

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Marina Teixeira Martinho

**Os Recursos Didáticos no
Ensino-Aprendizagem de Filosofia no
Ensino Secundário**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Cláudia Marina Teixeira Martinho

Os Recursos Didáticos no
Ensino-Aprendizagem de Filosofia no
Ensino Secundário

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Artur Manuel Sarmiento Manso

DECLARAÇÃO

Nome: Cláudia Marina Teixeira Martinho

Endereço Eletrónico: claudiamartinho2009@gmail.com Telefone: 933263902

Número do Bilhete de Identidade: 10590745

Título do Relatório: Os Recursos Didáticos no Ensino-Aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário

Orientador: Doutor Artur Manuel Sarmento Manso

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO,
MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

“Não se aprende, Senhor, na fantasia,
Sonhando, imaginando ou estudando,
Senão vendo, tratando e pelejando.”

Camões, *Os Lusíadas*, Canto X, Estrofe 153

AGRADECIMENTOS

Gostaria de registrar o meu profundo apreço a todos aqueles que, de diferentes formas, me apoiaram na concretização do presente trabalho.

Agradeço à Dr.^a Maria Clara Gomes, orientadora cooperante do meu estágio pedagógico, pelo seu exemplo, empenho e dedicação, que me permitiram refletir sobre as melhores metodologias a utilizar na sala de aula e a forma mais adequada de lecionar os conteúdos científicos na área de Filosofia.

Agradeço ao meu supervisor de estágio, Doutor Artur Manso, por toda a sua disponibilidade, incentivo e acompanhamento ao longo do meu estágio.

À Escola Secundária Alberto Sampaio, em Braga, estou grata por ter permitido a realização do meu estágio pedagógico e pela abertura com que me recebeu.

Agradeço a todos os alunos da turma do 10º O, que partilharam comigo esta experiência e me permitiram aprender e refletir sobre o ensino-aprendizagem da filosofia.

À minha amiga e colega de estágio, Epifânia Oliveira, agradeço sobretudo a sua amizade, presença e companheirismo. A nossa cumplicidade e partilha constante tornaram, sem qualquer margem para dúvidas, este caminho menos difícil de percorrer.

Um agradecimento especial à minha família e amigos pelo apoio incondicional em todos os momentos, e pelos momentos menos próximos, que permitiram a realização deste trabalho.

Expresso, por fim, a minha gratidão a todas as pessoas que me acompanharam neste percurso que não foram mencionadas, mas que contribuíram, indiscutivelmente, para a concretização deste projeto.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

Os Recursos Didáticos no Ensino-Aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário

O presente trabalho, intitulado *Os Recursos Didáticos no Ensino-Aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário*, é o relatório de estágio de Cláudia Marina Teixeira Martinho e foi elaborado no âmbito do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, da Universidade do Minho. O referido estágio decorreu na Escola Secundária Alberto Sampaio, na cidade de Braga, durante o ano letivo de 2011/2012, e foi desenvolvido numa turma do 10º ano, em que se lecionaram as temáticas relativas à ética, à filosofia política e à filosofia da arte.

Ao longo do relatório defendemos que o ensino-aprendizagem da filosofia no ensino secundário é influenciado pelos recursos didáticos utilizados na sala de aula. Neste sentido, ao longo do estágio, consideramos pertinente colocar em prática diferentes estratégias e recursos pedagógicos que potenciassem a aprendizagem, o interesse, a motivação e o sucesso académico dos alunos.

O trabalho é composto por introdução, três capítulos centrais, conclusão, referências bibliográficas e um apartado de anexos. No primeiro capítulo procedemos à caracterização do contexto em que decorreu o estágio pedagógico e apresentamos a escola e a turma onde foi implementado o nosso plano geral de intervenção, bem como os objetivos e as estratégias que o nortearam. No segundo capítulo explicitamos, por um lado, o que são os recursos didáticos e qual a sua importância no processo de ensino-aprendizagem, e por outro, descrevemos a nossa prática letiva e a respetiva estruturação das aulas. O terceiro capítulo ocupa-se com a avaliação da nossa intervenção pedagógica, que foi baseada na implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada.

Palavras-Chave: Ensino de Filosofia, Recursos Didáticos, Processo de Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The Didactic Resources in Philosophy Teaching-Learning Process in Secondary Education

This paper, entitled *The Didactic Resources in Philosophy Teaching-Learning Process in Secondary Education*, is the probation report by Cláudia Marina Teixeira Martinho. It was carried out in the course of the Philosophy Teaching Master in Secondary Education, in the University of Minho. The probationary period took place in Alberto Sampaio Secondary School, in Braga, in the 2011/2012 school year. It was conducted with 10th-grade students who were taught the following philosophy branches: ethics, political philosophy and philosophy of art.

Throughout the report we vindicate that the didactic resources used in the classroom have a great impact on philosophy teaching-learning process in secondary education. Thus, during the probationary period, we found it pertinent to use different strategies and pedagogical resources which might promote the learning, the interest, the motivation and the students' academic success.

The paper is formed by an introduction, three main chapters, a conclusion, bibliographical references and annexes. In the first chapter we characterise the context in which the pedagogical probationary period occurred and present the school and the class where our general plan of intervention was executed, as well as the goals and the strategies which guided it. In the second chapter, we explain, on one hand, what didactic resources are and their importance in the teaching-learning process, and, on the other hand, describe our teaching practice and its respective structure in class. The third and final chapter deals with the assessment of our pedagogic intervention which was based on the implementation of the Supervised Pedagogical Intervention Project.

Keywords: Philosophy Teaching, Didactic Resources, Teaching-learning Process.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO	4
1.1. O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	5
1.2. O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA.....	8
CAPÍTULO 2: DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO	13
2.1 OS RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM	14
2.2 A PRÁTICA DA LECIONAÇÃO	23
2.2.1 O PROJETO DE EDUCAÇÃO SEXUAL (PES)	27
2.2.2 ÉTICA, FILOSOFIA POLÍTICA E FILOSOFIA DA ARTE	33
CAPÍTULO 3: AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	46
CONCLUSÃO	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	58
ANEXO 1 – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	59
ANEXO 2 – GUIÃO DE FILME E FICHA DE TRABALHO.....	65
ANEXO 3 – EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO	67
ANEXO 4 – EXEMPLO DE UM PLANO DE AULA.....	70
ANEXO 5 – EXEMPLO DE UM MATERIAL PARA LECIONAÇÃO	72
ANEXO 6 – EXEMPLO DE UMA SÍNTESE TEXTUAL	76
ANEXO 7 – EXEMPLO DE UMA FICHA DE TRABALHO	77
ANEXO 8 – EXEMPLO DE UMA FICHA DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA.....	78
ANEXO 9 – EXEMPLO DE UM EXERCÍCIO DE APLICAÇÃO	80
ANEXO 10 – QUESTIONÁRIO	82

INTRODUÇÃO

A escola e o ensino são, indiscutivelmente, aspetos essenciais no desenvolvimento dos indivíduos, nomeadamente dos jovens. Os ensinamentos proporcionados pelas diferentes disciplinas podem levar os alunos a adquirir importantes competências pessoais, sociais e profissionais e por isso consideramos que todo o trabalho e reflexão feito para promover o sucesso educativo será bem-vindo. É neste âmbito que o nosso trabalho se insere. Pretendemos evidenciar, tendo em conta o tema do nosso projeto de intervenção, que o uso de recursos didáticos adequados e variados promovem a motivação, o interesse e a aprendizagem escolar, nomeadamente no ensino de filosofia no ensino secundário. Assim, para que o ensino-aprendizagem de filosofia decorra com sucesso, existem um conjunto de aspetos, nomeadamente de nível didático-pedagógico, que devemos ter em consideração na nossa prática letiva.

Consideramos que a educação deve contar, entre outros saberes, com o ensino da filosofia, isto no sentido de formar pessoas conscientes, que possam pensar por si mesmas, refletir criticamente e definir ações, considerando as múltiplas dimensões da vida do homem. Seja como for, não devemos esquecer que, quando ensinamos filosofia, tão importantes quanto os conteúdos a aprender são os objetivos ou intenções gerais com que se ensina e aprende, “tais como o desenvolvimento do sentido crítico e da capacidade de problematização, a maturidade intelectual, a sensibilidade a valores morais, culturais, etc.” (Boavida, 2010: 55). Tendo em conta estes objetivos consideramos que existem um conjunto de metodologias que serão mais adequadas para atingir esses propósitos. Assim, e como refere Boavida, “para obter certos objetivos é tão importante defini-los com rigor como aplicar os métodos mais adequados” (ibidem). No nosso entender, dentro desses parâmetros procedimentais podemos incluir, pelo impacto que podem ter na aprendizagem em sala de aula, a utilização de recursos didáticos adequados e variados. Dentro dos recursos didático-pedagógicos de apoio podemos incluir os métodos, técnicas e estratégias de lecionação, as atividades implementadas e os materiais utilizados em sala de aula.

Posto isto, julgamos que a escolha do tema do nosso projeto, *Os Recursos Didáticos no Ensino-Aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário*, é pertinente e está plenamente justificada. Tendo em conta a nossa opção e a apropriação do tema que escolhemos, é de referir que a preocupação pelo planeamento e pela utilização de recursos didáticos adequados esteve

sempre presente no desenvolvimento do nosso plano de intervenção, plano este que esteve na base da realização do estágio profissional. Assim, a utilização desses recursos didáticos adequados, aplicados ao ensino da filosofia na sala de aula, refletem, entre outros aspetos a considerar, toda a metodologia, a didática e a prática que consideramos adequada na lecionação da disciplina de filosofia no ensino secundário.

Este projecto, que engloba uma dimensão de investigação-ação, foi desenvolvido na Escola Secundária Alberto Sampaio, em Braga, no ano letivo de 2011/2012, com uma turma de 10º ano de escolaridade, do agrupamento de artes visuais.

Assim, as finalidades primordiais deste texto, que resulta da implementação do nosso plano de intervenção, são as seguintes: mostrar a importância dos recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem; defender o uso de recursos didáticos variados e adequados ao ensino da filosofia em contexto de sala de aula; relatar como se desenvolveu a nossa experiência de lecionação; procurar que os alunos compreendam e discutam os problemas, teorias, argumentos e conceitos da filosofia, num clima de liberdade e de pensamento crítico; avaliar o impacto da nossa intervenção.

No primeiro capítulo abordamos o plano de intervenção pedagógica supervisionada, que esteve na base da nossa investigação-ação, bem como os objetivos e as estratégias que o nortearam. De seguida descrevemos o contexto em que se desenvolveu o plano e o respetivo estágio pedagógico, caracterizando genericamente a Escola Secundária Alberto Sampaio e a turma do 10º O – Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

No segundo capítulo começamos por explicitar o que são os recursos didáticos, dando alguns exemplos da sua abrangência e esclarecendo a importância e o impacto que estes podem ter no processo de ensino-aprendizagem. Seguidamente, e agora mais no âmbito da filosofia, descrevemos o modo como concretizamos na sala de aula o nosso plano de intervenção, aplicando na prática as evidências encontradas na primeira parte do capítulo. É aqui que explicamos, com algum detalhe, a estrutura e os momentos principais da nossa lecionação, primeiramente no apoio ao Projeto de Educação Sexual (PES) e posteriormente na explicitação das temáticas relativas à ética, à filosofia política e à filosofia da arte. À medida que descrevemos a nossa prática letiva vamos obviamente valorizando os recursos didático-pedagógicos, manifestos na metodologia, nas estratégias, nas atividades e nos materiais utilizados na lecionação.

No terceiro capítulo procedemos a uma avaliação global do plano e do processo de intervenção. No sentido de recolhermos os dados para proceder a esta apreciação recorreremos a estratégias de observação e de inquérito, focando a nossa atenção sobretudo nos aspetos relativos aos recursos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula.

Na conclusão apresentamos uma síntese das principais ideias explicitadas ao longo do relatório, bem como uma reflexão pessoal da experiência de implementação do plano de intervenção. Englobamos ainda, na nossa análise, uma apreciação mais alargada no âmbito do nosso mestrado, pois não nos limitamos apenas à experiência da unidade curricular designada de estágio profissional.

CAPÍTULO 1: CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

1.1. O contexto de intervenção

O nosso projeto de intervenção pedagógica supervisionada foi desenvolvido na Escola Secundária Alberto Sampaio, uma escola situada no centro de Braga, mais concretamente na freguesia de São Lázaro. Esta escola serve especialmente a zona centro e sul da cidade, contudo, nos últimos anos, tem-se acentuado a tendência para uma maior diversificação, integrando alunos provenientes de todas as freguesias da cidade. Do ponto de vista sociológico, integra uma população estudantil diversificada com alunos oriundos de diferentes estratos sociais. Na realidade, esta diversidade tem fomentado o desenvolvimento de inúmeros projetos e um ambiente educativo que parece adequado ao desenvolvimento da formação e das aprendizagens dos seus alunos.

Para que a missão educativa da escola seja alcançada com sucesso esta oferece um vasto conjunto de estruturas de apoio aos seus alunos, entre os quais salientamos: a biblioteca/centro de recursos, salas de aula, salas de estudo, reprografia/papelaria, bar, cantina, sala dos alunos e outros espaços de desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular (como desporto escolar, oficinas, clubes, ateliers, revista *Defacto*, entre outros). A nível arquitetónico a escola está renovada e possui recursos novos e variados, como os quatro auditórios disponíveis ou os equipamentos instalados nas salas de aula (quadros interativos, computadores e projetores multimédia). O edifício da escola, requalificado, tem sido alvo de aprovação e agrado por parte da comunidade educativa, os seus espaços (interiores e exteriores) são consensualmente considerados como agradáveis e propiciadores de um bom clima de trabalho e convívio.

É importante salientar que esta escola obteve resultados exemplares na última avaliação externa que lhe foi feita, no ano de 2007, sendo avaliada com “Muito Bom” nos cinco parâmetros avaliados: Resultados; Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar; Liderança; Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola.

No que concerne aos Resultados estes situaram-se, na sua generalidade, acima da média nacional. De acordo com o referido relatório:

Nos cursos científico-humanísticos/gerais do ensino secundário as taxas de transição dos 10º e 11º anos são superiores à média nacional, enquanto que no 12º ano se apresentam ligeiramente abaixo desse referente. Nos cursos tecnológicos, do mesmo nível de ensino, as taxas de transição dos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade situam-se bastante acima das médias nacionais, com especial relevância para o 12º ano em que a taxa ultrapassa o referente nacional em 25,7%. (Fernandes, 2007: 4).

Relativamente à Prestação do serviço educativo, é notória uma preocupação em responder às necessidades educativas dos alunos, destacando-se aqui, por exemplo, o apoio aos alunos surdos e o Serviço de Psicologia e Orientação. Em relação à Organização e gestão escolar, existem várias atividades de complemento curricular que têm como objetivo divulgar e promover diversos saberes. No que respeita ao aspeto da Liderança, são muitos os pontos fortes a destacar, mas salientamos que foi detetada uma liderança muito forte e determinada, que se foca nos problemas que vão surgindo e na sua resolução. No que se refere à questão da capacidade de auto-regulação e melhoria da escola, evidenciamos a constituição de “um observatório interno permanente direcionado para as áreas de intervenção consideradas prioritárias tais como a avaliação dos resultados internos e externos dos alunos e a avaliação do desempenho das estruturas de articulação curricular” (Fernandes, 2007: 6).

São de realçar os seguintes pontos fortes desta escola: a liderança forte e assente estruturalmente na organização; a oferta alargada de atividades de enriquecimento curricular; a abertura à diversidade e à mudança e a cultura de inclusão. Porém, destacamos também algumas debilidades, como a irregularidade da participação dos pais e encarregados de educação e o menor aproveitamento nas aulas de substituição.

Dos objetivos gerais do Projeto Educativo da Escola Secundária Alberto Sampaio evidenciamos dois: “Criar condições que permitam a consolidação e aprofundamento da autonomia pessoal conducente a uma realização individual e socialmente gratificante; Promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão, qualidade e avaliação” (2011: 18). Estes objetivos estão também consagrados nos valores fundamentais no Regulamento Interno (2010) da Escola, nomeadamente nos pontos 3 e 4 do 2º artigo. Destacamos estes objetivos porque focam aspetos que procuramos cultivar na sala de aula ao longo da nossa lecionação.

A turma onde desenvolvemos a lecionação, e implementámos o nosso projeto, foi o 10º O, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, constituída por 27 alunos, 14 do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, tendo a maioria dos alunos 15 anos (59%, equivalente a 16 alunos).

Quanto aos comportamentos e à participação dos elementos da turma em sala de aula podemos constatar que é uma turma com um nível mediano. São raros os comportamentos menos adequados, salvo alguma desatenção ou conversa entre alunos e de uma forma geral eles são participativos. De qualquer forma conseguimos identificar dois grupos distintos de alunos, um mais atento, interessado e participativo e outro mais desinteressado e/ou desatento,

com estudantes que estão aparentemente desligados das atividades da sala de aula. Sublinhamos, do mesmo modo, um comportamento interessante e compreensível: os alunos parecem gostar mais de aulas dinâmicas, onde se possam discutir filosoficamente problemas, teorias e argumentos, aplicar os conhecimentos mais teóricos e abstratos, onde haja um questionamento constante e recursos didáticos variados, do que de lições meramente expositivas. Notamos, de forma genérica, que a maioria dos alunos colocava poucas dúvidas e que alguns tinham dificuldade em expor uma opinião clara, coerente e devidamente fundamentada.

Podemos também observar que esta foi uma turma razoável ao nível dos resultados cognitivos. Dos vinte e sete alunos da turma foi notória uma melhoria de notas ao longo dos 3 períodos. No final do ano letivo reprovaram 4 alunos à disciplina de filosofia (todos estes estudantes ficaram retidos no 10º ano, pois também tiveram negativa a outras disciplinas), doze alunos obtiveram avaliações entre 10 e 13 valores e onze tiveram notas entre os 14 e os 19 valores.

Ao longo da nossa lecionação procurámos atender às particularidades de cada aluno, às suas atitudes e dificuldades, de modo a ajudá-los numa melhor aprendizagem da filosofia. A consulta e análise da ficha socioeconómica da turma teve também bastante utilidade para começar a analisar o perfil da turma e averiguar as especificidades de cada aluno. Seja como for, da análise dessa ficha de caracterização, e apesar das diferenças interindividuais encontradas, não houve qualquer dado significativo que, por si só, nos pudesse indicar um impacto determinante no processo de ensino-aprendizagem. Consideramos que é benéfico para os nossos jovens alunos um ensino da filosofia com determinadas características, nomeadamente que seja crítico, que os ajude a refletir sobre a realidade, a examinar as diferentes mundividências, a procurar boas razões para defenderem as suas posições, a saber argumentar; em suma, um ensino da filosofia que os ajude na sua formação enquanto cidadãos críticos, livres e autónomos.

1.2. O Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

O trabalho que agora encetamos tem na sua base um problema central que pretendemos analisar. Assim, com a nossa reflexão, procuramos indagar qual a forma mais adequada de ensinar filosofia no ensino secundário, e mais especificamente tratamos de evidenciar o impacto dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem da filosofia.

Quando pretendemos analisar que recursos são mais adequados para o ensino da filosofia estamos a investigar um problema que é ao mesmo tempo didático e metodológico, que se prende particularmente com os métodos, as técnicas, as estratégias, os recursos e as práticas do ensino de filosofia. Podemos, então, subdividir este problema em algumas outras questões, tais como: Quais os métodos mais adequados para o ensino da filosofia em contexto escolar? Quais as melhores estratégias e práticas de ensino-aprendizagem da filosofia em sala de aula? Que materiais pedagógicos serão mais eficazes na lecionação da filosofia?

Gostaríamos agora de fazer notar que o ensino da filosofia é dotado de algumas características que a distinguem do tratamento que é dado a outras disciplinas. A forma como ensinamos filosofia é diferente do modo como se ensina história, geografia ou matemática, por exemplo. Como refere Murcho (2002: 10) “a filosofia é uma atividade crítica, e não um corpo de conhecimentos”, e continua afirmando que “é impossível estudar e ensinar bem história da filosofia ou das ideias sem saber filosofia primeiro”. Neste sentido o professor de filosofia para além de precisar de conhecer a disciplina que leciona, a sua história, as suas teorias, os seus autores, os seus problemas e conceitos, também deverá dominar o próprio processo de discussão filosófica. Assim, “um professor de história da filosofia tem de dominar a filosofia, tem de saber discutir os problemas, as teorias e os argumentos da filosofia, tem de saber distinguir os bons argumentos das falácias, tem de saber lógica e tem de saber pensar filosoficamente” (ibidem).

É importante referirmos que o nosso Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (cf. anexo 1) e a nossa lecionação, na disciplina de filosofia, vai de encontro ao estabelecido nos princípios gerais e organizativos da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), nomeadamente quando esta refere que: “A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.”

Consideramos que a disciplina de filosofia (no ensino secundário) fornece um contributo fundamental na concretização dos objetivos que a lei de bases propõe, nomeadamente ao contribuir para o desenvolvimento de cidadãos integralmente formados, com valores (estéticos, espirituais, morais, cívicos, democráticos), com espírito reflexivo (crítico e aberto), e com uma cultura mais alargada.

Pretendemos, assim, com o desenvolvimento do nosso projeto, contribuir igualmente para a promoção de uma cultura de liberdade, participação e reflexão, como é proposto no projeto educativo da escola onde lecionamos e na legislação em vigor. Tendo em conta a temática em estudo pretendemos então averiguar quais os recursos e materiais didáticos que promovem o ensino-aprendizagem de valores, do espírito reflexivo e da cultura mais alargada (como a lei de bases sugere nos seus princípios organizativos), em suma, investigar que recursos facilitam o sucesso no processo de ensino-aprendizagem da filosofia.

Tendo em conta esta especificidade da filosofia podemos agora evidenciar que existe uma metodologia própria para o seu ensino, isto é, que promove mais adequadamente a aprendizagem de competências que esta procura desenvolver, como o espírito crítico, a reflexividade, a autonomia, a criatividade, a capacidade de tomar decisões, etc. É neste sentido que consideramos que determinadas metodologias mais expositivas, ou o uso repetitivo e exclusivo de um determinado material, como o manual escolar ou o caderno diário, não são os recursos mais adequados para promover o ensino motivado e eficaz da filosofia. É preciso usar estratégias e métodos que levem os alunos a desenvolver as competências relativas ao filosofar e para isso há que fazer um esforço múltiplo e abrangente. Há que planear bem as aulas, estudar cuidadosamente as matérias, contrastar teorias e argumentos, planear atividades, selecionar e efetuar materiais adaptados aos objetivos do ensino e do público alvo, enfim, há que escolher as estratégias mais adequadas para cada momento. Para fazer da filosofia o lugar crítico da razão não basta debitar aquilo que lemos ou ouvimos, mas é preciso aprender a pensar.

