Revista Psicologia e Educação *On-Line*
2026, Vol. 6, Nº 1, 13 - 20

As aprendizagens da filosofia, um desafio à inclusão

Las lecciones de la filosofía, un desafío a la inclusión

The lessons of philosophy, a challenge to inclusion

Ana Paula Domingues
Agrupamento de Escolas Nuno Álvares, Castelo Branco
E-mail: domingues.ap@gmail.com

Resumo: Incide-se sobre os modos diferenciados, originais e criativos de construir ambientes de aprendizagem diversificados que permitam desenvolver as competências e a autonomia dos alunos, de acordo com o PASEO. Todo o aluno é importante e deve ser valorizado na sua diferença e por isso nenhum aluno está perdido nesta comunidade de aprendizagem. Nestes termos, procurar-se-á avaliar de que modo o ensaio é um instrumento para a inclusão, permite um desenvolvimento didático e pedagógico a partir dos alunos, dos seus interesses e perfil de aprendizagem.

Palavras-chave: Experiência, Perfil dos Alunos; Cidadania, Inclusão, Ensaio.

Resumen: Este estudio se centra en formas diferenciadas, originales y creativas de construir entornos de aprendizaje diversos que faciliten el desarrollo de las habilidades y la autonomía del alumnado, según PASEO. Cada estudiante es importante y debe ser valorado por sus diferencias; por lo tanto, ningún estudiante se pierde en esta comunidad de aprendizaje. En este contexto, buscaremos evaluar cómo el ensayo es una herramienta de inclusión que facilita el desarrollo didáctico y pedagógico basado en el alumnado, sus intereses y perfiles de aprendizaje.

Palabras clave: Experiencia, Perfil del Estudiante; Ciudadanía, Inclusión, Ensayo.

Abstract: This study focuses on differentiated, original, and creative ways of building diverse learning environments that enable the development of students' skills and autonomy, according to PASEO. Every student is important and should be valued for their differences, and therefore no student is lost in this learning community. In this context, we will seek to evaluate how the essay is a tool for inclusion, enabling didactic and pedagogical development based on students, their interests, and learning profiles.

Keywords: Experience, Student Profile; Citizenship, Inclusion, Essay..

Introdução

No documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) o ideal de aluno a educar é o cidadão livre numa sociedade democrática justa. Neste, o fim último da educação é preparar o aluno para o *exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento em que estamos inseridos.* A escola é o lugar privilegiado onde o aluno experiencia e ensaia a cidadania, desenvolvendo as competências necessárias para esse exercício. De facto, a obrigatoriedade da escolaridade iniciada no primeiro ciclo termina na maioridade, aos 18 anos de idade, a idade de assumir responsabilidade civil, tomar posições políticas e de votar. Ao longo deste período, o aluno é um aprendiz da cidadania democrática.

Enquanto documento curricular, o PASEO estabelece as condições e o sentido, os princípios e os valores da educação. Trata-se de uma escolha institucional e, ao mesmo tempo, filosófica, assente numa visão humanista do aluno cidadão em ação. Tem uma índole política e social, enraizada numa reflexão sobre as problemáticas deste tempo, procurando compreender a essência da natureza humana e da organização social e institucional que melhor atualiza e potencia essa natureza. Assim, o aluno perfila-se como ser aprendente em desenvolvimento, dotado de personalidade, sujeito de direitos e deveres, e de dignidade humana, em relação com as suas circunstâncias, um ser de *lógos* político, ativo, responsável, participativo, envolvido na construção democrática. O aluno é pessoa, única e irrepetível, dotada de dignidade, um fim sempre em si mesmo, sujeito de direitos fundamentais. Neste contexto, a educação é um direito humano e a escola é inclusiva - de todos para todos, promotora da equidade e democracia. A educação para todos implica uma escola entendida como uma comunidade educativa que acolhe todo e cada aluno, não exclui, respeita cada um, integra a diferença, inclui.

A inclusão é entendida (Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho) como um processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. A ideia de inclusão visa, assim, uma educação de qualidade para todos, isto é, valoriza a diversidade promovendo o acesso e igualdade de oportunidades de aprendizagem.

1. A inclusão na sala de aula como perspetiva humanista. A filosofia, a cidadania, o PASEO, os Filósofos e as AE de Filosofia

A história da Filosofia permite-nos confirmar que os princípios, visão e valores que sustentam o PASEO estão impregnados de pressupostos antropológicos e axiológicos, ontológicos e epistemológicos da filosofia. Aristóteles apresenta em *Política* um modelo de educação para a cidadania fundamentado na natureza política do Homem. Este "é um ser vivo político em sentido pleno" (Aristóteles, *Política*, 1253a 8), pois tem *logos*, possui palavra ou discurso. Isto implica que o homem se realize na interlocução. Pela racionalidade dialógica atualiza a humanidade na cidade, como se fosse uma célula do tecido da cidade-estado. O *logos* funda a possibilidade de os homens debaterem sobre o justo e o injusto, o bem e o mal, e chegar a um acordo sobre os princípios universais e as normas mais razoáveis que regulam a educação e a política.

