



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Dóris Viviana Alves Campos

**Ensinar Filosofia por meio da análise de
textos Filosóficos**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Dóris Viviana Alves Campos

Ensinar Filosofia por meio da análise de textos Filosóficos

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob orientação do
Professor Doutor Artur Manso

Outubro de 2012

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

Anexo 1

DECLARAÇÃO

Nome: Dóris Viviana Alves Campos

Endereço eletrónico: doris_campos21@hotmail.com

Telefone: 936863613

Número do Bilhete de Identidade: 12885843

Título do Relatório: Ensinar Filosofia por meio da análise de textos Filosóficos

Supervisor (es): Professor Doutor Artur Manso

Ano de conclusão: 2012

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

3. DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR, NÃO É PERMITIDA A REPRODUÇÃO DE
QUALQUER PARTE DESTE RELATÓRIO

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Pretendo em primeiro lugar, prestar o meu agradecimento à Dra. Fátima Pereira, orientadora cooperante do estágio, pela disponibilidade, apoio, atenção que sempre manifestou.

Ao Professor Doutor Artur Manso, supervisor de estágio, pela sua permanente disponibilidade em ajudar sempre que necessário.

À minha família, por todo o apoio, compreensão, dedicação, em particular ao Samuel e Gonçalo, que se revelaram uma fonte de alegria e amizade nos momentos mais difíceis durante todo este percurso.

Finalmente, mas de grande importância, um agradecimento especial ao Luís, pelo permanente incentivo, encorajamento, compreensão, amizade e muita mas mesmo muita paciência que teve comigo ao longo deste percurso.

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Universidade do Minho

RESUMO

O presente Relatório de Estágio intitulado “Ensinar Filosofia por meio da análise de textos filosóficos” enquadra-se no Estágio Profissional do Curso de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, lecionado na Universidade do Minho. O Estágio Profissional decorreu no período compreendido entre outubro e maio na Escola Secundária D. Maria II, em Braga, no ano letivo 2011/2012, numa turma do 10.º ano.

O objetivo deste relatório é apresentar e refletir de forma detalhada as múltiplas atividades e competências adquiridas e desenvolvidas por mim ao longo do Estágio Profissional.

Este relatório encontra-se estruturado em seis secções: na primeira secção é explicitada a estrutura geral do Relatório; na segunda secção é caracterizado o contexto e plano geral de intervenção; na terceira faz-se uma descrição detalhada do desenvolvimento e avaliação da intervenção à luz da literatura, enquanto que na quarta secção se apresentam as conclusões. Contém, ainda, uma secção com as referências bibliográficas e outra com anexos que servem para ilustrar a compreensão do corpo do relatório.

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Universidade do Minho

ABSTRACT

The present Report Stage entitled "*Teaching Philosophy through the analysis of philosophical texts*" is part of the Professional Training, belonging to the last year's Masters Course in Teaching of Philosophy in Secondary Education, taught at the University of Minho - Portugal. The Professional Training was held in the period between October and May in D. Maria II School, at Braga, in school year 2011/2012, in a class of 10th. grade.

The objective of this report is to present and reflect in detail the numerous activities and skills acquired and developed by me over my professional training.

This report is structured into six sections, which the first is explained the general structure of this Report Stage, the second section is characterized the context and general plan of intervention, in the third section a detailed description of the development and evaluation of intervention in the light literature and the fourth section that is devoted to the conclusions. Finally, a section with bibliography references and other with appendices to complete the understanding of the body of the report.

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Universidade do Minho

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CONTEXTO E PLANO GERAL DE AVALIAÇÃO	5
2. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	13
2.1. DESEMPENHO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	15
2.2. METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	17
2.3. O USO DOS TEXTOS FILOSÓFICOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	20
2.4. ANÁLISE DOS DADOS DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIOS	32
2.5. AUTO-AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	39
2.6. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	44
CONCLUSÃO	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
ANEXOS	57
ANEXO 1: PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	57
ANEXO 2: EXEMPLO DE POWERPOINT DE UMA AULA	62
ANEXO 3: EXEMPLO DE UM TEXTO FILOSÓFICO	67
ANEXO 4: TESTE DE AVALIAÇÃO	69
ANEXO 5: MATRIZ DO TESTE DE AVALIAÇÃO	71
ANEXO 6: CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DO TESTE DE AVALIAÇÃO.....	72
ANEXO 7: TRABALHO DE GRUPO	76
ANEXO 8: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO	77
ANEXO 9: EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO DE AULA.....	79
ANEXO 10: EXEMPLO DE UM GUIÃO DE FILME	80
ANEXO 11: EXEMPLO DE UM <i>CARTOON</i> APRESENTADO EM AULA.....	81
ANEXO 12: GRELHA DA OBSERVAÇÃO DE AULAS.....	82

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Universidade do Minho

INTRODUÇÃO

No âmbito do curso do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário é solicitado a elaboração de um relatório, que tem como principal objetivo apresentar e refletir as atividades previstas no Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, intitulado “Ensinar Filosofia por meio da análise de textos filosóficos”, bem como uma interpretação do desempenho individual ao longo do Estágio Profissional. O desenvolvimento da minha intervenção letiva e pedagógica ocorreu na Escola Secundária D. Maria II, em que de outubro a janeiro todo o tempo foi destinado a aulas assistidas e preparação da minha intervenção letiva e pedagógica, numa turma do 10.º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. De fevereiro a maio ocorreu o desenvolvimento da minha intervenção letiva e pedagógica, com o tempo destinado à implementação do projeto. Tendo como principal questão abordar se a análise de textos filosóficos é um recurso favorável na lecionação da Filosofia, denoto que condicionou algumas das atividades realizadas. Recordo, que os objetivos do meu estágio foram (cf. Anexo 1):

- Incentivar o trabalho discursivo e interpretativo;
- Avaliar o uso de textos filosóficos na aprendizagem dos alunos;
- Desenvolver um espírito crítico e problematológico;
- Estimular nos alunos um contacto direto com os textos filosóficos.

Relembro ainda, que procurei privilegiar uma prática pedagógica assente nas seguintes metodologias e estratégias (cf. Anexo 1): aulas teóricas de alcance expositivo; aulas práticas para a leitura, análise, interpretação e discussão de textos filosóficos; interação professor-aluno e, por fim, sempre que fosse relevante, visionamento de filmes, documentários e projeções de PowerPoints. Estas metodologias, estratégias e objetivos enquadram-se no *Programa de Filosofia 10.º e 11.º Anos – Cursos Científico-Humanístico e Cursos Tecnológicos* e procuram proporcionar ao aluno o desempenho de capacidades operativas de consulta, seleção, discussão própria e crítica, leitura e processamento metodológico de informações relevantes acerca de um tema tratado (cf. Anexo 1) e, ao mesmo tempo, procuram ajudar a promover atitudes e valores essenciais para o seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social, na senda da Filosofia enquanto “disciplina em que os alunos, em contextos de aprendizagem que se pretendem

dinâmicos, devem aprender a refletir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real” (ALMEIDA, 2001: 5).

Neste sentido, a minha intervenção letiva e pedagógica foi pensada para o exercício de uma pedagogia que permitisse aos alunos o crescimento de conhecimento, de um espírito crítico e reflexivo, que lhes permitisse “compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação” (ALMEIDA, 2001: 5). Portanto, a preocupação principal aquando da minha intervenção letiva e pedagógica, foi deixar de lado a pedagogia tradicional centrada apenas na transmissão de conteúdos e onde a prestação do professor é a mais privilegiada na sala de aula. Ora, é preciso que o professor seja apenas um mediador, um facilitador, aquele que provoca o desenvolvimento de novas aprendizagens, tal como expressa Santana Dionísio: “o professor tem de aceitar, sem drama ou com drama, o seu limitado destino de simples guia do adolescente comum” (DIONÍSIO, 1952: 52). Deste modo, com a minha intervenção pretendi auxiliar os alunos na construção dos seus conhecimentos, permitindo que eles fossem protagonistas nas suas aprendizagens.

A escolha do tema “Ensinar Filosofia por meio da análise de textos filosóficos” prendeu-se exatamente com esta conceção de que é preciso na disciplina de Filosofia levar os alunos a perceber o Universo em que vivem e não transmitir somente conhecimentos. Porém, para que tal seja possível torna-se necessário chamar atenção dos alunos para a disciplina de Filosofia, face a uma sociedade cada vez mais voltada para o consumo e para a tecnologia, o que requer por parte dos professores mais esforço para ensinar aqueles que cada vez mais se sentem atraídos pelos prazeres que a sociedade propõe. Perante a situação, compete ao professor motivar o aluno a estar no interior de uma sala de aula. Na disciplina de Filosofia, a solução pode passar por tornar as aulas mais práticas e dinâmicas.

O supracitado também justifica a pertinência da escolha do tema, pois com a análise de textos filosóficos as aulas podem tornar-se mais dinâmicas, atrativas e práticas. É preciso motivar os jovens que estão pela primeira vez em contacto com a disciplina de Filosofia.

O tema ajusta-se ao programa curricular do 10.º ano de Filosofia, ao nível de ensino e à idade dos alunos, sendo por isso o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada pertinente.

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

Por conseguinte, as limitações da minha intervenção letiva e pedagógica dizem respeito ao tempo que tinha que dividir entre a Universidade do Minho e a Escola Secundária D. Maria II, impedindo-me de intervir mais vezes junto da comunidade escolar.

Quanto à estrutura deste Relatório de Estágio, encontra-se dividido em quatro secções e segue a “macroestrutura e critérios de qualidade do Relatório de Estágio” proposta pela coordenação do Curso de Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário. Portanto, nesta primeira secção explicito sumariamente o tema do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, bem como as finalidades, contexto, pertinência do mesmo. Ainda explicito a estrutura geral do relatório.

Na segunda secção do relatório, é caracterizado o contexto e plano geral da intervenção. Inicialmente começo por fazer uma breve caracterização da turma e da escola onde o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada decorreu para depois, apresentar as finalidades, estratégias e avaliação da minha intervenção letiva e pedagógica.

Na terceira secção do relatório, a mais extensa, faço uma descrição pormenorizada de todo o processo de intervenção, bem como uma avaliação do mesmo, aquilo que foi feito, como e com que resultados, para, finalmente, na quarta secção, apresentar as conclusões e limitações do projeto.

O relatório, contém ainda um ponto onde se indicam as referências bibliográficas que serviram de apoio à sua redação e um apartado de anexos que servem para complementar a sua leitura.

