de manifestações artísticas como a pintura, a música e o cinema. O primeiro acto será dedicado à imagem-estática⁶⁵ (pintura) e o segundo acto à conclusão.

Foi nesta passagem entre imagem-tela, imagem-tonal, imagem-cinematográfica que se teceu a tessitura desta cortina que agora sobe, derramando no olhar receptor, uma construção do imaginário que:

“Vêm de dentro repelidos
conforme o seu destino a sua cor varia
pois escolhem a base de acordo com
a luz que o rosto cria

A frente da cortina enfrentam
o vazio
que lhes dava guarida

Em sepulcros
abrigam as faces atingidas

No palco deambulam como num
Tempo estreito entre duas crateras
a que na sua frente lhes recolhe os soluços
e o nada donde vieram”⁶⁶.

⁶² Giuseppe Penone, *Respirer l'ombre*, Paris, École Nationale Supérieure des Beaux-Arts, 2004, p. 20.

⁶³ Cf., página 7.

⁶⁴ António Damásio, *Ao encontro de espinosa – As emoções sociais e a neurologia do sentir*, Mem Martins, Publicações Europa-América, 2003, pp. 233-234.

⁶⁵ “[...] elle ne se transformera pas au contact d'autres images. Les autres images n'auront aucun pouvoir sur elle, et elle n'aura aucun pouvoir sur les autres images. Ni action, ni réaction. [...] espace restreint... Chaque chose exactement à sa place: tes seuls moyens”. Robert Bresson, *Notes sur le cinématographe*, Paris, Éditions Gallimard, 1995, pp.23 e 39.

⁶⁶ Gastão Cruz, *As Leis do Caos*, Lisboa, Assírio & Alvim, 1990, p. 32.

1. PRIMEIRO ACTO

1.1. Imagem em contracena com a filosofia

“O inexprimível (o que considero misterioso e não sou capaz de exprimir) talvez seja o pano de fundo a partir do qual recebe sentido seja o que for que eu possa exprimir.”

L. Wittgensteín

*

* *

Minutos antes de iniciarmos a primeira aula assistida, já com os alunos na sala⁶⁷, veio-nos à lembrança, talvez por nervosismo, uma questão: haverá uma fórmula para se poder ensinar filosofia correctamente? Talvez não, ou, talvez seja demasiadamente arriscado reduzir o ensino da filosofia a uma simples fórmula.

Reconheçamos, contudo, que ensinar Filosofia nos tempos que correm não é uma tarefa fácil. Há que fazer valer a Filosofia mostrando, no seu exercício, como ela é problematização do evidente, do imediato, da ideia feita. Pensamos, assim, que o objectivo ideal de ensinar filosofia (como, aliás, de todo o profissional de educação) é não perder de vista o ferrão⁶⁸ talvez ainda mais necessário hoje, quando se desenham novos dogmatismos, novos radicalismos.

Uma imagem não é a verdade. Mas pode ser o pôr em questão de algumas verdades. É neste sentido que ela nos deve interessar, ao alimentar esse jogo em que a consciência se interroga sobre o mundo e sobre a sua interrogação do mundo – uma imagem não é Filosofia, mas pode ser uma avenida para lá chegarmos. Não ignoramos os problemas que levanta o estudo da Filosofia aos alunos que agora iniciam este itinerário filosófico. Os alunos do 10º A impacientavam-se, muitas vezes, com a diversidade dos pontos de vista, com o carácter provisório das respostas, demonstrando

⁶⁷ Cf., anexo P.

⁶⁸ Ferrão como ferro pontiagudo (um estilo que fere), no sentido de J. Derrida “[...] d’un objet pointu [...] La philosophie en appelle sous le nom de matière ou de matrice, pour y enfoncer une marque, y laisser une empreinte ou une forme”. Jacques Derrida, *Éperons – Les Styles de Nietzsche*, Champs-Flammarion, 1978, p. 29.

uma grande ansiedade por respostas eficazes e definitivas. Parece-nos que esta impaciência é compreensível.

Pois bem, nas aulas a que se referem este ponto, foram tratados os conteúdos da subunidade “A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética”⁶⁹. O objectivo da estética, consiste, antes, em descrever e compreender o fenómeno estético nas suas dimensões. Uma dessas dimensões refere-se à experiência estética.

Na verdade, em toda a experiência há um contacto⁷⁰ de uma pessoa com o que o rodeia (Natureza, pessoas, ideias, imagens, valores, utensílios, crenças, etc.). Este contacto envolve simultaneamente um sentir, um pensar e um agir⁷¹. A palavra experiência indica esse contacto “formador do eu com as coisas, sem distinguir [...] a paixão da acção, o que vem de fora e o que vem de nós”⁷².

O conteúdo da experiência pode ser material (experiência sensorial) ou não material (experiência não sensorial). Daí que, a par da experiência sensível, existam outros tipos de experiências, a saber: intelectuais, morais, religiosas, amorosas, estéticas, entre outras. Seja como for, toda a experiência é sempre experiência de um sujeito. Uma experiência que é situada, o que significa que o sujeito procede à organização dos dados do real com que entra em contacto, fazendo-o sempre no âmbito de um determinado contexto cultural. A educação, a aprendizagem, a herança cultural influenciam e configuram essa experiência do sujeito.