Aristóteles defende que a educação deve considerar três factores para os homens se tornarem bons e íntegros: natureza (*physis*), hábito (*éthos*) e razão (*logos*), e estes devem estar sintonizados para que o homem desenvolva a virtude moral. Esta não é natural, mas um hábito que se adquire não pelo ensino, mas pelo fazer e pelo agir, no seio da família e na cidade governada por cidadãos equilibrados e livres. Para isso é preciso haver um código de regulamentação para a educação – "o legislador deverá assegurar que os cidadãos se tornem bons, averiguar que atividades produzirão esse resultado e qual é o fim da vida melhor" (Aristóteles, *Política* 1333a 14-16). Formar cidadãos virtuosos implica que os legisladores também sejam cidadãos virtuosos para produzir boas leis que formem os cidadãos virtuosos. A educação integral, intelectual, moral e física, é uma educação para todos, realiza-se ao longo de toda a vida, de modo gradual e de acordo com as características de cada idade, é da responsabilidade do Estado e visa a formação de cidadão conhecedores e participativos nas atividades políticas, construtores de uma cidade feliz, de uma organização política que realiza o bem comum. Poderíamos afirmar que a educação política e social moderna para uma cidadania ativa e plena se enraíza em Aristóteles.

O PASEO, referência para o sistema educativo atual, apresenta-se como um produto do legislador, não é, portanto, uma visão neutra, é uma opção política enquadrada para a formação de um ideal de cidadania. Como em Aristóteles, a educação é um caminho a fazer e uma escola assim pensada não pode ser um simples auditório onde se ouve a voz do mestre. Preferimos entendê-la, antes, como um laboratório de ensaio experiencial potenciador do desenvolvimento das virtudes e das competências cognitivas, intelectuais, morais, sociais e políticas.

Para acompanhar esta reflexão, diremos que também Sócrates 'ecoa' no PASEO: o ideal de homem a educar é o cidadão e a virtude a desenvolver é a virtude política. Sócrates vê o exercício da cidadania como o exercício do filosofar, portanto, o cidadão é aquele que busca o conhecimento de si e se conduz na vida com a humildade de quem sabe que nada sabe, vigilante e problematizador. Para Sócrates: "é inconcebível uma vida vivível fora da reflexão" (Platão, *Apologia de Sócrates*, 38a). Refletir é, para Sócrates, um exercício dialógico, que implica humildade no reconhecimento do erro e a sua superação mediante o desenvolvimento do pensamento crítico e autónomo, comprometido com a verdade universal. O cidadão tem a capacidade de dialogar e questionar e, por conseguinte, o direito e o dever de examinar criticamente a vida em relação a uma procura da verdade.

Nos modelos socrático e aristotélico encontra-se o princípio da educabilidade como condição humana e da universalidade do filosofar. Em Aristóteles, a educação realça o desenvolvimento das virtudes morais e intelectuais ao longo da vida e ensina a desenvolver as competências discursivas que permitem distinguir o verdadeiro do falso. Por sua vez, o modelo de filosofar socrático, por intermédio da maiêutica e da ironia, suscita uma *douta ignorância* que desperta o espanto e inicia um esforço de compreensão profunda da vida. Contra a mera opinião, mesmo aquela ardilosamente elaborada num discurso sedutor, manipulador e populista, o diálogo socrático e a pedagogia aristotélica estimulam ao autoconhecimento, ao conhecimento das virtudes e da verdade.

Hoje, as filosofias da educação de John Dewey, Matthew Lipman, Oscar Brennifier, Martha Nussbaum, Michel Tozzi, Barrientos Rastrojo, entre outras, constituem um contributo importante contra a tentação de colocar a escola e a educação ao serviço de interesses contrários ao desenvolvimento da consciência de si, como ser livre, de conceções pedagógico-didáticas contrárias à aprendizagem do pensamento crítico, livre e aberto, contrárias à uniformização massiva, opostas ao reconhecimento da pluralidade, da diversidade e da complexidade, ao diálogo intercultural com vista à compreensão mútua das culturas, confronto de ideias e de conhecimentos conducentes aos princípios e conceitos universais fundadores da Humanidade e, como se nota, necessários à corresponsabilização na construção da paz, da sustentabilidade e do progresso.

Traçar o perfil desejável dos alunos não traduz um resultado previsível futuro. No PASEO, o desejável é concebido como uma referência para a organização do sistema educativo, fornece os princípios filosóficos, éticos, epistemológicos e pedagógico-didáticos das tomadas de decisão para todos os atores educativos. Define-se um conjunto de áreas de competência que os alunos devem desenvolver. Por competência entende-se *combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados*. As Aprendizagens Essenciais (AE) são um referencial curricular que explicita o que os alunos devem saber - conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, as capacidades ou processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (que operações/ações são necessárias para aprender) e o saber fazer a ele associado (mostrar o que se aprende), numa dada disciplina.