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

1. CONTEXTO E PLANO GERAL DE AVALIAÇÃO

Nas linhas que se seguem, é minha pretensão caracterizar de forma sucinta a escola e a turma onde decorreu a minha intervenção letiva e pedagógica. Como referi já anteriormente, ocorreu na Escola Secundária D. Maria II, numa turma do 10.º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

No que diz respeito à Escola Secundária D. Maria II, entrou em funcionamento a 31 de Março de 1964, com a designação de Liceu Nacional Feminino D. Maria II e surge meramente para ser um liceu feminino de apenas 24 salas. Com a revolução do 25 de Abril em 1974, deixa de ser um liceu exclusivamente feminino e a sua designação foi substituída pelo nome de Escola Secundária D. Maria II. Situa-se no centro da cidade de Braga, na freguesia de S. José de S. Lázaro.

Relativamente à oferta educativa, abrange todos os cursos científico-humanísticos do ensino secundário, o ensino profissional e os cursos de educação-formação para jovens e adultos, em regime diurno e noturno. Contou, para o ano letivo de 2011/2012, aproximadamente, com 1100 alunos nos cursos de Educação e Formação. Faziam parte da comunidade escolar cerca de 126 docentes, destes 91 eram do sexo feminino e 35 docentes eram do sexo masculino, a que se juntavam 46 elementos não docentes, 38 mulheres e 8 homens. Além disso, contava com dez elementos nos Serviços de Administração Escolar, distribuídos por quatro grandes áreas: Pessoal, Alunos, Expediente e Contabilidade. Nos Serviços de Ação Social Escolar (SASE) disponham de uma técnica e uma assessora da Direção que ajudava na gestão da cantina, bufete e apoios.

Trata-se de uma escola cujos suportes físicos abarcam espaços de lazer; espaços desportivos, dispondo de um ginásio, de balneários, dois polidesportivos cobertos e dois polidesportivos exteriores; de um gabinete médico e lavandaria; sala dos professores de educação física e sala dos professores, dividida em três espaços um para cada departamento; sala dos diretores de turma; duas salas do aluno; quatro salas de informática; nove laboratórios e quarenta e cinco salas de aulas teóricas, para vinte e oito alunos. Dispõe ainda de uma biblioteca e de um auditório que comporta cerca de cento e quatro pessoas; existem cinco clubes a funcionar na escola, distribuídos em dois gabinetes: clube do xadrez, clube da gastronomia, clube do teatro, clube de artes e clube de conversas cruzadas. Conta também com

uma cantina, papelaria, reprografia e dois bufetes, um que é dirigido especialmente para os alunos e outro que é exclusivo ao pessoal docente.

Em relação à turma, onde desenvolvi a minha intervenção letiva e pedagógica, era constituída por vinte e oito alunos, dos quais dezassete eram raparigas e onze eram rapazes, com idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos, sendo a média das mesmas quinze anos. Apenas sete alunos beneficiavam de apoio dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE).

Todos os alunos tinham como país de origem Portugal e à exceção de um, que era residente noutra concelho do distrito de Braga, todos os restantes residiam no conselho de Braga. A grande maioria dos alunos tinham o pai como encarregado de educação (19 alunos), tendo os restantes 8 como encarregados de educação as mães e um aluno apresentava como encarregado de educação outro elemento do agregado familiar. Os pais ou encarregados de educação apresentam idades compreendidas de trinta a quarenta anos (5 pais), de quarenta e um a cinquenta anos (47 pais) e mais de cinquenta (2 pais). Os graus de habilitações académicas dos pais distribuíam-se, maioritariamente, entre o segundo, o terceiro ciclo e o ensino secundário. Havendo apenas três pais com o primeiro ciclo; uma mãe com Doutoramento; um pai e mãe com Mestrado; três com licenciatura e um com Bacharelato. Relativamente à situação profissional, cinco pais estavam desempregados, um reformado e os restantes tinham uma profissão que se situa maioritariamente no sector de comércio e serviços, bem como no sector de produção. Ao nível de expectativas dos alunos, grande parte pretende frequentar o ensino superior. Era uma turma muito heterogénea e com um comportamento algo indisciplinado, o que me obrigou a ajustar uma ou outra estratégia no Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, como por exemplo desenvolver trabalhos de grupo de acordo com as exigências dos conteúdos programáticos impostos pelo programa. Contudo, foi possível cumprir com os objetivos previstos, com as metodologias e as estratégias traçadas no Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada. A indisciplina¹ no interior da sala de aula é um fenómeno cada vez mais frequente e o professor deve estar preparado para lidar com ela. Tal

¹ Apesar do tema do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada e o âmbito do presente Relatório de Estágio não se prenderem com esta questão, não podia deixar de mencionar o peso que esta apresenta para o processo ensino-aprendizagem e principalmente porque esta questão esteve bem presente na minha prática pedagógica.

como António Estanqueiro refere no seu livro *Boas Práticas na Educação – O papel dos Professores*, “já na Grécia Antiga, o filósofo Sócrates se queixava: «a nossa juventude ama o luxo, é mal-educada, critica a autoridade e não tem nenhuma espécie de respeito pelos mais velhos» ” (ESTANQUEIRO, 2010: 67). Neste sentido, por vezes é necessário que o professor adapte a sua prática pedagógica à necessidade de cada turma, de maneira a motivar e a cativar a atenção dos alunos para o interior da sala de aula, pois “uma das medidas mais importantes para prevenir a indisciplina é investir na motivação dos alunos. Um aluno motivado é, em geral, um aluno disciplinado” (ib.: 74).

A motivação representa assim um fator importante no combate à indisciplina e contribui para o despertar dos alunos, principalmente para aqueles que estão em contacto pela primeira vez com a disciplina de Filosofia e que no interior da sua “cabecinha” apenas paira a ideia de que “a Filosofia não serve para nada”. Se o professor se limita a transmitir apenas os conteúdos que fazem parte do programa, permitindo que o aluno tenha somente um papel passivo no interior da sala de aula, de certeza que não vai conseguir desfazer a ideia de que “a Filosofia não serve para nada”. É certo que o professor tem que cumprir o programa e aplicar testes de avaliação, porém pode tentar encontrar estratégias que durante a sua prática pedagógica permitam ao aluno ter um papel mais ativo e que torne o ensino da disciplina de Filosofia mais atraente. Mas se porventura, ao invés, a preocupação do professor for unicamente cumprir o programa e daí a alguns meses aplicar um teste, tende a ficar à espera que o aluno deposite os conceitos aprendidos e então, com certeza, a desmotivação do aluno surgirá, “assim começa o desencanto do aluno [...] ao fim de cinco ou seis meses, o crime pedagógico está consumado: na alma do adolescente morreu a última brasa de inquietação que nela ardia” (DIONÍSIO, 1952: 49). Além disso, atribuir ao aluno um papel ativo é também permitir o desenvolvimento de atitudes e valores essenciais para o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social do aluno.

O ensino da Filosofia também visa promover no aluno atitudes e valores que o levem a ter um papel ativo, autónomo, construtivo e reflexivo na comunidade em que se insere. O próprio programa de Filosofia de 10.º e 11.º anos do Ensino Secundário salienta a importância de “proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido, contribuindo para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática e ao reconhecimento da

democracia como o referente último da vida comunitária” (ALMEIDA, 2001: 8). Neste sentido, os conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia são imprescindíveis, na medida em que respondem à necessidade do sistema educativo presente no Artigo 3º, do Capítulo I, da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) “contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres” (*Diário da República*, I Série, nº 237, de 14 de Outubro de 1986).

Corresponde e compreende aquilo que a educação exige que se promova no processo ensino-aprendizagem, mencionado no Ponto 4, do Artigo 2º, do Capítulo I, da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo):

“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 desempenharem na sua transformação progressiva” (*Diário da República*, I Série, nº 237, de 14 de Outubro de 1986).

Desta forma, parece-me que a disciplina de Filosofia permite estabelecer uma ligação do ensino e da aprendizagem com o desenvolvimento pessoal, social, cultural dos jovens alunos. Porém, importa realçar que, o professor apresenta um papel crucial para que se consiga estabelecer esta ligação. Deve, nas palavras de Paulo Freire, desenvolver uma prática pedagógica assente na ideia do que mais do que transmitir conhecimentos deve proporcionar condições para que o jovem aluno construa o seu próprio conhecimento (cf. FREIRE, 1997: 52). O mesmo defende ainda que, quando o professor entra na sala de aula deve:

“Estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento*. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido” (ib.: 52).

Neste sentido, ao longo da minha intervenção letiva e pedagógica pretendi desenvolver uma pedagogia que permitisse aos alunos que ensinei ter um papel ativo na sala de aula, dando-lhes espaço para a construção de um pensamento autónomo, reflexivo e crítico, ao invés, de um

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

papel passivo, sem oportunidade para pensarem e posicionar-se diante das questões da vida. Procurei ao longo da minha prática pedagógica uma pedagogia que estivesse longe da pedagogia tradicional, um pouco influenciada e inspirada pelo livro de Marcel Lebrun, *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Ainda que seja um livro voltado para questões da utilização das tecnologias no ensino, não deixa de ser pertinente o que este apresenta acerca das mutações no campo das pedagogias. O quadro que expõe no seu livro parece-me aplicar-se em larga escala à disciplina de Filosofia e a todas as disciplinas em geral.

<i>Pedagogia tradicional</i>	<i>Pedagogia nova</i>
Estudante recetor e passivo (memorização, aplicação)	Estudante criador e ativo (resolução de problemas e design)
Aquisição dos conhecimentos sem o auxílio de aplicações e utilizações	Aquisição dos conhecimentos através de aplicações e utilizações
Cobertura do conjunto de um tema, matéria e disciplina	Análise em profundidade de determinados temas (representativos)
Trabalho individual	Trabalho de equipa
Quadro estrito da disciplina	Conteúdos interdisciplinares
Professor «oráculo»	Professor guia

(LEBRUN, 2008: 91)

De certa forma, alguns parâmetros vão ao encontro do que se espera que aconteça no ensino da Filosofia: pretende-se jovens alunos criadores e ativos; que se faça uma análise aprofundada dos conteúdos programáticos, relacionando-os com o presente e, por vezes, recorrer a trabalhos de grupo pode desenvolver uma aprendizagem cooperativa.

Assim sendo, acredito que é este o papel que o professor de Filosofia deve adotar no ensino da disciplina de Filosofia, para que “não se visualiza a pessoa como um recipiente que precisa ficar cheio de conhecimentos ou uma máquina programada conforme a idade” (SANT’ANNA; ENRICONE; GRILLO e MEDEIROS, 1979: 20).