Ora, não há experiência estética sem categorias do tipo sujeito-objecto, neste contraste do jogo⁷³ da representação. É por esse motivo que aprendemos a olhar as imagens tanto como objectos, como a distingui-las dos objectos às quais se referem.

⁶⁹ Veja-se o ponto 1.4. no domínio das competências, métodos e instrumentos do programa de Filosofia do 10º e 11º anos: “Iniciar à leitura crítica da linguagem icónica (BD, pintura, fotografia) e audiovisual (cinema, televisão), tendo por base instrumentos de descodificação e análise”. Ministério da Educação, Departamento do ensino secundário, Programa de Filosofia 10º e 11º anos, Curso científico-humanísticos e cursos tecnológicos, Coord. Maria Manuela Bastos de Almeida, 2001, p. 10.

⁷⁰ Neste sentido, Walter Hess refere-se ao contacto como algo de penetrante: “[...] um contacto mais profundo [...] para realizar novamente essa penetração, essa enorme estruturação colectiva, essa aproximação profunda do homem e do mundo [...] a força que cria a interioridade [...] de um mundo interior que aquele esconde e se estende até aos puros motivos rítmicos da existência”. Walter Hess, *Documentos para a compreensão da pintura moderna*, Lisboa, Livros do Brasil, 2001, pp. 240-244.

⁷¹ “É como se a experiência do sentir em primeira instância fosse deslocada para fora de nós, para aquilo que reflectimos, tacteamos, ecoamos, enquanto para nós estaria reservado um sentir substituto e que vem a seguir, reflexo, retoque e eco do primeiro. [...] modos de pensar e de agir”. Mario Perniola, *Do sentir*, Tradução de António Guerreiro, Lisboa, Editorial Presença, 1993, pp. 17-20.

⁷² Ferdinand Alquié, *L'Experience*, Paris, PUF, 1957, p.1.

⁷³ Como assinala Eugen Fink: “Car l’homme qui joue peut «nommer» jouet n’importe quel objet, grâce à son imagination créatrice. Cette imagination «pratique la magie», attache des significations imaginaires à

O pintor René Magritte (1898-1967) através das suas obras distanciou-se desta realidade, levando o espectador a uma perturbação constante. A uma inversão do mundo tal como o conhecemos. As reproduções de Magritte levam os observadores a questionarem-se sobre a sua realidade. Tudo isto perturba o lugar-habitual que conhecemos gerando uma surpresa, um confronto e um choque visual perante objectos deslocados do seu lugar comum. Objectos gigantes e ampliados, ocorrendo um exagero intencional, como forma de acentuar aquilo que se quer dizer transmitindo uma imagem ampliada do real.

Estes objectos que aparecem fora do lugar habitual em que os conhecemos, fazendo combinações de objectos entre si. Desta forma, o pintor procura semelhanças insólitas para chegar a uma imagem arrebatadora. É o caso, por exemplo, de maçãs gigantes, caixões humanos, pedras voadoras, cachimbos⁷⁴.

Fica a ideia que, o pintor pretende abalar a mente do espectador habituada ao quotidiano acomodado dos objectos e das pessoas que ocupam/habitam espaços numa ordem diferente. Uma (des)ordem criada que interrompe/rompe as afinidades com os objectos, como que o seu contexto habitual fosse repentinamente invertido⁷⁵.

Uma imagem-pensamento que é levada à dúvida perante os truques que expressam uma sensação de que algo impossível aconteceu⁷⁶. Percorrendo os seus quadros, deparamo-nos com uma atmosfera onírica, os jogos de linguagem, a ironia das legendas, aspectos que contrariam o senso comum ao desmornar certos pontos de vista sobre o mundo.

des objets tout à fait ordinaires”. Eugen Fink, *Le jeu comme symbole du monde*, Paris, Les Editions de Minuit, 2007, p. 176.

⁷⁴ *La chambre d'écoute*, 1958, Óleo sobre tela, 38x45,8 cm; *Les belles réalités*, 1964, Óleo sobre tela, 50x40 cm; *Perspective I: Madame Récamier de David*, 1950, Óleo sobre tela, 60x80 cm; *La flèche de Zénon*, 1964, Óleo sobre tela, 54,5x65,5 cm; *La trahison des images (Ceci n'est pas une pipe)*, 1928/29, Óleo sobre tela, 62x81 cm.

⁷⁵ “Cela a-t-il un sens? – Tout, [...] est issu du sentiment de certitude que nous appartenons, en fait, à un univers énigmatique. [...] Où les choses «se prouvent», se découvrent et s’opposent, [...]”. René Magritte, *Écrits complets*, Paris, Flammarion, 1979, p. 409.

⁷⁶ Aquilo que Freud chama de: “[...] l’émergence d’un sentiment d’inquiétante étrangeté dans l’incertitude intellectuelle. [...] l’étrangement inquiétant serait toujours quelque chose dans quoi, pour ainsi dire, on se trouve tout désorienté.[...] l’équation étrangement inquiétant = non-familier”. Sigmund Freud, *L’inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Éditions Gallimard, 1985, p. 216.

*
* *

“Hamlet – Nada vedes aí?”