2. A minha experiência como aluna e como professora na escola

2.1. A aluna que escolheu ser professora de filosofia

Do ponto de vista da disciplina de Filosofia, vê-se as AE cederem a uma conceção analítica da Filosofia, cujos modos são manifestos numa permanente análise lógica dos argumentos, proposições e conceitos, a identificação de falácias formais e informais aplicados aos problemas filosóficos e às teorias de filósofos e correntes filosóficas que culmina na redação de um ensaio filosófico. Contudo, integra uma conceção hermenêutica da filosofia, um sentido mais experiencial de compreensão e desenvolvimento dos conceitos e dos problemas. A tendência é, todavia, para conformar as abordagens aos problemas filosóficos no sentido da sua resolução, quer dizer, numa estrutura sistematizada dada, respondendo às necessidades daquilo que se pede nas competências operatórias da conceptualização, argumentação, em situação de teste ou exame de avaliação sumativa.

Não cabe ao professor apresentar e replicar o manual. Ao fazê-lo correria o risco de alimentar a memorização das informações, das definições, dos esquemas argumentativos, do mapeamento dos conceitos dos manuais, e a passividade conformista em face da clarividência de alguns autores que podem ser apenas mais fáceis ou mais difíceis de entender, que se gosta ou não em função das crenças próprias. Relembra-se, a este propósito, o texto de António Sérgio, dirigido ao jovem aprendiz de filósofo, do "Prefácio" à obra de Bertrand Russel, *Os Problemas da Filosofia*. Surpreende que o professor se apresente como um aprendiz de filósofo mais velho e que a filosofia não seja "uma pilha de conclusões adoptadas, e sim uma actividade de elucidação dos problemas" (Sérgio, 1959, pp.7-10), e mais ainda que o aluno possa ser, também, um aprendiz de filósofo e que como tal tenha de iniciar uma luta contra o senso comum, compreendendo os problemas a fundo, com entusiasmo e humildade.

A inquietação transformou-se em curiosidade e temor perante uma disciplina que não apresenta resultados verdadeiros para verter nos métodos de avaliação, mas que busca envolver, interpelar desde a primeira experiência, desafiando a assumir criticamente uma posição ponderada por meio da discussão e do diálogo. Por vezes, a batalha da análise dos textos, frase a frase na elucidação dos conceitos, nas relações das proposições e compreensão dos argumentos manifesta-se um trabalho difícil, a descodificação dos exemplos dos mitos e alegorias, das metáforas e dos exemplos implica uma contextualização reflexiva que ultrapassa a espontaneidade da experiência. No entanto, quando finalmente as teorias ganham clareza e significado o mundo parece abrir-se em caminhos desafiadores e em possibilidades que desafiam ao compromisso pessoal e com todos. Textos filosóficos como a *Apologia de Sócrates* e *República*, de Platão, O *Discurso do Método*, de Descartes, a *Metafísica dos Costumes*, de Kant, inspiram a compreender o mundo que rodeia o aluno em diálogo com os demais. Recordamos todos, alunos de filosofia do ensino secundário, as perguntas ou os posicionamentos ingénuos, simplistas ou ousados e utópicos nossos e o modo como nos eram devolvidos pelo professor com novas perguntas e o confronto com as teses dos filósofos.

Tal qual um treinador ou ginasta, diríamos, o papel do professor de filosofia é o de criação de situações didático-pedagógicas despoletadoras do entusiasmo filosófico, do estranhamento, com impacto a nível cognitivo, suscitando uma dissonância cognitiva provocadora que se aprofunda e clarifica mediante a problematização racional filosófica, mas ao mesmo tempo existencial, para se tornar significativa, consciente e conducente a possibilidades e maior consistência ou mudança. O aluno é colocado em situação de aprender a fazer interrogações pertinentes, a ter autonomia na pesquisa de informação diversa para a compreensão do problema nas mais diferentes fontes, sem se desligar dos textos filosóficos, por forma a conhecer os argumentos, de ensaiar o filosofar. Crê-se ser a via mais experiencial e problematizadora, diria de inspiração socrática, a mais própria a despertar a inquietação propriamente filosófica.

2.2. A professora que vive na escola

A disciplina de filosofia no ensino secundário é atualmente vivida com alguma perplexidade e ambivalência porque o professor ensina e o aluno aprende um conteúdo filosófico que é avaliado pedagogicamente. Quer dizer, a avaliação requer um carácter formativo do ensino, da aprendizagem, das práticas e das tarefas, formativo por parte do professor e do aluno, enquanto pessoas aprendentes, corresponsáveis e colaboradoras no sucesso e na qualidade do processo de ensinar e de aprender. A avaliação requer, cumulativamente, um carácter sumativo. Internamente e externamente, os alunos podem ser avaliados, classificados e posicionados face às exigências do nível de ensino em que se encontram.

O ensino e a aprendizagem são inclusivas, o ensino é diferenciado e dirigido a todos e cada um dos alunos, suscitando a criação de situações formativas do filosofar tendo em conta, segundo as AE, *o desenvolvimento das competências operatórias da disciplina* - O ensino é suportado no *princípio da construção progressiva das aprendizagens dos alunos, de modo a que os alunos exercitem por escrito e oralmente as várias competências filosóficas de problematização, conceptualização e argumentação, antes de lhes ser proposta a elaboração de um ensaio filosófico*. O professor, portanto, ensina a ler, a analisar, a interpretar e a elaborar textos filosóficos com o objetivo de desenvolver a tomada de posição filosófica.