O tema do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, “Ensinar Filosofia por meio da análise de textos filosóficos”, vai ao encontro dos objetivos que fazem parte do *Programa de Filosofia 10.º e 11.º Anos – Cursos Científico-Humanístico e Cursos Tecnológico*, a nível do domínio cognitivo, das atitudes e dos valores:

- “Apropriar-se progressivamente da especificidade da Filosofia”;

- “Reconhecer o contributo específico da Filosofia para o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico e para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável”;
- “Promover hábitos e atitudes fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social”;
- “Desenvolver um quadro coerente e fundamentado de valores”; (ALMEIDA, 2001: 9).

Quer ao nível do domínio das competências, métodos e instrumentos:

- “Ampliar as competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação”;
- “Iniciar às competências específicas de problematização, conceptualização e argumentação”;
- “Iniciar às competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica” (ib.: 10)

Aquando da minha escolha do tema para a minha intervenção pedagógica, tive em conta todos os objetivos anteriormente descritos e aqueles que tracei no Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, já referidos anteriormente. Deste modo, recorrer ao uso dos textos filosóficos durante a leção das aulas teve como intenção, por um lado, torná-las mais práticas e dinâmicas que servissem, simultaneamente, para despertar o interesse dos alunos para a disciplina de Filosofia e, por outro lado, tornar os jovens alunos capazes de pensar autonomamente, criticamente acerca dos temas tratados nas aulas e, assim, tornarem-se capazes de interpretar o Mundo à sua volta. Pois não basta educar jovens como uma espécie de computadores de informação, isto é, alunos que armazenam informação e conceitos obtidos ao longo das aulas e que se limitam, posteriormente, a decorar e a debitar a matéria nos testes que são obrigados a realizar. Como sublinha Paulo Freire:

“Uma das tarefas mais importantes na prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1997: 46).

Deste modo, as metodologias e estratégias que privilegiei, aquando da minha intervenção letiva e pedagógica, foram aulas teóricas de alcance expositivo, recorrendo na maioria das vezes a projeções de Powerpoints (cf. Anexo 2) com o intuito de expor as ideias e os conceitos chave de cada conteúdo programático abordado e, essencialmente, aulas práticas para a leitura, interpretação e discussão de textos filosóficos (cf. Anexo 3). Por fim, sempre que necessário recorri a metodologias e estratégias como visionamento de filmes, documentários e, ainda a interação entre professor-aluno. A minha escolha de recorrer a várias metodologias e estratégias, prende-se com a ideia de, por um lado, tornar as aulas mais diversificadas e dinâmicas e por outro lado, possibilitar que o processo ensino-aprendizagem vá ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno. Ora, parece fundamental não esquecer que no interior da sala de aula se encontram diferentes alunos com diferentes necessidades e, por isso, há que optar por diferentes metodologias e estratégias de modo a que todos possam compreender e atingir os objetivos traçados no Programa do 10.º ano de Filosofia do Ensino Secundário. Porém, é claro que a minha intervenção letiva e pedagógica ficou um pouco condicionada pelo tema do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, sendo por isso muito privilegiado ao longo das regências a metodologia das aulas práticas com análise de textos filosóficos, a fim de encontrar uma resposta à principal questão do estudo: saber se a análise de textos filosóficos é um recurso favorável na lecionação da Filosofia.

De acordo com o Artigo 13º, do Capítulo III, alínea d) do Regulamento do Estágio Profissional, compete ao Mestrando “preparar e lecionar um mínimo de 15 horas de aulas na(s) disciplina(s) em que ficará profissionalizado”, que corresponde na verdade a dez regências. Sujeita a este mínimo de regências, a minha intervenção letiva e pedagógica incidiu apenas na Unidade II – *A ação humana e os valores*, da Subunidade – *Dimensões da ação humana e dos valores*, com o tema (ponto 3.1.) *A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial*, sendo que os temas (ponto 3.1.1.) *Intenção ética e norma moral* e (ponto 3.1.2.) *A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições*, foram apenas lecionados em duas aulas experimentais, a conselho da professora/orientadora cooperante da Escola Secundária D. Maria II, com a intenção de ajustar as estratégias, metodologias e as respetivas planificações, caso fosse necessário, aquando da minha efetiva intervenção letiva e pedagógica. Para os restantes temas da subunidade foram dedicados seis

blocos de aulas. Depois, mais uma aula para revisões e outra para a realização do teste de avaliação (cf. Anexo 4) por mim realizado, bem como a matriz (cf. Anexo 5) e os critérios de correção (cf. Anexo 6) do mesmo. Da minha intervenção letiva e pedagógica fez parte também o tema (ponto 3.2.) *A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética* e, aqui apenas lecionei (ponto 3.2.1.) *A experiência e o juízo estéticos* (ponto 3.2.2.) e *A criação artística e a obra de arte*. Para estes temas apenas foram dedicados quatro blocos de aulas. Uma das aulas foi destinada para a realização e correção de um trabalho de grupo (cf. Anexo 7). A partir de pequenos textos por mim produzidos, acerca da Experiência e do Juízo Estético, os alunos tiveram que responder em grupo de quatro elementos à questão que era colocada em relação ao texto. Após a leitura e resposta à questão, o grupo teve que escolher um elemento para ler a resposta à turma, seguindo-se uma discussão orientada em relação às respostas apresentadas.

Porém, como a questão do estudo se prendia com ideia de saber se a análise de textos filosóficos é um recurso favorável na lecionação da Filosofia, ao longo das regências, privilegiei o uso dos textos filosóficos. E, assim sendo, por observação direta, tentei saber qual o resultado que a análise dos textos filosóficos têm nas aulas de Filosofia, se efetivamente contribuem para aulas mais dinâmicas e práticas, de forma a permitir proporcionar nos jovens alunos um pensamento mais autônomo, reflexivo, argumentativo e crítico. Na última regência apliquei ainda um inquérito por questionário aos alunos para conferir as suas opiniões acerca da aplicação dos textos filosóficos. Na secção três, do presente Relatório de Estágio, farei uma interpretação dos dados recolhidos junto dos alunos e no anexo 8, apresento o próprio inquérito por questionário.

Na secção seguinte apresentarei o desenvolvimento e avaliação da minha intervenção letiva e pedagógica e descreverei como implementei o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada.

2. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A minha intervenção letiva e pedagógica na Escola Secundária D. Maria II decorreu de acordo com os objetivos inicialmente traçados no Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada. Valeu de muito todas as planificações (cf. Anexo 9) elaboradas para cada regência. Ao planificar cada regência permitiu-me planear e definir com clareza o percurso da aula, dando-me mais confiança e segurança naquilo que estava a fazer a cada momento. Sem dúvida que as planificações funcionaram para mim como um fio condutor ao longo de cada regência, não fosse esta uma previsão de tudo o que se pretende fazer numa aula. Isto é, permitiram-me organizar de uma forma mais clara todo o processo de ensino-aprendizagem, desde a seleção de atividades e materiais pedagógicos, da distribuição do tempo até à definição de estratégias de avaliação e da melhor forma de organizar os alunos. Segundo Paulo Freire:

“Planejar a prática significa ter uma ideia clara dos objetivos que queremos alcançar com ela. Significa ter um conhecimento das condições em que vamos atuar, dos instrumentos e dos meios de que dispomos. Planejar a prática significa também saber com quem contamos para executá-la. Planejar significa prever os prazos, os diferentes momentos da ação que deve estar sempre sendo avaliada” (FREIRE, 1999: 84).

Porém, quando um caminho é traçado não significa que durante o percurso não se possa fazer um desvio, ou seja, quando o professor planifica a sua aula não significa que por vezes o percurso da sua aula possa ter um desvio, até porque, os imprevistos surgem. Como já referi anteriormente, ao longo da minha intervenção letiva e pedagógica precisei de fazer alguns desvios do caminho que tinha traçado devido aos imprevistos que foram surgindo, não só pelo comportamento indisciplinado da turma que ensinei mas também por serem aulas de constante interação professor-aluno, existe sempre a possibilidade de os alunos colocarem questões que podem trazer novos conteúdos para a aula e que se torna necessário abordá-los, o que importa é que no final se consiga alcançar o pretendido.

Todo o meu desempenho docente na sala de aula teve em conta o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada e, por isso, todas as planificações e atividades letivas foram traçadas de acordo com este.

De acordo com Paulo Freire:

“Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga provocar o educando no sentido de que prepare ou refine sua curiosidade, que deve trabalhar com minha ajuda, com

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

vistas a que produza sua inteligência do objeto ou do conteúdo de que falo. Na verdade, meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo *a* ou *b*, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe. Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la na íntegra de mim” (FREIRE, 1997: 133).

Deste modo, ao longo da minha intervenção letiva e pedagógica procurei privilegiar uma prática pedagógica assente na metodologia de aulas teóricas de alcance expositivo e aulas práticas para a leitura, análise, interpretação e discussão de textos filosóficos, como já referi anteriormente, com intuito de despertar curiosidade nos alunos e de os ajudar na construção dos seus conhecimentos. Para tal, recorri a vários materiais pedagógicos que trouxessem alguma dinâmica à aula e que permitissem ao aluno uma melhor compreensão dos conteúdos programáticos. Além disso, materiais que estivessem de acordo com os interesses dos alunos. Pois, os professores de Filosofia também devem ser artesãos, isto é, criadores de estratégias e de materiais pedagógicos que ofereçam condições para os alunos conquistarem um pensamento crítico, reflexivo, interpretativo e autônomo.

Nas secções seguintes descreverei mais pormenorizadamente os materiais pedagógicos por mim produzidos, assim como o desenvolvimento e avaliação da minha prática pedagógica.

2.1. DESEMPENHO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O desempenho da minha prática pedagógica, na Escola Secundária D. Maria II, decorreu numa turma do 10º ano. Como está determinado pela coordenação do Curso de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, o estagiário no 1º semestre deve observar e analisar aulas do orientador cooperante na turma que lhe foi atribuída para implementar o seu projeto. No entanto, não foi possível observar e analisar as aulas da orientadora cooperante na turma que me foi atribuída e, por isso, após uma tentativa falhada da orientadora cooperante, Dra. Fátima Pereira, me apresentar à turma, a seu conselho, ficou decidido que a observação das aulas passaria a ser feita na turma da colega estagiária, Márcia Dias. Ficou então determinado que a observação das aulas seria na turma da colega estagiária e, posteriormente, aquando das aulas experimentais se decidiria se havia condições para lecionar na turma que me tinha sido atribuída. Após a primeira aula experimental ficou decidido que haveria condições para efetuar as regências na turma que no início me tinha sido atribuída. A turma, contrariamente, ao que tinha sucedido da primeira vez apresentou um comportamento mais calmo e tranquilo. A partir daqui foi possível desenvolver uma relação mais próxima com os alunos e desenhar as estratégias de acordo com as características e necessidades da turma. No entanto, como já referi, durante as regências houve alguns percalços que me levaram adotar uma ou outra estratégia que não estava prevista.