Através das observações efetuadas na turma, enquanto assistíamos à leção da nossa orientadora cooperante, bem como por intermédio das pesquisas bibliográficas que levamos a cabo, constatamos que determinados recursos eram os mais adequados para a aprendizagem da turma em que lecionámos. Estamos a falar da utilização do método dialógico; do questionamento constante; de representações esquemáticas; da leitura ativa; dos debates; das sínteses; da realização de jogos didáticos; das fichas de trabalho/formativas; do uso de

powerpoints, com a explicação da matéria, mas também com esquemas, imagens, documentários ou excertos de filmes; do recurso a exemplos atuais e do dia a dia usados para comentar e reflectir criticamente os assuntos a estudar, entre outros recursos possíveis.

Julgamos que os alunos devem ser o centro da aprendizagem e servir de guia para o bom desenvolvimento da aula, desde que as problemáticas levantadas sejam discutidas racionalmente, de forma livre e dialógica, usando as técnicas relativas à filosofia e ao desenvolvimento do pensamento reflexivo. O professor deve então estimular os alunos a filosofar, incitando-os a argumentar, a pensar criticamente, de forma criativa, livre e autónoma. Não podemos esquecer que a filosofia é uma arte que implica um espírito de abertura, no sentido de se fundamentarem cada vez melhor as nossas ideias, levando a uma compreensão do mundo e da vida cada vez mais ampla.

Tendo em conta o exposto, procuramos sempre, ao longo do desenvolvimento do nosso projeto, aplicar os princípios mais adequados ao ensino da filosofia, no sentido de tornar as aprendizagens mais interessantes e eficazes. Procuramos, então, apostar em aulas mais dinâmicas, que motivem os alunos, onde haja diálogo, debate e opinião crítica fundamentada, através de variados recursos didáticos.

Para que se possa ensinar melhor filosofia, e para que cada um de nós possa ser melhor professor, é importante estudar, investigar e pôr em prática estas questões educativas, e este é, sem dúvida, o momento ideal para o fazer, para experimentar diferentes metodologias, avaliar o seu impacto e refletir sobre elas, procurando melhorar e diversificar as estratégias e as atividades. Foi por isso que refletimos seriamente sobre diferentes questões didáticas.

Tendo em conta que vivemos num mundo cada vez mais global, com acesso facilitado a múltiplas informações, e a recursos cada vez mais atrativos e variados, ambicionamos, com o nosso projeto, promover o ensino-aprendizagem da filosofia evidenciando a importância da utilização dos expedientes mais adequados para a sua leção. Acreditamos que os métodos e as estratégias mais atuais podem ser dinamizados com métodos e estratégias mais tradicionais, em prol de uma aprendizagem mais motivadora, eficaz e aprofundada. Pretendemos, neste sentido, demonstrar a importância de rentabilizar os recursos didáticos em benefício de um ambiente de aprendizagem mais rico, desafiador e propício à melhoria das aprendizagens na disciplina de filosofia.

Assim, e tendo em conta o exposto, pretendemos ao longo da nossa intervenção pedagógica investigar as seguintes questões:

- Que representações têm os alunos sobre os diversos métodos/estratégias e recursos didáticos usados no processo de ensino-aprendizagem da filosofia?

- Quais as práticas de ensino-aprendizagem mais eficazes em filosofia, no campo da ética, da política e da estética?

- Quais os recursos didáticos mais adequados no processo de ensino-aprendizagem em filosofia, no âmbito da ética, da política e da estética?

Tendo em conta a temática do nosso plano de intervenção, os objetivos que nos propusemos atingir focaram-se essencialmente em quatro aspetos fundamentais: analisar as representações dos alunos sobre os métodos e recursos didáticos utilizados na aula de filosofia; refletir sobre as melhores estratégias didáticas e metodológicas para o ensino da filosofia; avaliar criticamente a utilização de diferentes recursos didáticos na lecionação da filosofia em contexto de sala de aula; utilizar recursos didáticos eficazes na lecionação da ética, da política e da estética.

Para executar o projeto planeamos implementar diversas estratégias, entre as quais: reflexão e análise crítica da literatura referente às metodologias/estratégias e recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem; reflexão e análise crítica da literatura referente ao ensino da filosofia; observação, em sala de aula e por inquérito, dos métodos e recursos didáticos preferidos pelos alunos; aplicação das metodologias e recursos didáticos que pareçam mais adequados ao ensino da filosofia no campo da lecionação da ética, da política e da estética.

Para recolher e posteriormente analisar a informação necessária para a implementação e avaliação do nosso projeto de intervenção privilegiamos diversos instrumentos, tais como: grelhas de observação e de análise dos alunos em sala de aula, questionários sobre temas abordados, intervenções orais, fichas de trabalho, manuais e livros de apoio, tarefas escritas de síntese para compreender o tipo de conhecimento adquirido pelos alunos, questionários sobre os recursos didáticos usados no ensino da disciplina de filosofia.

Ao longo do projeto centramo-nos numa metodologia de investigação-ação, em que a investigação se refletiu na escolha e estudo de um tema pertinente e relevante no ensino da disciplina de filosofia e o campo da ação se referiu à implementação e ao desenvolvimento do projeto traçado.

O projeto que acabamos de expor, e que nos capítulos seguintes passaremos a desenvolver, decorreu ao longo de 3 fases. Num primeiro momento passou pela observação e análise das aulas da professora cooperante e pela investigação mais teórica dos temas do

projeto. Posteriormente implementámos o nosso projeto através da prática da lecionação, onde usamos um conjunto de estratégias, metodologias, atividades e materiais. Para finalizar o plano inicial procedemos a uma análise e avaliação do projeto implementado (do processo e do produto).

De seguida, passaremos a dar início ao desenvolvimento da nossa intervenção, não sem antes efetuarmos uma breve exposição sobre os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 2: DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO

2.1 Os Recursos Didáticos no Ensino-Aprendizagem

Os recursos didáticos referem-se a todo e qualquer meio utilizado no contexto de um procedimento de ensino visando motivar o aluno e objetivando o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, sendo frequentemente considerados como componentes do ambiente educacional que estimulam o aluno e as suas aprendizagens.

De um modo genérico, os recursos didáticos podem ser classificados como naturais (elementos de existência real na natureza, como a água, uma pedra ou animais, etc.); pedagógicos (o quadro, um cartaz, uma gravura, um filme, um slide, uma imagem, uma ficha de trabalho, um manual de apoio, etc.); tecnológicos (rádio, gravador, televisão, CD, DVD, computador, projetor multimídia, ensino programado, laboratório de línguas, etc.) ou culturais (biblioteca pública, museu, exposições, etc.). No caso da disciplina que lecionamos, e mais especificamente do presente trabalho, baseado no nosso projeto de intervenção, são os recursos pedagógicos e tecnológicos que mais nos interessam. Queremos ainda focar uma possível classificação dos recursos mais tradicionais, como o diálogo/exposição oral, o manual, o caderno diário, ou o quadro; ou mais modernos/tecnológicos, que são dotados de um maior dinamismo e recorrem geralmente a meios mecânicos e técnicos.

Quando nos referimos aos recursos didáticos estamos a falar de expedientes, de meios, que são colocados ao dispor da didática, ou seja, são recursos e instrumentos que funcionam como auxiliares da pedagogia. Neste sentido, julgamos que o conceito de recursos didáticos é algo mais abrangente do que inicialmente poderíamos pensar e não se refere apenas aos recursos materiais que usamos para dar apoio ao ensino. Para facilitar o processo de ensino-aprendizagem também utilizamos, juntamente com os materiais pedagógicos, um conjunto de atividades, de estratégias, de métodos e técnicas próprias do ensino.

Os recursos didáticos são assim utilizados, com maior ou menor frequência, em diferentes disciplinas, áreas de estudo ou atividades, e quer estes se constituam enquanto materiais, atividades, estratégias, técnicas ou métodos, são selecionados e utilizados no sentido de auxiliar o educando a realizar a sua aprendizagem mais eficientemente, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar ou possibilitar o processo ensino-aprendizagem. Esta é sem dúvida a sua principal missão: coadjuvar o ensino, apoiar a aprendizagem, seja de conteúdos ou de competências, seja de aspetos mais teóricos ou práticos.

Uma aula configura-se então como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma certa forma de distribuir o tempo e um

determinado uso de recursos didáticos, numa interação entre todos os elementos (cf. Zabala, 1998). Tendo em conta esta visão, apercebemo-nos de que os recursos são apenas um dos múltiplos aspetos a ter em conta na lecionação. Não obstante a sua importância, eles contribuem, juntamente com outros fatores, para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Assim, devem ser sempre considerados como uma parte de um todo em interação, como um meio coadjuvante para alcançar um fim, e não como um fim em si mesmo.

Se considerarmos que os recursos pedagógicos promovem a aprendizagem eficiente é porque temos em conta que há alguma coisa além da pessoa que ensina e da pessoa que aprende. Assim, defendemos, tal como Ferreira e Júnior (1975: 3), que “o ambiente que cerca o aluno cria aspetos de grande importância para a aprendizagem” e se tivermos em consideração essas condicionantes que influenciam o “processo de aprendizagem, poderemos até falar de uma ecologia da aprendizagem. Nessa ecologia, ocupam lugar de destaque os recursos audiovisuais.” O recurso de ensino mais utilizado pelo professor continua a ser a linguagem oral, mas esta “pode ser bastante auxiliada por outros recursos que estimulem outros sentidos” (ibidem).

Ouvir e ver, olhar e escutar, são as formas básicas de aprendizagem (cf. Wittich & Schuller, 1962: 9). No entanto, e tendo em conta os cinco mais importantes sentidos do homem, alguns cientistas concluíram que é a visão que apresenta maior possibilidade percentual de aprendizagem, com um valor de 83%, seguindo-se a audição com 11% (cf. Ferreira e Júnior, 1975: 3). Parece que a interação da capacidade de ver e ouvir influencia o quanto as pessoas aprendem e se isto é verdade para os educandos de todas as idades, é particularmente imperativo no que toca aos mais jovens.

No sentido de promovermos a motivação e a aprendizagem dos alunos devemos criar, então, um ambiente que permita estimular o maior número de sentidos possível, especialmente a visão e a audição. Como podemos constatar a soma destes dois valores ronda uma possibilidade percentual de aprendizagem de 94%, sendo que os restantes sentidos somam entre si apenas 6%. Tendo em conta estes números concluímos que as estratégias que mais devemos utilizar são aquelas que usam a voz e a imagem em simultâneo. Constatou-se então que “a combinação do oral e do visual permite uma alta retenção, e, portanto, uma facilidade muito maior na aprendizagem” (Ferreira e Junior, 1986: 5).

Quando o professor está a explicar oralmente a matéria e ao mesmo tempo usa o quadro ou o manual escolar, ou promove a utilização do caderno diário, está a utilizar métodos mais

tradicionais em que as estratégias mais orais e visuais estão a ser utilizadas. Mas pode também recorrer ao auxílio de recursos tecnológicos mais modernos, nomeadamente de meios audiovisuais, que combinem som e imagem simultaneamente, nomeadamente através do uso de certos *powerpoints*, de jogos interativos, de filmes ou documentários. Estes recursos permitem uma captação mais forte pelos nossos sentidos promovendo uma melhor aquisição de conhecimentos e apreensão de informações, até porque muitas vezes apelam, exemplificando, a variadas situações e exemplos práticos.

Cada metodologia apresenta, obviamente, mais ou menos vantagens ou desvantagens. Comparativamente à utilização, na sala de aula, do tradicional quadro, por exemplo, há outros recursos, como o uso do projetor multimédia (com *powerpoints*, documentários, exercícios práticos, exemplificações, etc.) que pode trazer algumas vantagens. Com este tipo de recurso o professor permanece voltado para a turma, podendo assim manter o contato visual e controlar melhor os seus alunos, percebendo as suas reações e, em função dessa informação de retorno, desse feedback, pode modificar os seus procedimentos quando necessário. Este material, que serve muitas vezes para orientar o processo de ensino-aprendizagem na aula, tem a vantagem de poder ser preparado em casa, de forma cuidada e pensada, e de poder ser utilizado posteriormente, permitindo novas melhorias. A mesma informação colocada no quadro seria menos atrativa, iria tomar muito mais tempo da aula e não poderia ser guardada para utilizações posteriores. Mas o quadro também apresenta algumas vantagens, como a facilidade com que a qualquer momento pode ser utilizado. Sobretudo há que saber aproveitar as virtudes de cada recurso, e a sua adaptabilidade a cada momento.

Estudos sobre a retenção de dados pelos estudantes revelam ainda mais informações e evidenciam que os alunos aprendem: 10% do que lêem, 20% do que escutam; 30% do que vêem; 50% do que vêem e escutam; 70% do que dizem e discutem e 90% do que dizem e realizam (cf. Socony-Vacuum Oil Co. Studies, cit. por Ferreira e Junior, 1986: 5). Daqui podemos concluir acerca da necessidade de utilizarmos os recursos mais adequados para obter uma maior rentabilização no processo de ensino-aprendizagem. Se ler, ouvir e ver são estratégias importantes, ainda mais essenciais parecem ser outras metodologias que: promovam uma maior interação dos alunos com as matérias; facilitem a expressão daquilo que os alunos pensam, das suas reflexões; que evidenciem aquilo que eles fazem, isto é, a aplicação das teorias e dos conceitos na prática. Estas conclusões mostram-nos que devemos variar os recursos e torná-los mais dinâmicos, mais práticos, mais interativos, e adaptados às capacidades e interesses

daqueles alunos específicos, pois mais do que tudo eles existem ao serviço do aluno e da sua aprendizagem.

Os professores encontram-se hoje no vértice das grandes mudanças que caracterizam os nossos tempos. A verdade é que “nunca as transformações alcançadas ao longo do processo histórico exigiram tantos esforços do professor para se manter atualizado na sua matéria e nos métodos de comunicar conceitos” (Wittich & Schuller, 1962: 13). Em apenas poucas décadas o ensino libertou-se da sua quase completa dependência da expressão verbal face a face e requer hoje a capacidade de seleção e utilização de novos meios que permitam esclarecer melhor os contextos das matérias. Além do papel tradicional do professor, como profissional competente na sua especialidade e também na área da aprendizagem, um novo aspeto deve ser agora considerado - a sua responsabilidade no eficiente planeamento das aulas e na criação de condições de comunicação favoráveis ao ensino (cf. *ibidem*).

O aluno de hoje é dominado pelo mundo da comunicação, durante o fim de semana ou à noite, talvez se tenha dedicado ao cinema, à televisão e à internet. Quando chega à sala de aula traz consigo as imagens vivas adquiridas pelo contacto com estas numerosas solicitações a que foi submetido pelos vários meios de comunicação. Parece compreensível, tendo em conta esta realidade, que ele esteja aberto a experiências deste género na escola, e que seja penoso ficar horas seguidas apenas a ouvir o professor ou a ler o manual. Felizmente o professor de hoje, aquele que realmente se preocupa com a aprendizagem e a motivação dos seus alunos, sabe que as vivências dos seus alunos são muito diferentes daquelas de 10 ou 20 anos atrás, e está preparado para enfrentá-las. Muito embora o progresso alcançado na ciência e na técnica das comunicações tenha alterado radicalmente a comunicação fora da escola, constitui responsabilidade do professor compreender a natureza dessa alteração e adaptar o ambiente e as técnicas de ensino, para que a aprendizagem e a instrução em sala de aula se enquadrem na forma por que hoje se acham organizadas. Em poucos anos a comunicação que se processava através da palavra, falada ou escrita, orientou-se no sentido dos meios mecânicos e o professor deve preparar-se para os poder utilizar em prol do processo de ensino-aprendizagem.

Uma vez que a escola tem na sua missão a responsabilidade pela instrução que os jovens devem receber, ela deve dispor de meios de comunicação eficientes. Também o professor deve estabelecer uma comunicação eficaz em sala de aula “adaptando-a às necessidades dos alunos e colocando-a em termos tais que lhes permitam alcançar com êxito os objetivos da educação escolar tidos como válidos” (Wittich & Schuller, 1962: 17).

Hoje em dia, e tendo em conta a evolução dos recursos de apoio, há especialmente uma preocupação em detetar como são desenvolvidas as aulas relativamente ao uso das tecnologias educacionais. As escolas, nomeadamente as portuguesas, estão a beneficiar agora de uma melhor cobertura no equipamento em diversas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação. A reorganização curricular no sistema educativo português, ao valorizar a integração curricular das tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação, lança novos desafios à escola e ao exercício profissional dos professores. Assim, a utilização dos recursos “contempla dois aspetos distintos, mas complementares: por um lado o apetrechamento das escolas; por outro, a utilização dos recursos pelos professores na prática letiva” (Oliveira, 1996: 237).

Na seleção, adaptação e elaboração de recursos didáticos, com o intuito de conseguir o melhor aproveitamento possível desses instrumentos, o professor deverá considerar alguns critérios para alcançar a desejada eficiência, entre os quais destacamos: o tipo de alunos que dispõe, com as suas capacidades, interesses e motivações específicas; as potencialidades e estrutura física da escola e da sala de aula onde está a lecionar; os seus saberes, disponibilidade e competências; a utilização variada dos recursos; os objetivos e conteúdos da disciplina que leciona, bem como as estratégias metodológicas que pretende levar a cabo. Explicitamos, agora, de forma mais desenvolvida, estas importantes condições, dando até alguns exemplos, no sentido de melhor esclarecermos o impacto destes aspetos no uso adequado dos recursos didáticos.

O contacto com diversos alunos e diferentes realidades escolares leva-nos a constatar a existência de uma pluralidade social, cultural e cognitiva nos diferentes estudantes, o que resulta seguramente numa grande variedade de formas de aprender que não devem ser ignoradas pelos professores. Baseando-nos nessa premissa julgamos que os professores serão melhor sucedidos nas suas práticas se dominarem o uso de diferentes recursos didático-pedagógicos, pois só assim conseguirão atingir de forma mais ampla os alunos, fomentando a sua motivação, interesse e participação. Tendo em conta a variedade e a adequação desses mesmos recursos, o professor poderá estabelecer mais facilmente estratégias que promovam um maior sucesso educativo junto daqueles estudantes específicos. Neste sentido, “diversos autores atestam a importância e até mesmo a necessidade dos professores incluírem diferentes recursos no planeamento das suas aulas, alegando que os mesmos contribuem consideravelmente no processo de ensino-aprendizagem” (Marasini, 2010: 4).

A necessidade de dominar vários recursos pode ainda ser melhor compreendida quando temos em conta que um professor pode lecionar em diferentes níveis de ensino, com escalões etários muito distintos, e por vezes até de forma simultânea. Damos apenas como exemplo o caso de um professor de filosofia que poderá trabalhar com uma população mais jovem, na área de filosofia para crianças; que ao mesmo tempo está a ensinar adolescentes, no ensino secundário (10º e 11º ano de escolaridade), e poderá também dar formação a adultos sobre ética profissional. Um recurso, uma atividade, ou uma forma específica de comunicar, que funcione muito bem com uma criança de 7 anos, ou com um adolescente de 16, pode não ser eficaz com um adulto de 45 anos. Assim, quanto maiores forem as competências dos professores no conhecimento e no uso dos diversos recursos existentes, maiores serão as probabilidades de uma boa adaptação ao público-alvo.

Um professor que leccione numa escola que possua todas as condições de trabalho, que tenha, por exemplo, aderido ao plano tecnológico, que possua todos os recursos físicos que ele necessita para as suas atividades letivas, tem o seu trabalho facilitado e pode possuir, obviamente, opções de escolha mais amplas. No entanto, também de pouco lhe serve poder usufruir dos instrumentos e dos materiais e não os saber utilizar, não ter disponibilidade ou até motivação para o fazer. Para o caso de haver poucos recursos disponíveis na escola, a verdade é que com alguma reflexão, criatividade e imaginação, podem-se alcançar bons resultados, pois por vezes estão ao nosso alcance técnicas e materiais simples, que bem aproveitadas podem ser bastante interessantes. Para aqueles que têm pouca apetência para lidar com novos recursos é importante melhorarem a consciência desta lacuna, dados os benefícios que os recursos podem trazer quando bem aplicados. Assim, investir com algum esforço pessoal de aprendizagem, procurar um colega disponível para colaborar, ou assistir a uma ação de formação, são sempre opções viáveis. A existência de recursos não é suficiente, é preciso que o professor os utilize intencionalmente no decurso das atividades planeadas.

Tal como em outros aspetos do nosso dia a dia, a variedade e a diferença poderão também constituir-se como uma mais valia, no sentido em que podem aportar alguma inovação ou motivação extra. Assim, a aplicação de diferentes recursos deve ser uma realidade, pois a utilização massiva e constante do mesmo procedimento pode resultar em desinteresse. O uso de diferentes materiais didáticos servirá então para despertar a atenção e a motivação do aluno, possibilitando uma diversidade de experiências.

Os recursos didáticos são instrumentos complementares que ajudam o professor a transmitir os conteúdos e a tornar a aprendizagem mais facilitada e significativa, mas que por si só, sem estarem ao serviço de um determinado objetivo concreto, de nada valem. Existem diversos materiais, metodologias, estratégias, técnicas e atividades, usadas no processo de ensino-aprendizagem, que se podem transformar em excelentes recursos didáticos, desde que utilizados de forma adequada e correta. Não devemos usar um recurso apenas para fazer algo diferente, o recurso é um meio que serve para algo, é um meio para um fim, que serve para facilitar uma aprendizagem, mas que não é um fim em si da aprendizagem. Ainda que possamos ter materiais ou atividades que julgemos interessantes, este não é um facto suficiente para passarmos à prática. Estes recursos devem estar seguramente ao serviço de conteúdos e objetivos.

Se é verdade que os materiais didáticos são de fundamental importância para a aprendizagem e motivação dos alunos, não parece menos verdade que a carência de material adequado pode conduzir a aprendizagem do aluno a um certo verbalismo, desvinculando a aprendizagem da realidade. A própria formação e compreensão de conceitos depende, muitas vezes, da convivência com as coisas do mundo, e pode ser fomentada pelo contacto com determinados materiais que promovem a motivação e a aprendizagem do aluno. Neste sentido, muitas vezes “os meios de ensino levam as imagens, os fatos, as situações, as experiências, as demonstrações à consciência dos alunos, sendo, a partir daí, transformados em representações abstratas”, é que “vendo concretamente, é mais fácil para os alunos transformarem a realidade e os factos em ideias” (Barbosa, 2001: 25).

Vários estudos se têm preocupado em fazer uma análise do uso de diferentes métodos, técnicas e recursos didáticos aplicados na sala de aula. Assim, de uma forma geral, as pesquisas mostram que existe “um rendimento escolar superior no grupo de alunos em que foram aplicadas as técnicas e recursos didáticos mais apropriados, ressaltando a importância da utilização desses métodos e técnicas como facilitadoras no processo ensino-aprendizagem” (Barbosa, 2001: IX).

Neste sentido, quando usados adequadamente em sala de aula, os recursos pedagógicos parecem permitir: motivar e despertar o interesse dos alunos; favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação; aproximar o estudante da realidade; visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem; oferecer informações e dados; a fixação da aprendizagem; ilustrar noções mais abstratas; desenvolver a experimentação concreta, entre outras vantagens. Os

recursos didáticos auxiliam também a transferência de situações, experiências, demonstrações, sons, imagens e factos para o campo da consciência, onde se transmutam em ideias claras e inteligíveis, favorecendo a aquisição de conceitos e conhecimentos.