Rainha – Absolutamente nada; e no entanto,
vejo tudo o que lá está”

Shakespeare

Por falarmos em Magritte, iniciamos a experiência do visual aos alunos do 10^o A, justamente, com um quadro do pintor belga: “La clef des songes”⁷⁷. A primeira experiência na aula de filosofia “frente à imagem”⁷⁸.

Antes demais, convêm esclarecermos que, o principal objectivo da utilização da imagem, na sala de aula, nunca teve o intuito de contribuir para melhorar o funcionamento da turma, bem como a promoção de comportamentos adequados e assertivos no grupo. Poderíamos correr o risco de transformar o seu uso numa mera distração lúdica, num mero entretenimento ou de um uso meramente informativo. Honestamente, essa, não foi a nossa intenção.

Face ao comportamento da turma – muito conversadores e desatentos, numa agitação motora constante, com dificuldades de atenção e permanência nas actividades, comportamentos agressivos com os colegas e atitudes desafiantes para connosco, envolvendo-se facilmente em conflitos verbais – poderíamos presumir, facilmente, que a utilização da imagem ajudaria a conferir uma maior estabilidade à aula.

É certo que, no decorrer das aulas, isso veio a acontecer, pois começaram, gradualmente, a aderir à aula de uma outra forma. Todavia, não podemos inferir, categoricamente, que tenha sido exclusivamente pelo seu uso. A nossa intenção, como já foi dito, não era essa.

⁷⁷ Cf., biblioteca das imagens, anexo Q.

⁷⁸ Leia-se, neste sentido, as palavras de Didi-Huberman: “Mais tentons d’aller un peu plus loin. Ou plutôt restons un moment de plus face à face avec l’image. Assez rapidement, notre curiosité en détails représentationnels risque de décroître, et un certain malaise, une certaine, déception viendront peut-être voiler, une fois de plus, la clarté de nos regards”. Georges Didi-Huberman, *Devant l’image*, Paris, Les Editions de Minuits, 1990, p. 23.

Ora, então, qual terá sido a nossa principal intenção no uso das imagens? Abalar o pensamento⁷⁹ à semelhança dos quadros de René Magritte. Nestes termos, a imagem ensina deleitando os cinco sentidos⁸⁰, como também pressupõe uma procura do sentido e do saber. É isto que nos prende à tela, ao ecrã: trata-se de recriar, aproveitando o mais possível o artifício, a paixão pelo engenhoso virtuoso (artista), aproveitando o espectáculo, o jogo, encetando um diálogo inventivo e heurístico com a imagem-obra, um acontecimento em perpétuo movimento⁸¹.

Neste diálogo que respeita a descoberta, que leva à descoberta, regressemos pois, à experiência visual dos alunos com o quadro “La clef des songes” de René Magritte. Inicialmente, a reacção da turma foi incipiente. Convém, no entanto, não esquecer que, o modo quase automático como lemos as imagens, subentende uma aprendizagem complexa e dinâmica, e envolve o treino⁸², a exploração e o aperfeiçoamento de muitas capacidades.

Antes de avançarmos, consideremos previamente duas fases no visionamento da imagem por parte dos alunos: primeira – uma reacção imediata, impulsiva, sem nenhuma correlação estabelecida com a aula. Segunda – uma reacção mais pensada que provocou perguntas, e, que traduziu uma maior captação nos pequenos detalhes da obra. Tratou-se de algo que não afectou apenas os sentidos, mas todo o corpo e toda a interioridade que “[...] amplia a estrutura metafísica da nossa carne. [...] metamorfose do vidente e do visível, que é a definição da nossa carne [...] pensamento que descodifica estritamente os signos dados no corpo”⁸³.

⁷⁹ O próprio René Magritte refere em *La ligne de vie I* o seguinte, a propósito dos seus quadros: “L’écriture est une description invisible de la pensée et la peinture est en la description visible. [...] situer mes tableaux dans une région rassurante que le déroulement automatique de la pensée lui trouverait [...] le choc que je ressentis [...] provoqué para la rencontre d’objets étrangers entre eux”. René Magritte, *op. cit.*, pp. 110 e 686.

⁸⁰ Cf., A série de pinturas dos “Cinco Sentidos” feita por Jan Brueghel de Velours com a colaboração de Pedro P. Rubens responsável pelas figuras alegóricas. Biblioteca das imagens, anexo R.

⁸¹ “Le mobile a perdu son mouvement d’extension, et le mouvement est devenu mouvement d’expression. C’est cet ensemble d’une unité réfléchissante immobile et de mouvements intenses expressifs [...] avec plusieurs visages, plusieurs gros plans”. Gilles Deleuze, *Cinéma I: L’image-mouvement*, Paris, Les Editions de Minuits, 1983, pp. 126-131.

⁸² “[...] qu’ils sachent qu’une des coordonnées indispensables pour apprécier le sens de ce premier enseignement doit être trouvée [...] au tableau après L’inconscient et La répétition visent le point d’interrogation qui suit”. Jacques Lacan, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Éditions du Seuil, 1990, pp. 26-27.

⁸³ Merleau-Ponty, *O olho e o espírito*, Lisboa, Vega, 2006, pp. 30-36.

Pode entender-se, assim, que não basta ter olhos para ver ou ouvidos para ouvir, no caso de uma obra musical, bem entendido. É preciso possuir adequada disposição interior⁸⁴ para apreciar e avaliar melhor, para interpretar melhor o que vemos.