No decorrer das observações de aulas a minha atenção estava centrada na compreensão do funcionamento da aula e como a orientadora cooperante as orientava e, assim sendo, tentei sempre registar e analisar todos os comportamentos, desde as estratégias de aprendizagem até à sua forma de interagir com os alunos. Tudo com a intenção de seguir os mesmos passos quando chegasse a minha vez de lecionar, no entanto percebi que tal não seria possível e para que tudo corresse bem não podia seguir os passos da orientadora cooperante, teria que ser eu mesma.

Portanto, quando chegou a altura da primeira regência foi o que procurei fazer, ser eu mesma apesar do nervosismo sentido no momento. Os nervos deviam-se em grande parte, pelo facto de ser a primeira regência e também devido ao comportamento da turma, para o qual já estava alertada, inclusive pela própria Diretora de Turma, a qual me disse “prepara-te e calça as tamancas”. Por vezes, as dificuldades tornam-se aprendizagens.

Todavia, a turma revelou-se dentro dos possíveis calma e positiva e, por isso, foi-me possível estabelecer uma proximidade com eles. Foram ao longo das regências sempre muito participativos nas aulas e sempre que solicitava a sua participação nas atividades que tinha elaborado estes realizavam-nas, ao invés, dos trabalhos de casa que na maioria das vezes apenas alguns alunos os realizavam. A melhor satisfação foi verificar que alunos que inicialmente não participavam nas aulas começaram a fazê-lo. Recordo-me de um aluno (o qual não vou identificar por questões éticas) que se sentava sempre ao fundo da sala encostado a um canto, como quem não queria que se desse pela sua presença, solicitou-me no momento em que ia distribuir os textos para trabalharmos na aula se podia ser ele a distribuir e a fazer a leitura do texto em voz alta. Foi um sinal de que o seu interesse para a aula começava a despertar.

Recorrer a várias estratégias e materiais pedagógicos, permitiram-me que a turma adotasse um comportamento por vezes mais calmo e sempre muito participativo, pois com aulas mais dinâmicas que ajudam a propiciar um maior envolvimento dos alunos, acabam por despertar a curiosidade e a motivação destes em estar no interior de uma sala de aula. Procurei sempre ao longo das regências que a interação professor-aluno estivesse bem presente, criando um espaço onde estes me ouvissem mas também que eu os ouvisse, pois como assevera Paulo Freire: “é escutando que aprendemos a falar com eles [...] acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que quem escuta diga, fale, *responda*” (FREIRE, 1997: 127).

Deste modo, durante as aulas consegui cumprir as planificações e alcançar os objetivos traçados no Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada. Com o tempo o meu desempenho docente foi melhorando, o que contribuiu para uma intervenção letiva e pedagógica muito positiva.

2.2. METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Embora o tema do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada se prenda com a questão da análise de textos filosóficos, quando desenhei o projeto propus várias metodologias e estratégias para a prática pedagógica: aulas teóricas de alcance expositivo; aulas práticas para a leitura, análise, interpretação e discussão de textos filosóficos; interação professor-aluno e, por fim, sempre que fosse relevante, visionamento de filmes, documentários e projeções de PowerPoints. Isto porque, aulas diversificadas contribuem para aulas mais dinâmicas e práticas e possibilitam que o processo ensino-aprendizagem vá ao encontro dos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno. Ora, aulas apenas com as mesmas estratégias e metodologias acabam por enfadar os alunos. O próprio Programa do 10.º ano de Filosofia do Ensino Secundário aponta para a diferenciação de estratégias, principalmente, assente em duas exigências específicas: “por um lado, o privilegiar de uma lógica de aprendizagem, que tenha em conta os diferentes estilos de aprendizagem próprios de cada jovem [...] por outro lado, a diferenciação de estratégias é uma consequência direta da diversidade dos objetivos que o programa propõe” (ALMEIDA, 2001: 17). E sem se esquecer dos recursos, lembra que “os textos filosóficos devem constituir os mais importantes materiais para o ensino e a aprendizagem do filosofar” (ib.: 18), posteriormente, os meios audiovisuais e, por fim, o computador.

Partilho da opinião de que os textos filosóficos devem ser os materiais mais importantes para a disciplina de Filosofia, daí ter dedicado mais aulas à análise de textos filosóficos². Não foi minha pretensão com esta metodologia aglomerar nos alunos a produção dos mais distintos autores, pelo contrário, procurei essencialmente que discutissem, interpretassem e refletissem criticamente; identificassem obras e autores e emitissem juízos fundamentados. No entanto, também partilho da opinião que o texto não deve ser o único recurso do professor de Filosofia, embora seja fundamental e essencial nas aulas de Filosofia.

Nas aulas teóricas de alcance expositivo, optei por projetar os conceitos fundamentais do tema a ser tratado, bem como imagens e *cartoons*. Tudo isto com a intenção de tornar as aulas mais atrativas e de potencializar o processo de aprendizagem do aluno. Na minha perspetiva, para além de o professor falar por vezes é necessário que ele mostre imagens ou outro tipo de

² Cf. Secção 2.3. do presente Relatório de Estágio, para a explicação do processo ensino-aprendizagem através da análise de textos filosóficos na minha intervenção letiva e pedagógica.

material, mas sempre situações que estejam de acordo com o tema a ser tratado, para que os alunos entendam com maior facilidade, já diz o ditado popular “que por vezes vale mais uma imagem que mil palavras”. Para alguém que não tem experiência na sala de aula, sem dúvida que o recurso a estes materiais pedagógicos se torna um apoio crucial para a condução da sua aula.

Recorri também, à visualização de excertos de filmes, optei por pequenos excertos e não pela visualização do filme na sua totalidade, pois para além da questão do tempo, os alunos poderiam não focalizar o que era mais relevante para o tema a ser tratado na aula. A visualização de excertos de filmes, à exceção de uma aula, ocorreu sempre apenas no início de cada regência e teve como objetivo apresentar o tema da aula e servir-lhe de motivação, pois o primeiro momento da aula é sempre o mais importante para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos e uma boa motivação pode facilitar esse despertar. Para cada visualização de filme, fiz um guião de filme (cf. Anexo 10) com todas as informações relevantes para fazer uma pequena contextualização dos mesmos aos alunos. No total das regências passei três vezes excertos de filmes, que na minha perspectiva se adequavam aos problemas que foram discutidos e abordados nas aulas. Na aula que tinha como pretensão abordar a ética consequencialista de John Stuart Mill, na fase inicial da aula e depois de ter apresentado o tema à turma, passei uma passagem do filme *Batman – O Cavaleiro das Trevas*, com aproximadamente dez minutos. Na aula em que abordei a teoria da justificação do Estado em Aristóteles, passei também na fase inicial da aula e depois de apresentar o tema à turma, uma passagem do filme *O Lado Selvagem*, com aproximadamente cinco minutos. Na mesma aula, mas já no final do segundo momento, para concluir apresentei uma nova passagem do filme, também ela com cinco minutos. Na aula em que abordei a teoria da justiça de John Rawls, de igual forma, projetei uma pequena passagem do filme *Robin Hood – O príncipe dos ladrões*.

Ao longo das regências, incluí ainda a audição de música, para dar início às aulas de Estética e Arte, a música escolhida foi a *Quinta Sinfonia de Beethoven*. Os alunos ouviram com toda a atenção e quando perguntei se a música lhes suscitou alguma sensação a maioria respondeu positivamente.

Ao longo destas regências, ainda utilizei um vídeo por mim realizado, para que os alunos visualizassem as variadas formas de arte que podem existir. Durante as regências, recorri ao

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

manual adotado pela escola, para fazer análise de textos filosóficos, mostrar um ou outro exemplo que seria mais pertinente para o tema da aula e marcar os trabalhos para casa.

As estratégias de avaliação, baseei-as na observação direta, tentando, com ela perceber qual o resultado que análise de textos filosóficos tem nas aulas de Filosofia e apliquei inquéritos por questionário para obter as opiniões dos alunos em relação a esta questão.

2.3. O USO DOS TEXTOS FILOSÓFICOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O que é propriamente a Filosofia? É possível aprender Filosofia? Que métodos utilizar para ensinar Filosofia? Estas são algumas das questões que se colocam de forma incontornável e que dão azo a grandes discussões. Segundo Desidério Murcho:

“A filosofia é pensamento crítico. O objeto deste pensamento é as noções mais básicas, que usamos no dia-a-dia, nas artes, nas ciências, nas religiões. Noções como as de verdade, validade, conhecimento, realidade, bem, arte, Deus, existência, propriedade e justiça, etc. A Filosofia é o estudo disciplinado e rigoroso destes conceitos e dos imensos problemas conceptuais que eles levantam” (MURCHO, 2002: 12).

A ser assim, a Filosofia é a atividade crítica do pensamento e a partir do momento em que começamos a pensar, refletir e interpretar de forma crítica os conceitos que fazem parte do Mundo em que vivemos é que conseguimos formar ideias novas e interagir com esse mesmo Mundo.

Aprender e ensinar Filosofia é exequível, porque “é uma disciplina nos nossos *curricula liceais*, com seus programas e compêndios há décadas e décadas; tem cursos nas universidades, tem história, tem autores, tem sistemas e problemas, enfim, tudo o que é necessário para ser ensinada e aprendida” (BOAVIDA, 2010: 37). Porém, é preciso saber que caminho traçar para que o ensino da Filosofia alcance o seu verdadeiro objetivo, inculcando nos jovens aprendizes uma capacidade crítica e autónoma de pensar. Cabe ao professor de Filosofia proporcionar condições para se alcançar este objetivo. Embora sujeito a um programa de Filosofia feito pelo Ministério da Educação, este pode e deve ser “melhorado” com estratégias que ajudem a desenvolver o pensamento crítico e autónomo nos alunos. Deste modo, o professor de Filosofia precisa, primeiramente, entender que ensinar Filosofia não se prende com a questão de ensinar a compreender as teorias dos filósofos, é muito mais que isso, já o filósofo Immanuel Kant asseverava: “De mim não aprendereis filosofia, mas antes filosofar, não aprendereis pensamentos para repetir, mas antes como pensar” (KANT, 1997: 306). Aprender a filosofar é aprender a pensar, interpretar, discutir e questionar sobre todas as questões que a nossa condição de existentes nos coloca. Para tal, não basta aprender os contextos históricos dos grandes pensadores, como Kant e Aristóteles. É preciso aprender também o contexto filosófico, isto é, os problemas, os argumentos e as teorias da Filosofia (cf. MURCHO, 2002: 13).