Tendo em conta o exposto, é normal que aqueles que se dedicam à docência e se confrontem diariamente com algum desinteresse e insucesso por parte dos estudantes, procurem tornar o ensino da sua disciplina mais atraente e de menos difícil compreensão, e que para isso procurem utilizar os variados recursos didáticos ao seu dispor. Até porque os pedagogos têm apontado como uma das soluções para o problema “o investimento em novas metodologias que facilitem o trabalho docente e a assimilação e produção dos conteúdos ministrados, por parte dos discentes” (Filho, 2011: 166). Consideramos, então, que o uso de materiais didáticos adequados e variados, quando aplicados ao ensino, podem tornar as aprendizagens mais atrativas de modo a promover a aquisição e produção dos conhecimentos abordados em sala de aula. Muitas vezes a situação ideal consiste mesmo em usar de forma combinada vários recursos “que se reforcem mutuamente, a fim de se obter o maior rendimento possível, de maneira que os alunos adquiram o perfeito domínio de conceitos e conhecimentos” (Wittich & Schuller, 1962: 31).

Dessa forma, fica evidente a necessária renovação no ensino, pois enquanto os professores continuarem a aplicar, ou se limitarem a utilizar, apenas um método ou recurso didático e transmitirem os conteúdos dessa disciplina como algo já pronto, para que os estudantes aceitem esses ensinamentos como verdade absoluta, não haverá uma produção do saber e uma aprendizagem significativa por parte dos seus alunos (cf. Filho, 2011: 166).

A verdade é que há sempre aspetos a melhorar. Não podemos deixar de ter em conta que a inovação causa geralmente uma certa resistência e que alguns professores continuarão a desenvolver uma prática tradicional, nem sempre eficaz. Haverá sempre professores que lecionam a sua disciplina sem mostrarem grandes preocupações com a didática ou com o alcance de uma aprendizagem significativa por parte dos seus alunos. Apesar de vivermos numa sociedade desenvolvida, inundada de recursos tecnológicos, ainda há escolas excluídas desta realidade e os professores preferem continuar na rotina, preocupados apenas em cumprir os conteúdos de forma sequencial tal como indica o manual escolar. Muitas vezes, nem sequer “os textos complementares que os novos livros didáticos trazem são aproveitados pelos professores em discussões em sala de aula, classificando-os como perda de tempo” (Filho, 2011: 167).

Quando falamos em utilizar certas estratégias, como a realização de *powerpoints*, de jogos didáticos, a preparação de um debate sobre um tema em sala de aula, a realização de fichas de trabalho feitas pelo próprio professor e adaptadas à turma, a pesquisa e escolha de documentários, de excertos de filmes, de músicas ou imagens, para serem usadas em atividades de sala de aula, temos a consciência que apenas alguns professores investem neste tipo de estratégias. Cada vez mais é necessário que os professores se conscientizem que quanto melhor preparem as suas aulas, bem como as atividades e os materiais a utilizar, maiores serão as probabilidades do processo de ensino-aprendizagem decorrer eficazmente.

Os professores que utilizam recursos variados, nomeadamente os tecnológicos, como meio de apoio para apresentar e transmitir os conteúdos a lecionar, fazem-no não só porque se constituem como modos atrativos e eficazes de ensinar, mas também porque assumem que esse modo de transmissão está mais próximo do tipo de experiência cognitiva conhecida pelos seus alunos. Os docentes sabem, como já evidenciámos, que muitos alunos passam uma boa parte do seu tempo em frente ao televisor, na internet, a ouvir música, a ver filmes, e percebem por isso que estes recursos lhes são familiares e lhes trazem maior motivação e interesse. O professor que utiliza eficazmente os recursos, na nossa perspetiva, não só mostra um maior interesse e respeito pelos seus alunos, e pela sua educação, como também se sentirão mais realizados na sua profissão, pois, previsivelmente, as aulas serão mais dinâmicas, e os alunos estarão mais motivados e interessados e aprenderão melhor.

Por todos os motivos apresentados julgamos que os professores deverão utilizar, de forma ajustada e eficaz, os vários recursos didáticos ao seu dispor, tudo isto em prol de uma educação melhor, de um processo de ensino-aprendizagem cada vez mais bem sucedido.

2.2 A prática da lecionação

Após fundamentar teoricamente a importância dos recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, chegou o momento de explicitar como concretizei a sua utilização na sala de aula, mais especificamente no ensino da filosofia numa turma de 10.º ano de escolaridade.

Tendo em conta o tema do meu projeto de intervenção pedagógica supervisionada procurei, em todas as aulas, ter um cuidado especial com os recursos didáticos usados no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Mais uma vez evidencio a amplitude do termo recursos didáticos, pois estes referem-se não apenas aos materiais de apoio utilizados no decurso das aulas, mas também às atividades que estes materiais permitiram realizar e às estratégias e métodos utilizados no decurso da lecionação.

Como já evidenciámos no capítulo anterior há uma especificidade própria do ensino de uma disciplina como a filosofia. Sabemos que tão importantes quanto os conteúdos a lecionar e os ensinamentos sobre a filosofia, a sua história, teorias e conceitos, são as competências que procuramos desenvolver nos alunos, nomeadamente as relativas ao pensamento crítico, reflexivo, livre e autónomo. Relembremos esta evidência no sentido de alertar para a importância de ter em conta estas especificidades quando passamos à lecionação na área da filosofia. O ensino desta disciplina precisa de métodos adequados para atingir os seus objetivos. E isso nem sempre acontece. Por vezes, “embora cheios de boa vontade, muitos professores não têm consciência da distância a que as intenções ficam da realidade” (Boavida, 2010: 55). A questão é que a preocupação com os conteúdos e com a posterior avaliação acabam por ser dominantes e ter um real reflexo sobre a forma como decorre o ensino. E assim se reforça a “estrutura clássica de um ensino e de uma aprendizagem assente nos conteúdos” (ibidem). Neste sentido, as estratégias e os recursos que seleccionámos procuraram ir de encontro a esta especificidade de pôr os alunos a pensar de forma autónoma e a refletir criticamente sobre a realidade, sobre os valores, sobre os conceitos e os argumentos da filosofia.

A opção por determinados recursos didáticos, em detrimento de outros, resultou especialmente, do momento inicial de contacto com a turma através da observação da lecionação da nossa orientadora cooperante. Muitas das estratégias que observamos, e tendo em conta o seu impacto positivo, foram também transpostas para a nossa lecionação. As nossas escolhas foram ainda influenciadas pela especificidade própria da filosofia e do seu ensino, pela nossa experiência pessoal, pelo domínio que possuíamos desses recursos selecionados, pela

pesquisa bibliográfica que efetuámos e pela prática letiva inicial que tivemos com a turma no Projeto de Educação Sexual.

Assim, demos preferências a variadíssimos recursos didático-pedagógicos, tais como: o método dialógico, o questionamento oral, o uso de exemplos, a utilização do manual adoptado (*Arte de Pensar*), leitura e análise de textos filosóficos, o quadro, o caderno diário, fichas de trabalho, trabalhos para casa (TPC), trabalhos de grupo, fichas de avaliação formativa, exercícios de aplicação, o debate, jogos didáticos, a utilização do projetor multimédia, a projecção de *powerpoints* de apoio à aula - com esquemas, questões problema, imagens, músicas, excertos de filmes, documentários e exercícios de aplicação. Procurámos, sempre que possível, aproveitar as situações de problematização vividas pelos alunos, proporcionando ocasiões para pensarem, para darem opiniões e debaterem ideias. A procura por uma aprendizagem significativa, que diga algo aos alunos, esteve sempre presente e os exemplos práticos e de aplicação no seu dia a dia foram uma constante.

Como já evidenciamos, a lecionação da filosofia deve procurar fundamentalmente ensinar os alunos a pensar e a examinar criticamente ideias e por isso o seu ensino deve estar inserido numa tradição dialógica, de um constante exame crítico. Neste sentido, e tendo em conta a sua eficácia demonstrada no ensino da filosofia, procuramos, na nossa lecionação valorizar e utilizar o método dialógico. O questionamento constante, no sentido de manter os alunos atentos e participativos, fazendo-os pensar e levando-os a seguir uma determinada linha de raciocínio mais sistemática, também esteve presente na base do nosso trabalho.

Sabemos que a filosofia é importante na educação dos nossos jovens, pois o contacto com esta disciplina poderá contribuir para a sua formação enquanto pessoas mais críticas e criativas, “pessoas que aprendem a problematizar a sua vida e o mundo em que vivem, a manter aberta a pergunta pelo sentido da forma em que pensam e agem, a exercer de forma reflexiva a sua liberdade, trabalhando assim na direção da autonomia” (Kohan, 2000: 49). O compromisso da filosofia é o de gerar a crítica dos modos de pensar e agir adquiridos e não refletidos, permitindo que as pessoas possam pensar por si mesmas e debater com outros as transformações desejáveis, pensando, ao mesmo tempo, nas suas condições de possibilidade.

Consideramos que “o ensino de filosofia para jovens na escola justifica-se se esse for o ensino de criação de conceitos que dêem conta de seus problemas” (Aspis, 2004: 305). Neste sentido, sempre que foi pertinente, procurámos estabelecer um diálogo interativo e crítico com os alunos, aplicando as matérias aprendidas à sua realidade e à do meio envolvente.

Procuramos também utilizar os seus interesses e valores, relacionando os conteúdos com as suas próprias vidas. Em matérias relativas à filosofia moral e política ou até na área da filosofia da arte, buscámos dar exemplos práticos, aplicar as teorias e os conceitos que fazem parte do programa ao seu dia a dia, procurando a sua reflexão sobre essas temáticas. Mas, se por um lado o aluno é o nosso foco, se trabalhamos para ele, para lhe tornar a aprendizagem mais significativa e interessante, também procuramos a sua intervenção e o seu dinamismo e por isso o feedback constante é fundamental, pois direciona-lhe a aprendizagem e responsabiliza-o pelo seu trabalho.

É neste sentido que a avaliação se revela fundamental, seja ela mais ou menos formal. O aluno deve ter a noção da avaliação, deve saber se está no bom ou no mau caminho. Sendo assim, ao longo das aulas tentei avaliar nos alunos na aquisição e no domínio de competências filosóficas fundamentais. Deste modo, procurámos averiguar se os alunos sabiam formular corretamente os problemas em estudo; se identificavam, compreendiam e avaliavam os principais argumentos e se conseguiam compreender, explicar e discutir as teorias em estudo. Houve sempre um interesse em questionar os alunos, em verificar se faziam os TPC, em ver se estavam atentos e a compreender a matéria. Julgamos que se o aluno sente que o professor se preocupa com ele e se interessa pela sua compreensão da matéria, também irá procurar corresponder a esse interesse, mostrando que sabe.

Fruto do que investigámos sobre o tema, e daquilo que observamos da lecionação da orientadora cooperante, acabámos por organizar um modelo típico de aula que consideramos que funcionou positivamente. A aula começava geralmente por um período de revisões, e/ou de correção dos TPC, posteriormente era recordado ou apresentado o problema filosófico em estudo e eram discutidas as questões levantadas por esse problema. Seguidamente, e procurando conhecer eventuais respostas ou soluções dos alunos perante o tema, eram trabalhadas as teorias filosóficas mais relevantes que respondiam ao problema principal, bem como os argumentos fundamentais e razões que os sustentavam. Neste procedimento procurava muitas vezes que os alunos chegassem às conclusões antecipadamente e que refletissem, de forma sistemática e crítica, sobre os argumentos. Para um melhor entendimento do processo filosófico e das próprias teorias, o decurso da aula terminava com as principais objeções às teorias em estudo. Todo este trajeto decorria com a aplicação dos recursos didáticos já evidenciados e utilizando o método dialógico. Seja como for, há determinados recursos que usámos em praticamente todas as aulas, como observar no anexo 3, onde consta a planificação

de 7 aulas da sub-unidade *A dimensão ético-política – Análise e compreensão da experiência convivencial*. Estamos a falar do uso frequente do manual escolar, do quadro, do caderno diário, da exposição dialogada, do questionamento, de exemplos práticos ou do *powerpoint*. Outros recursos, como a visualização e análise de excertos de filmes, a leitura e análise de textos filosóficos, ou o uso de sínteses esquemáticas, foram utilizados apenas em algumas aulas.

Para que todo o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz a atenção também se deverá virar para o professor, não se ficando apenas pelos recursos, pelas metodologias ou pelos alunos. Também o professor deve investir em si, e não falamos apenas das suas competências mais didático-pedagógicas, de gestão da sala de aula, ou relacionais; ele deve procurar ter conhecimentos científicos cada vez mais alargados. Assim, “um professor de filosofia do secundário que queira ser um bom professor terá de estudar por si, terá de formar-se em regime de autodidacta, procurando os livros que o ajudem nessa tarefa” (Murcho, 2002: 11). Ele não pode ficar pelas aprendizagens da universidade ou pela leitura mais atenta do manual. O professor deve investir em si, nas suas capacidades, nos seus conhecimentos e competências, pois só assim poderá ter a confiança e o respeito dos seus alunos. Só assim poderá cumprir plenamente a missão que lhe destinaram, a de educar os cidadãos do futuro, os homens e mulheres do amanhã. E para isso tem que saber sempre mais do que aquilo que ensina. Partindo desta ideia procuramos sempre, no planeamento das aulas, trabalhar no sentido da nossa melhor preparação possível. Investigando vários manuais e vários recursos, conseguimos obter conhecimentos adequados para a lecionação e para nos sentirmos confiantes nesta nova tarefa de trabalho.

Passaremos de seguida a evidenciar a nossa primeira experiência de lecionação no decurso do apoio ao Projeto de Educação Sexual, que correspondeu a uma colaboração, parcial ou total, em 4 aulas, para posteriormente descrevermos a nossa prática docente, que decorreu ao longo de 15 aulas e abarcou temáticas na área da ética, política e estética.

2.2.1 O Projeto de Educação Sexual (PES)

Após a primeira fase do projeto geral de intervenção, fase de observação da prática letiva das aulas da orientadora cooperante, com todos os aspetos que lhe são inerentes, o primeiro contacto de lecionação com a turma do 10º O ocorreu com a nossa participação no Projeto de Educação Sexual (PES). Tendo em conta a proposta da orientadora cooperante, a nossa participação no PES ocorreu ao longo de 4 aulas, entre 15 novembro de 2011 e 17 de janeiro de 2012. Esta colaboração foi obviamente norteadas pelas sugestões da nossa orientadora cooperante e foi desenvolvida conjuntamente com a nossa colega de estágio, Epifânia Oliveira.

Na primeira e na terceira aula a nossa colaboração foi parcial, isto é, a orientadora cooperante iniciou a aula com as temáticas relativas aos conteúdos específicos do programa de filosofia e de seguida continuámos a aula com os assuntos relativos ao PES, aplicando os conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos e tendo em conta os conteúdos relativos à primeira parte da aula. A segunda e a quarta aula em que colaborámos neste projeto foram integralmente lecionadas por nós. Esta metodologia, de intervirmos apenas numa parte da aula, revelou-se interessante, especialmente por 3 motivos. Por um lado permitiu rentabilizar as aulas, ocupando uma aula para abordar duas temáticas (os conteúdos do programa e a abordagem do PES); por outro lado tornou essas aulas mais dinâmicas, pois havia assuntos diferentes, com momentos e estratégias também distintos, usados por diferentes professores; e por fim, mas não menos importante, permitiu começarmos a nossa intervenção de forma mais segura e confiante, pois num primeiro momento de menor à vontade, com a turma e com a matéria, lecionar cerca de 40/50 minutos pode revelar-se mais gratificante e dar-nos mais segurança do que sermos responsáveis pela totalidade da aula.

O primeiro documento legal sobre a educação sexual nas escolas surge com a Lei nº3/84, publicada em 24 de Março de 1984. O artigo 1º define o papel do Estado Português nesta matéria: “O Estado garante o direito à Educação Sexual como componente do direito fundamental à Educação”, enquanto o 2º artigo deste documento especifica ainda que “os programas escolares incluirão, de acordo com os diferentes níveis de ensino, conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humanas, devendo contribuir para a superação das discriminações em razão do sexo e da divisão tradicional das funções entre homem e mulher”.

Posteriormente, a Lei nº60/2009 de 6 Agosto e a portaria nº196-A/2010, regulamentaram a aplicação da educação sexual em meio escolar. No ensino secundário, os

conteúdos lecionados nesta área têm que cumprir alguns objetivos mínimos, entre os quais destacamos os seguintes: compreender eticamente a dimensão da sexualidade humana; refletir sobre atitudes e comportamentos dos adolescentes na actualidade; fornecer informação estatística sobre a idade de início das relações sexuais em Portugal e na EU, sobre as taxas de gravidez e aborto em Portugal, sobre os métodos contraceptivos que estão disponíveis e que são utilizados, sobre as consequências físicas, psicológicas e sociais da maternidade/paternidade, gravidez na adolescência e aborto, sobre as doenças e infeções sexualmente transmissíveis, suas consequências e prevenção, e sobre a prevenção dos maus tratos e aproximações abusivas.

O PES pretende, essencialmente, contribuir para a formação integral dos alunos e para o desenvolvimento de atitudes de responsabilidade pessoal e social, tendo como principais objetivos: adquirir conhecimentos científicos do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutores; inferir das consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infeções sexualmente transmissíveis; promover a melhoria dos relacionamentos afetivos e sexuais; incentivar a igualdade entre os sexos; eliminar comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual; valorizar uma sexualidade responsável e informada.

É de salientar que este projeto não se desenvolve apenas no 10º ano, ou exclusivamente na disciplina de filosofia e que os assuntos que abordámos se incluem, de alguma forma, em temáticas relativas à filosofia. Para levar a cabo este projecto foi necessária a participação de professores de várias áreas disciplinares, que ajudaram o aluno a construir o conceito de sexualidade nas suas dimensões biológica, social e espiritual, interpretando-as por etapas ao longo do seu crescimento com enfoque na gestão de emoções e na integração de valores.

A leção do PES, relativa à disciplina de filosofia no 10.º ano, insere-se na unidade II – A acção humana e os valores; e nas subunidades 2.1 – A ação humana – Análise e compreensão do agir, e 2.2 – Os valores – Análise e compreensão da experiência valorativa. Deste modo, a estruturação dos conteúdos das intervenções centrou-se em componentes especialmente relacionadas com a ação humana e o comportamento sexual (1 e 2ª aula) e com a experiência valorativa – os valores/sentimentos e a sexualidade (3ª aula) e o comportamento sexual à luz de diferentes culturas (4ª aula).

Tivemos uma preocupação especial por elaborar materiais e atividades didáticas que nos pareceram interessantes e adequadas à temática em estudo, até porque este é o tema do nosso

projeto de intervenção. Usamos *powerpoints* em todas as sessões, para servir de guia estruturador, à exceção da segunda aula, em que optamos pelo excerto de um filme e por uma ficha de trabalho. Através dos *powerpoints* recorreremos à exposição de conteúdos de forma mais atrativa e esquematizada, mas também recorreremos a exemplos, a imagens, a músicas, a documentários ou a exercícios de aplicação.

Passamos a expor, de forma resumida, a nossa colaboração no PES.

Na primeira aula focamos a temática relativa à ação humana e ao comportamento sexual. Começamos por questionar os alunos acerca do conceito de ação e da forma como se explicam as ações, e explicitamos seguidamente, usando um *powerpoint* de apoio, estes conteúdos. De seguida evidenciámos, exemplificando, toda a estrutura da ação (motivo, intenção, finalidade, decisão, meios, resultado e consequências). Na continuidade, e para promover a participação e o envolvimento de todos alunos, utilizamos a técnica da *tempestade de ideias* ou *brainstorming*, onde cada aluno tinha que definir, numa palavra, o conceito de sexualidade humana. De seguida foram anotadas no quadro as palavras de todos os alunos. Esta técnica foi bem acolhida e as respostas dos alunos ocorreram dentro daquilo que seria de esperar (exemplos: amor, confiança, sexo, amizade, segurança, responsabilidade, carinho, prazer, etc.). Seguidamente apresentámos um vídeo/documentário denominado “A Adolescência e a Sexualidade” (selecionado e retirado da internet, mais especificamente do youtube), com a duração de cerca de 10 minutos. Neste vídeo vários agentes educativos de uma escola eram questionados para dizerem numa palavra o que entendiam por sexualidade, e as respostas anteriormente dadas pelos nossos alunos coincidiram em grande parte com as do vídeo apresentado. O vídeo segue com uma entrevista sobre alguns aspetos da educação sexual nas escolas. Após a sua visualização foi feita uma breve discussão acerca das temáticas abordadas. Consideramos que este recurso audiovisual foi uma mais-valia, pois para além de ser a primeira vez que na aula de filosofia se recorria a esta metodologia, introduzindo recursos mais modernos e apelativos, nele estavam bem patentes matérias e assuntos que foram trabalhados na aula e que fazem parte de um assunto e uma linguagem que lhes é próxima, até porque o documentário foi feito por jovens da idade deles. Posteriormente foi analisado o conceito de sexualidade, definido pela Organização Mundial de Saúde, e o conceito de educação sexual. Foram também abordadas as componentes da sexualidade humana, com maior ênfase para a afectividade. Finalizamos a nossa intervenção trabalhando o tema da educação para a afectividade e da educação para os valores, questionando os alunos e dando alguns exemplos de valores associados à sexualidade.

Esta foi uma primeira aula introdutória sobre o tema onde se procurou fazer uma ligação entre o comportamento sexual e a rede conceitual da ação, alertando para conceitos e valores importantes na compreensão da sexualidade humana.

Na segunda aula continuámos a tratar do tema relativo à sexualidade como ação humana. Quanto às atividades implementadas optámos pelo visionamento de um excerto do filme *Juno*, que aborda a temática da gravidez na adolescência, e pela apresentação do guião do filme e de uma ficha de trabalho sobre o mesmo (cf. anexo 2). Posteriormente, e após a resolução da ficha de trabalho, procedeu-se à sua correção com a colaboração dos alunos. Nos momentos finais da aula procedeu-se a um debate sobre problemáticas relativas à sexualidade que foram focadas no filme. Os objetivos por trás destas atividades foram os seguintes: identificar processos volitivos relativos à sexualidade humana (curiosidade, desejos, incertezas, inseguranças, atração); desenvolver atitudes de compreensão e respeito pelos comportamentos e emoções de cada um;

Desenvolver a capacidade de reflexão sobre o direito de cada pessoa decidir sobre o seu próprio corpo; sensibilizar para a importância do planeamento familiar e perceber que na adolescência se fazem escolhas que afetam o futuro. É de referir que tínhamos preparado a resolução, por escrito, da ficha de trabalho, tendo em conta as questões da mesma e os objetivos específicos para esta aula. Algumas questões pertinentes para orientar o debate final também foram preparadas. Consideramos que as atividades implementadas e os recursos utilizados foram adequados e suscitaram interesse e participação. Houve alunos que no final da aula mostraram interesse e pediram para continuar a ver o filme. Tal não foi possível dada a limitação de uma aula de 90 minutos para tratar destes objetivos, motivo pelo qual optámos por um excerto de cerca de 20 minutos e a respetiva ficha e debate, para refletir e cimentar as aprendizagens. Como já vimos na primeira parte deste capítulo, usar um recurso, como por exemplo um filme, sem o tornar numa aprendizagem significativa em prol de determinados objetivos não faz qualquer sentido, pois um recurso é um meio para a aprendizagem e não um fim em si mesmo.