A tomada de posição é o aspeto crucial da aprendizagem da filosofia no ensino secundário. Esta pressupõe a formulação, compreensão, relação clara e rigorosa de problemas, conceitos e argumentos, com vista à formação de uma tomada de posição que mobiliza teorias, teses e argumentos filosóficos e aplica os instrumentos operatórios da lógica formal e informal na avaliação crítica das mesmas. É expressão de uma consciência das implicações filosóficas e práticas das teorias.

O que os alunos dizem sobre a filosofia: que é difícil e que o filosofar cansa; que os textos dos filósofos são complicados; que é inútil; que é muito abstrata e só está ali para prejudicar a média; que só trata de filósofos mortos; que não é precisa para exercer uma profissão; que obriga a pensar e isso extenua. De facto, há más experiências vivenciadas pelos alunos, seja pelo insucesso na disciplina, seja pela leitura e compreensão dos textos e do vocabulário filosóficos. Os

seus materiais são apreensíveis com exigências de atenção e de rigor, atitudes que se opõem a leituras imediatas e rápidas. Apresentam-se como um estar a caminho, sem certezas.

As aprendizagens essenciais da filosofia preveem a elaboração de um ensaio em que o aluno é chamado a tomar posição, razoável e fundamentada, obrigando-o a interessar-se pelos problemas, a confrontar-se com a sua própria experiência e com as diferentes teses e argumentos filosóficos. Ora, este esforço intelectual é lento, requer persistência e ousadia. Segue *a contrario* das opiniões que todos têm e podem expressar num *like* (Byung-Chul Han e a crise da narração). Verifico na minha experiência que muitos alunos têm medo do erro, não arriscam muito, estudam as posições filosóficas conforme a estrutura argumentativa, sua validade e solidez, de acordo com os manuais e os livros de apoio da disciplina que tão bem elucidam e, por exemplo, em situação de teste os debitam sem que o professor lhe reconheça autonomia e apropriação filosófica propriamente ditas, mas antes uma espécie de conformismo, aparentemente filosófico, securizante.

O que os professores dizem sobre o ensino da filosofia: que verificam o sentimento de uma certa impotência e impossibilidade de ensinar e aprender filosofia; que a disciplina de filosofia é introduzida no ensino secundário pressupondo certas competências prévias de leitura, escrita e pensamento inferencial, que nem todos os alunos consolidaram no ensino básico; que diagnosticam nos alunos deficiente capacidade em selecionar informações, analisar e interpretar informações, resumir e comunicar oralmente e por escrito a informação de um texto jornalístico, de uma crónica, de um conto, de uma alegoria; que é notório o desinteresse pela leitura de obras originais, aliás, a maioria dos alunos não lê, e na sua maioria chegam ao ensino secundário sem terem lido, por iniciativa própria, um clássico ou ler um texto de 20 páginas; que manifestam dificuldades nas competências básicas de oralidade dialógica, leitura, escrita e pensamento inferencial, informações gerais, transversais, sobre as quais repousam as AE no ensino secundário. Por conseguinte, ensinar filosofia é um desalento para muitos professores. Enfrentam a desmotivação dos alunos, a imaturidade, ou, ainda, a falta de condições e meios de trabalho (número de turmas, turmas grandes e heterogéneas, carga horária reduzida, pressão externa para o sucesso a todo o custo…).

O alargamento da escolaridade obrigatória ao 12.º ano trouxe novos problemas ao ensino e à aprendizagem da filosofia. Os alunos revelam uma frágil autonomia e compromisso com a aprendizagem. Acresce que atualmente muitos alunos do ensino secundário são alunos com percursos escolares e de vida complexos, marcados pelo insucesso escolar, pelas dificuldades de aprendizagem decorrentes de déficits que afetam a escrita e a leitura, a concentração, pelas dificuldades sociais, culturais e familiares, pois provêm de meios sociais difíceis, de pobreza e de violência, marcados pela exclusão social, possuem uma débil consciência de si e alguns desconhecem inclusive os valores sociais de referência, pelas dificuldades psicológicas e relacionais, como a fraca autoestima, a ansiedade, o isolamento, pelas dependências que perturbam a capacidade de se expressar, comunicar e até colaborar com os outros. Adicionalmente, a escola enfrenta barreiras sociais e culturais, sendo muitas vezes vista como um instrumento utilitário e económico, com um espaço reduzido para acolher diversidade cultural, étnica, intelectual, religiosa, linguística e de género.

Se considerarmos os pais e as decisões das escolas quanto às ofertas de atividades, projetos e às medidas de recuperação das aprendizagens e de promoção do sucesso constata-se que existe uma perceção de desinvestimento na filosofia e nas demais disciplinas das humanidades, pelo reduzido número de tempos destinados à lecionação dessas disciplinas e aos projetos a elas associados.