Nesta dialéctica imagética, o papel do professor é o de prevenir os alunos de frequentes confusões entre o que as imagens são e o que as imagens dizem.

É claro que esta questão remeter-nos-ia para a noção de imagem objecto-concreto, que existem no mundo à semelhança de outros objectos. Pese embora a sua importância não pretendemos, aqui, analisá-la.

A primeira fase/reacção perante a imagem não mereceu qualquer interpretação por parte dos alunos. Também não estamos a querer dizer com isso, que os alunos ficaram indiferentes e neutros, muito pelo contrário. Surgiram muitos comentários, é certo, mas todos eles associados às seguintes afirmações: “Não faz sentido; parece uma janela com objectos lá dentro; não compreendo bem a mensagem do quadro”. Enfim, para não citarmos outras exemplos.

Ora, para chegarmos à segunda fase/reacção, pedimos à turma que observasse a imagem, durante o tempo que fosse necessário, sem esta incrível rapidez de obterem respostas imediatas como, aliás, dizíamos, no início deste ponto⁸⁵. Para ajudar, usámos a estratégia da música⁸⁶ de fundo (Quebra-Nozes, Dança da fada de açúcar⁸⁷ de Tchaikovsky) com o objectivo de procurar uma maior concentração. Uma forma de estimular outros sentidos, que não apenas a visão.

No decorrer da descrição da imagem, os alunos descobriram detalhes e, com eles, significados que o artista criou na sua composição visual. Por exemplo, que o quadro em questão era “uma recriação da infância do pintor; a representação de um sonho, uma janela aberta de objectos importantes que devem ficar desenhados, ali, para serem recordados; aqueles objectos existiram mesmo?”

⁸⁴ “[...] Um eco no nosso corpo [...] equivalente interno [...] que as coisas suscitam em mim [...] suscitarium por sua vez um traçado, visível ainda, onde qualquer outro olhar reencontraria os motivos que sustêm a sua inspecção do mundo”. *Idem, ibidem*, p. 23.

⁸⁵ Cf., página 25.

⁸⁶ “Estes acordes funcionam como cores [...] como o único cenário que durante toda a duração da representação está fora de todos os outros mundos reais e irreais. Como constitui um cenário íntimo de experiências pré-individuais comuns a todos. [...] A música não somente é capaz de desenvolvimento, mas é capaz também de solidez e de coagulação”. Theodor W. Adorno, *Filosofia da nova música*, São Paulo, Editora Perspectiva, 2004, pp. 119-128.

⁸⁷ Muitos alunos já conheciam esta música, por fazer parte da banda sonora de alguns filmes da Walt Disney.

De facto, no diálogo com a imagem ocorre esta germinação de diferentes mundos de interpretações, de associações. Cada aluno retém, altera e compõe aquelas imagens, previamente recebidas em toda a variedade de quadros, como movimento de *poiesis*, ou seja, de fabricação, de produção. Seria dizer que, neste processo, cada aluno-pintor/fazedor de imagens produz/fabrica o seu próprio quadro à semelhança do artista que lança as primeiras manchas de cor na tela. Manchas traduzidas como “quando lançamos contra a parede uma esponja embebida em tinta e observamos a mancha resultante, o efeito é sugestivo, pois esta mancha põe em movimento imagens que trazemos dentro de nós”⁸⁸

Contudo, neste movimento de imagens um pequeno/grande detalhe terá ficado por explicar: as quatro legendas que acompanham o respectivo quadro. Pequenas legendas que passaram invisíveis aos olhos de quem as observava. Terá o olhar apagado as legendas à semelhança de quem apaga na ardósia os enganos escritos a giz?

Na verdade, como muitos alunos afirmaram, o quadro assemelha-se a uma janela, bem como – dizemos nós – a um quadro negro dividido em quatro partes iguais. “[...] quadro negro de uma sala de aula: talvez, uma esfregadela de pano logo apagará o desenho e o texto; talvez, ainda apagará o desenho e o texto; talvez, ainda, apagará um ou outro apenas para corrigir o «erro» [...] (um «mal-escrito», como quem diria um mal-entendido) que um gesto vai dissipar numa poeira branca?”⁸⁹

Porquê um erro? um engano? O que terão de tão especial estas legendas? Simplesmente, ou não, a indicação de algo que não está lá. Dito de outro modo, as legendas não correspondem ao objecto pintado. Está lá escrito outra coisa qualquer. Então, “a legenda não está lá a fazer nada”, manifestavam, admirados, alguns alunos. Talvez não seja assim tão linear. O que nos sugere Magritte, neste quadro⁹⁰ onde tudo parece estar ao contrário e fora desta lógica de uma coisa receber um nome que a faça identificar?

O pintor/autor sugere-nos um discurso misto - uma palavra e um objecto que são totalmente estranhos um ao outro, como duas figuras desconhecidas, que partilham o

⁸⁸ Walter Hess, *op. cit.*, p. 233.

⁸⁹ Michel Foucault, *Isto não é um cachimbo*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007, p. 12.