A terceira aula foi dedicada à temática dos valores e sentimentos associados à sexualidade. Pretendeu-se sobretudo desenvolver um conjunto de atitudes que proporcionem a apreciação crítica dos valores consensualmente partilhados pela comunidade educativa; que ajudem os jovens a compreender a necessidade de analisar criticamente os sentimentos, que lhes permitam reconhecer a importância da afetividade na vivência da sexualidade e desenvolver uma abertura crítica para os diferentes comportamentos e orientações sexuais. O

reconhecimento da sexualidade como fonte potencial de vida e a visão da vida humana como um valor fundamental, também faziam parte dos objetivos a desenvolver com as atividades propostas. Mais uma vez preparámos um *powerpoint*, bastante completo, que serviu de guião a todas as atividades da aula. Começamos por recordar algumas ideias base de sessões anteriores e seguidamente, através da exposição dialogada, apresentámos a teoria relacional de Martin Buber, explicitando e comparando a relação eu-tu e eu-isso. Continuamos a aula abordando alguns exemplos, como o exemplo do lápis e do livro, aplicados à teoria relacional e utilizamos também um estudo de caso (namoro de Joana e Rui). De seguida trabalhamos os valores e os sentimentos associados à sexualidade (como a responsabilidade, a relação de paridade/igualdade, o respeito por si e pelo outro, a liberdade, a cordialidade, a veracidade, o diálogo, etc.) e efetuou-se um exercício sobre sentimentos, emoções e afetos (o que sinto quando gostam/não gostam de mim). Para finalizar a aula procedemos à audição da canção “Jura”, de Rui Veloso, e à reflexão sobre a letra, analisando os sentimentos patentes. Rematamos com uma síntese dos temas tratados. Esta aula decorreu positivamente e, apesar de ter sido a única na nossa participação no PES em que não utilizámos vídeos, que dão sempre uma dinâmica diferente à aula, os alunos aderiram de forma empenhada. Seja como for, outros recursos foram utilizados para promover a aprendizagem motivada, como a interação professor aluno, o questionamento, a solicitação de participação, a utilização de *powerpoints*, de imagens, de exemplos e de casos práticos, de música, de esquemas, etc.

A quarta e última aula, inserida no tema da diversidade e diálogo de culturas, focou-se especialmente na educação para o comportamento sexual à luz de diferentes culturas. O relativismo cultural esteve patente ao longo da nossa exposição, nomeadamente sobre a atração física, a contraceção, o sexo e a procriação, as doenças sexualmente transmissíveis, o casamento e o adultério; mas também foi evidenciada na visualização de dois documentários, um sobre a poligamia e outro sobre a excisão genital feminina. Mais uma vez a nossa participação decorreu com sucesso e os alunos mostraram-se interessados e participativos, o que decorreu seguramente das metodologias utilizadas e dos recursos escolhidos.

O balanço final da participação neste projeto foi bastante positivo. Consideramos, assim, que este momento inicial de lecionação na turma foi de extrema importância, isto tendo em conta que nos permitiu uma maior convivência e proximidade com os alunos da turma; um maior conhecimento das suas formas de interagir, um treino inicial no que respeita à gestão do ambiente de sala de aula (intervenções, eventuais comportamentos disruptivos, etc.) e à

metodologia dialógica da filosofia; a pesquisa e aquisição de conhecimentos relativos à educação sexual; e por fim possibilitou o treino de competências relativas à elaboração de materiais pedagógicos e de preparação de planos de aula. Estas aulas foram enriquecedoras na medida em que pudemos contribuir para que os alunos ficassem mais informados e consciencializados sobre várias temáticas relacionadas com a sexualidade, mas também porque nos permitiram trabalhar um assunto que é importante e interessante para todos, professores e alunos, onde tiveram oportunidade de contactar com outras realidades, de refletir, de dar a sua opinião e sugestões sobre um assunto prático, do dia a dia, distante daqueles saberes que tantas vezes lhe dizem pouco ou nada. Os alunos participaram de forma ativa e empenhada nas aulas do PES, estiveram atentos e interessados, deram a sua opinião e contaram alguns exemplos de situações de que tinham conhecimento. De uma forma geral mostraram grande receptividade perante as metodologias da professora estagiária, o que foi importante na leção das seguintes aulas.

2.2.2 Ética, Filosofia Política e Filosofia da Arte

A nossa atividade de lecionação iniciou-se no dia 23 de fevereiro de 2012 e terminou no dia 17 de maio do mesmo ano. Ao todo foram lecionadas 15 aulas de 90 minutos, onde analisamos criticamente com os alunos os problemas, as teorias, os argumentos e objeções relativos às áreas filosóficas da ética, da política e da estética. Este número inclui 12 aulas onde foram lecionados conteúdos, e também 3 aulas destinadas a revisões, à realização de fichas de trabalho e respectiva correção, e à preparação para o teste de avaliação. Este subcapítulo dedica-se inteiramente à análise das aulas lecionadas e à forma como as estruturámos.

Ao longo da nossa lecionação pretendemos, sobretudo, indagar a sensibilidade que os alunos têm para os diversos tipos de metodologias/estratégias e recursos didáticos em filosofia. Como princípio regulador da lecionação procurámos utilizar as metodologias, as estratégias e os recursos de ensino-aprendizagem que nos pareceram mais adequados às características e necessidades dos nossos alunos.

Relembramos que a disciplina de filosofia é essencial para desenvolver nos jovens a reflexão crítica, o questionamento e a argumentação rigorosa e lógica e que por isso a discussão crítica de problemas e a análise reflexiva de questões filosóficas, faz parte da nossa estratégia de lecionação. Como nos diz Desidério Murcho, “um ensino de qualidade da filosofia não é possível sem um espaço para que o estudante discuta ideias” (Murcho, 2002: 28). Assim procurámos apostar em aulas dinâmicas, que motivem os alunos, onde o diálogo, o debate e a opinião crítica fundamentada sobressaiam e os recursos didáticos variados apoiem essa aprendizagem. Como já evidenciámos, optamos por incluir neste processo as metodologias/recursos mais tradicionais, como a análise de textos filosóficos, a utilização de esquemas-síntese, o uso do método dialógico ou do questionamento, do quadro, do manual, ou do caderno diário; mas também de meios de ensino mais recentes, como as tecnologias interativas, recorrendo a *powerpoints*, excertos de filmes, imagens, etc. Queremos notar que o manual adotado, *A Arte de Pensar*, constituiu um recurso chave, que utilizamos tanto na preparação das aulas, como na própria lecionação, em sala de aula.

Segundo orientações da professora cooperante iniciamos a nossa lecionação na subunidade *A dimensão ético-política – Análise e compreensão da experiência convivencial*. As temáticas relativas às dimensões pessoal e social da ética, bem como parte do capítulo relativo à necessidade da fundamentação moral, foram lecionados pela orientadora. No seguimento da ética utilitarista, explicitada pela orientadora, começámos a nossa prática letiva, trabalhando a

temática da fundamentação deontológica da moral através da lecionação da ética kantiana, que nos ocupou duas aulas.

Como foi metodologia habitual começámos a primeira aula a fazer revisões da sessão anterior, neste caso revisitamos a moral utilitarista de Stuart Mill e as objeções a esta teoria. Utilizamos ao longo da aula um *powerpoint*, preparado para servir de guia da aula e para auxiliar as aprendizagens dos alunos. De seguida, e relativamente à ética deontológica de Kant, explicitamos a questão-problema que iria servir de orientação para a nossa aula:

- Em que se fundamenta a moral?
- Será que existe algum princípio ético fundamental?
- Se existe, em que consiste esse princípio?

Depois de colocado o problema começamos por esclarecer alguns dados biográficos de Kant, para poderem ter um primeiro contacto com o filósofo em estudo, e explicitámos seguidamente, de forma dialógica, o conceito de deontologia e de ética deontológica. Mostrámos, na continuidade, que os defensores das éticas deontológicas consideram que agir moralmente não é apenas uma questão de produzir bons resultados e evitar maus resultados. Na avaliação moral das ações, segundo Kant, interessa sobretudo determinar o motivo do agente, a intenção com que o agente realiza uma determinada ação e não as consequências desta. Neste sentido as ações podem ser contrárias ao dever, ou de acordo com o dever, mas para Kant só as ações que são realizadas por dever são verdadeiramente racionais e morais. Assim, “quando agimos por outros motivos, por inclinação como diz Kant, estamos a agir em função de desejos não racionais (...) que tiram todo o valor moral às nossas ações” (Almeida *et al.* 2010: 173). A explanação dos tipos de ações, nomeadamente das realizadas por dever, foi melhor compreendida com o estudo de um esquema do manual (página 173, volume I), muito bem conseguido no nosso parecer, e que facilitou a aprendizagem dos alunos. Este esquema distingue, dando exemplos, as ações contrárias ao dever e as ações de acordo com o dever. Estas últimas dividem-se em dois tipos: ações meramente conformes ao dever e ações por dever. As ações em conformidade com o dever não são ações contrárias ao dever. Contudo, nessas ações, para cumprir o dever, precisamos de razões suplementares (ex. ajudar uma pessoa por compaixão ou interesse). As ações feitas por dever, por sua vez, são ações em que o cumprimento do dever é um fim em si mesmo (cumprir o dever pelo dever).

Para entender melhor esta matéria usamos um exemplo prático, que facilitou a compreensão deste conteúdo. Assim, se o Rui devolveu a carteira que encontrou no recreio da

escola, com receio de mais tarde vir a ser descoberto ou simplesmente para ser elogiado pela sua honestidade, ele agiu meramente conforme o dever (ajudar uma pessoa por interesse ou compaixão). Se devolveu a carteira porque essa era a ação correta, ele agiu por dever, ou seja, só houve um motivo a influenciar a sua ação: fazer o que devia ser feito. Este exemplo ajudou também a perceber a diferença entre legalidade e moralidade: uma ação é legal se agirmos de acordo com o dever, mas só é moral se for realizada por dever e não meramente conforme o dever. Neste caso o Rui só agiria moralmente se devolvesse a carteira porque essa era a ação correta, porque ao agir por dever faz o que devia ser feito. Este exemplo, bem como os que foram utilizados para explicar as máximas, o imperativo hipotético, ou as duas fórmulas do imperativo categórico, captam a atenção dos alunos e explicitam melhor os conteúdos, precisamente porque ilustram situações diárias, reais e fáceis de entender.

Na continuidade explicitou-se o conceito de máxima enquanto regra pessoal de conduta ou princípio que nos indica o motivo dos agentes. Na ética deontológica de Kant, as máximas são os princípios que levam as pessoas a agir em ocasiões específicas. Só fazemos algo com valor moral quando agimos segundo máximas ditadas pelo nosso sentido do dever, como “Ajuda quem precisa” (Almeida et al: 2010: 173). O conceito de vontade boa também foi elucidado. O que caracteriza a vontade boa é cumprir o dever sem outro motivo ou razão a não ser fazer o que é correto. O que torna boa a vontade é a intenção que subjaz à sua ação. A vontade boa é a vontade que age com uma única intenção: Cumprir o dever pelo dever. Aproveitando o exemplo dado anteriormente explicámos melhor este conceito e para melhor cimentar esta aprendizagem foi analisado o texto 16 do manual, *A Vontade Boa* (página 174/175). Os conhecimentos parecem estar a ser bem adquiridos, e as várias estratégias e recursos utilizados ao serviço dos mesmos conceitos parecem estar a surtir efeito, pois os alunos vão participando ativamente respondendo às questões e colaborações solicitadas.

Para terminar a aula foram explicitados os conceitos de imperativo hipotético e categórico. Os primeiros dizem-nos o que fazer desde que tenhamos os desejos relevantes, determinam o que tem que ser feito como meio para se atingir um dado fim. Mais uma vez recorreremos à exemplificação, da qual salientamos a seguinte situação: Uma pessoa que não quisesse melhorar o seu jogo de xadrez não teria qualquer razão para estudar os jogos de Kasparov; ou alguém que não quisesse ir para a faculdade de Direito não teria qualquer razão para fazer os exames de admissão. Uma vez que a força de obrigatoriedade do «deves» depende de termos ou não o desejo sensível relevante, podemos escapar à sua força renunciando simplesmente ao

mesmo. Assim, se deixarmos de querer ir para a faculdade de Direito, podemos escapar à obrigação de fazer o exame. “Se queres isto, então faz aquilo”. Há um meio para atingir um fim.

Já o imperativo categórico é o princípio ético ou lei moral fundamental. Para Kant toda a moral baseia-se neste princípio racional e fundamental, que se apresenta como uma obrigação absoluta e incondicional. Este imperativo exige que a vontade seja exclusivamente motivada pela razão, que seja independente em relação a desejos, interesses e inclinações particulares e ordena que uma ação seja realizada pelo seu valor intrínseco, que seja querida por ser boa em si e não por causa dos seus efeitos. «Diz a verdade!» é um exemplo de um imperativo categórico. De seguida apresentaram-se máximas para averiguar se o seu cumprimento se relacionava com o imperativo hipotético ou categórico (ex: a. «Deves ser honesto porque a honestidade compensa.» ou b. «Deves ser honesto!»), exercício que os alunos entenderam com facilidade.

Terminámos a aula marcando os TPC (questões de revisão da página 174) e fazendo um breve resumo dos conceitos lecionados, de forma a verificar as aprendizagens. Obviamente que houve alunos que denotaram um melhor entendimento da matéria que outros, até porque o seu interesse também foi provavelmente diferente, mas esta também foi uma forma de se reforçarem os conteúdos. À medida que a matéria ia sendo explicitada iam-se inquirindo os alunos acerca da importância dos conceitos, fomentando a sua reflexão e o seu espírito crítico.

Já evidenciámos que as nossas aulas procuraram, de alguma forma, trazer para a prática letiva a tradição socrática ao assentarem na seguinte estrutura: discussão prévia com os alunos sobre o problema; problema inicial; leção de teorias e argumentos de alguns filósofos que tentaram resolver esse problema inicial; discussão sobre a plausibilidade destas teorias e argumentos; apresentação de algumas limitações destas teorias e argumentos; discussão final para analisar até que ponto as teorias e argumentos estudados resolvem bem o problema inicial e se resistem bem ou não às objecções. As nossas planificações, planos de aula e atividades de leção, como podemos observar em anexo, procuraram espelhar esta estrutura. Seja como for nem sempre se consegue tratar de um problema na sua totalidade ao longo de uma só aula, foi o que aconteceu neste primeiro momento de leção, onde apenas na segunda aula conseguimos perceber melhor toda a estrutura do problema (com a explicitação das duas formulações do imperativo categórico) e analisar as objecções à teoria. Seja como for já conseguimos responder às questões-problema colocadas no início da aula e que serviram de guia à aprendizagem. Se perguntarmos: Em que se fundamenta a moral? Será que existe algum

princípio ético fundamental? Se existe, em que consiste esse princípio? A resposta é óbvia. Está na definição do imperativo categórico como princípio ético ou lei moral fundamental.

Não pretendemos, nem o podemos fazer por uma questão de limitação espacial, descrever pormenorizadamente e explicar os conteúdos e a metodologia da totalidade das 15 aulas lecionadas. Tal façanha ultrapassaria o âmbito deste relatório. Uma vez que já explicitámos a estrutura base desses momentos letivos, agora apresentaremos as seguintes aulas de forma mais sucinta e evidenciando de forma especial os conteúdos/objetivos e os recursos utilizados. Sempre que surgir algo inovador, nomeadamente em termos de recursos didáticos, iremos focar mais esses aspetos, pois este é o nosso campo de ação.

Na segunda aula sobre a ética kantiana explicitaram-se as duas formulações do imperativo categórico: a fórmula da lei universal e a fórmula do fim em si. De seguida foram explicitadas as objeções à ética deontológica kantiana e procedeu-se no final da aula à distinção entre moral deontológica e moral consequencialista. A estrutura da aula é semelhante à da aula anterior, apesar de haver atividades distintas. Depois dos alunos escreverem o sumário e de saberem que conteúdos irão ser abordados durante a aula é feita uma revisão dos principais tópicos abordados na aula anterior e são corrigidas as questões de revisão da página 174 do manual. Também recorreremos ao uso de *powerpoints*, como em todas as aulas, para auxiliar as aprendizagens e servir de guia orientador. Após uma revisão sobre a ética deontológica de Kant, também evidenciada no powerpoint, analisam-se as duas formulações do imperativo categórico e dão-se exemplos, o que facilita em muito a aprendizagem. Aproveitámos também para ver um exemplo no livro (página 176) convidando um aluno a ler e a explicitar esse exemplo. Não podemos esquecer que o uso do manual, que consideramos de boa qualidade, deve ser valorizado, para alguma coisa os alunos o compraram. Para ser usado!

Passamos à avaliação de máximas, onde vários exemplos são valorizados, inclusive o do manual, ao qual regressamos novamente (página 176). Terminámos a aula compreendendo as objeções à ética deontológica kantiana, para o efeito, e para além da exposição oral, utilizamos o *powerpoint*, o manual (excertos das páginas 178, 179 e 180) e excertos do filme *O pianista*. Utilizamos excertos de um filme pela primeira vez na nossa leção, e tendo em conta o interesse causado e a dinâmica que trouxe à aula, esta foi uma experiência que repetimos outras vezes. Os alunos visualizaram atentamente os minutos selecionados para análise e aplicaram com facilidade as objeções à teoria de Kant. Este excerto estava relacionado com a objeção relativa aos valores absolutos deveres absolutos, pois uma dos protagonistas vivenciava uma

situação em que dois potenciais deveres absolutos entravam e conflito. O uso deste recurso pedagógico foi produtivo e o debate que se proporcionou após a sua visualização também foi muito positivo. A utilização do cinema na sala de aula, desde que bem utilizado e com exemplos pertinentes, pode-se revelar num ótimo recurso, pois apela a algo que os alunos gostam, o cinema; é um recurso audiovisual, que junta som e imagem, e por isso permite uma melhor aprendizagem; e refere-se muitas vezes a exemplos e situações do quotidiano, o que permite uma maior aproximação à realidade e uma aprendizagem mais significativa. Terminámos a aula com a realização de uma distinção entre a moral deontológica e a moral consequencialista, apoiados neste caso por uma esquema síntese (página 184 do manual) e por um exercício de aplicação prática, tendo em conta um exemplo.

Os esquemas síntese, que utilizámos pela primeira vez, mas que também serão repetentes, são materiais do agrado dos alunos, que contribuem sempre para esquematizar e cimentar, de forma sucinta e simples os conceitos aprendidos. Como já foi evidenciado várias vezes, na explicitação destas duas primeiras aulas, para acompanhar a leção dos problemas, teorias, argumentos e conceitos da filosofia e da sua concomitante discussão crítica, recorri várias vezes à pedagogia do exemplo. Ou seja, para facilitar tanto a compreensão como a discussão da matéria procurei ilustrar as ideias sempre com exemplos práticos. O exercício de aplicação que passei aos alunos, a propósito da comparação entre a ética utilitarista e a ética kantiana, baseado na aplicação da pedagogia do exemplo foi o seguinte:

A Ana reparou que o Nuno ao pagar o seu lanche no bar deixou cair, sem se aperceber, uma nota de 10€. A Ana vem de uma família com posses, mas o Nuno vive numa família pobre, com poucos recursos financeiros. A Ana apanhou a nota, e que fez?

- A) Ficou com os 10€.
- B) Devolveu os 10€ para ganhar reputação de honesta.
- C) Devolveu os 10€ pelo simples facto de pertencerem ao Nuno.

Questões:

Se a Ana fosse defensora do utilitarismo, o que faria?

Se a Ana fosse defensora da ética kantiana, o que faria?

Parece-te mais correcto ser utilitarista ou kantiano? Justifica.

Com este exemplo pretendi que os alunos fizessem uma revisão da matéria dada, mas também que pensassem pessoal e criticamente na matéria lecionada. Um utilitarista diria que as ações B) e C) são corretas, pois o maior benefício e bem-estar geral seria dar o dinheiro ao

Nuno, uma vez que o dinheiro é dele e é ele que precisa desse dinheiro, mesmo que a devolução desse dinheiro visasse apenas a reputação da Laura ou o ser bem vista por todos (como no caso da ação B). Um seguidor kantiano apenas escolheria o curso de ação C), pois só desta forma é que a ação é realizada por dever, desinteressadamente, e é igualmente uma ação que passa no teste do imperativo categórico tanto na formulação da lei universal como na do fim em si. Esta pedagogia do exemplo não é (nem foi) aplicada apenas a exercícios escritos deste tipo, mas em muitas das ideias que são expostas e discutidas.

É de referir que apesar de ser o desejável, nem sempre há disponibilidade, na parte final da aula, para fazer revisões da matéria dada, e foi o que aconteceu nesta segunda sessão, que foi encerrada com a marcação dos TPC (página 181 do manual).

Terminados os conteúdos mais no âmbito da ética, iniciamos a filosofia política, focando autores como Aristóteles, John Locke, Rawls e Nozick e respetivas teorias filosóficas.

Na terceira aula, primeira aula assistida pelo orientador da universidade, a temática abordada refere-se agora ao capítulo da ética, direito e política, e foi analisada, mais concretamente, a teoria naturalista de Aristóteles para a justificação do estado. Tendo em conta que para esta aula temos dois materiais em anexo, um plano de aula (cf. anexo 4) e uma síntese textual (cf. anexo 6) não nos iremos estender em explicações. Julgamos que a visualização destes documentos permite perceber perfeitamente a dinâmica da aula. Iremos apenas referir que esta foi uma aula típica no sentido de haver um problema, o da justificação do estado, onde são colocadas questões - A autoridade do estado é legítima? Se sim, o que legitima essa autoridade? Onde são apresentados argumentos a favor da teoria e objeções à mesma. Consultando a síntese do anexo 6 podemos evidenciar toda essa dinâmica e com o auxílio do plano de aula perceber melhor como esta foi estruturada.

Gostaríamos de evidenciar que apesar desta ser uma aula observada pela orientadora cooperante, pelo supervisor da universidade e pela colega de estágio, bem como pelos alunos da turma, e da ansiedade ligada ao processo de avaliação, esta foi a primeira vez em que nos sentimos realmente à vontade, o que prova que uma boa preparação e alguma prática facilitam a tarefa do professor e a sua confiança. É por isso de ressaltar que esta foi uma aula muito completa, com momentos, estratégias e recursos diversificados, desde o habitual *powerpoint*, ao manual escolar, a um esquema síntese, à análise e interpretação de um texto filosófico ou à análise de um excerto do filme *Into the wild*, para evidenciar a importância da vida em sociedade para Aristóteles.