O facto de o ensino secundário ser decisivo para o ingresso no ensino superior condiciona a postura dos alunos, dos professores e dos pais face à disciplina de filosofia, já que a preocupação com as médias e a preparação para os exames de ingresso ao ensino superior determina uma hierarquização das disciplinas, quanto ao investimento que os alunos fazem em cada uma delas, quanto à carga horária e disponibilização de tempos, recursos e projetos desenvolvidos pela escola e, ainda, determina as opções pedagógicas e didáticas dos professores.

Em face de obstáculos e dificuldades diversas e complexas ao desenvolvimento da aprendizagem, o Dec. Lei 54, de 2017, prevê medidas multinível, universais, seletivas e adicionais adequadas aplicáveis a todos os alunos. De notar que a prática pedagógica do professor sempre procurou responder à diversidade dos alunos na sala de aula desde que procura criar as melhores situações de aprendizagem e seleciona materiais e estratégias motivadoras, que vão ao encontro dos interesses da disciplina e dos alunos – aquilo que raras vezes faz é uma adaptação, considerando os diferentes estilos de aprendizagem ou leva em conta o nível de desempenho dos alunos, sobretudo quando estes apresentam lacunas estruturais a nível do conhecimentos ou dificuldades cognitivas. Neste aspeto, a subordinação do ensino secundário ao ensino superior confere-lhe um carácter seletivo, dado que só os alunos com melhor aproveitamento, submetidos ao exame nacional externo, ingressam no ensino superior. Este contexto tem sido um obstáculo. De facto, tem tido impacto no ensino e na aprendizagem no ensino secundário em geral. Além de o professor ter de cumprir o programa e gerir a turma tem de proceder de acordo com adaptações curriculares no sentido de diferenciar e incluir. O professor tem em si mesmo o peso da responsabilidade de cuidar de todas as dimensões, ao mesmo tempo, como analisar as necessidades dos alunos, antecipar os obstáculos ao sucesso escolar, adaptar o ambiente educativo para promover o sucesso do maior número possível de alunos.

O DL 54 é um instrumento para a inclusão. Permite um desenvolvimento didático e pedagógico a partir, justamente, do nível de desempenho do aluno, dos seus interesses e, principalmente, do seu perfil de aprendizagem. Não sem que se debata, por um lado, a complexidade da tarefa da inclusão e o modo como tem afetado a relação pedagógica entre professor e aluno, turma e pais. Por outro lado, aquilo em que os professores creem, ou seja, que mais do que promover a qualidade das aprendizagens e garantir que cada aluno aprenda mais e melhor, as dificuldades que se ocultam, o facilitismo que se promove.

3. Proposta Pedagógica: Ensaio Filosófico Diarístico

Desenhou-se uma proposta de ensaio sob a forma diarística, considerando que esta forma de escrita se conforma ao quadro de referência do PASEO e se constitui como uma ferramenta pedagógica e didática inclusiva e que favorece uma atitude filosófica, estimula a autonomia intelectual e permite a expressão da singularidade do aluno. Obviamente que se altera uma conceção de ensaio que se distancia de abordagens rígidas, normativas, a qual nos parece que ocupa o espaço de liberdade e põe em causa a autoafirmação reflexiva do aluno receoso do erro e da incerteza. O ensaio deve poder expressar e explanar o processo de pensamento em dinâmica, onde o aluno exercita a dúvida, desafia as certezas, investiga novos modos de dizer, de escrever sobre a experiência no sentido de serem reinventados sentidos, serem descobertos significados. O ensino e a aprendizagem da filosofia têm possibilidade de desenvolver-se numa aula entendida como um exercício da razão sobre si mesma, a partir da problematização da experiência que é vivida subjetiva e coletivamente. O ensaio pode ser esse exame reflexivo no espaço e no tempo vividos e explanados numa escrita que se inscreve como um

exercício de crescimento e de aprendizagem que assume a inquietude, o questionamento, problematização e confronto. Os alunos que não se ajustam às estruturas escolares padronizadas podem encontrar justamente no ensaio um espaço que elimina barreiras à aprendizagem e à participação (art. 3.º do DL 54/2018), tornando-se um instrumento de inclusão e de democratização do pensamento filosófico.

O ensaio como método e forma, entendido como uma experiência significativa do fazer filosófico, apresenta-se como "exercício gímnico" , uma contraproposta que procura recuperar o 'olhar longo, lento e demorado, a 'essência do ensaio' de Sílvio Lima (2002, p. 1312). Além de um pensar crítico, complexo e criativo, o ensaio na sua forma de escrita diarística permite examinar o que o aluno vive, lê e escreve num confronto contínuo consigo mesmo e com o mundo. Tomamos como correto pensar-se que escrever ensaisticamente significa: "virar e revirar o seu objecto, (...) questioná-lo (...) prová-lo e submetê-lo à reflexão". (Domingues, 2019, p. 31) Em filosofia isso significa dialogar com conceitos e teorias da história. Enquanto forma de escrever e refletir inscrita na experiência e nas circunstâncias existenciais, o ensaio tem as condições de uma ferramenta pedagógica flexível e adaptável às necessidades de cada aluno. Nesta atividade, o professor de filosofia promove uma escrita de autor, de diferentes estilos de pensamento e aprendizagem e respeito pelos ritmos próprios, valorização do processo de construção de um pensamento que avança e se constrói por caminhos pessoais, por desvios, por correções. O objetivo é o de permitir que cada aluno experiencie e expresse o seu pensamento de maneira autêntica e que a escrita ensaística capacite a tomar posições e fazer escolhas esclarecidas.