Assim sendo, o papel que o professor de Filosofia deve desempenhar no processo ensino-aprendizagem é o de orientar, estimular, auxiliar, guiar e coordenar os alunos, dando espaço para o desenvolvimento crítico e autônomo. Deve procurar evitar um ensino centrado apenas nas teorias dos filósofos, onde o aluno ouve passivamente e, posteriormente, decora para o teste. Se assim for, caímos num ensino desacreditado e desmotivador para os alunos, que já entram na sala de aula muito reticentes em relação à disciplina de Filosofia. Como expressa Desidério Murcho:

“O objetivo do professor é duplo: levar mais longe os estudantes inteligentes e talentosos, e abrir horizontes aos outros, mostrar-lhes que além da Coca-Cola e das motocicletas e das discotecas há muitas outras coisas; há ideias e argumentos, há problemas que têm de ser resolvidos, há a possibilidade de pensarmos melhor ou pior, e isso é coisa que podemos aprender a fazer. Mas se a sala de aula for velório de filósofos mortos, não podemos culpar os estudantes por preferirem a discoteca e a Coca-Cola” (ib.:17).

No entanto, criar a sala de aula como um espaço livre, atribuindo ao aluno um papel ativo com a oportunidade para discutir, refletir, pensar por si, tomar uma posição, com a pretensão de evitar uma sala de aula num velório de filósofos mortos, não significa que o professor não tenha que impor regras. Muito pelo contrário, deve impô-las a fim de evitar tornar a sala de aula num café com conversas do senso comum. Ora, a função da Filosofia na escola não é propiciar discussões ligadas à opinião do senso comum, mas propiciar:

“A capacidade para defender e criticar ideias, a capacidade criativa para reagir a problemas como propostas bem pensadas, o talento para compreender o objetivo de um argumento, as suas premissas e o seu alcance. Em suma, o objetivo da Filosofia na escola é dotar os estudantes de uma capacidade sólida” (ib.: 79).

Neste sentido é perceptível o quão importante é a disciplina de Filosofia para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. É também importante que o professor de Filosofia não procure transformar o seu ensino no ensino da sua história e, ao mesmo tempo, não procure meramente ensinar as teorias dos filósofos. Ao ensinar a teoria dos filósofos o professor deve apenas ensinar num sentido de contexto filosófico, por exemplo, ao estudar John Locke e a sua justificação contratualista do Estado, o professor deve apenas dizer o que está em causa nesta teoria, os argumentos que o autor defende e apresentar uma teoria alternativa a esta. A partir daqui, cabe ao aluno saber discutir por si mesmo os problemas, as teorias e os

argumentos de que se ocupam os Filósofos, visto que as questões e os problemas apresentados por estes dizem respeito à nossa própria vida humana. Torna-se relevante que seja o aluno a fazer a experiência do pensamento, para que não fique condenado a assimilar e a reproduzir somente conteúdos. O aluno tem de saber filosofar, isto é, “saber pensar de forma disciplinada e consequente sobre os problemas, teorias e os argumentos de que se ocupam os filósofos” (ib.: 90).

Resta saber, que estratégia(s) pode o professor de Filosofia utilizar para estimular o estudante a filosofar, uma vez que compete ao professor fornecer ferramentas para orientar e auxiliar o aluno durante todo o processo de ensino-aprendizagem. O texto filosófico é visto como a principal ferramenta a ser utilizada no ensino da Filosofia. Como já referi, o próprio Programa de Filosofia do 10.º ano do Ensino Secundário coloca em primeiro lugar o uso dos textos filosóficos para o ensino da Filosofia.

É importante a definição apresentada por Frédéric Cossutta em relação à natureza dos textos filosóficos:

“Um texto é um conjunto complexo, não apenas dividido em secções e em folhas, mas também prisioneiro duma linearidade característica do tempo e da escrita. Estas duas dimensões entrecruzam-se, graças a uma série de referências internas, que colocam numa copresença ideal todos os momentos do desenvolvimento. A obra filosófica, quer se apresente sob a forma de tratado dedutivo ou de aforismos brilhantes, é um todo que se constrói e se desfaz, aberto ao mundo e às teorias sobre o sentido, mas igualmente voltado para o universo a que ele próprio dá origem. É um conjunto móbil, animado de movimento interno, que se apresenta uma rede de potencialidades discursivas, de acordo com regras e modalidades que podemos explicitar e analisar” (COSSUTTA, 1998: 14).

Neste sentido, os textos filosóficos podem contribuir para uma maior compreensão não só dos conceitos mas também dos conteúdos programáticos que fazem parte do programa da disciplina de Filosofia, através destes os alunos podem encontrar informação complementar relevante, estudar autonomamente e criticamente e elaborar pequenos ensaios, entre outras. De acordo com alguns autores, os textos filosóficos podem ser meramente introdutórios ou substanciais. O primeiro sentido “consiste na exposição e explicação imparcial dos problemas, teorias e argumentos de filosofia; é o que o próprio professor deve escrever para os seus estudantes e que os manuais e livros introdutórios devem conter” (ALMEIDA E MURCHO, 2006:

5). Relativamente ao segundo, “são aqueles nos quais os filósofos discutem em primeira mão os problemas, teorias e argumentos da filosofia – discussão que os textos introdutórios têm por missão expor e explicar de forma imparcial. Os textos substanciais ilustram a realidade da discussão filosófica, tal como ela de facto ocorre ao longo do tempo” (ib.: 6). Na minha intervenção letiva, utilizei textos introdutórios dos autores que estava a trabalhar no momento com os alunos.

Recorrer a textos filosóficos na disciplina de Filosofia, não tem como função transmitir conhecimento, mas sim permitir que o aluno desenvolva a aptidão intelectual de assumir uma perspetiva em relação ao problema que o texto coloca. Como expressa Frédéric Cossutta: “ler um texto filosófico não é, pois, apenas informar-se acerca do conteúdo duma doutrina, mas muito mais do que isso, é reapropriar-se dos gestos, familiarizar-se com os sistemas de atos que lhe dão origem. E, além disso é, simplesmente, aprender a pensar” (COSSUTTA, 1998: 226).

O texto filosófico no Ensino da Filosofia não pode ficar unicamente por uma abordagem informal, se assim acontecer tornar-se-á nocivo. E, por isso, aquando da análise de um texto filosófico é preciso fazer, por um lado, uma compreensão interpretativa do texto e, por outro lado, uma compreensão crítica. A compreensão interpretativa implica: “que se distinga o essencial do não essencial, que exista a capacidade de abstrair a mensagem do texto como um todo, que se diferenciem as conclusões justificadas daquelas que não têm justificação, que se integrem dados contraditórios, etc.” (CRUZ, 2007: 73). A compreensão crítica implica: “a formação de juízos, a expressão das opiniões próprias, assim como análise das intenções do autor do texto” (ib.: 73). Denota-se, que a leitura e compreensão de textos filosóficos é um processo bastante complexo e, por isso, não basta ficar apenas pela compreensão dos principais conceitos que o texto abarca, é preciso também uma análise mais profunda para perceber a mensagem que o texto pretende transmitir, pois só assim “ao fazê-lo, compreendemos a que tipo de intuições o filósofo está a tentar dar voz. Quando os problemas da filosofia se tornam vivos para nós, compreendemos subitamente como um texto filosófico com mais de mil anos pode ser vivo e atual” (ALMEIDA E MURCHO, 2006: 9).

Então, aulas com textos filosóficos são aulas que se assemelham cada vez menos à transmissão de conhecimentos e mais à interpretação lógica dos problemas, teorias e argumentos desenvolvidos pelos filósofos. De acordo com Jean-François Lyotard, “a leitura

filosófica não ensina apenas aquilo que é preciso ler, mas que não se acabe de ler, que apenas se começa, que não se leu aquilo que se leu” (LYOTARD, 1987: 121). Neste sentido, se esta não ensina apenas o que é preciso ler, então, pode não só a leitura mas também a análise dos textos filosóficos despertar o espírito crítico dos alunos, ampliando a sua visão acerca do seu próprio mundo e as várias maneiras pelas quais ele pode questionar ou deliberar um problema.

Para que a análise de textos filosóficos não seja infrutífera, é responsabilidade do professor orientar e coordenar os alunos durante a mesma. Deste modo, não deve colocar apenas questões interpretativas e de compreensão, de igual modo, deve colocar questões filosóficas, por exemplo “O que é a arte?”. Pode ainda, ao analisar um texto de um filósofo que defende uma determinada teoria, apresentar outra teoria que se oponha à do filósofo em causa, enriquecendo o conhecimento dos alunos e aguçando a sua curiosidade.

A minha prática pedagógica incidiu principalmente nesta estratégia, a de ensinar filosofia por meio da análise de textos filosóficos. Porém, embora o texto filosófico seja essencial para o Ensino da Filosofia, recorri a outras estratégias como já havia referido anteriormente. Nas linhas que se seguem apenas me debruçarei sobre esta estratégia e metodologia por mim usada aquando da minha intervenção letiva e pedagógica.

O uso dos textos filosóficos durante a minha intervenção letiva foram uma mais-valia para o meu desempenho docente, ajudaram-me não só a despertar mais o interesse dos alunos para o interior da sala de aula, como ampliar a minha competência de analisar textos filosóficos. A grande questão do estudo prendeu-se com a ideia de saber se a análise de textos filosóficos é um recurso favorável na lecionação da Filosofia, posso desde já adiantar que é de facto favorável, não só por dinamizar as aulas, mas também pelo facto de permitir aos alunos pensar por si mesmos, desenvolver um pensamento crítico, autónomo, interpretativo e reflexivo. Proporcionar aos alunos um contacto direto com os textos filosóficos ajuda sem dúvida a promover um espírito crítico.