A quarta e a quinta aula foram dedicadas ao estudo da teoria política de John Locke. Na quarta aula procurou-se dar a conhecer a justificação contratualista do estado de Locke e na quinta foi a vez de trabalhar as críticas ao contratualismo.

A quarta aula, da qual apresentamos um material de lecionação em anexo (cf. Anexo 5), foi, no nosso entender, bastante diversificada quanto à utilização de recursos e momentos letivos. Mais uma vez utilizamos o quadro, o caderno, o manual de filosofia, a análise de um texto filosófico, o *powerpoint*, quadros-síntese, exemplos práticos e excertos de um filme, “O Senhor das Moscas”. Julgamos que esta forma de planificar e desenvolver as aulas facilita sempre a aprendizagem, pois dá-lhes uma dinâmica diferente e envolve os alunos. Estes diferentes recursos acabam sempre por promover o interesse, as aprendizagens e a reflexão dos alunos. Como se pode observar no referido anexo, focou-se, em primeiro lugar, a questão-problema: “O que legitima a autoridade do estado?”, desenvolvendo-se de seguida a justificação contratualista de Locke, com os respetivos argumentos. Para este autor o estado tem origem numa espécie de contrato social em que as pessoas aceitam livremente submeter-se à autoridade de um governo civil. Esse contrato tácito dá origem à transição do estado de natureza para a sociedade civil. Por isso se diz que a teoria da justificação do estado de Locke é contratualista. Analisaram-se ainda as principais diferenças entre o naturalismo de Aristóteles e o contratualismo de Locke, ou seja, explicitou-se que para Aristóteles o estado existe por natureza, pelo que se justifica em si, e que para Locke o estado tem origem num contrato celebrado entre pessoas livres, com vista a preservar a propriedade (bens materiais, vidas e liberdades). Se até ao momento era o *powerpoint* e o diálogo/exposição oral que estavam na base da condução da aula, na parte mais final foi utilizado o manual para analisar um texto filosófico (Texto 22, página 212) sobre os fins da sociedade política e do governo. Vários textos filosóficos têm sido utilizados no sentido dos alunos se familiarizarem com a linguagem própria dos textos e da filosofia. Estes podem constituir-se como um elemento facilitador na aquisição de conhecimentos e na reflexão dos alunos sobre as temáticas em análise. No final da aula observamos alguns excertos do filme “O Senhor das Moscas” e fizemos um pequeno debate analisando o comportamento dos indivíduos em situação de estado de natureza. Através dos excertos escolhidos os alunos concluíram que existem lacunas no estado de natureza e que, uma vez que no seu interior não se garante a propriedade de todos os indivíduos, acaba por surgir a necessidade da sociedade civil. A necessidade de haver leis estabelecidas e a existência de um poder suficientemente forte para executar a lei e fazer cumprir sentenças justas, é uma realidade patente no filme. Quando

não existem essas leis e essa autoridade, pode dar-se o caso, como acontece no filme, da vida, da liberdade e dos bens materiais das pessoas ficarem em causa. Mais uma vez a análise e discussão de excertos de filmes serviu para poder evidenciar como na prática as teorias podem ser aplicadas, sendo que foi também mais uma forma de promover a reflexão e o debate de questões filosóficas.

Na quinta aula desenvolveram-se as críticas ao contratualismo de Locke. Essas 3 críticas (o consentimento tácito é uma ficção, os contratos podem ser injustos, o contrato é desnecessário) foram explicadas recorrendo à exposição dialogada, ao apoio de um *powerpoint*, ao uso do manual e recorrendo a exemplos práticos. No final da aula e tendo em conta a proximidade do final do 2º período e a posterior avaliação por teste escrito, procedeu-se à entrega de uma ficha de trabalho para resolver nas férias (cf. anexo 7). Posteriormente, na aula 8 e 9, dedicadas à preparação do teste, iremos corrigir esta ficha e dar uma segunda ficha de trabalho, com as teorias que irão ser dadas nas próximas aulas. Estas fichas foram elaboradas por nós em colaboração com a nossa colega de estágio. Consideramos as fichas de trabalho um bom recurso para os alunos trabalharem as matérias e detetarem eventuais dúvidas. É sempre mais um instrumento que pode promover a aprendizagem dos alunos e cimentar os seus conhecimentos.

Nas aulas seguintes, a aula 6 e 7, abordámos essencialmente o estudo do problema da justiça social. Tiveram destaque neste âmbito a resposta dada pela teoria da justiça como equidade de John Rawls e as críticas feitas a esta teoria por Nozick. Na aula 6 começamos por apresentar a questão problema: *O que é realmente uma sociedade justa? Como é possível uma sociedade justa?* Seguidamente, no sentido de entendermos melhor esta questão, apresentámos de forma abrangente 3 teorias que debatiam este problema: o libertarismo de Nozick, que dá uma importância primordial ao valor da liberdade individual e aos direitos de propriedade; o liberalismo social de Rawls, que atribui uma importância fulcral ao valor da justiça e considera que uma desigualdade de liberdade, oportunidade ou rendimentos só será permitida se beneficiar os menos favorecidos; e por fim o igualitarismo de Marx, que confere grande importância ao valor da igualdade, considerando que numa sociedade justa o estado, para evitar grandes desigualdades, transfere riqueza dos ricos para os mais pobres. De seguida, e antes de explicitarmos a teoria da justiça de John Rawls, analisámos 3 imagens que patenteavam situações de desigualdade social (riqueza e pobreza) e procuramos debater com os alunos a sua opinião em relação às situações apresentadas, nomeadamente em relação às causas que levam

as pessoas a ter diferentes níveis de vida e ao facto de merecerem os bens de que usufruem, ou de terem, ou não, a oportunidade de trabalhar num determinado tipo de emprego/trabalho. Esta estratégia, até então pouco usada, foi bastante bem recebida, pois os alunos acharam as imagens interessantes e discutiam com afincos diversas opções, refletindo e dando a sua opinião. Esta foi mais uma oportunidade de poderem analisar as teorias da filosofia e aplicá-las à realidade, às coisas do dia a dia, a situações do nosso quotidiano. Relembramos que um assunto que veio à discussão, tendo em conta a imagem de uma formiga a trabalhar e de uma cigarra a cantar, foi a questão dos subsídios pagos a pessoas que não trabalham e da eventual justiça dessa situação. Os alunos deram a sua opinião, de forma refletida e justificada e gerou-se um ambiente interessante de debate e análise, como requer o ensino da filosofia.

Durante a aula 6 foi explicitado o que Rawls entende por uma sociedade justa e como este autor considera que a riqueza deve ser distribuída na sociedade. Na continuidade analisamos o conceito de posição original e de véu de ignorância, bem como os princípios da justiça de Rawls. As estratégias valorizadas foram as do costume (exposição dialogada, debate, uso de *powerpoint*, explicitação de exemplos e leitura e análise de um excerto de texto filosófico do manual, página. 215/216 - excerto de *Uma Teoria da Justiça*, de John Rawls).

Na aula 7 desenvolvemos mais pormenorizadamente os princípios da justiça de Rawls, o princípio da liberdade, o princípio da oportunidade justa e o princípio da diferença, e explicitámos a importância do princípio maximin na teoria de Rawls, apoiados especialmente na explicação de exemplos para uma melhor compreensão da matéria. A aula terminou com a apresentação e análise da crítica de Nozick à teoria de Rawls. As estratégias e recursos utilizados, à exceção da análise e debate de imagens, foram idênticas às utilizadas na aula anterior (aula 6).

Para um entendimento mais claro da sequência de cada uma destas 7 aulas apresentamos, no anexo 3, a planificação que efectuámos para a sua lecionação.

As aulas 8 e 9 foram dedicadas à preparação para o teste de avaliação. Foram feitas revisões da matéria dada, esclarecidas algumas dúvidas levantadas pelos alunos e resolvidas duas fichas de trabalho. Uma das fichas (a que foi entregue aos alunos na aula 5) focou-se mais no problema da justificação do estado e das teorias de Aristóteles e Locke e a outra (entregue na aula 8 e resolvida e corrigida na aula 9) centrou-se especialmente no problema da justiça social e das teorias de Rawls e Nozick. A realização e correção das fichas formativas serviu, essencialmente, para esclarecer dúvidas e consolidar conhecimentos para o teste. No sentido de motivar os estudantes para a aprendizagem efectuámos também um jogo didático para usar em

sala de aula. A turma foi dividida em grupos que através de um porta-voz respondia a questões sobre a matéria dada. A projeção das questões era feita através de um *powerpoint* e era lida pela professora que após a resposta dada clicava na opção escolhida, fazendo surgir uma reação gráfica e sonora à resposta dada (som e imagem de bater palmas). Os alunos participaram ativamente na atividade e mostraram entusiasmo pela novidade que constitui este recurso.

As seguintes 6 aulas foram dedicadas ao estudo da filosofia da arte. Cinco delas relativas à matéria propriamente dita e a última dedicada a uma ficha formativa. É de referir que a nossa pela estética, em detrimento da filosofia da religião, nos parece óbvia, isto tendo em conta que esta é uma turma do agrupamento de artes visuais e que nesse sentido terá uma maior motivação e interesse em estudar e refletir sobre aspetos relativos à arte. Esta unidade despertou grande interesse nos alunos, o que é compreensível, pois foram retratados aspetos relativos a algo que lhes é próximo e para o qual têm uma apetência especial, nomeadamente a nível vocacional. Durante as aulas foi patente o entusiasmo, que se refletiu especialmente na participação nas atividades e no interesse por questionar alguns aspetos relativos à arte, que iam sendo focados na explicação das matérias. Sempre que no decorrer da aula apareceram, a título ilustrativo obras de arte, fossem esculturas, música, quadros, poemas, ou instalações, havia um interesse maior e surgiam algumas questões, especialmente quando se tratavam de obras que eles já conheciam.

Na primeira aula fizemos uma introdução à dimensão estética. Começamos por definir a nossa questão problema: *O que é a experiência estética?* De seguida, explicitámos e caracterizámos os conceitos de estética e filosofia da arte, comparando-os, e falamos depois sobre a atitude estética, a experiência estética e os juízos estéticos. Os juízos estéticos (que são juízos de valor, e por isso avaliam), foram contrastados com os juízos de facto (que descrevem a realidade), e foram dados exemplos destes dois tipos de juízos para que os alunos pudessem perceber melhor estes conceitos. De seguida, os alunos realizaram um exercício de aplicação (cf. anexo 9), no qual perante uma determinada imagem, apresentada numa projeção de um *powerpoint*, se identificaram as características que melhor retratavam essas imagens observadas. De seguida, e tendo em conta duas dessas imagens, os alunos foram convidados a construir duas frases de modo a obter juízos estéticos. Este exercício de aplicação foi do agrado geral dos alunos o que levou à sua participação interessada e a uma melhor compreensão da matéria. Terminámos a aula explicitando o que é a experiência estética para 3 filósofos distintos: Kant, Stolnitz, Dick.

Na segunda aula tratamos da questão da justificação dos juízos estéticos. Tendo em consideração a questão problema: *A beleza está nas coisas ou nos olhos de quem a vê?*, abordamos a perspectiva das teorias da justificação dos juízos estéticos, a saber, do subjetivismo estético, moderado e radical, e do objetivismo estético. Falamos ainda de Hume e do conceito de padrão do gosto e explicitámos a teoria de Beardsley relativamente às propriedades estéticas. Quanto às estratégias e atividades implementadas, elas passaram pela exposição dialogada, pela apresentação de um *powerpoint*, pela leitura de excertos do manual, pela explicação de exemplos práticos, pela apresentação de análise de imagens e de esquemas explicativos da matéria e pela apresentação de uma ficha de trabalho. Usamos uma atividade diferente e que causou, como era de esperar, um impacto positivo. Escolhemos duas músicas, que os alunos ouviram, observando o respectivo teledisco, e solicitamos que eles analisassem o tipo de experiência estética que as diferentes músicas lhes provocaram. Esta foi uma atividade dinâmica que lhes permitiu refletir sobre as suas experiências estéticas, permitindo uma melhor ligação entre a teoria e a prática.

Relativamente à aula 3 desta temática procuramos analisar o problema da definição do conceito de arte: *Será que a arte pode ser definida?* Há autores que dizem que não, pois a arte é um conceito aberto, como refere Weitz. Mas também houve autores que se opuseram a esta visão e apresentaram objeções, defendendo que arte pode ser definida. Seguidamente fizemos uma introdução às 3 teorias da arte que acreditam que ela se pode definir: a teoria da arte como imitação, que defende que a arte passa pela imitação da realidade; a teoria arte como expressão, que acredita que a arte é sobretudo expressão de sentimentos; e a teoria da arte como forma, que encara a arte como forma significativa. Quanto às estratégias e aos materiais utilizados a grande diferença desta aula, relativamente a outras, refere-se à observação e análise de algumas criações artísticas, como pinturas, esculturas, monumentos, poemas, desenhos ou instalações, o que causou reflexão e grande interesse aos alunos. Esta atividade serviu sobretudo para podermos aplicar alguns conceitos já tratados. Aproveitando que os alunos tinham participado numa visita de estudo a Madrid, no final do 2º período, levámos alguns postais de obras de arte que estavam expostas em alguns museus que eles visitaram. A visualização dessas imagens causou interesse aos alunos e permitiu-lhes também refletir e falar das suas experiência e gostos na área artística.

Após esta aula introdutória às teorias da arte (aula 3), nas aulas seguintes, a aula 4 e 5 sobre a estética, foram explicitados, desenvolvidamente, os argumentos e as objeções das três

teorias. As aulas foram sempre acompanhadas com a visualização de obras de arte que pudessem servir como ponto de reflexão para um melhor entendimento da matéria lecionada.

Na aula 6, a última relativa à temática da filosofia da arte, os alunos responderam a uma ficha de avaliação qualitativa (cf. anexo 8) sobre a matéria, no sentido de percebermos se os conteúdos ministrados tinham sido bem percebidos e adquiridos.

É importante salientar que, nesta unidade, os conteúdos não foram tão exaustivamente desenvolvidos, isto tendo em conta o tempo limitado para esta unidade, e também o facto de estes conteúdos não serem objeto de uma avaliação formal. Os alunos da turma já tinham, a esta data, efetuado o seu último teste escrito de avaliação à disciplina, logo a monitorização das suas aprendizagens foi levada a cabo através da realização da ficha qualitativa. Seja como for, foram abordadas as principais teorias e autores que se destacaram no campo da estética e aproveitámos para tornar as aulas mais dinâmicas e reflexivas, com a apresentação constante de obras de arte e dos respetivos comentários orientados. Os resultados da ficha formativa, feita e corrigida por nós, foram positivos e no sentido do esperado, pois, salvo raras exceções, os alunos mantiveram as suas notas e alguns melhoraram até o seu desempenho.

Apesar de, à medida que fomos expondo as nossas aulas, acabarmos por fazer, de alguma forma, uma avaliação da nossa intervenção, explicitámos, no capítulo seguinte, uma análise mais reflexiva sobre a nossa lecionação e o uso dos recursos didáticos. Esta avaliação teve por base as observações efetuadas nas aulas e um questionário de avaliação da intervenção (cf. anexo 10).

CAPÍTULO 3: AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

Refletindo sobre o nosso plano de intervenção e a sua concretização no âmbito da lecionação fazemos um balanço geral deste percurso, com um saldo francamente positivo. Julgamos que tanto a nível pessoal, como académico e profissional, as aprendizagens foram significativas e podem, sem dúvida, ser transferidas e aplicadas para outras situações e contextos da nossa vivência. Todo este processo se constituiu como um momento crucial para empregarmos na prática os conhecimentos e competências que tínhamos vindo a adquirir no âmbito do nosso mestrado. Com esta última etapa formativa, a da realização do estágio profissional, conseguimos desenvolver e melhorar as competências próprias da atividade docente. Se isto foi verdade num âmbito mais genérico, ainda se concretizou com maior força na área da filosofia, pois julgamos que as metodologias que ela usa apresentam algumas especificidades pouco desenvolvidas noutras áreas disciplinares. Foi esta oportunidade de podermos fortalecer as nossas capacidades no ensino de filosofia que nos agradou especialmente.

No que respeita à implementação do projeto com a turma consideramos também que a nossa intervenção foi muito positiva e que os objetivos que tínhamos traçado foram atingidos.

Como já evidenciámos foi especialmente através da observação que recolhemos parte da informação para avaliarmos este projeto. Tal como fomos referindo ao longo do segundo capítulo houve sempre uma preocupação, no decurso das aulas lecionadas, por avaliar o impacto que os recursos didático-pedagógicos iam tendo no processo de ensino-aprendizagem da filosofia. Neste sentido, uma grande parte dessa avaliação foi já explicitada anteriormente ao longo do capítulo anterior.

Não podemos deixar de lembrar que a escolha pelos recursos usados na nossa lecionação baseou-se em vários fatores. Assim, para além da nossa experiência pessoal, nomeadamente na área do ensino, e de alguma reflexão sobre a literatura nesta área, foi sobretudo a partir da observação das aulas da orientadora cooperante que tivemos informação relevante sobre o impacto que os recursos didáticos tinham no ensino da filosofia nesta turma específica. Aquando da observação começamos logo por nos aperceber que determinadas estratégias pareciam surtir mais efeito do que outras, tanto no interesse como na aprendizagem dos alunos. Seja como for houve recursos novos que utilizamos e que não tinham sido usados anteriormente na lecionação com esta turma. Estamos a falar especialmente de recursos mais dinâmicos como a utilização de filmes, jogos didáticos, imagens ou músicas. De uma forma

geral os alunos da turma reagiam positivamente tanto aos recursos mais tradicionais como aos mais atuais.

Como já evidenciamos anteriormente houve determinados recursos e estratégias que foram usados de forma constante ao longo das aulas por nós lecionadas. Referimos até a existência de uma estrutura típica que percorreu a nossa lecionação. Assim, alguns dos recursos mais frequentes foram: a exposição dialogada, debates de opinião, o quadro, o caderno, o manual de filosofia, a análise de textos filosóficos, o *powerpoint*, esquemas síntese, excertos de filmes, explicação de exemplos práticos, resolução de fichas de trabalho e o questionamento. O impacto destes recursos foi francamente positivo e consideramos que o seu uso de forma variada é importante para promover as aprendizagens. Estes podem constituir-se como um elemento facilitador na aquisição de conhecimentos, bem como na reflexão e participação dos alunos em sala de aula.

Se através da observação das aulas, e com base na participação e interesse dos alunos, concluímos que o impacto dos recursos didáticos foi positivo, as próprias notas da turma, apesar de nem todas serem de nível positivo (4 alunos em 27 não passaram à disciplina de filosofia), estão situadas num bom nível. Dos 23 alunos da turma que tiveram positiva cerca de metade (onze alunos) teve uma nota final entre os 14 e os 19 valores.

Para além da observação, mais ou menos formal, também utilizamos um inquérito de avaliação da nossa intervenção (cf. anexo 10). Passamos agora a apresentar os resultados desse questionário.

Quando os alunos foram questionados no sentido de indicar o grau de importância atribuído a algumas das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pela professora estagiária, algumas das estratégias foram claramente preferidas, como foi o caso da discussão de ideias e da leitura ativa, seguida da exemplificação e do questionamento, ficando para último lugar, com um menor número de citações mais elevadas nas respostas, a exposição oral. Esta preferência mostra como as estratégias que requerem uma maior participação do aluno acabam por ser as suas favoritas, provavelmente porque são estratégias mais dinâmicas e permitem fomentar a aprendizagem significativa.

Relativamente ao grau de importância que os alunos atribuem aos recursos/materiais didáticos utilizados pela professora estagiária destacam-se as apresentações em *powerpoint* e os esquemas síntese, seguidos, também com elevados níveis de preferência, pelo manual adotado e pelos excertos de vídeos/filmes/documentários. Como podemos constatar em

capítulos anteriores estes foram alguns dos recursos que mais utilizamos e que já se evidenciavam desde as observações das aulas da orientadora cooperante, como era o caso dos *powerpoints* e do uso do manual. Quanto à visualização de vídeos/filmes/documentários, escolhidos criteriosamente de acordo com os conteúdos a estudar, sempre foram da sua preferência e trouxeram consigo interessantes discussões críticas. As sínteses, provavelmente porque promovem o entendimento da matéria e facilitam também o estudo, foram sempre recebidas e explicadas com agrado e interesse.

Questionados sobre se os recursos utilizados que facilitavam o processo de ensino-aprendizagem da filosofia; se os recursos promoviam uma aprendizagem mais motivada, eficaz e aprofundada; e se levam à promoção de uma cultura de liberdade, de participação e de reflexão, todos os alunos responderam positivamente. Esta evidência vai de encontro ao que esperávamos, dada a importância que sabemos que os recursos didáticos podem ter na aprendizagem, participação e reflexão dos alunos.

Quanto ao perfil da professora estagiária, alguns tópicos foram mais evidenciados, apesar de todos eles terem uma avaliação francamente positiva. Destacaram aqui 4 itens: a professora estimulou o debate entre os alunos; valorizou as intervenções dos alunos nas aulas; esclareceu bem as dúvidas e as aulas da professora estagiária foram interessantes e apelativas.

Para finalizar foram feitas algumas questões de avaliação geral, da disciplina e da professora estagiária. Face às questões: *Consideras a disciplina de filosofia essencial para desenvolver nos jovens a reflexão crítica, o questionamento e a argumentação rigorosa e lógica?* e *Consideras que a disciplina de filosofia contribuiu para o desenvolvimento dos teus valores (éticos, morais, estéticos, cívicos, democráticos), do teu espírito reflexivo (crítico e aberto), e para uma cultura mais alargada?*, todos os alunos responderam positivamente. Esta tendência vai no sentido de valorizar a importância que os alunos dão à disciplina de filosofia e mostra o conhecimento e a experiência que eles têm relativamente aos objetivos desta disciplina no ensino secundário.

Questionados sobre a avaliação geral das aulas da professora estagiária as respostas variaram, num nível equitativo, entre o Bom e o Muito Bom. Em resposta a uma questão aberta sobre os aspetos positivos e/ou negativos nas aulas dadas pela professora estagiária as respostas foram geralmente no mesmo sentido e abarcavam, basicamente as seguintes opiniões: a professora estagiária é simpática com os alunos; tem uma boa relação com os alunos; as aulas são tranquilas, divertidas e didáticas; ótimo esclarecimento de dúvidas e muito

bom trabalho de *powerpoint*; os *powerpoints* eram interessantes; a professora é empenhada, exemplifica bem e tira as dúvidas; as aulas foram muito positivas e aprendemos muito; correu tudo muito bem; gostei muito das aulas professora estagiária porque foram interessantes e aprendemos muito; todos os aspetos foram positivos; a matéria foi mais interessante e melhor compreendida; explica bem, a única coisa que podia melhorar era falar mais devagar; fala um pouco rápido e às vezes é difícil tirar apontamentos, mas acho que este aspeto melhorou. De uma forma geral as reações foram bastante positivas e mesmo quando referiram uma algo menos adequado, como “falar um pouco rápido”, tiveram a preocupação de também evidenciar algo bom, como, “explica bem” ou “este aspeto melhorou”.