⁹⁰ “O que nos diz a imagem? Diz-nos o que é e não o diz./Porque não é uma palavra. Antes um silêncio,/ uma ausência, um vazio./O seu sentido é uma promessa de sentido/ou o silêncio do sentido que respira e transparece/Ausência na presença plena/Cintilação silenciosa e fixa de um olhar sem fim/Um olhar vazio de tudo – que vê e não vê/e só vê porque é cego./Tudo nele é visão, mas a visão vê tudo”. António Ramos Rosa, *Antologia poética*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2001, p. 185.

mesmo espaço (tela). Quando olhamos para o cavalo com o nome porta, para darmos um exemplo, estaremos a olhar para o cavalo ou para a porta que se esconde por detrás da palavra? Um olhar separado por imagem e palavra que “[...] se tornou entretanto encontro”⁹¹.

Encontramos, aqui presente, uma possibilidade de se criar novas relações entre palavras e objectos, deixando uma janela aberta para aquilo que o autor chama de *sens poétique bouleversant*⁹².

Neste encontro/desencontro, entre palavras e imagens, seguimos pelo caminho⁹³ da descoberta rumo a mais um exercício visual. Neste particular, optamos por apresentar dois quadros sem título. Assim, os alunos teriam que dar um título a cada um dos quadros apresentados. Primeiro quadro: “Ansiedade”⁹⁴ de Edvard Munch. Segundo quadro: “Mulher saindo do psicanalista”⁹⁵ de Remédios Varo.

Todos os alunos participaram no exercício registando, no caderno, o “seu” título, na expectativa que revelássemos os títulos dos quadros. Quando finalmente anunciamos os títulos, viu-se pela reacção da turma que, a imagem já não era a mesma. É difícil precisar estritamente como as palavras modificaram a imagem, mas é inegável que o fizeram. Neste momento, a imagem passou a ilustrar a frase. O que nos leva a criar diversas conexões entre imagem e frase para comprovarmos se a imagem está ou não relacionada com a frase.

Assim, é preferível apreciar que aquilo que temos da imagem, da frase e até mesmo da realidade são construções - umas usam cores, outras ajustam palavras, outras aplicam armadilhas simulando a realidade sob a forma de múltiplas aparências e truques. Na verdade, as imagens participam desse projecto, cada vez mais difícil, de

⁹¹ Maurice Blanchot, *L'espace littéraire*, Paris, Gallimard, 1955, p. 25.

⁹² “[...] obtenu para la mise en scène d’objets empruntés à la réalité, donnerait au monde réel d’où ces objets étaient empruntés, un sens poétique bouleversant, para échange tout naturel. [...] les titres doivent être une protection supplémentaire qui découragera toute tentative de réduire la poésie véritable à un jeu sans conséquence [...] Les images que je peint sont poétiques: elles sont des description d’une pensée poétique. Une telle pensée n’est pas un reflet, comme celui, par exemple, de l’eau d’un lac, soumis à l’ordre coutumier de ce qui l’entoure. La pensée poétique imagine un ordre qui unit des figures visibles et familières que l’univers nous offre”. René Magritte, *op. cit.*, pp. 110 e 689.

⁹³ “[...] quando se avança nas delicadezas e na estrutura fina de uma investigação apaixonadamente perseguida e aprofundada. O que é que faz? O que procura? O que pretende? Onde pensa chegar? E, em suma, Quem é?, obrigaria sem dúvida o espírito interrogado a um retorno frutuoso às suas intenções primeiras e aos seus fins últimos, às suas raízes e ao princípio motor da sua curiosidade, e enfim à própria substância do seu saber”. Paul Valéry, *Discurso sobre a estética poesia e pensamento abstracto*, Lisboa, Vega, 1995, p. 22.

⁹⁴ Cf., biblioteca das imagens, Anexo S.

⁹⁵ Cf., biblioteca das imagens, Anexo T.

compreensão da realidade, como também participam deste projecto de ensinar Filosofia.

É possível ensinar Filosofia através de imagens, bem como converter uma imagem numa aula de Filosofia. Através da Filosofia podemos pensar mediante conceitos-imagem apreendidos numa reflexão que, possibilite a leitura da imagem como imagem-questão. A força⁹⁶ formativa da Filosofia re-começa aqui, na aula, trabalhando a imagem, produzindo a ideia.

Uma tarefa cada vez mais desafiadora, tendo em linha de conta a sobrecarga de informações, as distrações e o entretenimento, a propaganda e o mercado fácil de imagens que sufocam o pensamento⁹⁷. É um risco inerente ao mundo actual. Não obstante, a Filosofia deve “apropriar-se” da imagem a fim de suscitar o pensamento.

Nesta sequência, uma Filosofia por/com imagens pode transfigurar o processo de utilização das imagens na escola, que muitas vezes ignora ou estuda as imagens apenas enquanto ilustração de conteúdos.

Nas aulas do 10º A, a imagem foi ocupando espaço, cor, linha e forma na sala de aula. Apesar das dificuldades iniciais, os alunos foram melhorando quer na postura, quer na participação. Estiveram mais receptivos àquilo que poderiam aprender. Quem pensa saber tudo acaba por desprezar inúmeras oportunidades de aprender. Quem já sabe, bem sabe que tem muito mais que aprender. Esta é a postura filosófica que nos move, e demove da inércia, para perguntar de novo.

Não pretendemos com isso, afirmar que a imagem terá milagrosamente alterado o comportamento e a concentração dos alunos. Na verdade, o uso das imagens contribuiu para a abertura de novos horizontes, para o suscitar de questões que nunca tinham sido pensadas pela turma.