Para fazer a análise dos textos filosóficos durante as regências, tracei inicialmente alguns passos que me parecerem ser os mais importantes para que a análise de textos corresse de forma coerente e que na hora de os analisar, conjuntamente com os alunos, pudesse ser entendido o que pretendia com análise. O professor deve sempre clarificar da melhor maneira as suas atividades, para que não haja confusão no momento de pôr em prática as suas atividades.

Sempre que parti para uma análise de texto filosófico os passos a seguir durante a regência foram:

1º Passo: O professor apresenta claramente as noções e os conceitos do tema ou autor a trabalhar na aula com os alunos;

2º Passo: Os alunos fazem uma leitura individual do texto;

3º Passo: O professor explica o significado do vocabulário que não foi entendido pelos alunos;

4º Passo: Um aluno faz a leitura em voz alta do texto;

5º Passo: Professor e alunos conjuntamente fazem análise do texto oralmente;

6º Passo: Professor e alunos conjuntamente fazem uma síntese da aula;

7º Passo: Os alunos resolvem individualmente um exercício de aplicação.

Portanto, no início das regências, apresentei e expliquei sempre aos alunos as teorias defendidas pelo autor em causa, a fim de evitar que estes, quando partissem para a análise do texto não entendessem o problema que estava em causa, sendo que “ao ler um texto filosófico é necessário perceber antes de mais os problemas que esse filósofo está a tentar resolver” (MURCHO, 2002: 90). Quando pretendi numa das regências abordar e discutir a justificação do Estado em Aristóteles, expus primeiro os conteúdos. Ora, não poderia passar à análise de texto sem primeiramente explicar a noção de política e estado; a noção de estado de natureza e cidade estado, bem como analisar a justificação do Estado segundo Aristóteles, pois estas são noções chave para os alunos entenderem o que assevera o autor em relação a estas ideias. O mesmo aconteceu quando abordei a justificação do Estado em Locke, necessitei de expor aos alunos as noções chave do filósofo sobre o assunto. Se assim não fosse, como entenderiam os alunos o conceito de *propriedade* em Locke aquando da leitura e análise do texto? Tive que explicar primeiro que *propriedade* não era no sentido que estamos comumente habituados a empregar, como algo que pertence a uma pessoa ou então característica de alguma coisa. Mas que para Locke, esta diz respeito a tudo o que pertence ao Homem, não apenas à posse de bens materiais, mas também à vida e à liberdade.

Posteriormente, quando parti para o texto filosófico, solicitei sempre aos alunos que fizessem uma leitura individual do texto, a fim de sublinhar as frases que entendessem como sendo as mais importantes e o vocabulário que desconheciam. Quando utilizei textos que não se

encontravam no manual adotado, optei por fazer sempre uma lista com o vocabulário desconhecido e anexar ao texto (cf. Anexo 3), o que não invalidou de perguntar aos alunos na mesma se existia alguma palavra no texto que desconheciam, pois o que uns podem compreender outros não.

Após a leitura individual e a clarificação do vocabulário, solicitava a um aluno que lesse em voz alta o texto, pois existe sempre aqueles que por alguma razão não leem individualmente o texto. E, assim, passamos para a análise do texto, que é sempre feita oralmente pelo professor e alunos em conjunto.

A análise de textos filosóficos requer também alguns passos importantes a seguir, para que não fiquemos por uma análise superficial e assim contribuir para que os alunos não entendam o problema que está em causa. Uma análise superficial implica ficarmos apenas pelo conhecimento teórico dos filósofos e não propicia uma reflexão disciplinada sobre os problemas em causa. Mais, não se consegue atualizar os problemas do texto em causa à realidade vivida no momento. Assim sendo, podemos correr o risco de o aluno não alcançar a atitude que se pretende, uma atitude crítica. Pois, sem esta atualização dos problemas que, sem dúvida ainda estão bem presentes nos dias de hoje, não seremos capazes de despertar o interesse e a curiosidade do aluno, motivar-lhe a reflexão crítica e autónoma. Quando se parte para análise de um texto filosófico o professor ao propiciar esta reflexão e atitude crítica no aluno, deve alertá-lo para a impossibilidade de uma comunicação fundada no senso comum.

Na minha intervenção letiva e pedagógica, quando fiz a análise do texto filosófico com os alunos, tracei alguns passos a seguir para o próprio momento de analisar o texto, da mesma forma que tracei também para as regências que tivessem leitura e análise de texto. Adotei predominantemente o método socrático: perguntas e respostas. Segundo Thomas Nagel, “a Filosofia faz-se colocando questões, argumentando, ensaiando ideias e pensando em argumentos possíveis contra elas e procurando saber como funcionam realmente os nossos conceitos” (NAGEL, 2012: 8). As perguntas essenciais para qualquer análise de textos são as que passarei a descrever e são aquelas que utilizei na minha intervenção letiva e pedagógica:

1ª Pergunta: “Qual o tema do texto?”

O que se pretende com esta questão é que o aluno depois da leitura do texto consiga decodificar o tema presente no texto. Com o tema decodificado é preciso identificar o

problema em causa no texto e, uma boa maneira de o fazer é formular esse problema numa única questão.

2ª Pergunta: “Qual a questão-problema do texto?”

Só com a questão-problema formulada é que se torna possível compreender o problema em causa e discutir as ideias dos filósofos. Sem encontrar a questão-problema torna-se difícil a compreensão do próprio texto.

3ª Pergunta: “Qual a tese do texto?”

A tese é a posição do filósofo em relação ao problema em causa, nunca podendo ser uma interrogação, mas sim uma afirmação ou negação. A tese é já uma resposta à questão-problema. Para entender a posição do filósofo é preciso procurar as razões que este apresentou a favor da sua posição.

4ª Pergunta: “Que argumentos são apresentados no texto?”

Os argumentos evocam as razões que os filósofos usam a favor da sua opinião e das suas ideias defendidas.

Estas são as quatro questões a ter em conta numa leitura e análise dos textos filosóficos, depois cabe ao professor de Filosofia desdobrar cada uma destas questões em outras questões para desenvolver uma discussão crítica. Questões, como por exemplo: “Qual a intenção do filósofo ao apresentar tais argumentos?”; “Serão aceitáveis?”; “Serão válidos?”; “Que contra-argumentos apresenta o filósofo?”; “Por que razão é importante o problema expresso pelo filósofo?”; “Existe outra tese melhor que esta?”. Como expressa Desidério Murcho:

“Ler os textos dos filósofos sem fazer estas perguntas é empobrecedor e transforma a filosofia num velório de Grandes Filósofos Mortos em que nos limitamos a repetir as suas ideias sem as perceber muito bem. Sem este tipo de leitura crítica o ensino da Filosofia atraiçoa o espírito crítico que sempre a caracterizou e que está na origem do estudo e da investigação livres – cujas conquistas mais recentes são as ciências e as artes modernas, independentes de proibições religiosas, estatais ou ideológicas” (ib.:92).

No final de cada análise de texto procurei sempre fazer uma síntese da aula, de forma a organizar todas as ideias e noções que foram sendo desenvolvidas, não só por mim no início da aula, como também pelos alunos ao longo da análise de texto. Esta síntese também se torna importante para esclarecer um conceito ou outro que o aluno não percebeu muito bem.

Os exercícios por mim produzidos para o final de cada aula, denominados tópicos de verificação, eram apenas exercícios que serviam para eu verificar se os alunos tinham compreendido os conteúdos programáticos que fizeram parte da aula. Foram por isso sempre exercícios muito simples e de rápida resolução³.

Depois de expor todos os passos que segui durante a minha intervenção letiva e pedagógica, em que a estratégia e a metodologia adotada foi a análise de textos filosóficos, para um melhor esclarecimento descreverei pormenorizadamente uma regência com tal estratégia, com os conteúdos programáticos relativos ao tema *A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética*.

No primeiro momento da aula, que corresponde à fase inicial, depois da chamada e de registar no sumário eletrónico, caso fosse necessário, as faltas dos alunos, anunciei o tema da aula, na qual pretendia continuar a abordar a noção de experiência estética e de juízo estético, bem como o conceito de atitude estética, subjetivismo e objetivismo estético. Apresentei, no videoprojector, um *cartoon* (cf. Anexo 11) relativo ao tema da aula e pedi que os alunos o interpretassem. Foram interpretando e eu fui colocando questões, a fim de perceber se os alunos entendiam o que estava compreendido no *cartoon*, a saber o objetivismo estético. E, assim, passei à explicação da teoria do subjetivismo e objetivismo estético e à recapitulação dos conceitos experiência estética, juízo estético e atitude estética. Os alunos foram sempre colocando questões e relatando algumas experiências estéticas que já tinham vivido. É importante, com conta e medida, que os alunos assimilem os novos conteúdos às aprendizagens anteriores, normalmente aprendem melhor e ajuda a despertar a sua atenção e a sua curiosidade.

Posto isto, e já num segundo momento da aula, propus aos alunos a leitura do texto de Kant com o tema “O Desinteresse” (cf. Anexo 3), para abordar a experiência estética e o juízo estético na perspectiva do autor. O texto selecionado para esta aula não foi do manual adotado pela escola, mas de outro manual de Filosofia do 10.º ano, a saber *A Arte de Pensar*. As minhas principais preocupações para a escolha dos textos prenderam-se, por um lado, com a clareza da linguagem do texto, ou seja, procurei não escolher textos demasiados complexos na sua linguagem para os alunos não recearem a análise do texto, por outro lado, a extensão dos textos,

³ Cf. Secção 2.6. do presente Relatório de Estágio, para as explicações da função dos tópicos de verificação, aplicados no final de cada regência.

optei por textos mais reduzidos, de forma a facilitar a compreensão do texto, pois textos demasiado longos podem propiciar cansaço nos alunos e, posteriormente, a sua desatenção.