Conclui-se, portanto, que a utilização de recursos didáticos adequados e variados, inseridos em aulas bem preparadas e planificadas, além de tornar as aulas mais agradáveis e dinâmicas, contribuiu para facilitar a compreensão dos conteúdos e dos objetivos previstos.

CONCLUSÃO

A missão da educação, segundo a legislação e as orientações relativas ao ensino, resume-se essencialmente a uma formação que promova a autonomia, a intervenção e o pensamento crítico e criativo, estimulando a emancipação dos alunos de forma a facilitar a sua inserção e vivência em sociedade. Neste sentido o ensino da filosofia deve valorizar o conhecimento dos instrumentos básicos do filosofar e deve levar os alunos a compreender e a discutir criticamente os principais problemas, teorias, argumentos e conceitos da filosofia, no sentido de desenvolverem pensamentos, ações e teorias mais refletidas, que facilitem a resposta aos problemas do dia a dia, e promovam o desenvolvimento de um pensamento mais autónomo, o exame crítico e o questionamento permanente. Defendemos que o ensino da filosofia deve ser assente fundamentalmente na discussão crítica, numa discussão intersubjectiva de ideias que visa corrigir os erros dos nossos raciocínios particulares e procurar, em diálogo e em interação crítica com os nossos pares, ideias mais racionais e refletidas. A participação e a discussão crítica na sala de aula para além de ser muito valorizada pelos alunos também os poderá preparar, de certa forma, para uma intervenção crítica na sociedade. Desta forma, se os alunos forem capazes de pensar com rigor, clareza e espírito crítico estarão mais apetrechados para lidarem com os vários problemas que terão que enfrentar no dia a dia, bem como nos problemas que se manifestem na sociedade.

Um assunto específico esteve na base do nosso projeto geral de intervenção supervisionada e procurou orientar todo o trabalho com ele relacionado. O tema em análise reporta-nos aos recursos didáticos usados no processo de ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário. Face ao nosso trabalho investigativo e pedagógico podemos concluir, agora, que o uso de determinadas metodologias, técnicas e materiais pedagógicos parecem promover uma aprendizagem mais eficaz e motivada da filosofia. Assim, “os meios de ensino devem ser utilizados para facilitar, acelerar e intensificar a aprendizagem, auxiliando o professor no papel de facilitador no processo de aprendizagem” (Barbosa, 2001: 25).

Como já referimos, consideramos que o ensino da filosofia deve orientar os alunos para a compreensão e discussão de problemas, teorias, argumentos e conceitos da filosofia e deve ser sobretudo uma atividade de discussão crítica. Neste sentido, consideramos que as metodologias, as técnicas e os materiais pedagógicos utilizados no ensino da filosofia devem promover o desenvolvimento destas competências. Desta forma, consideramos que o ensino/aprendizagem da filosofia será beneficiado pelo uso de metodologias mais dialógicas, de um questionamento

constante, da solicitação para a participação e intervenção dos alunos, pelo uso de materiais diversificados e que apelem à reflexão e ao pensamento crítico.

Após a experiência de planificar, implementar e avaliar o projeto geral de intervenção, que esteve na base do nosso estágio profissional e da realização deste relatório, apenas podemos concluir que as aprendizagens adquiridas foram extremamente relevantes e marcarão de forma indelével o nosso futuro, especialmente a nível profissional. Posso mesmo afirmar que no decurso do próprio estágio, e tendo em conta a minha atividade profissional de docente, apliquei já algumas metodologias que no meu parecer estavam a surtir efeitos muito positivos no decurso do processo de ensino/aprendizagem do ensino da filosofia no 10.º ano de escolaridade. Neste momento, após a realização do estágio profissional, e das múltiplas aprendizagens efetuadas ao longo das suas diversas etapas, posso evidenciar que estas me permitiram sentir mais capacitada para esta nobre missão de ensinar, sem no entanto esquecer que podemos sempre aprender mais e melhor. Considero que o contato com uma escola que nos é estranha, desde o espaço físico, aos seus recursos humanos, sejam alunos, professores ou funcionários, nos ajuda a preparar para as possíveis circunstâncias com que nos possamos deparar numa futura colocação, numa escola também desconhecida. Tendo em conta que no presente ano letivo estou a lecionar numa nova escola pela primeira vez, julgo sinceramente que a experiência adquirida durante o estágio me tem facilitado a integração neste novo ambiente. Confesso, com satisfação, que apesar de todos os esforços, aos mais variados níveis, me sinto recompensada por esta aposta, que considero ganha, no meu percurso profissional. É bom saber, e poder constatar na prática, que depois de mais de uma década de trabalho dedicada ao ensino, lecionando em diferentes tipos de instituições, a diferentes níveis, e diferentes disciplinas, conseguimos aprender novas competências, e aperfeiçoar outras, para nos tornarmos profissionais cada vez mais conscientes e capacitados.

Apesar das possíveis vantagens, no que diz respeito à prática do estágio profissional, de já trabalharmos e termos experiência na área da docência, a verdade é que também podemos evocar algumas desvantagens. Podemos referir especialmente dois inconvenientes desta realidade, por um lado o facto de termos já certos “vícios” arraigados que podem constituir-se como comportamentos menos adequados à lecionação, por outro o facto de trabalharmos longe e muitas horas, retirou-nos algum tempo e disponibilidade para investir em todo o processo relacionado com o estágio e o próprio mestrado. Consideramos até que esta foi a maior limitação que sentimos no decurso desta etapa. Temos a clara convicção, e a perfeita noção,

que o facto de algumas vezes não podermos estar presentes, tanto em algumas atividades do estágio profissional, como na aulas das unidades curriculares do nosso mestrado, pelo facto de estarmos a trabalhar, nos prejudicou, tanto ao nível da aquisição de competências, como nas respetivas avaliações, onde a nossa presença é sempre valorizada. Seja como for, e apesar de conscientes das dificuldades e das consequências dessa escolha, assumimos, sem arrependimentos, a opção que consideramos ser mais vantajosa, a de continuarmos a trabalhar. Julgamos ter compensado alguma ausência de presença física com um grande empenho e esforço suplementar de trabalho.

Enquanto estudantes, todos experienciámos vários tipos de aulas, com diversos géneros de professores, que utilizavam diferentes metodologias, que nos motivaram de distintas formas, levando a um maior ou menor sucesso educativo. Toda esta experiencia nos levou, muito provavelmente, a pensar, uma, ou outra vez, nas características do professor ideal, ou da aula ideal. Seja como for, tal como noutras circunstâncias das nossas vidas, é a prática que nos dá uma visão mais autêntica de como as coisas são na realidade. Neste sentido, consideramos que a observação da prática docente da nossa orientadora cooperante, os ensinamentos mais teóricos das unidades curriculares do nosso mestrado, bem como as pesquisas que efetuámos relativas a aspetos pedagógicos e científicos, se revestiram de extrema importância, mas mais valiosos se tornaram quando aplicados à nossa lecionação. Efetivamente julgamos que é a prática, que são as experiências por nós vivenciadas na lecionação, que nos conferem o saber-fazer, que permitem o desenvolvimento da nossa identidade profissional, que promovem a confiança e nos dão ânimo para continuarmos a investir nos nossos projetos e vontade para aprender mais e melhor a cada dia que passa.

Na formação inicial de professores o contacto com os alunos e as situações educativas reais é primordial para o processo de ensino/aprendizagem que se pretende estabelecer. Assim, o trabalho de observação que nos foi proposto não se revela apenas necessário, mas imprescindível, na nossa formação enquanto professores, enquanto futuros agentes educativos. Foi a partir dessa observação, do contacto com todo o excelente trabalho de preparação, lecionação e avaliação da nossa orientadora cooperante, que ficamos a conhecer melhor a turma onde implementamos o projeto e que nos permitiu entender melhor como devem funcionar as aulas de filosofia e quais as estratégias que melhor resultavam com aqueles alunos específicos. Após estas observações, também a prática de lecionação que levamos a cabo constituiu um momento imprescindível e marcante na nossa formação.

Queremos efetivamente evidenciar a importância do tempo que passamos na escola onde decorrem os estágios profissionais, é aí que aprendemos a prática, seja, como já referimos, através das observações de aulas, do conhecimento do contexto escolar envolvente, ou da participação em situações reais de lecionação. Apesar de todos sermos conscientes deste facto, julgamos que muitas vezes a formação de professores menospreza esta condição necessária na preparação dos futuros docentes, preferindo sobrecarregá-los com unidades curriculares mais teóricas. Obviamente que muitos desses conhecimentos são potencialmente importantes e nos ajudam a efetivar a prática e a ser melhores professores, alguma coisa estaria mal se assim não fosse. Seja como for, e tendo em conta que o mestrado que confere habilitação para a docência é composto por dois anos letivos, com quatro semestres, consideramos que o segundo ano e mais especificamente o quarto semestre, aquele em que devemos levar a cabo a atividade docente, deveria ser plenamente dedicado à escola e à preparação e implementação do nosso projeto e da respetiva lecionação. Julgamos que o último semestre deve ser um momento dedicado especialmente à escola, a colocar na prática aquilo que aprendemos até ao momento, a preparar, implementar e a avaliar o melhor do nosso trabalho. Neste prisma, o trabalho constante e exigente na universidade, simultâneo à não menos exigente tarefa de lecionação, acaba por constituir uma tarefa que nos retira foco, disponibilidade e capacidade de trabalho para investir no trabalho da escola.

Julgamos que é importante, na formação dos professores e na sua prática docente, o desenvolvimento de competências pedagógicas e científicas. Se é verdade que a formação pedagógica é útil e necessária, também é preciso reconhecer que um bom professor é aquele que tem um conhecimento profundo e refletido sobre a matéria que leciona, sobre os conhecimentos de teor mais científico. Isto quer dizer que um bom mestre deve estar duplamente capacitado, ele deve por lado dominar as teorias e métodos pedagógicos, mas por outro também deverá dominar os respetivos conteúdos disciplinares do saber que leciona. Mas falta, então, a cereja no topo do bolo, falta pegar nestas competências pedagógicas e científicas e colocá-las em prática, aplicá-las em situações reais, falta treinarmos os conhecimentos mais teóricos para percebermos até que ponto os conseguimos aplicar eficazmente. É praticando que conseguimos melhorar as nossas aprendizagens e superar as nossas lacunas. Consideramos que os cursos de formação de professores devem apostar de forma sistemática, ponderada e equilibrada nestes três âmbitos: na formação pedagógica, na formação científica e na prática efetiva de lecionação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1986). *Lei de base Bases do Sistema Educativo – Lei n°46/86, de 14 de Outubro. Diário da República, n.º 237, Série I de 14-10-1986*, <http://dre.pt/pdfgratis/1986/10/23700.pdf>.
- AA.VV. (2005). *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia: 10º e 11º anos. Lisboa: Ministério da Educação*, <http://www.filedu.com/orientacoesfilosofia1011.pdf>.
- AA.VV. (2011). *Projeto Educativo Atualização: Escola Secundária Alberto Sampaio. Braga*:http://www.esas.pt/images/stories/docs_orient/proj_educativo2011.pdf.
- AA.VV. (2010). *Regulamento Interno da Escola Secundária Alberto Sampaio. Braga*: http://www.esas.pt/files/RI_Esas_Act_Set_2010_Final.pdf.
- ALMEIDA et al. (2010). *A Arte de Pensar. Filosofia 10.º Ano. Revisão científica de Sofia Miguens. Lisboa: Didáctica*.
- ALMEIDA, M. (coord.) (2001). *Programa de Filosofia: 10º e 11º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos – Formação Geral. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário*, http://www.dgicd.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/filosofia_10_11.pdf.
- ASPIIS, R. (2004). “O Professor de Filosofia: O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como Experiência Filosófica”, in *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez.
- BARBOSA, P. (2001). *Análise do uso dos métodos, das técnicas de ensino e recursos didáticos aplicados nos cursos de qualificação profissional: Um estudo de caso no CEFET-PR. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina*.
- BOAVIDA, J. (2010). *Educação Filosófica: Sete Ensaios. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra*.

FERNANDES, L. (coord.) (2007). *Avaliação Externa das Escolas – Relatório: Escola Secundária Alberto Sampaio*. Lisboa. Ministério da Educação, Inspeção-Geral da Educação, <http://www.ige.min-edu.pt/upload/AE2007-DRN/ES3%C2%BACEB%20Alberto%20Sampaio%20R.pdf>.

FERREIRA, O. & JÚNIOR P. (1975). *Recursos Audiovisuais Para o Ensino*. São Paulo: EPU.

FERREIRA, O. & JÚNIOR P. (1986). *Recursos Audiovisuais no Processo Ensino-aprendizagem*. São Paulo: EPU.

FILHO, F. *et al* (2011). *Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia*, vol.7, N.12; pp. 166-173.

KOHAN, W. (2000). “Fundamentos à Prática da Filosofia na Escola Pública”, in W. KOHAN, B. LEAL & A. RIBEIRO (Orgs.). *Filosofia na Escola Pública*. Petrópolis: Vozes.

MARASINI, A. (2010). *A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos no Ensino de Biologia*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

MURCHO, D. (2002). *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. Lisboa: Plátano.

OLIVEIRA, H. (1996). *Os Meios Audiovisuais na Escola Portuguesa. Recursos Existentes no Distrito de Aveiro e sua Utilização pelos Docentes*. Braga. UM-ICE.

WITTICH, W. & SCHULLER, C. (1962). *Recursos Audiovisuais na Escola*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.

ZABALA, A. (1998). *A prática educativa - Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Bibliografia Não Citada

BOAVIDA, J. (1991). *Filosofia do Ser e do Ensinar*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Pedagogia da Universidade de Coimbra.

CASTOLDI, R. & POLINARSKI, C. (2009). A Utilização de Recursos Didático-Pedagógicos na Motivação da Aprendizagem, pp. 684-692. I Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia.

- DUARTE, I. (2004). *A utilização das tecnologias/audiovisuais no 1º ciclo do Ensino Básico: da formação contínua às práticas*. Braga: UM.
- MILL, John Stuart (1859). *Sobre a Liberdade*. Trad. de Pedro Madeira. Lisboa: Edições 70, 2006.
- MILL, John Stuart (1861). *Utilitarismo*. Trad. de F. J. Azevedo Gonçalves. Lisboa: Gradiva, 2005.
- OBIOLS, G. (2002). *Uma Introdução ao Ensino da Filosofia*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ.
- PILETTI, C. (1987). *Didática Geral*. São Paulo: Editora Ática.
- POLÓNIO, A., Vaz, F., Madeira, P. (2010). *Criticamente – Filosofia 10º Ano*. Revisão científica de João Cardoso Rosas. Porto: Porto Editora.
- RACHELS, James (2003). *Elementos de Filosofia Moral*. Trad. de F. J. Azevedo Gonçalves. Lisboa: Gradiva, 2004.
- RACHELS, James (2005). *Problemas da Filosofia*. Trad. de Pedro Galvão. Lisboa: Gradiva, 2009.
- RONCA, A. & ESCOBAR, V. (1984). *Técnicas Pedagógicas: Domesticação ou desafio à participação?* Petrópolis: Editora Vozes.

ANEXOS

ANEXO 1 – Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada



Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada
Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

OS RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO 10º ANO DE ESCOLARIDADE

Mestranda: Cláudia Marina Teixeira Martinho
Professora Cooperante: Dr.ª Maria Clara Gomes
Supervisor: Doutor Artur Manso
Local: Escola Secundária Alberto Sampaio

Braga, 07 Dezembro de 2011

I. BREVE EXPOSIÇÃO TEÓRICA DO PROJETO

Introdução

O presente trabalho intitulado “Os recursos didáticos no ensino-aprendizagem de filosofia no ensino secundário: uma experiência com alunos do 10º ano de escolaridade” é o projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, que faz parte do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, que irá ocorrer na Escola Secundária Alberto Sampaio, durante o ano letivo 2011/2012, e será executado na turma do 10º O – Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. O projeto irá desenvolver-se na lecionação da ética, da política e da estética, mais precisamente nos seguintes pontos do programa de filosofia do 10º ano: *3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas; 3.1.4. Ética, direito e política - liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade; 3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética; 3.2.1. A experiência e o juízo estéticos.*

No decurso do nosso projeto trabalharemos, essencialmente, os recursos didáticos no ensino-aprendizagem da filosofia.

Caraterização da Escola

A Escola Secundária Alberto Sampaio¹ (ESAS) está situada na cidade de Braga, mais concretamente na freguesia de São Lázaro. Esta escola, que serve especialmente a zona centro e sul da cidade, abarca uma população estudantil diversificada e integra alunos de diferentes estratos sociais. O seu horário de funcionamento ocorre entre as 8h:20m e as 24h:00m, de segunda a sexta-feira e possui um vasto conjunto de estruturas de apoio aos alunos como: biblioteca/centro de recursos, salas de estudo, reprografia/papelaria, bar, cantina, sala dos alunos e outros espaços de desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular (como desporto escolar, oficinas, clubes, ateliers, revista *Defacto*, entre outros). A nível arquitetónico a escola está renovada e possui recursos novos e variados, como os quatro auditórios disponíveis ou os equipamentos instalados nas salas de aula (quadros interativos, computadores e projetores).

É importante salientar que a ESAS recebeu “muito bom” em todos os parâmetros do relatório de avaliação externa de 2007 e que ao nível dos resultados se situa acima da média nacional. São de realçar os seguintes pontos fortes desta escola: a liderança forte e assente estruturalmente na organização; a oferta alargada de atividades de enriquecimento curricular; a abertura à diversidade e à mudança e a cultura de inclusão. Porém, destacamos também algumas debilidades, como a

¹ Cf. Relatório de Avaliação Externa - Inspeção-Geral da Educação.

irregularidade da participação dos pais e encarregados de educação e o menor aproveitamento das aulas de substituição.

Caraterização da Turma

O nosso projeto será implementado na turma do 10º O – Artes Visuais, da ESAS. Esta turma é constituída por 28 alunos, 14 do sexo feminino e 14 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, em que a maioria (17 alunos), tem 15 anos. Quanto aos comportamentos e à participação dos elementos da turma, podemos observar que parece ser uma turma mediana ao nível dos resultados cognitivos. Conseguimos identificar dois grupos distintos de alunos, um mais atento, interessado e participativo e outro mais desinteressado e/ou desatento, com estudantes que estão aparentemente desligados das atividades da sala de aula. Sublinhamos, do mesmo modo, um comportamento interessante e compreensível: os alunos parecem gostar mais de aulas dinâmicas, onde se possam discutir filosoficamente problemas, teorias e argumentos, aplicar os conhecimentos mais teóricos e abstratos, onde haja uma questionamento constante e recursos didáticos variados, do que de lições meramente expositivas. Notamos, de forma genérica, que os alunos colocam poucas dúvidas e que alguns têm dificuldade em expor uma opinião clara, coerente e devidamente fundamentada.

Exposição do Projeto

A filosofia não é uma disciplina empírica, é antes uma disciplina *a priori*, que se faz apenas pelo pensamento (cf. Murcho: 2002). Ela tem como características o refletir criticamente, bem como problematizar e solucionar problemas através de teorias suportadas em argumentos, o que implica também ir beber à fonte da tradição. É uma arte que implica um espírito de abertura, no sentido de se fundamentarem cada vez melhor as nossas ideias, levando a uma compreensão do mundo e da vida mais ampla, bem como do que plausivelmente desenvolve ontologicamente o ser humano – virtude que faz da filosofia uma disciplina indispensável no currículo do ensino secundário. Concomitante a esta atividade crítica, racional, rigorosa, que clarifica, explica e apela ao valorativo, está a aquisição de uma cultura mais alargada, fundamental para nos orientarmos na existência e nos compreendermos melhor. Se analisarmos o núcleo do currículo nacional, manifesto na lei de bases do sistema educativo (cf. artigo 3 e 9), constatamos que a disciplina de filosofia (no ensino secundário) fornece um contributo fundamental na concretização dos objetivos que a lei de bases propõe, nomeadamente: um cidadão integralmente formado, com valores (estéticos, espirituais, morais, cívicos, democráticos), com espírito reflexivo (crítico e aberto), e com uma cultura mais alargada.

A disciplina de filosofia é essencial para desenvolver nos jovens a reflexão crítica, o questionamento e a argumentação rigorosa e lógica. Tendo em conta que vivemos num mundo cada vez mais global, com acesso facilitado a múltiplas informações, e a recursos cada vez mais atrativos e variados, ambicionamos,

com o nosso projeto, promover o ensino/ aprendizagem da filosofia, na turma de 10.º ano que nos foi atribuída, evidenciando a importância da utilização dos expedientes mais adequados para a sua lecionação. Acreditamos que os métodos e as estratégias mais atuais podem ser dinamizados com métodos/estratégias mais tradicionais, em prol de uma aprendizagem mais motivada, eficaz e aprofundada. Pretendemos, neste sentido, demonstrar a importância de rentabilizar os recursos didáticos em benefício de um ambiente de aprendizagem mais rico, desafiador e propício à melhoria das aprendizagens na disciplina de filosofia (cf. Ferreira, 2009:V).

II. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

Metodologia

Como princípio regulador da lecionação procuraremos adaptar as metodologias e as estratégias de ensino/aprendizagem às características e necessidades do aluno.

Pretendemos utilizar a metodologia de investigação-ação e do trabalho de projeto, por considerarmos estarem mais de acordo com os objetivos do trabalho que iremos desenvolver. Consideramos ainda fundamentais, no desenvolvimento do mesmo, ter em conta aspetos como: a interação professor-aluno, o método dialógico, a estratégia do questionamento e a utilização de recursos didáticos variados e adequados.

Tendo em conta a temática em estudo, os recursos didáticos no ensino/aprendizagem da filosofia no ensino secundário, pretendemos averiguar quais os recursos e materiais didáticos que promovem o ensino/aprendizagem de valores, do espírito reflexivo e da cultura mais alargada (como a lei de bases sugere nos seus princípios organizativos), em suma, investigar que recursos facilitam o sucesso no processo de ensino/aprendizagem da filosofia.

Pretendemos, com o desenvolvimento do nosso projeto, contribuir igualmente para a promoção de uma cultura de liberdade, participação e reflexão, como é proposto no projeto educativo da ESAS, onde decorre o nosso trabalho.

Pretendemos, então, indagar a sensibilidade que os alunos têm para os diversos tipos de metodologias/estratégias e recursos/materiais didáticos em filosofia. Neste processo pretendemos incluir as metodologias mais tradicionais, como a análise de textos filosóficos, a utilização de esquemas-síntese, o uso do método dialógico ou do questionamento, do quadro ou do caderno diário; mas também de recursos mais recentes como as tecnologias interativas, recorrendo a *powerpoints*, vídeos/documentários, imagens, música, etc.

Problemas / Questões de Investigação

Ao longo da nossa intervenção pedagógica propomo-nos responder às seguintes questões:

Que representações têm os alunos sobre os diversos métodos/estratégias e recursos didáticos usados no processo de ensino/aprendizagem da filosofia?

Quais as práticas de ensino/aprendizagem mais eficazes em filosofia, no campo da ética, da política e da estética?