A metodologia do ensaio sob a forma de diário filosófico é uma resposta pedagógica sólida e eficaz. O diário, enquanto escrita de um si em processo de conhecimento, atua como antídoto à passividade intelectual.

A metodologia alinha-se de forma consistente com a complexidade do ser e do mundo conforme aos documentos internacionais da UNESCO, para os quais contribuem os quatro pilares da educação para o seculo XXI, o paradigma da complexidade de Edgar Morin também vertido na reforma da edução desenhada nos sete saberes necessários à educação do futuro. Está enraizada na tradição filosófica, desde Sócrates, Montaigne, Walter Benjamim. Adorno, Foucault. Concretiza princípios da *experiência educativa* de John Dewey, da mediação cultural de Lev Vygotsky, ainda, a ética da auto-observação de Edgar Morin. Relembra-se que Morin acreditava que todos se conhecem muito mal e que a auto-observação é uma prática necessária para confrontar o autoengano (*self-deception*). Ao registar as 'banalidades' e as grandes questões da vida, o diário torna-se um 'confidente' e um 'caldo de cultura' onde o sujeito pode integrar a experiência vivida com a reflexão intelectual, tal como Morin o fez nos seus diários – *Diário da China* (2007), *A minha Esquerda* (2011), *Meus Filósofos* (2012), e outros escritos.

Guia metodológico para a realização do ensaio filosófico, de José Domingues (2024), corresponde à necessidade de operacionalizar esta metodologia para o ensino inclusivo. A sua estrutura decorre de quatro princípios – relação com o real, onde se legitima a experiência multifacetada do aluno como ponto de partida do ensaio, relação com a subjetividade, onde se decide a construção de um "eu" filosófico, relação com a crítica, segundo o qual há em todo o processo de desenvolvimento do ensaio tensão entre o particular e o universal, relação com o diarístico, tomando a existência do sujeito (narrador) como objeto-mensagem (narratário).

Interpretado nos seus princípios, o *Guia* é um método e uma ferramenta pedagógica para trabalhar atitudes e competências a partir de experiências vividas, por intermédio do exercício da razão percuciente das narrativas e das questões filosóficas, de exame do real, traduzido numa forma de escrita que acompanha uma compreensão subjacente a um pensamento pessoal e autónomo, em diálogo consigo e com os outros.

O ensaio, elaborado pelo aluno a partir da sua experiência, o ensaio como método pedagógico, apresenta-se como método inclusivo, na medida em que elimina barreiras à aprendizagem. Tomando como ponto de partida o real vivido e relacionando as problemáticas e as teorias filosóficas com os acontecimentos do mundo, vividos no espaço e no tempo, o aluno é estimulado a desinstalar-se, a elevar-se, distanciar-se reflexiva e criticamente por meio de uma análise e desconstrução das suas experiências e das suas próprias opiniões.

O aluno reconhece-se como sujeito e como autor, exerce a sua autonomia crítica nos processos de escrita filosófica contínua e diversificada. Trata-se de um modelo de ensaio de si, como uma ferramenta de autoconhecimento, que admite diversos tipos de escrita e de abordagens adequadas às características pessoais dos estilos de aprendizagem.

3.1. Oportunidades, desafios e dificuldades encontradas

O método do ensaio diarístico foi implementado numa turma de ciências e tecnologias do 10.º ano de escolaridade de uma escola do interior centro. Participaram 11 alunos, dos quais 5 raparigas e 6 rapazes. O diário de reflexões filosóficas foi apresentado como tarefa de desenvolvimento das competências filosóficas a partir de acontecimentos reais, virtuais ou hipotéticos, vivências, leituras, objetos estéticos que suscitassem inquietação, curiosidade, problematicidade. Sendo uma ferramenta flexível, aberta e de carácter experiencial, começou por ser aplicada a três alunos estrangeiros, quatro alunos indicados para apoio pedagógico acrescido e alargou-se a mais quatro alunos. Foram calendarizados mensalmente momentos de monitorização e avaliação formativa e sempre que solicitado pelos alunos. Estabeleceu-se um mínimo de duas entradas no diário por mês.