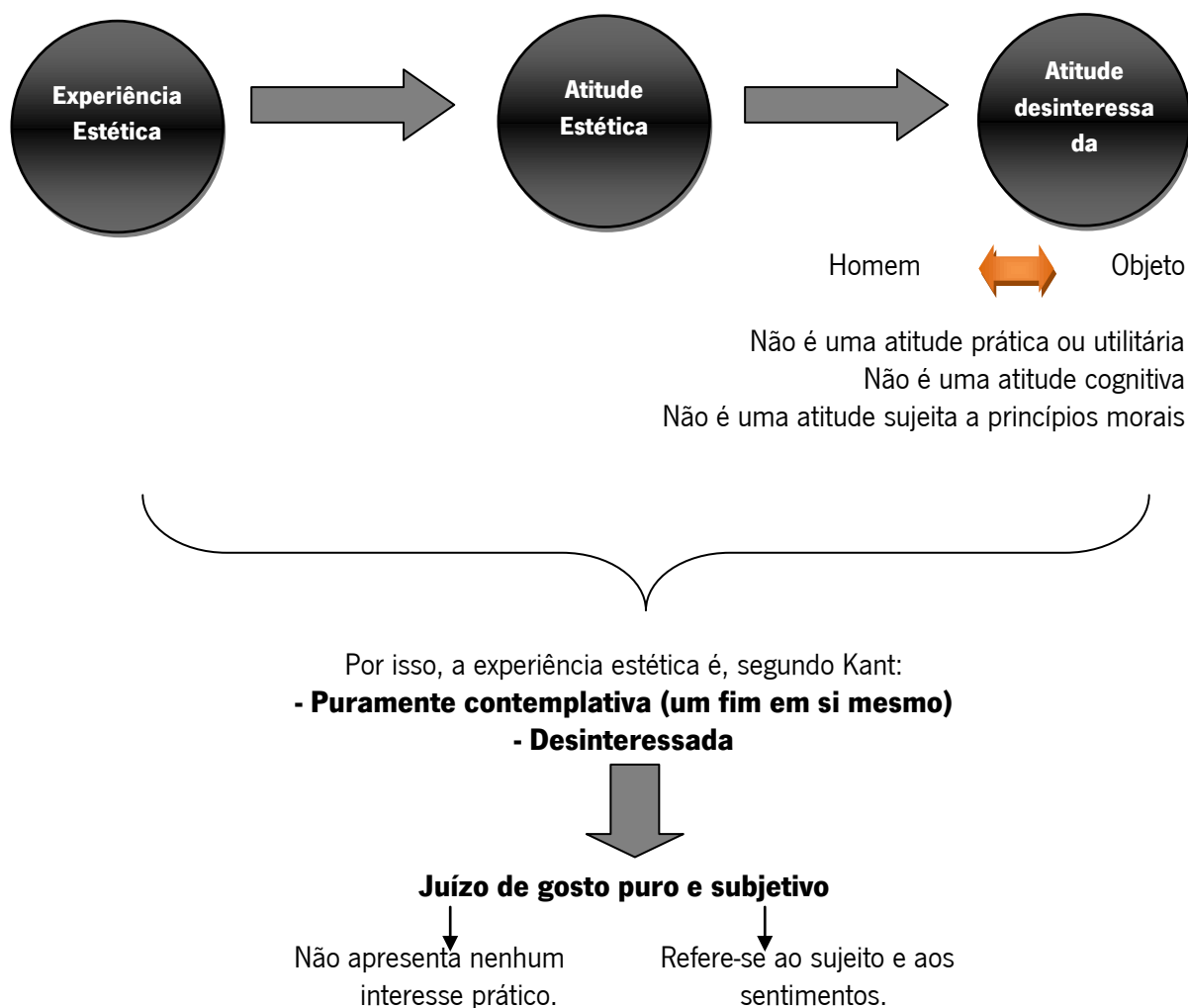
Portanto, pedi aos alunos que fizessem primeiro uma leitura individual, para sublinharem as ideias-chave e algum vocabulário que não soubessem. Contudo, já tinha anexado ao texto o vocabulário que podia suscitar estranheza e desconhecimento aos alunos, o que não invalida de perguntar na mesma. Perguntei e as únicas palavras que desconheciam eram aquelas duas que já tinha anexado ao texto, a saber cabalmente e faccioso.

Prosegui então com a leitura do texto em voz alta e, após essa leitura, passei à sua análise. O meu papel enquanto professora é ajudar os alunos a retirar o sentido do texto que estão a analisar. Por isso, em conjunto com os alunos começamos por analisar parágrafo a parágrafo o conteúdo do texto, de modo a descodificar qual o tema, questão-problema, tese e argumentos presentes no texto. Fui questionando os alunos à medida que avançava na análise, mas também permiti que os alunos fossem colocando questões e expusessem os seus pensamentos em voz alta, em relação à posição que o autor toma. As questões que os alunos iam colocando foram sempre muito pertinentes e as suas intervenções sempre muito positivas, as aulas tornavam-se por isso sempre muito dinâmicas e ativas. Permitir que os alunos participem ativamente na análise de texto, é permitir que estes pensem autonomamente e criticamente e é permitir aulas mais dinâmicas e práticas.

Para consolidar todos os conteúdos que foram sendo discutidos disciplinadamente ao longo da aula, em conjunto com os alunos fizemos uma síntese oral da aula e, posteriormente, solicitei aos alunos a realização de um exercício, que consistia responder por escrito a uma questão relacionada com o texto. A seguir procedi à correção da questão com os alunos, pedi voluntários para ler as suas respostas e a mais correta e completa foi escrita no quadro para que todos registassem no caderno diário.

Apesar de já ter sido feita uma síntese oral da aula, na fase final construí em conjunto com os alunos um organograma conceptual com a teoria de Kant acerca da experiência estética que fora analisada através do texto. Como era um texto com vários conceitos, era útil construir em conjunto um organograma e registar no caderno diário.

Dessa construção resultou o seguinte organograma conceptual:



Perante a análise do texto filosófico esperei exatamente que estes encarassem esta como uma atividade e uma ferramenta que os ajudasse na aprendizagem dos conteúdos programáticos. Esperei também que durante a compreensão de um texto estes interpelassem o seu conteúdo, explorassem o sentido, percebessem quais as partes mais importantes, o que estava em causa em cada texto e de que forma ia de encontro à realidade vivida no momento. Coube-me a mim a tarefa de estimular os alunos e de fornecer as ferramentas que necessitavam para se envolverem de forma ativa na compreensão de um texto. Deste modo, preparei sempre para cada regência um conjunto de tarefas adequadas para as aulas de Filosofia, para que estas não ficassem reduzidas apenas ao conhecimento histórico ou à opinião do senso comum.

Na minha perspectiva, e pelo que fui observando sempre com muita atenção durante a minha intervenção, aulas em que o aluno tem um papel mais ativo são aulas mais produtivas e aulas em que os alunos se sentem mais predispostos para aprender, porque têm um papel a desempenhar. Se a minha opção aquando da intervenção letiva e pedagógica fosse somente a de transmitir conhecimento, não deixar o aluno desempenhar um papel ativo na análise de texto e apenas fosse eu a questionar, não os deixasse expor os seus pensamentos e as suas questões, não tenho dúvidas que as aulas não correriam tão bem como correram. E se no início tive receio que fossem demasiadas tarefas para uma só aula e que “esgotasse” com a paciência dos alunos, muito pelo contrário, foram sempre muito recetivos às tarefas que ia propondo, muito participativos e muito enérgicos.

Portanto, acredito que ter adotado estas estratégias ao longo do meu desempenho me permite concordar com análises que asseveram que “o vício do ensino da filosofia de tipo sedentário e sonolento, despótico e exigente de espírito passivo, que os Escolásticos nos transmitiram e hoje em dia em boa parte ainda domina todas as escolas do mundo⁴” (DIONÍSIO, 1952: 48), não se adequam à natureza do ensino/aprendizagem da filosofia.

Resta saber, que opiniões têm os alunos em relação a esta estratégia por mim utilizada ao longo da intervenção letiva e pedagógica para ensinar os conteúdos programáticos.

Analisarei na secção a seguir os dados recolhidos junto dos alunos.

⁴ Apesar de estas palavras terem sido escritas em 1952, não podia deixar de as referir. Uma vez que, ainda nos dias de hoje expressões como estas ouvem-se e leem-se nos mais variados locais.

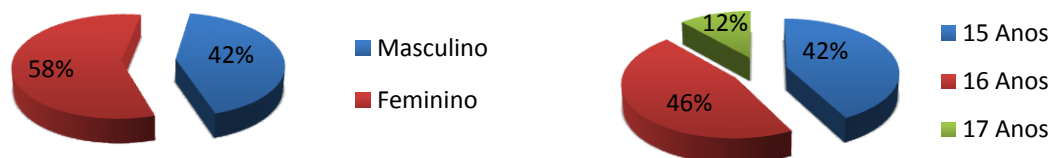
2.4. ANÁLISE DOS DADOS DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIOS

Como já referi, utilizei o inquérito por questionários (cf. Anexo 8) como instrumento de recolha de dados junto dos alunos envolvidos no Estágio Profissional, na Escola Secundária D. Maria II. Com este inquérito pretendi auscultar as perceções dos alunos, para obter informações relevantes em relação à questão geral do estudo, se a análise de textos filosóficos é um recurso favorável na lecionação da Filosofia. E, ainda, facilitar uma avaliação em relação a esta estratégia na lecionação da Filosofia.

O preenchimento do inquérito por questionário foi anónimo e, por isso, pedi aos alunos que fossem sinceros e conscientes. Das nove questões que o compunham, em cinco delas, a seguir à questão colocada vinha um “Porquê?”. A escolha de não colocar itens para seleccionar os mais importantes, prendeu-se com o facto de dar alguma liberdade aos alunos na resposta, de maneira a expressarem o que pensavam em relação a esta estratégia.

O inquérito inclui uma primeira parte sobre os dados pessoais dos alunos (sexo e idade); numa segunda parte contém perguntas em relação à análise de textos filosóficos e, por fim, uma parte para avaliar o desempenho da professora estagiária. Foi aplicado nos últimos minutos da última regência.

A amostra do inquérito por questionário foi constituída por 26 alunos⁵ da turma onde efetuei o Estágio Profissional, 58% do sexo feminino e 42% do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 anos e os 17 anos. Verifica-se que 42% dos alunos tem 15 anos; 46% tem 16 anos e 12% tem 17 anos.



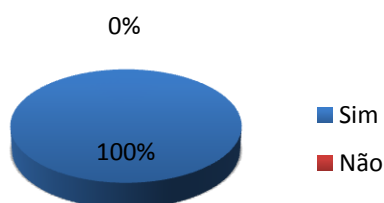
⁵ Na sua totalidade, a turma era composta por 28 alunos. Porém, durante o estágio profissional lectionei apenas a 27 alunos, tendo uma aluna desistido dois meses após o início do ano letivo. A outra aluna, por motivos pessoais, não esteve presente na aula em que apliquei o inquérito.