Quais os recursos didáticos mais adequados no processo de ensino/aprendizagem em filosofia, no âmbito da ética, da política e da estética?

Objetivos

Tendo em conta a nossa temática delineamos os seguintes objectivos:

Analisar as representações dos alunos sobre os métodos e recursos didáticos utilizados na aula de filosofia.

Refletir sobre as melhores estratégias didáticas e metodológicas para o ensino da filosofia.

Avaliar criticamente a utilização de diferentes recursos didáticos na lecionação da filosofia em contexto de sala de aula.

Utilizar recursos didáticos eficazes na lecionação da ética, da política e da estética.

Estratégias de ação

Para implementar o nosso projeto usaremos, entre outras, as seguintes estratégias:

Reflexão e análise crítica da literatura referente às metodologias/estratégias e aos recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem.

Reflexão e análise crítica da literatura referente ao ensino da filosofia.

Observar, em sala de aula e por inquérito, quais os métodos e recursos didáticos que os alunos preferem no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de filosofia.

Aplicar as melhores metodologias/estratégias e recursos didáticos no ensino da filosofia no campo da lecionação da ética, da política e da estética.

Elaboração de guiões, utilização do manual de filosofia “A Arte de Pensar”, de textos filosóficos de outras proveniências, de *powerpoints*, de documentários/filmes, fichas de trabalho, esquemas-sínteses, que se revelem pertinentes no decurso do projeto.

Participantes

Os intervenientes diretos da nossa intervenção pedagógica serão: a turma 10º O – Artes Visuais, da ESAS, as mestrandas Cláudia Martinho e Epifânia Oliveira, a professora cooperante Maria Clara Gomes, e o professor supervisor Artur Manso.

Instrumentos (para recolha de informação)

Tendo em conta os objetivos do nosso projeto iremos delimitar e selecionar as estratégias, que nos parecem mais adequadas, para recolher e posteriormente analisar a informação. Privilegiaremos diversos instrumentos, tais como: grelhas de observação e análise dos alunos em sala de aula, questionários sobre temas abordados, intervenções orais, fichas de trabalho inseridas nas regências e selecionadas tendo em conta o material de estudo, manuais e livros de apoio, tarefas escritas de síntese para compreender o tipo de conhecimento adquirido pelos alunos, questionários sobre os recursos didáticos usados no ensino da filosofia (sobre o gosto e interesse que suscitam nos alunos, a sua utilidade, a eficácia no processo de ensino/aprendizagem).

Procedimento

Aulas de 90 minutos.

Fases de Desenvolvimento

1ª fase: Observação de aulas da professora cooperante e restantes aspetos que se prendam com a totalidade da prática letiva e da investigação teórica dos temas do projeto.

2ª fase: Implementação do projeto através de várias estratégias, materiais, questionários, fichas, recursos, entre outros meios escolhidos para efeito.

3ª fase: Análise e avaliação do projeto implementado (processo e produto).

Calendarização

Observação e investigação teórica dos temas do projeto – Outubro a Fevereiro.

Implementação – Fevereiro a Maio – planificações, aplicação dos instrumentos didáticos e de recolha de informação, construção do portefólio. Em aula: questionários, reflexões, atividades didáticas, conversas, questionários de avaliação, etc.

Avaliação - Junho.

Referências Bibliográficas

AAVV (2005). *Lei de Bases do Sistema Educativo – Versão nova Consolidada*. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.

AAVV (2007). *Avaliação Externa da Escolas – Relatório – Escola Secundária Alberto Sampaio*. Inspeção-Geral da Educação.

AAVV (2008). *Projecto Educativo*. Escola Secundária Alberto Sampaio.

Coutinho, Clara Pereira *et Al.* (2009). “Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas”. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, pp. 355-379.

Ferreira, Pedro (2009). *Quadros interativos: novas ferramentas, novas pedagogias, novas aprendizagens*. Braga: Universidade do Minho – IEP.

Maria Manuela Bastos de Almeida (coord.) (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º Anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*. Lisboa: Ministério da Educação.

Murcho, Desidério (2002). *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. Lisboa: Plátano.

ANEXO 2 – Guião de Filme e Ficha de Trabalho

ESCOLA SECUNDÁRIA ALBERTO SAMPAIO - FILOSOFIA 10.º ANO
PES - PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE – EDUCAÇÃO SEXUAL/ 2ªAULA
PROFESSORA ESTAGIÁRIA: CLÁUDIA MARTINHO

Guião do Filme



Ficha Técnica



Título Original: Juno
Género: Comédia/Drama
Duração: 96 minutos
País/Ano: EUA/Canadá/Hungria
2007
Indicação etária: 10 anos
Realização: Jason Reitman
Argumento: Diablo Cody
Atores: Ellen Page, Michael Cera, Jennifer Garner, Jason Bateman, Allison Janney, J.K. Simmons, Olivia Thirlby, Eileen Pedde, Rain Wilson, Daniel Clark.
Música: Matt Messina

★Vencedor do Óscar de melhor argumento original

SINOPSE

O filme relata a história de uma adolescente de 16 anos - Juno MacGuff (Ellen Page) - que após descobrir estar grávida de 9 semanas de Paulie Bleeker (Michael Cera), um colega de liceu, pondera várias soluções à sua situação. A princípio ela opta pelo aborto, mas uma decisão de última hora faz com que mude de ideias, decidindo-se pela adoção. Com a ajuda da sua melhor amiga, Leah (Olivia Thirlby), Juno procura nos classificados de um jornal pais adotivos que lhe pareçam ideais. Juntamente com o seu pai, Mac (J.K. Simmons), visita os possíveis pais adotivos da criança, Mark e Vanessa Loring (Jason Bateman e Jennifer Garner). Com o passar do tempo, Mark e Juno acabam por se tornar amigos com diversos interesses em comum. Várias complicações vão surgindo, desde a sua vida na escola, passando pela vida familiar e amorosa.

Ficha de Trabalho

Análise orientada dos primeiros 22m:40s do filme *JUNO*.

🕒 Tempo para a realização da ficha de trabalho: 25 minutos.



Após a visualização do excerto do filme *Juno*, responda individualmente e de forma atenta e ponderada às seguintes questões:

- 1) O excerto do filme envolve três temáticas. Identifique-as.
- 2) Como é que *Juno* se sentiu ao descobrir o seu estado? Justifique.
- 3) Que alternativas pondera *Juno* para resolver a sua situação?
- 4) Qual a decisão de *Juno*?
- 5) Tendo em conta o excerto apresentado, como avalia a relação entre *Juno* e *Bleeker*?
- 6) Considera que *Juno* e *Bleeker* estavam preparados para criar um filho de ambos?
Porquê?
- 7) Qual acha que foi a intenção de *Juno* ao ir a casa do *Bleeker*?
- 8) Qual foi a reação de *Bleeker* ao saber do estado da sua colega de turma?
- 9) Abordam estes temas no vosso grupo de amigos ou em contexto familiar?
- 10) Consideras que a situação vivenciada por *Juno* e *Bleeker* pode acontecer com amigos teus? Justifique.

☛ Curiosidade: “*Juno*” é o sexto mês do calendário gregoriano e tem 30 dias. O seu nome tem origem na deusa romana *Juno*, mulher do deus *Júpiter*.

Bom trabalho.

A professora: Cláudia Martinho

ANEXO 3 – Exemplo de uma planificação

Turma: 10º O | Sub-Unidade: A dimensão ético-política – Análise e compreensão da experiência convivencial - Duração: 7 aulas de 90m.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias/Atividade	Materiais/Recursos	Avaliação	Aula
<ul style="list-style-type: none"> - Esclarecer o conceito de ética deontológica. - Compreender e avaliar a conceção kantiana de agir por dever. -Compreender a noção de vontade boa. - Clarificar a relação da máxima com a ação. - Caraterizar o imperativo hipotético e o categórico. 	<ul style="list-style-type: none"> - A ética kantiana: agir por dever. - Ações de acordo com o dever, ações por dever e ações contrárias ao dever. - Noção de vontade boa. - Noção de máxima. - A ética kantiana: o imperativo hipotético e o imperativo categórico. <p><u>Conceitos:</u> Moralidade, lei moral, dever moral, ética deontológica, máxima, vontade boa, autonomia, imperativo hipotético e imperativo categórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral (sumário e conteúdos a abordar). -Revisões da aula anterior. - Esquematização dos conteúdos através de PowerPoint. - Utilização de exemplos para uma melhor ilustração dos conteúdos. - Análise do texto de apoio 16 - A <i>Vontade Boa</i>, Immanuel Kant (p. 174/175 – do manual). - TPC/questões de revisão (pág. 174). 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual “ <i>A Arte de Pensar</i>”: Capítulo 9. - Quadro, marcadores. - Caderno diário. - PowerPoint. - Computador. - Projetor multimédia. - Texto de apoio 16 - A <i>Vontade Boa</i>, Immanuel Kant (p. 174/175 – do manual). 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Participação. -Problematização: fundamentação das suas ideias e opiniões. - Participação ativa na leitura, análise e discussão do texto da pág. 174/175 do manual. - Postura ativa na revisão e discussão dos conteúdos trabalhados. - Impacto dos recursos didáticos (materiais e metodologias) no ensino-aprendizagem da filosofia. 	1ª aula 23/02
<ul style="list-style-type: none"> - Apreender as formulações do imperativo categórico: fórmula da lei universal e fórmula do fim em si mesmo; - Avaliar máximas segundo as formas do imperativo categórico; - Compreender as principais objeções à ética deontológica de Kant; - Distinguir a moral deontológica da moral consequencialista. 	<ul style="list-style-type: none"> - As fórmulas do imperativo categórico: fórmula da lei universal e fórmula do fim em si mesmo; - Avaliação de máximas; - Objeções à ética kantiana; - Distinção entre moral deontológica e consequencialista. <p><u>Conceitos:</u> Imperativo categórico: fórmula da lei universal, fórmula do fim em si mesmo; deveres morais, deveres absolutos, responsabilidade moral, moral deontológica vs moral consequencialista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral (sumário e conteúdos a abordar) - Revisões da aula anterior. - Correção dos TPC (pág.174). - Esquematização dos conteúdos através de PowerPoint. - Utilização de exemplos para ilustração dos conteúdos. -Leitura e análise do manual. - Análise do excerto do filme <i>O Pianista</i> (objeções à ética Kantiana). - Quadro síntese comparativo das éticas consequencialista e deontológica. - Marcação dos TPC (pág 181). 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual “ <i>A Arte de Pensar</i>”: Capítulo 9. - Quadro, marcadores; - Caderno diário. - PowerPoint. - Computador. - Projetor multimédia. - Excerto do filme <i>O Pianista</i>. - Quadro síntese comparativo das éticas consequencialista e deontológica. 	<p>Avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Participação. -Problematização: fundamentação das suas ideias e opiniões. - Participação ativa na leitura, análise e discussão de excertos do manual. - Postura ativa na revisão e discussão dos conteúdos trabalhados. - Impacto dos recursos didáticos (materiais e metodologias) no ensino-aprendizagem da filosofia. 	2ª aula 28/02

Objetivos	Conteúdos	Estratégias/Atividade	Materiais/Recursos	Avaliação	Aula
<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o problema da justificação do estado. - Entender a teoria naturalista aristotélica acerca da existência do estado. - Avaliar de forma crítica e pessoal a posição naturalista face à justificação do estado. - Compreender as objeções ao naturalismo aristotélico. 	<ul style="list-style-type: none"> - A justificação do estado segundo Aristóteles. - Críticas ao naturalismo aristotélico. <p><u>Conceitos:</u> Naturalismo aristotélico, estado, governo, autoridade, família, aldeia, cidade-estado, vida boa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral. - Revisões e correção dos TPC. - Esquematização dos conteúdos através de PowerPoint. - Leitura, análise e discussão do texto de apoio 21 - <i>O estado existe por natureza</i>, Aristóteles (p. 204/205 - do manual). - Analisar um Excerto do filme <i>Into the Wild</i> para avaliar a importância da vida em sociedade para Aristóteles. - Marcação de TPC - Questões de revisão (pág.204). 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual “ <i>A Arte de Pensar</i>”: Capítulo 11; - Quadro, marcadores; - Caderno diário; - PowerPoint; - Computador; - Projetor multimédia; - Texto de apoio 21 - <i>O estado existe por natureza</i>, Aristóteles (p. 204/205 – do manual). - Excerto do filme <i>Into the Wild</i>. 	<p>Avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Participação. - Problematização: fundamentação das suas ideias e opiniões. - Participação ativa na leitura, análise e discussão do texto de apoio 21. - Postura ativa na revisão e discussão dos conteúdos trabalhados. - Impacto dos recursos didáticos (materiais e metodologias) no ensino-aprendizagem da filosofia. 	3ª aula 13/03
<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir o contratualismo do naturalismo. - Compreender uma posição contratualista de justificação do estado. - Analisar e avaliar a perspetiva contratualista de Locke. 	<ul style="list-style-type: none"> - A justificação contratualista de Locke. - A lei natural e o estado de natureza (Lei natural, lei positiva e lei divina). - O contrato social e a origem do governo. <p><u>Conceitos:</u> Contrato social, contratualismo, estado de natureza, lei natural, lei positiva e lei divina, sociedade civil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição oral. - Revisões e correção dos TPC. - Esquematização dos conteúdos através de PowerPoint. - Utilização de Esquemas-síntese. - Leitura do texto 22 – Os fins da sociedade política e do governo (pág. 212 do Manual). - Visualização e discussão de um excerto do filme <i>O Senhor das Moscas</i>. - Marcação de TPC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manual “ <i>A Arte de Pensar</i>”: Capítulo 11; - Quadro, marcadores. - Caderno diário. - PowerPoint. - Computador. - Projetor multimédia. - Esquemas-síntese. - Excerto do filme <i>O Senhor das Moscas</i>. 	<p>Avaliação formativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Participação. - Problematização: fundamentação das suas ideias e opiniões. - Postura ativa na revisão e discussão dos conteúdos trabalhados. - Impacto dos recursos didáticos (materiais e metodologias) no ensino-aprendizagem da filosofia. 	4ª aula 15/03

Objetivos	Conteúdos	Estratégias/Atividade	Materiais/Recursos	Avaliação	Aula
<p>Compreender as críticas ao contratualismo de Locke.</p> <p>Avaliar as críticas ao contratualismo de Locke.</p>	<p>- Críticas ao contratualismo de Locke: - O consentimento tácito é uma ficção; - Os contratos podem ser injustos; - O contrato é desnecessário.</p> <p><u>Conceitos:</u> Contrato social; consentimento tácito, estado de natureza; sociedade civil.</p>	<p>- Exposição oral. - Revisões e correção dos TPC. - Esquematização dos conteúdos através de PowerPoint. - Marcação de TPC.</p>	<p>- Manual “ <i>A Arte de Pensar</i>”: Capítulo 11. - Quadro, marcadores. - Caderno diário. - PowerPoint. - Computador. - Projetor multimédia.</p>	<p>Avaliação formativa: Observação direta; Participação. - Problematização: fundamentação das suas ideias e opiniões. - Postura ativa na revisão e discussão dos conteúdos trabalhados. - Impacto dos recursos didáticos (materiais e metodologias) no ensino-aprendizagem da filosofia.</p>	5ª aula 20/03
<p>Compreender o problema da justiça social segundo Rawls.</p> <p>- Compreender a teoria da justiça como equidade.</p> <p>- Identificar e compreender os princípios da justiça em Rawls.</p> <p>- Perceber o argumento da posição original.</p>	<p>- Teoria da justiça como equidade de Rawls. - Os princípios da justiça. - A posição original.</p> <p><u>Conceitos:</u> Justiça social, justiça como equidade, princípios da justiça, posição original, véu de ignorância.</p>	<p>- Exposição oral. - Revisões e correção dos TPC. - Esquematização dos conteúdos através de PowerPoint. - Análise de imagens. - Esquema síntese. - Utilização de exemplos. - Análise do texto da pag. 215-216, do manual.</p>	<p>- Manual “ <i>A Arte de Pensar</i>”: Capítulo 11; - Quadro, marcadores; - Caderno diário - PowerPoint; - Computador; - Projetor multimédia. - Esquema-síntese - Imagens.</p>	<p>Avaliação formativa: Observação direta; Participação. - Problematização: fundamentação das suas ideias e opiniões. - Postura ativa na revisão e discussão dos conteúdos trabalhados. - Impacto dos recursos didáticos (materiais e metodologias) no ensino-aprendizagem da filosofia.</p>	6ª aula 10/04
<p>Compreender e avaliar a teoria da justiça.</p> <p>- Entender o princípio maximin.</p> <p>- Compreender a crítica de Nozick à teoria Rawlsiniana.</p>	<p>- Princípio maximin. - A crítica de Nozick à teoria da justiça de Rawls.</p> <p><u>Conceitos:</u> Princípio da liberdade, princípio da oportunidade justa, princípio da diferença, princípio maximin, conceção padronizada, direitos de propriedade.</p>	<p>- Exposição oral. - Revisões da matéria dada. - Esquematização dos conteúdos - PowerPoint. - Utilização de exemplos. - Esquema-síntese. - Análise do texto Redistribuição dos direitos, de Robert Nozick (p. 223do manual). - Marcação de TPC.</p>	<p>Manual “ <i>A Arte de Pensar</i>”: Capítulo 11; - Quadro, marcadores. - Caderno diário. - PowerPoint. - Computador. - Projetor multimédia. - Esquema-síntese. - Texto de apoio 25 – <i>Redistribuição dos direitos</i>, Robert Nozick (p. 223do manual).</p>	<p>Avaliação formativa: Observação directa; Participação. - Problematização: fundamentação das suas ideias e opiniões. - Postura ativa na revisão e discussão dos conteúdos. - Impacto dos recursos didáticos (materiais e metodologias) no ensino-aprendizagem da filosofia.</p>	7ª aula 12/04

ANEXO 4 – Exemplo de um plano de aula

Plano de Aula -13 de Março de 2012 * Ética, Direito e Política
10º O – Artes Visuais * ESAS * Professora: Cláudia Martinho

Sumário

- ✓ O problema da justificação do estado.
- ✓ A teoria naturalista de Aristóteles para a justificação do estado.
- ✓ Objeções ao naturalismo aristotélico.

Objetivos

- ✓ Compreender o problema da justificação do estado.
- ✓ Entender a teoria naturalista aristotélica acerca da existência do estado.
- ✓ Avaliar de forma crítica e pessoal a posição naturalista face à justificação do estado.
- ✓ Compreender as objeções ao naturalismo aristotélico.

Conteúdos

- ✓ Conceção de estado.
- ✓ Justificação naturalista do estado para Aristóteles.
- ✓ Argumento central de Aristóteles.
- ✓ Formas de associação natural do homem.
- ✓ Ideias fundamentais em Aristóteles:
A natureza de uma coisa é a sua finalidade; O todo é anterior à parte.
- ✓ Críticas ao naturalismo aristotélico.

Momentos da aula / Actividades / Estratégias

- Apresentação do sumário e dos conteúdos a abordar durante a da aula.
 - ✓ O problema da justificação do estado
 - ✓ A teoria naturalista de Aristóteles para a justificação do estado.
 - ✓ Críticas ao naturalismo aristotélico.
- Dados biográficos de Aristóteles.
- Questão-problema.
- Conceção de estado.
- A justificação aristotélica do estado: o estado justifica-se por si.
- Argumento central em Aristóteles
- Esquema síntese
- Duas ideias fundamentais em Aristóteles
 - ✓ A natureza de uma coisa é a sua finalidade;
 - ✓ O todo é anterior à parte.
- Análise e interpretação do Texto 21:
O Estado Existe por Natureza – pág. 204/205 do Manual.
- Objeções ao naturalismo aristotélico.
- Análise de um excerto do filme *Into the wild*.
(analisar a importância da vida em sociedade para Aristóteles)
- Revisões da matéria dada.
- Marcação de TPC - Questões de revisão - pág 204.

Materiais / Recursos

- ✓ Quadro, canetas e apagador.
- ✓ Caderno diário.
- ✓ Manual *A Arte de Pensar*.
- ✓ Computador.
- ✓ Projetor multimédia.
- ✓ Powerpoint.
- ✓ Texto 21 do manual *A Arte de Pensar - O estado existe por natureza*.
- ✓ Excerto do filme *Into the Wild*.

Conceitos

- ✓ Naturalismo aristotélico.
- ✓ Estado.
- ✓ Governo.
- ✓ Autoridade.
- ✓ Família.
- ✓ Aldeia.
- ✓ Cidade-estado.
- ✓ Vida boa.

Avaliação

- De uma forma global, averiguar se o aluno:
 - ✓ Sabe formular corretamente o problema em estudo.
 - ✓ Identifica, compreende e avalia os principais argumentos.
 - ✓ Participa com relevância filosófica no debate e análise dos argumentos.
- Avaliar ainda:
 - ✓ A postura ativa na discussão dos conteúdos trabalhados.
 - ✓ O impacto dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem da filosofia.

ANEXO 5 – Exemplo de um material para leçãoção

AS
E S A S

A Dimensão Ético-Política:
Análise e compreensão da experiência convicional
Ética, direito e política

A justificação contratualista do estado
John Locke (1632-1704)



15.03.2012 10º O - Artes Visuais Professora: Cláudia Marinho

2

Questões problema

O problema da justificação do estado.

A autoridade do estado é legítima?

Se sim, o que legitima a autoridade do estado?

3

John Locke
(1632-1704)
Algumas datas biográficas



- Foi um filósofo inglês considerado o principal representante do empirismo britânico e um dos principais teóricos do contrato social.
- Estudou medicina, ciências naturais e filosofia em Oxford.
- Interessou-se por diversas áreas entre as quais ética, filosofia política, metafísica, epistemologia, filosofia da mente e educação.
- Algumas das suas obras mais importantes: *Ensaio sobre o Entendimento Humano*; *Segundo tratado sobre o governo*, *Carta sobre a tolerância*.

4

Contrato social ou contratualismo



- ✓ Teoria a que alguns filósofos (Locke, Hobbes, Rousseau) têm recorrido para explicar ou justificar o estado, a sociedade ou certo tipo de organização social.
- ✓ Tradicionalmente tem sido concebida como um acordo entre indivíduos ou entre indivíduos e o governante, em que os primeiros abdicam da parte da liberdade de que gozariam num suposto estado de natureza original a troco da segurança proporcionada pelo estado, que lhes garante direitos básicos (vida, liberdades, propriedades, etc.)

5

A justificação contratualista do estado - John Locke



- A justificação do estado de John Locke é bastante mais influente que a de Aristóteles.
- Para Locke:**
- O estado tem origem numa espécie de contrato social em que as pessoas aceitam livremente submeter-se à autoridade de um governo civil.
- Esse contrato dá origem à transição do estado de natureza para a sociedade civil.

Por isso se diz que a teoria da justificação do estado de Locke é contratualista.

6

- O que levou as pessoas a celebrar entre si esse contrato?
- Como eram as coisas antes do contrato?
- ✗ Observemos como eram as coisas antes de haver estado - quando ninguém detinha o poder político e não havia governo nem tribunais nem polícias.