Tabela 1

Auto e Heteroavaliação do Diário Filosófico

Critério	Avaliação do Aluno	Comentário/Feedback do Professor
Relação com o Real	O meu texto parte de uma experiência (pessoal, social, ficcional, virtual). O problema filosófico está contextualizado no "real".	
Relação com a Subjetividade	O meu "eu" está presente no texto (não é um comentário impessoal). O texto mostra uma dinâmica de ideias, de	

	Eu trânsito, em vez de uma posição rígida			
Relação com a Distância	O meu texto questiona, em vez de aceitar dogmaticamente, uma ideia ou "grande narrativa".			
	Abordo o problema de forma fragmentada, revelando uma "tensão criativa".			
	O meu texto faz uma "análise das redes de conceitos".			
Relação com o Diarístico	O texto reflete a minha perceção e o meu próprio processo de pensamento.			
	O meu texto tem uma voz pessoal e um estilo que considero meu (literário, irónico, lírico, etc.).			

Os dados recolhidos deixaram boas indicações sobre os diferentes níveis alcançados de autonomia, iniciativa e crítica, problematização, conceptualização, argumentação e a construção de narrativas com níveis bons de complexidade e empatia. Quer dizer, a experiência foi positiva.

No essencial, a abordagem do diário filosófico foi entendida pelo aluno como um método de trabalho diferenciado, resposta à singularidade do pensamento e um contributo para o desenvolvimento das competências previstas nos documentos orientadores da educação em Portugal. Pelo que se pôde observar, o diário filosófico não se tratou apenas de uma ferramenta didática, mas de uma prática de 'cuidado de si' da parte do aluno, na medida em que estimula a tornar-se autor e ator da sua existência, e a enfrentar os desafios do mundo de forma consciente.

Tabela 2

Avaliação do Diário Filosófico (Níveis de Desempenho)

Dimensão de Avaliação	**Inicial**	**Em Desenvolvimento**	**Desenvolvido**	**Excelente**
Relação com o Real (Capacidade de Problematização)	O aluno descreve um tema do real, mas não o contextualiza de forma filosófica ou complexa.	O aluno identifica um tema e formula uma questão filosófica, mas a contextualização ainda é superficial.	O aluno formula problemas a partir de acontecimentos do real (fictício, virtual, social) e demonstra capacidade de o relacionar com diferentes eixos de abordagem.	O aluno explora, com profundidade e originalidade, a partir de um contexto multifacetado (real, ficção, virtual), formulando um problema filosófico complexo e relevante.
Relação com a Subjetividade (Autonomia Crítica)	O texto é uma reprodução de ideias de outros, sem a presença de uma voz autoral. Há pouca ou nenhuma reflexão pessoal.	O aluno incorpora a sua opinião, mas ainda com dificuldade em articular a "escrita de si" com os conceitos filosóficos. A subjetividade é mais emocional do que reflexiva.	O aluno integra a sua voz e a sua experiência como o suporte da argumentação, demonstrando um processo de auto-exercício da razão.	A escrita é a materialização de uma autonomia e de uma constituição do sujeito autónomo, onde o aluno demonstra pensar por si próprio.
Relação com a Distância/Separação (Pensamento Crítico)	O texto é dogmático e não questiona as "grandes narrativas". Apresenta uma única perspetiva sem considerar alternativas.	O aluno tenta questionar, mas a crítica é incipiente e ainda não se liberta do dogmatismo. O texto carece de um esforço de separação das opiniões comuns.	O aluno demonstra a capacidade de "desconstruir" os cânones e de usar a escrita como uma "ginástica viva" do intelecto. O texto é fragmentário e revela uma "tensão" entre o particular e o universal.	O aluno usa a crítica como um "livre-exame" da razão. O texto revela uma profunda capacidade de questionamento e de manutenção de um "conflito em suspenso", sem a necessidade de uma conclusão final.[1]
Estilo diarístico (Expressão e Comunicação)	A escrita é rudimentar e descritiva, com pouca expressividade e ou originalidade. As ideias estão desorganizadas e sem fluidez.	O aluno demonstra um esforço para desenvolver um estilo próprio, mas a voz ainda é inconsistente. Há uma tentativa de intertextualidade, mas de forma pouco integrada.	O aluno desenvolve uma voz consistente e um estilo que se funde com o seu pensamento. Há uma interligação de ideias e uma coerência que não depende de um modelo pré-definido.	A escrita reflete uma fusão total entre ser e escrever. O aluno usa a linguagem de forma original (irónica, lírica, espirituosa) para explorar ideias complexas. O texto é uma expressão de *vécrire* ("escrita vida").

Tabela 3

Avaliação Inclusiva Adaptada (Critérios Adaptados)