Muitos ficaram admirados com as primeiras imagens apresentadas em aula. Outros nem tanto assim. Recordemos que aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos saber afecta o modo como vemos as coisas. Nada surge do nada, há sempre um ponto de partida para a criação da obra, por exemplo, “[...] um quadro, antes de ser um cavalo

⁹⁶ “[...] O combate, a batalha – o combate singular, o duelo, a luta [...] reguladas de linguagem [...] tudo está codificado, mesmo e sobretudo as provas de força: sofisticada, Disputatio [...]” Roland Barthes, *O rumor da língua*, Lisboa, Edições 70, 1987, p. 295.

⁹⁷ “No desfile caótico das imagens [...] constrói-se um nevoeiro que nos envolve e não nos deixa distinguir com clareza o real do «irreal» (chamemos assim, provisoriamente, ao que nos fica do estatuto de realidade das imagens [...] depois do tratamento a que foram submetidas e que acabámos de descrever) [...] uma componente da imagem, não do seu valor, da sua importância ou do seu alcance para a existência[...]”. José Gil, *Portugal, Hoje: o Medo de Existir*, Lisboa, Relógio D’Água, 2004, pp. 10-12.

numa batalha, uma mulher nua ou uma historieta qualquer, é essencialmente uma superfície plana, coberta de cores, juntas segundo uma certa ordem.”⁹⁸

⁹⁸ Dora Vallier, *A Arte Abstracta*, trad. João Marcos Lima, Lisboa, Edições 70, 1986, p.17.

CONCLUSÃO

“As citações são nas minhas obras como ladrões de estrada,
que fazem um ataque armado e que aliviam um ocioso das suas convicções.”

W. Benjamin

Caravaggio. Madonna Palafrenieri. (Pormenor).



2. SEGUNDO ACTO

2.1. Conclusão

“O que quer isto dizer? Que verdade é esta que uma película não erra? Que certeza é esta que uma lente fria documenta?”

Fernando Pessoa

*

* *

Uma imagem para terminar...

Hoje em dia, ao abriremos uma janela e ao olharmos através dela, vemos cartazes publicitários e neles portas entreabertas para significados que se insinuem e se multiplicam. Se essa janela for o ecrã de um computador⁹⁹, teremos janelas dentro de janelas, redes infinitas de conexões/desconexões incalculáveis. Uma infinidade de informações virtuais/superficiais em expansão e mutação. Estaremos, porventura, a viver no “grau zero do sentido”¹⁰⁰ como descreve Jean Baudrillard?

Um “vi-ver sem ver”, um “ver sem reparar”, inevitavelmente conduzido por generalizações e estereótipos, afastado da diversidade e da reflexão crítica, da multiplicidade e da atitude problematizadora, em suma, um “vi-ver” que está arredado do pensamento.

Tentemos situar, então, o que aqui está em causa. Quando nos referimos a um “ver sem reparar”, estamos tão somente a referir um tipo de sistema que se estandardizou. Que se tornou na base de grande parte da comunicação visual e que condiciona o entendimento e o alcance dos símbolos picturais.

⁹⁹ Sobre a questão da relação entre o homem e a máquina, o orgânico e o inorgânico, ver o ponto de vista de Mario Perniola: “O núcleo duro do real com o qual somos obrigados a confrontar-nos é o *cyborg*, a cobaia tecnológica [...] corpo virtual, invadido e disseminado por diversas redes, passa a ser um objecto extremamente alterado e inquietante, irreduzível à dimensão imaginária e à dimensão simbólica.” Mario Perniola, *A arte e a sua sombra*, Lisboa, Assírio & Alvim, 2006, p. 18.

¹⁰⁰ “O que estamos a viver é a absorção de todos os modos de expressão virtuais no da publicidade. Todas as formas culturais originais, todas as linguagens determinadas absorvem-se neste porque não tem profundidade, é instantâneo e instantaneamente esquecido. Triunfo da forma superficial, mínimo denominador comum de todos os significados, grau zero do sentido, triunfo da entropia sobre todos os tropos possíveis”. Jean Baudrillard, *Simulacros e Simulação*, Lisboa, Relógio d’Água, 1991, p. 113.

É neste preciso sentido que se torna necessário perguntar: Onde está o valor estético, científico¹⁰¹ ou informativo da imagem?, sobretudo se pensarmos na sedução das estratégias de manipulação do pensamento hoje amplamente associadas aos *media*, ao *voyeurismo* instalado/instituído em certos *reality shows*. Para além da espiral de efeitos especiais que se converte em espectáculo cinematográfico, “de tal modo que tudo é produção: produção de produções, de acções e de reacções; produções de registos, de distribuições e de pontos de referência; produções de consumos, de volúpias, de angústias e dores.”¹⁰²

Na realidade, a aula de filosofia pode ser vista, como o lugar privilegiado para este diálogo, para a criação de uma cumplicidade com a imagem. Sem querermos repetir o que já foi dito, no acto anterior, a Filosofia é parte constitutiva na leitura da imagem, ou dito de outro modo: o primeiro exercício para inverter esta actual distração de um “ver sem reparar”, criando – um olhar vinculador com a imagem – *le dialogue avec le visible*¹⁰³. Na verdade, toda a imagem é dotada de hiperligações¹⁰⁴, e, neste sentido é um instrumento bastante fecundo para o ensino, na medida que pode abrir espaços de comunicação eficientes para a pluralidade de visões dos alunos – como torna mais significativo o processo de ensino aprendizagem, enriquecendo conteúdos e proporcionando uma apreciação mais ampla, sensível e crítica.