7

A lei natural e o estado de natureza

- Segundo Locke no **estado de natureza** as pessoas viviam em **perfeita liberdade**. Cada um era "senhor absoluto da sua pessoa e bens", não tinha de prestar contas a qualquer pessoa ou entidade, nem depender da vontade de seja quem for.
- As pessoas viviam num estado de **completa igualdade, não havendo** qualquer tipo de **hierarquia social ou outra**. Viviam segundo a **lei natural**, a qual dispõe que ninguém infrinja os direitos de outrem e que as pessoas não se ofendam mutuamente.



8

- ⊕ Locke defendia que esta **lei natural** se descobre usando a **razão natural**, pelo que é **comum a todas as pessoas e independente** de quaisquer **convenções humanas**.
- ⊕ Locke distinguia a lei natural das chamadas "**leis positivas**" da sociedade civil.
- ⊕ As leis positivas são leis que resultam das convenções humanas; são as leis que realmente existem nas sociedades organizadas em estados.



9

- ⊕ Enquanto no **estado de natureza** as pessoas nada têm **acima de si** a não ser a **lei natural**, na **sociedade civil** as pessoas consentem em **submeter-se à autoridade de um governo**.
- ⊕ A única lei que vigora no estado de natureza é a lei natural.
- ⊕ Locke distingue a lei natural da lei positiva, mas também da lei divina:

10

Lei natural	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ É dada pela natureza. ⊕ É racional, porque é descoberta apenas pela razão e porque agir contra a lei natural é agir contra a razão. ⊕ É universal, porque é comum a todas as pessoas. ⊕ É independente das convenções humanas, pois não depende do sítio e da época em que as pessoas vivem.
Lei positiva	⊕ É convencional pois é aplicada apenas nos sítios em que essa convenção foi estabelecida.
Lei divina	<ul style="list-style-type: none"> ⊕ É revelada por Deus através dos profetas e das escrituras. ⊕ Aplica-se àqueles a quem Deus escolheu revelá-la.

11

- ★ Locke **não** encara a lei natural como uma **lei científica que descreve o funcionamento efetivo da natureza**.
- ★ Defende que a **lei natural é normativa**: determina como as pessoas racionais devem agir e não como de facto agem.
- ★ **A lei natural e a lei divina**, apesar de não serem a mesma coisa, **não podem ser incompatíveis**, pois Deus é a origem de ambas.

12

Dado que no estado de natureza as pessoas vivem de acordo com a **lei natural**, têm os **direitos decorrentes da aplicação dessa lei**. Assim:

1. **Todas as pessoas são iguais**, pois têm exatamente o mesmo conjunto de direitos naturais.
2. Todas as pessoas **têm o direito de ajuizar por si que ações estão ou não de acordo com a lei natural**, pois ninguém tem acesso privilegiado à lei natural nem autoridade especial para julgar pelos outros.



3. Todas as pessoas têm **individualmente** o **direito de se defender** - usando a força se necessário - daqueles que tentarem interferir nos seus direitos e violar a lei natural, pois esta existiria em vão se ninguém a fizesse cumprir.
4. Todas as pessoas têm o direito de **decidir a pena apropriada** para aqueles que **violam a lei natural**, assim como direito de **aplicar essa pena**, dado que num estado de perfeita igualdade a legitimidade para fazê-lo é rigorosamente a mesma para todos.



- ⊕ Segundo Locke o **estado de natureza** é não só diferente da **sociedade civil** como do **estado de guerra**, pois neste não há lei que vigore e as pessoas não têm direitos.
- ⊕ Locke caracteriza o **estado de natureza** como uma **situação de abundância de recursos** em que cada pessoa é **livre de se apropriar das terras e bens disponíveis**, através do seu **trabalho e esforço**.
- ⊕ Neste sentido, que razões teriam as pessoas para abandonar o estado de natureza, aceitando limitar a sua liberdade a favor de um governo ao qual têm de se submeter?

O contrato social e a origem do governo

- ⊕ Locke pensa que qualquer poder exercido sobre as pessoas - excetuando os casos de autodefesa ou de execução da lei natural - só é legítimo se tiver o seu consentimento.
- ⊕ Nem outra coisa seria de esperar entre pessoas iguais e com os mesmos direitos naturais.
- ⊕ Assim, a existência de um poder político só pode ter tido origem num **acordo, ou contrato, entre pessoas livres** que decidem unir-se para constituir a **sociedade civil**. E esse acordo só faz sentido se aqueles que o aceitam virem alguma vantagem nisso.

- ♣ Apesar de parecer que Locke caracteriza o **estado de natureza** como um estado quase perfeito, não deixa de reconhecer alguns **inconvenientes** que, mais cedo ou mais tarde, iriam tornar a **vida demasiado instável e insegura**.
- ♣ Há sempre quem, movido pelo interesse, pela ganância ou pela ignorância, se **recuse a observar a lei natural, ameaçando** constantemente os **direitos das pessoas e a propriedade alheia**.
- ♣ Locke dá o nome genérico de **propriedade** não apenas aos **bens materiais** das pessoas, mas a tudo o que lhes pertence, incluindo as suas **vidas e liberdades**.

- √ Parece justificar-se o **abandono do estado de natureza** em troca da **proteção e estabilidade** que só o **governo** pode garantir.
- √ Segundo Locke **há três coisas importantes que faltam no estado de natureza** e que o poder político está em condições de garantir:
 - ★ 1. **Falta uma lei estabelecida**, conhecida e aceite por consentimento, que sirva de padrão comum para decidir os desacordos sobre aspetos particulares de aplicação da lei natural. Isto porque, apesar de a lei natural ser clara, as pessoas podem compreendê-la mal e divergir quando se trata da sua aplicação a casos concretos.

- ★ 2. **Falta um juiz imparcial com autoridade para decidir segundo a lei**, evitando que haja juízes em causa própria, pois quando as pessoas julgam em causa própria têm tendência para ser parciais e injustas.
- ★ 3. **Falta um poder suficientemente forte para executar a lei e fazer cumprir as sentenças justas**, evitando que aqueles que são fisicamente mais fracos ou em menor número sejam injustamente submetidos pelos mais fortes ou em maior número.



19

⊕ É para fazer frente a estas dificuldades que as pessoas decidem **abrir mão dos privilégios do estado de natureza, cedendo o poder de executar a lei** àqueles que forem escolhidos segundo as regras da comunidade.

⊕ Ainda que se possa dizer que ninguém nos perguntou expressamente se aceitamos viver numa sociedade civil, Locke defende que, a partir do momento em que **usufruímos das suas vantagens, estamos a dar o nosso consentimento tácito**. Caso contrário, teríamos de recusar os benefícios do estado e de viver à margem da sociedade.



20

Estado de natureza	Problemas do estado de natureza	Contrato social Origem do governo
<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade. • Igualdade. • Lei natural. (racional e universal) 	<ul style="list-style-type: none"> • Existem pessoas que não cumprem a lei natural. • Há o problema da administração da justiça. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vantagens do governo: <ul style="list-style-type: none"> • Lei estabelecida; • Jiz imparcial; • Poder suficiente para executar a lei. • O governo garante: <ul style="list-style-type: none"> • A proteção dos direitos básicos e a administração da justiça. • O governo assegura a conservação da propriedade.
<ul style="list-style-type: none"> • Direitos naturais. 	<ul style="list-style-type: none"> • A propriedade está ameaçada. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Propriedade. 		

21

O argumento de John Locke



P1 – No estado de natureza, os indivíduos possuem certos direitos que não são totalmente respeitados.

P2 – O respeito pelos direitos individuais é um bem.

P3 – O estado vai garantir o pleno respeito de todos os direitos individuais.

Conclusão – Logo, o estado é um bem necessário.

22

A justificação do estado

```

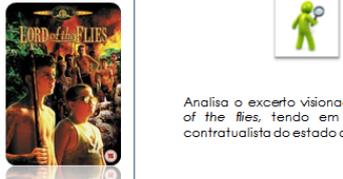
graph TD
    A[A justificação do estado] --> B[Naturalismo de Aristóteles]
    A --> C[Contratualismo de Locke]
    B --> D[O estado existe por natureza, pelo que se justifica por si.]
    C --> E[O estado tem origem num contrato celebrado entre pessoas livres, com vista a preservar as suas vidas e propriedades]
  
```

23



• Leitura do texto 22
Os fins da sociedade política e do governo – John Locke
• p. 212 do Manual.

24



Análise a excerto visionado, do filme *Lord of the Flies*, tendo em conta a teoria contratualista do estado de John Locke.

ANEXO 6 – Exemplo de uma síntese textual



ARISTÓTELES

A TEORIA NATURALISTA DE ARISTÓTELES PARA A JUSTIFICAÇÃO DO ESTADO

O problema da justificação do estado [pp. 201-202]

- ✓ A autoridade do estado é legítima? Se sim, o que legitima a autoridade do estado?

A teoria aristotélica e naturalista de justificação do estado [p. 202]

- ✓ O estado (cidade-estado/polis) existe por natureza pelo que se justifica por si.
- ✓ A vida na cidade-estado corresponde a uma necessidade natural dos seres humanos; portanto, o estado tem uma justificação natural.
- ✓ O ser humano não se desenvolve isoladamente, mas em comunidade, sobretudo na comunidade mais completa e perfeita, a cidade-estado)

Os argumentos e as ideias principais da teoria de Aristóteles [pp. 202-203 e 204-205]

O argumento central de Aristóteles:

P1 – Faz parte da natureza dos seres humanos desenvolver as suas faculdades.

P2 – Essas faculdades só poderão ser plenamente desenvolvidas vivendo na cidade-estado.

C – Logo, faz parte da natureza humana viver na cidade-estado.

A cidade-estado é a comunidade mais completa e perfeita

- ✓ Porque é o fim para que todas as outras comunidades tendem: contém todas as outras, é autossuficiente e não existe apenas para preservar a vida, mas sobretudo para assegurar a vida boa, que é o desejo de todos os seres racionais.

A natureza de uma coisa consiste na sua finalidade

- ✓ A finalidade dos seres humanos é viver em comunidade (cidade-estado).
- ✓ Há um impulso natural dos seres humanos para passar da vida em família para a vida em aldeias, e destas para a comunidade mais alargada e auto-suficiente: a cidade-estado.

A cidade-estado é anterior ao indivíduo

- ✓ Não há indivíduos autossuficientes e, portanto, fora da comunidade nem sequer poderiam existir. (Ver alegoria da mão separada do corpo).

O ser humano é por natureza um animal político

- ✓ Fora da cidade (polis) não há verdadeiro ser humano, uma vez que este não consegue realizar a sua natureza e ter uma vida boa fora da cidade; sem a cidade apenas pode ser uma besta ou um deus.

Objeção à teoria naturalista de Aristóteles [p. 203]

P1 – Aristóteles defende que a cidade-estado é o resultado de uma espécie de instinto natural (comparável com um desenvolvimento biológico, sem qualquer intervenção da racionalidade); e, assim, a cidade-estado justifica-se por si mesma.

P2 – Mas, a finalidade da cidade-estado é permitir a vida boa, e este é um desejo racional.

C – Logo, a cidade-estado é fruto da deliberação racional (uma construção artificial) dos seres humanos e não simplesmente de um impulso biológico ou natural.

A cidade-estado, pelo facto de não ser fruto de um mero impulso natural, já não se justifica por si mesma. Será necessária outra justificação.

Bom estudo!

A professora: Cláudia Martinho

ANEXO 7 – Exemplo de uma ficha de trabalho



Ficha de Trabalho de Filosofia – 10.º O – Artes Visuais

Capítulo 11 – Ética, Direito e Política * Março de 2012

1. Formula o problema da justificação do estado.
2. Que justificação encontra Aristóteles para a existência do estado?
3. Qual é a conceção que Aristóteles tem da natureza das relações sociais e políticas?
4. Aristóteles defende que a cidade-estado é a forma mais elevada de comunidade humana. Explica porquê.
5. O que leva Aristóteles a dizer que a cidade é anterior ao indivíduo?
6. Aristóteles, no século IV a.C., afirma que o homem é, por natureza, um animal político. Esclarece o sentido da afirmação.
7. Explicita a principal crítica feita ao naturalismo político aristotélico.
8. Considera o texto seguinte.

“Se o homem no estado natural é tão livre como se tem dito; se ele é senhor absoluto da sua própria pessoa e dos seus bens, igual ao maior e sujeito a ninguém, para que fim cederá ele a sua própria liberdade? Para que fim renunciará ele a este império e se sujeitará ao domínio e à administração de outro qualquer poder?”

J. Locke, Ensaio sobre a Verdadeira Origem, Extensão e Fim do Governo Civil, trad. port., Ed. 70, 1999, p. 105 (adaptado)

- 8.1 Mostra como responde John Locke ao problema colocado.

Orientações:

- Formula o problema colocado no texto;
- Relaciona a resposta com a teoria contratualista de Locke.

- 8.2 Como se caracteriza a vida do homem no estado de natureza?

8.3 Enuncia os motivos que, segundo Locke, levaram o homem a trocar o estado de natureza pela sociedade civil?

9. Por que razão pensa Locke que o poder político só é legítimo se tiver o consentimento das pessoas?

10. Explica a crítica segundo a qual não existe realmente consentimento tácito.

11. Compara as propostas de Aristóteles e Locke, considerando o problema da legitimidade da autoridade do estado.

Bom trabalho! A professora: Cláudia Martinho

ANEXO 8 – Exemplo de uma ficha de avaliação qualitativa

Ficha Formativa de Filosofia - 10.º O * Artes Visuais
Capítulo 12 e 13 – A Dimensão Estética * Maio de 2012

Grupo I

1. Analisa cada afirmação que se segue e indica, à frente de cada uma, se é verdadeira (**V**) ou falsa (**F**).

1	A estética é a disciplina que estuda os problemas relativos à própria natureza da beleza e das artes.	
2	O termo “estética” foi pela primeira vez usado em sentido filosófico pelo grego Platão para designar a disciplina que estuda o conhecimento sensorial.	
3	Baumgarten considerava que os mais perfeitos exemplos de conhecimento facultado pelos sentidos são as belezas que podemos observar diretamente na natureza, na arte e em outros artefactos.	
4	A arte apela unicamente aos órgãos dos sentidos.	
5	Para alguns autores a filosofia da arte ultrapassa o domínio da estética.	
6	Um juízo estético é a apreciação ou valorização que fazemos sobre algo, e que se traduz em afirmações como "a relva é verde" ou "a relva é linda".	
7	O objetivismo estético defende que a beleza resulta do que sentimos quando observamos as coisas, ou seja, a beleza está nos olhos de quem a vê.	
8	Os juízos estéticos são juízos de gosto, pois o que está em causa não são as propriedades dos objetos, mas antes os sentimentos que estes despertam em nós.	
9	O “Problema do Gosto” debate a questão de saber como conciliar o subjetivismo com a existência de critérios comuns de avaliação.	
10	Para o subjetivismo estético as propriedades intrínsecas dos objetos são independentes dos sentimentos ou das reações de quem os observa.	
11	Para o objetivismo estético a beleza está nas coisas e não nos olhos de quem as vê.	
12	Todos os juízos sobre a arte são juízos estéticos.	
13	A imitação pode não ser uma condição necessária para algo ser arte.	
14	Para Kant a experiência estética tem em vista a realização de uma necessidade prática.	

Grupo II

Para cada uma das questões que se seguem, selecciona **uma** que seja a alternativa correta.

Em estética, quando se fala de atenção desinteressada, quer dizer que...

- A.O desinteresse é compatível com o facto de haver interesse na obra.
- B.O desinteresse é o interesse sem outros fins.
- C.Há uma atenção sem interesse numa obra de arte.
- D.As opções A e B estão corretas.

2. Em qual dos seguintes comentários se pode encontrar um ponto de vista expressivista da arte?
A. Aquela pintura é uma grande obra porque reproduz perfeitamente os tons carregados do céu antes de uma tempestade.
B. Este romance é uma obra-prima, pois a história está muito bem contada e as suas personagens são muito ricas e credíveis.
C. O filme que acabei de ver é comovente.
D. A peça a que assisti não é teatro nem é nada, pois nem sequer tem história.

3. Uma das críticas apresentadas à teoria formalista da arte é que:
A. Há arte que não tem forma, como a música.
B. Há obras de arte cuja forma está ao serviço de objetivos morais, religiosos, políticos e outros.
C. Há objetos de arte que não se distinguem visualmente de outros que não são arte.
D. Todas as coisas, sejam arte ou não, têm uma forma.

4. Alguns filósofos defendem que «arte» é um conceito aberto. Isto significa que:
A. Ninguém sabe o que é arte.
B. Cada pessoa tem o seu próprio conceito de arte.
C. Não há um conjunto fixo de características comuns a todas as obras de arte.
D. O conjunto de características comuns a todas as obras de arte é muito vasto e abrangente.

Grupo III

1. Considera o texto seguinte.

«Tem-se comparado a obra de arte à abertura de uma janela sobre o mundo. Contudo, uma janela pode reivindicar toda a nossa atenção ou nenhuma. Diz-se que se pode contemplar a vista sem nos preocuparmos minimamente com a qualidade, a estrutura ou a cor do vidro. Por meio desta analogia, pode-se descrever a obra de arte como um simples veículo para experiências, um vidro transparente ou uma espécie de monóculo não notado por aquele que o usa e usado apenas como meio para determinado fim. Mas tal como podemos concentrar a nossa atenção no vidro e na estrutura do vidro sem repararmos na paisagem para além dele, assim, costuma dizer-se, podemos tratar a obra de arte como uma estrutura formal «opaca», independente, completa em si própria e isolada, por assim dizer, de tudo o que lhe seja exterior. Sem dúvida que podemos olhar fixamente o vidro quanto tempo quisermos; todavia, uma janela fez-se para se olhar para o exterior.»

Arnold Hausser, Teorias da Arte

- a)** O autor identifica as condições essenciais para podermos apreciar uma obra de arte. Identifica-as.
b) Esclarece o que entendes por experiência estética. Caracteriza-a.
c) Será que a arte pode ser definida? Justifica.

2. *Sem expressão de sentimentos não há arte.* Concordas com esta afirmação? Justifica a tua resposta.

Orientações:

- Formula o problema filosófico em causa;
- Caracteriza a teoria da arte em causa;
- Apresenta inequivocamente a tua posição;
- Argumenta a favor da tua posição



Bom trabalho!

A professora: Cláudia Martinho

ANEXO 9 – Exemplo de um exercício de aplicação

Após observares a série de imagens apresentadas realiza com atenção as atividades que se seguem.

1. Ao visualizares cada imagem deves completar o seguinte quadro, estabelecendo a correlação entre a coluna 1 e a coluna 2, de modo a atribuir para cada imagem a característica que melhor demonstra aquilo que ela representa.

Imagens
Imagem 1
Imagem 2
Imagem 3
Imagem 4
Imagem 5
Imagem 6
Imagem 7
Imagem 8

Caraterística
Pobreza
Tristeza
Beleza
Harmonia
Equilíbrio
Feio
Elegância
Alegria

2. Com as caraterísticas da imagem 2 e 5 constrói duas pequenas frases de modo a obteres juízos estéticos.

Bom trabalho!



A professora: Cláudia Martinho

Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4



Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Imagem 8



ANEXO 10 – Questionário



No âmbito do Projeto de Intervenção Pedagógica, que integra o Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Universidade do Minho, encontro-me a desenvolver uma investigação relacionada com os recursos didáticos no ensino da Filosofia, intitulada “Os recursos didáticos no ensino/aprendizagem da filosofia no ensino secundário: uma experiência com alunos do 10º ano de escolaridade”. É neste sentido que peço a tua preciosa colaboração, sincera e ponderada, no preenchimento do presente questionário.

É importante referir que todos os dados e informações resultantes do seu preenchimento serão tratados de forma confidencial.

Conto com a tua ajuda e, desde já, agradeço o tempo e a disponibilidade dispensados.

I. Caraterização sociodemográfica

1. Sexo: Masculino

Feminino

2. Idade: _____

II. Estratégias de ensino-aprendizagem

3. Indica o grau de importância que atribuis a cada uma das seguintes estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas pela professora estagiária ao longo das aulas, assinalando com um “x” a tua opção, de acordo com a legenda fornecida:

Legenda: 1. Indiferente 2. Nada importante 3. Pouco importante 4. Importante 5. Muito importante

Estratégias de ensino/aprendizagem	1	2	2	4	5
Exposição oral dialogada					
Discussão de ideias					
Exemplificação (relação com o quotidiano)					
Questionamento					
Leitura ativa					

III. Recursos/Materiais didáticos

4. Indica o grau de importância que atribuis a cada um dos seguintes recursos/materiais didáticos utilizados pela professora estagiária ao longo das aulas, assinalando com um “x” a tua opção, de acordo com a legenda fornecida:

Legenda: 1. Indiferente 2. Nada importante 3. Pouco importante 4. Importante 5. Muito importante

Recursos/Materiais didáticos					
Apresentações em PowerPoint					
Manual adotado “A Arte de Pensar”					
Textos filosóficos					
Fichas de trabalho/Atividades de aplicação					
Excertos de Vídeos/Filmes/Documentários					
Quadro					
Esquemas-síntese					
Imagens					
Jogos didáticos					

5. Consideras que os recursos utilizados facilitam o processo de ensino/aprendizagem da filosofia?

- Sim
 Não
 Não sabe

6. Consideras que os recursos utilizados promovem uma aprendizagem mais motivada, eficaz e aprofundada?

- Sim
 Não
 Não sabe

7. Consideras que os recursos utilizados levam à promoção de uma cultura de liberdade, de participação e de reflexão?

- Sim
 Não
 Não sabe

IV. Perfil da professora estagiária

8. Preenche a seguinte grelha tendo em conta a legenda que se segue:

Legenda: 1.Nunca 2.Quase nunca 3.Às vezes 4.Quase sempre 5.Sempre

Perfil da professora estagiária					
A professora estagiária fomentou o meu espírito crítico.					
A professora estagiária deu instruções concretas das tarefas a executar.					
A professora estagiária estimulou o debate entre os alunos.					
A professora estagiária valorizou as intervenções dos alunos nas aulas.					
A professora estagiária esclareceu bem as minhas dúvidas.					
A professora estagiária promoveu um bom relacionamento entre os alunos, possibilitando um ritmo de trabalho estável e progressivo.					
As aulas da professora estagiária foram interessantes e apelativas.					

V. Avaliação global

9. Consideras a disciplina de filosofia essencial para desenvolver nos jovens a reflexão crítica, o questionamento e a argumentação rigorosa e lógica?

- Sim
 Não
 Não sabe/não responde

10. Consideras que a disciplina de filosofia contribuiu para o desenvolvimento dos teus valores (éticos, morais, estéticos, cívicos, democráticos), do teu espírito reflexivo (crítico e aberto), e para uma cultura mais alargada?

- Sim
 Não
 Não sabe/não responde

11. De um modo geral, que avaliação fazes das aulas da professora estagiária?

Muito fraca Fraca Razoável Boa Muito boa

12. De um modo geral que aspetos positivos e/ou negativos apontas nas aulas dadas pela professora estagiária?

Obrigada pela tua colaboração!

Cláudia Martinho