Critérios	**Nível 1**	**Nível 2**	**Nível 3**	**Nível 4**

Clareza de Expressão (texto, desenhos, gráficos)	As ideias não são claras ou não foram comunicadas.	As ideias são confusas, com dificuldade em se expressar.	As ideias são apresentadas de forma clara, mas podem ser melhoradas.	As ideias são comunicadas de forma clara e organizada, utilizando diferentes formatos (texto, imagens).
Reflexão Pessoal (frases curtas, palavras-chave)	Não há reflexões pessoais.	Reflexões superficiais ou limitadas.	Reflexões que abordam sentimentos e experiências de forma simples.	Reflexões profundas que exploram sentimentos e experiências de forma significativa.
Conexão com Conceitos (exemplos concretos, visuais)	Não há conexões feitas.	Conexões muito limitadas ou irrelevantes.	Algumas conexões feitas com conceitos, mas carecem de profundidade.	Conexões claras e significativas com conceitos filosóficos, utilizando exemplos concretos.
Compreensão Empática (exemplos simples, imagens)	Não demonstra compreensão das perspetivas dos outros.	Demonstra alguma compreensão, mas de forma limitada.	Demonstra boa compreensão das emoções dos outros com exemplos simples.	Demonstra uma compreensão profunda das emoções e perspetivas dos outros, com exemplos significativos.
Superação de Desafios (histórias, ilustrações)	Não reflete sobre desafios.	Reflexões sobre desafios são muito limitadas.	Reflete sobre desafios pessoais de forma simples.	Reflete de forma significativa sobre desafios, utilizando histórias ou ilustrações.

Os resultados foram anotados num instrumento de avaliação qualitativa, com grelha adaptada à inclusão de alunos com necessidades especiais, com o registo do sucesso não como uma medida de perfeição, mas como um indicador de progresso pessoal e de desenvolvimento de competências. O diário foi utilizado como medida pedagógica puramente formativa, num ambiente onde o papel do professor foi principalmente o de monitorizar a escrita ensaística, garantindo que esta contribui para o desenvolvimento do perfil do aluno.

A reflexão conjunta e a partilha de excertos do diário proposta no final deu conta de um aprofundamento da dimensão pessoal e reflexiva do diário. Neste âmbito, foi importante para o aluno ser capaz de enfrentar a dificuldade da exposição de si, das suas ideias, perante os colegas. Foram evidenciadas dificuldades na formulação de questões filosóficas, de questões de uma boa razão, de boa argumentação, de análise de problemas. Estas situações exigiram que no trabalho regular e individual, por meio do comentário e em atividades da sala de aula, sempre que oportuno, se reformulassem estas questões de modo a torná-las interpretativas. Por isso, em aula implementaram-se exercícios de interpretação e exploração de fotografias, cartoons, notícias, filmes sobre temas como a amizade, o amor, o sucesso, a justiça social. Nas aulas, os alunos foram incentivados a tirar notas sobre as diversas intervenções dos colegas e a avaliar as mais bem construídas e a sintetizar ideias debatidas e a convertê-las em aforismos.

Nos momentos de partilha dos diários verificou-se que o *feedback* do professor sob a forma de comentário foi fundamental. Levou a releituras, completamentos de raciocínios. Tratou-se de um processo dialógico cujo ritmo decorreu lento face aos processos de escrita rápida e simplificada a que os alunos estão habituados nas redes sociais e nas mensagens digitais. A valorização qualitativa dos procedimentos ensaísticos na avaliação sumativa suscitou a motivação e a resiliência sem a qual, acredita-se, alguns alunos não persistiriam.

Nos alunos com mais dificuldades notou-se melhoria na qualidade da escrita e uma adequada amostragem da compreensão das problemáticas trabalhadas em aula. Estes alunos foram os que mais se transformaram e mais abraçaram o projeto. Isso verificou-se no cuidado com que se esforçavam por organizar as suas ideias, de expressar com rigor e lógica as palavras e as frases, analisar se as perguntas e as respostas convergiam e como se posicionavam em relação aos colegas. Arriscaram mais, expunham mais nos seus relatos e nas narrativas,

Os alunos participantes testemunharam, em geral, que a experiência de escrever se interioriza e se aprofunda num plano mais consciente ao exporem-se e ao confrontarem-se com os colegas.

A experiência da escrita de ensaios diarísticos foi breve e teve as limitações referidas, todavia desta foi possível extrair a relação do ensaio com a reflexão filosófica e revelar-se uma oportunidade de trabalho em filosofia com valor pedagógico e formativo, aberto e flexível, de incentivo à participação dos alunos nas vivências sociais, políticas, culturais, económicas, ambientais, um convite a serem analistas ativos e críticos de si e do mundo. Efetivamente, os resultados obtidos com a experiência merecerão desenvolvimento desta em outros meios, contextos, mais envolvimento, contactos e situações de escrita com carácter filosófico, fundamentalmente em benefício de uma educação inclusiva.

Referências

Aristóteles (1998). *Política*. Vega.
Platão (1992). *Apologia de Sócrates*. IN-CM.
Domingues, J. A. (2023). "O Ensaio como Método". Em *LusoSofia, Biblioteca on-line de Filosofia e Cultura*. Lusosofia (3-67). On-line: www.lusosofia.net
Domingues, J. A. (2024). "Guia metodológico da realização do ensaio filosófico". Em Sánchez, R., Alhama, C., Castillo, G. (eds). *Retos sociales y filosóficos actuales: ética, política, falsedades y discursos disruptivos* (133-139). Vol.19. Peter Lang.
Lima, S. (2002). "Ensaio sobre a essência do ensaio". Em Lima, S.. *Obras completas de Sílvio Lima*, II. Fundação Calouste Gulbenkian.

Sérgio, A.. (1959). "Prefácio". Em Russel, B.. *Os Problemas da Filosofia* (7-10). Arménio Amado, Editor.