Nesta perspectiva, utilizar a imagem na aula de Filosofia é uma maneira de familiarizar o aluno com problemas da filosofia mostrando como afinal eles são relevantes para as situações do quotidiano. A utilização da imagem na sala de aula é uma forma mais acessível de pensar sobre temas filosóficos. É “[...] a montagem, montagem-pensamento, [...] forçar o pensamento a pensar-se a si mesmo e a pensar o

¹⁰¹ Como se pode comprovar através do formidável *corpus* dos estudos anatómicos de Leonardo da Vinci que testemunha a sua ambição de estabelecer o desenho na via real da ciência. A ciência de Leonardo da Vinci é portanto uma ciência da compreensão visual, o seu utensílio científico é a aproximação visual dos factos. Cf. Análise anatómica dos movimentos do ombro e pescoço, 1509/10, estudos anatómicos dos músculos do ombro, pescoço e tórax, 1509/10, Biblioteca das imagens, Anexo D.

¹⁰² Gilles Deleuze/ Félix Guatarri, *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia 1*, Lisboa, Assírio & Alvim, 2004, p. 9.

¹⁰³ René Huyghe, *Dialogue avec le visible - connaissance de la peinture*, Paris, Flammarion, 1972, p. 8.

¹⁰⁴ Segundo as palavras de Deleuze: “Une image n’est jamais seule. Ce qui compte, c’est le rapport entre images. [...] L’image actuelle, coupée de son prolongement moteur, entre en rapport avec une image virtuelle, image mentale ou en miroir. [...] Les actions s’enchaînent avec des perceptions, les perceptions se prolongent en actions”. Gilles Deleuze, *Pourparlers*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1990, pp.74-75.

todo [...] pelas harmónicas da imagem [...] agindo sobre o córtex que faz nascer o pensamento.”¹⁰⁵

Como pensamento/ponto final deste relatório, gostaríamos de mostrar que à semelhança do atelier – espaço da produção artística – a aula de filosofia pode ser vista, também, como a oficina do pensamento da imagem. Trata-se pois, de ver a Filosofia como a grande imagem do pensar, de um pensar-sentir¹⁰⁶.

Para terminar, o que terá ficado por dizer? Tanta “coisa” impossível de descrever numa palavra final. Na verdade, “seria extremamente presunçoso desejar dar uma última palavra [...] portanto, não há fim, não há conclusão [...] o único ponto fixo é o indecifrável, o facto de que permanecerá e todo o trabalho do pensamento tem como único objectivo preservá-lo.”¹⁰⁷ Da mesma forma que preservamos estes momentos da Prática de Ensino Supervisionada em “mementos” de um ano lectivo recheado de aprazíveis imagens.

¹⁰⁵ Gilles Deleuze, *A imagem-tempo, cinema 2*, Tradução de Rafael Godinho, Lisboa, Assírio & Alvim, pp. 204-207.

¹⁰⁶ Sobre este tema, veja-se as observações de Mario Perniola: “Aprender a sentir equivale a aprender a viver. A atenção, a vigilância, a aplicação constante são condições do sentir. Mas existe um segundo aspecto do fazer-se sentir tão importante como o primeiro e complementar em relação a ele: se por um lado a dimensão afectiva é desde logo uma operação intelectual, por outro a dimensão intelectual é desde logo uma recepção afectiva. Pensar é receber o que vem de fora, acolher, hospedar o que se apresenta como estranho e enigmático.” Mario Perniola, *do sentir*, Tradução de António Guerreiro, Lisboa, Editorial Presença, 1993, p. 103.

¹⁰⁷ Jean Baudrillard, *Palavras de ordem*, Tradução de Serafim Ferreira, Porto, Campo das Letras, 2001, p. 67.

BIBLIOGRAFIA

“O fim da actividade artística não é somente a obra mas a liberdade.

A obra é o caminho e nada mais.”

Octavio Paz

Leonardo da Vinci. São João Baptista. (Pormenor).



BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W., *Filosofia da nova música*, São Paulo, Editora Perspectiva, 2004.
- AGOSTINHO, Santo, *Confissões*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2000.
- ALQUIE, Ferdinand, *L'Experience*, Paris, PUF, 1957.
- ANTUNES, António Lobo, *O arquipélago da insónia*, Lisboa, Dom Quixote, 2008.
- ARENDS, Richard, *Aprender a ensinar*, Lisboa, McGraw-Hill, 2008.
- BARTHES, Roland, *Fragmentos de um discurso amoroso*, Lisboa, Edições 70, 2006.
- BARTHES, Roland, *O rumor da língua*, Lisboa, Edições 70, 1987.
- BAUDRILLARD, Jean, *Palavras de ordem*, Tradução de Serafim Ferreira, Porto, Campo das Letras, 2001.
- BAUDRILLARD, Jean, *Simulacros e Simulação*, Lisboa, Relógio d'Água, 1991.
- BELLO, Maria do Rosário Lupi/ PINHEIRO, Maria de Fátima Vizeu, *Encontro com Maria Ulrich no século XXI*, Coimbra, Edições Tenacitas, 2009.
- BLANCHOT, Maurice, *L'espace littéraire*, Paris, Gallimard, 1955.
- BLANCHOT, Maurice, *O livro por vir*, Lisboa, Relógio D'água, 1984.
- BRESSON, Robert, *Notes sur le cinématographe*, Paris, Éditions Gallimard, 1995.
- CERQUEIRA GONÇALVES, Joaquim, *Fazer Filosofia – como e onde?*, Braga, Faculdade de Filosofia da UCP, 1995.
- CRUZ, Gastão, *As Leis do Caos*, Lisboa, Assírio & Alvim, 1990.
- DAMÁSIO, António, *Ao encontro de espinosa – As emoções sociais e a neurologia do sentir*, Mem Martins, Publicações Europa-América, 2003.
- DELEUZE, Gilles, *A imagem-tempo, cinema 2*, Tradução e introdução de Rafael Godinho, Lisboa, Assírio & Alvim, 2006.
- DELEUZE, Gilles/ GUATARRI, Félix, *O Anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia 1*, Lisboa, Assírio & Alvim, 2004.
- DELEUZE, Gilles, *Cinéma 1: L'image-mouvement*, Paris, Les Editions de Minuits, 1983.
- DELEUZE, Gilles, *Pourparlers*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1990.

- DERRIDA, Jacques, *Éperons – Les Styles de Nietzsche*, Champs-Flammarion, 1978.
- DERRIDA, Jacques, *Memórias de cego. O auto-retrato e outras ruínas*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.
- DIDI-HUBERMAN, Georges, *Ce que nous voyons, ce qui nous regarde*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1992.
- DIDI-HUBERMAN, Georges, *Devant l'image*, Paris, Les Editions de Minuits, 1990.
- ECO, Umberto, *A estrutura Ausente*, São Paulo, Estudos, 2004.
- ESTRELA, Albano, *Teoria e prática de observação de classes - uma estratégia de formação de professores*, Porto, Porto Editora, 1994.
- FINK, Eugen, *Le jeu comme symbole du monde*, Paris, Les Editions de Minuit, 2007.
- FOUCAULT, Michel, *Isto não é um cachimbo*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007.
- FREUD, Sigmund, *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Éditions Gallimard, 1985.
- GIL, José, *Portugal, Hoje: o Medo de Existir*, Lisboa, Relógio D'Água, 2004.
- GONÇALVES, Óscar, “Políticas da educação: um manifesto mais analógico que lógico”, in *Espaços de educação tempos de formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- HESS, Walter, *Documentos para a compreensão da pintura moderna*, Lisboa, Livros do Brasil, 2001.
- HUYGHE, René, *Dialogue avec le visible - connaissance de la peinture*, Paris, Flammarion, 1972.
- LABARRIÈRE, Pierre-Jean, “Textos sobre texto ou como silenciá-lo?”, in Borges Duarte, I., Henriques, F., Matos Dias, I. (org.), *Texto, Leitura e Escrita - Antologia*, Porto, Porto Editora, 2000.
- LACAN, Jacques, *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.
- MAGRITTE, René, *Écrits complets*, Paris, Flammarion, 1979.
- MARIN, Louis, *Des pouvoirs de l'image – Gloses*, Paris, L'ordre philosophique aux Éditions du Seuil, 1993.
- POSTIC, Marcel, *A relação pedagógica*, Lisboa, Padrões Culturais Editora, 2007.
- MARNOTO, Isabel, *Didáctica da filosofia*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989.

PENONE, Giuseppe, *Respirer l'ombre*, Paris, École Nationale Supérieure des Beaux-Arts, 2004.

PERNIOLA, Mario, *Do sentir*, Tradução de António Guerreiro, Lisboa, Editorial Presença, 1993.

PONTY, Merleau, *O olho e o espírito*, Lisboa, Vega, 2006.

RANCIERE, Jacques, *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Mangualde, Edições Pedagogo, 2010.

REBOUL, Olivier, *A filosofia da educação*, Lisboa, Edições 70, 2000.

RICOEUR, Paul, *Do texto à acção*, Porto, Editora Res, 1999.

RICOEUR, Paul, *Teoria da interpretação*, Lisboa, Edições 70, 1987.

ROSA, António Ramos, *Antologia poética*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2001.

SILVA, Maria do Carmo Vieira da, *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*, Lisboa, Edições Colibri, 2008.

SONTAG, Susan, *Ensaio sobre fotografia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1986.

VALLIER, Dora, *A Arte Abstracta*, trad. João Marcos Lima, Lisboa, Edições 70, 1986.

VALÉRY, Paul, *Discurso sobre a estética poesia e pensamento abstracto*, Lisboa, Vega, 1995.

VV. AA., *Espaços de educação, tempos de formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

WUNENBURGER, Jean-jacques, *Philosophie des images*, Paris, PUF, 1997.

Outros documentos:

Despacho 183/SERE/92, de 16 de Outubro. D.R. n.º 239, II Série.

Diário da República, 1.ª série—N.º 38—22 de Fevereiro de 2007.

Projecto Educativo 2010/2013, *Educar para a vida*, Escola Secundária de Casquilhos.