Relatório de Estágio

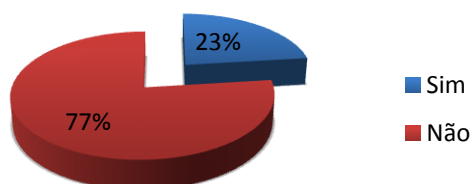
Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

No que concerne à segunda parte do inquérito, é constituído por seis questões, que se prendem com a componente de investigação do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada.

A primeira questão do inquérito por questionário, visou apurar se os alunos acham pertinente nas aulas de Filosofia analisar-se textos filosóficos, à qual todos responderam afirmativamente.



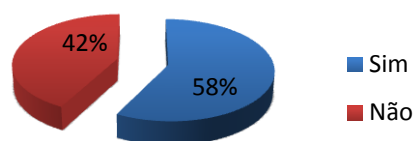
A segunda questão do inquérito visou apurar se a análise de textos filosóficos deve ser feita em todas as aulas de Filosofia. Curiosamente, 77% dos alunos considera que a análise de textos não deve ser feita em todas as aulas de Filosofia, embora reconheçam a pertinência deste tipo de recurso para as aulas de Filosofia. Apenas 23% respondeu afirmativamente.



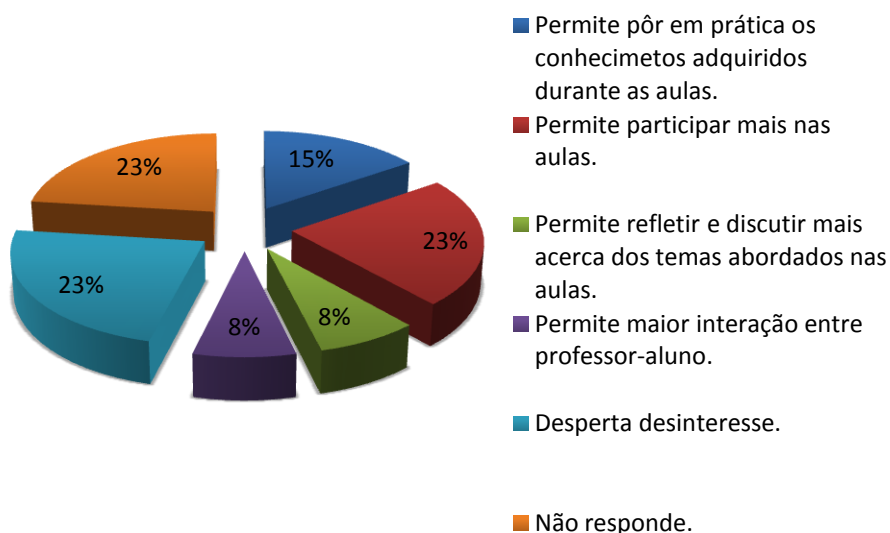
A terceira questão, procurava determinar se a análise de textos filosóficos contribui de alguma forma para aulas mais dinâmicas. Independentemente de os alunos responderem afirmativamente ou negativamente a esta questão, tiveram que responder ao porquê de contribuir ou não contribuir para aulas mais dinâmicas. No total 58% dos alunos reponderam afirmativamente e 42% negativamente.

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos



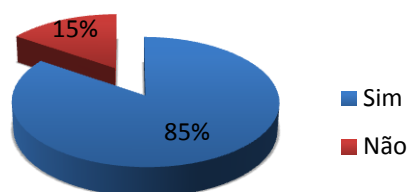
No que concerne à explicação do porquê contribuir ou não contribuir a análise de textos filosóficos para aulas dinâmicas, foram várias as razões apontadas. Os dados mostram que 15% assevera que os textos filosóficos permitem pôr em prática os conhecimentos adquiridos durante as aulas; 23% acredita que a análise do texto filosófico contribui para os alunos participarem mais nas aulas; 8% responde que permite refletir e discutir mais acerca dos temas abordados nas aulas; 8% que permite maior interação entre professor-aluno; 23% acredita que a análise de textos filosóficos fomenta o desinteresse e, por fim, 23% dos alunos não responderam.



A quarta questão do inquérito, visou apurar se a análise de textos filosóficos ajuda os alunos a compreender melhor os conteúdos abordados nas aulas de Filosofia. No total 85% dos alunos respondeu afirmativamente e 15% negativamente.

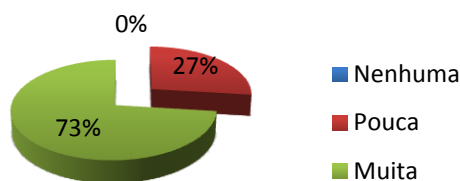
Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos



A quinta questão do inquérito por questionário, procura determinar a importância que os alunos atribuem à análise de textos filosóficos nas aulas de Filosofia. Mais uma vez, independentemente da resposta, os alunos tiveram que responder ao porquê de atribuir nenhuma, muita ou pouca importância à análise dos textos filosóficos.

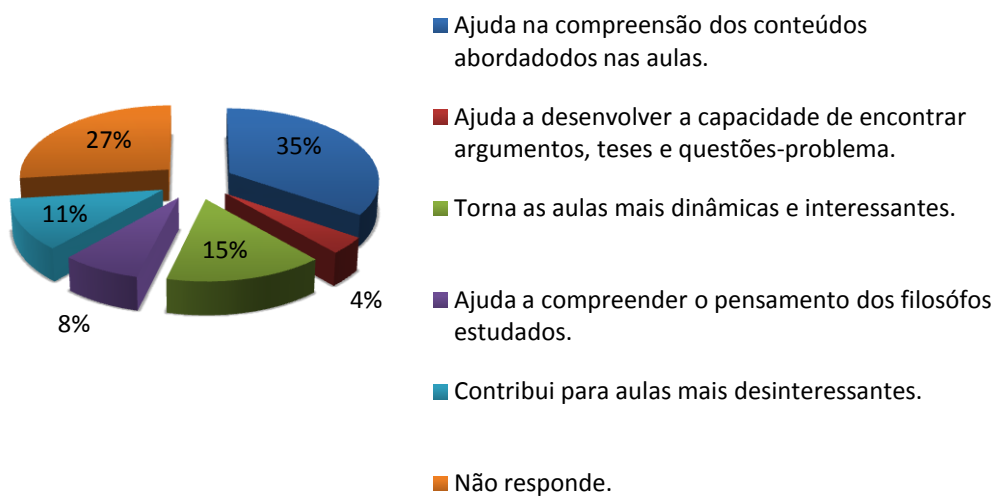
Da amostra 73% dos alunos atribui muita importância à análise de textos filosóficos; 27% atribui-lhe pouca importância e nenhum dos alunos respondeu que não era importante, 0%.



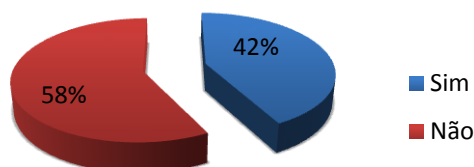
No que diz respeito ao porquê, as respostas foram as mais variadas. Na totalidade, 35% dos alunos acredita que é importante a análise de textos filosóficos porque ajuda na compreensão dos conteúdos abordados nas aulas; 4% acredita que ajuda a desenvolver a capacidade de encontrar argumentos, teses e questões-problema; 15% porque torna as aulas mais dinâmicas e interessantes; 8% refere que ajuda a compreender o pensamento dos filósofos estudados; 11% acredita que contribui para aulas mais desinteressantes e, por fim, 27% não responde.

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos



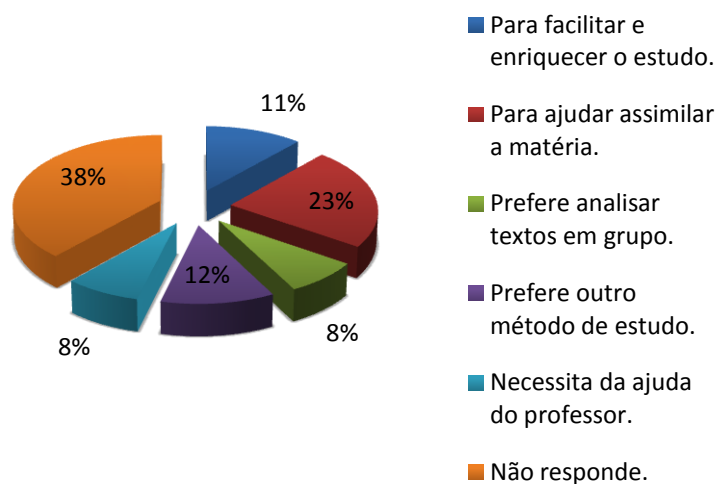
A sexta e última questão da segunda parte do inquérito por questionário tem uma vertente mais pessoal, procura saber se os alunos têm por hábito estudar em casa sozinhos a fazer análise de textos filosóficos. Também aqui, independentemente de ser afirmativa ou negativa a resposta, tinham que responder ao porquê de estudarem ou não em casa através da análise de textos filosóficos. Responderam afirmativamente 42% dos alunos e 58% admitiu não fazer análise de texto filosófico quando estuda em casa sozinho.



No que diz respeito, ao porquê de estudarem ou não sozinhos em casa, também as respostas foram as mais diversas. No total 11% dos alunos estuda em casa através de análise de textos para facilitar e enriquecer o estudo; 23% para ajudar a compreender a matéria; 8% prefere analisar os textos em grupo; 12% prefere outro método de estudo; 8% necessita da ajuda do professor e, por fim, 38% não responde.

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos



Considerando os resultados dos inquéritos por questionário acima referidos, concluí, assim, que os alunos consideram importante a estratégia por mim utilizada ao longo da minha intervenção letiva e pedagógica. Porém, acham também pertinente não recorrer apenas a esta estratégia nas aulas de Filosofia, embora para mais de metade dos alunos sejam bastante dinâmicas, pois de acordo com estes permite uma maior participação nas aulas, refletir e discutir mais e melhor os conteúdos programáticos que vêm adquirindo ao longo das aulas. Além disso, existe uma maior interação entre professor-aluno ao longo da aula. Contudo, para além de contribuir para aulas mais dinâmicas e interessantes, permite também uma melhor compreensão dos conteúdos abordados nas aulas e ajuda a compreender o pensamento dos filósofos estudados. Deste modo, mais de metade dos alunos atribui uma grande importância à análise de textos filosóficos que se fazem ao longo das aulas. Todavia, esta análise de textos é mais viável quando realizado na sala de aula, pelo facto de ser feita em grupo e contar com a ajuda do professor.

Globalmente posso concluir que a apreciação dos alunos relativamente à análise de textos filosóficos é bastante positiva. Ao longo da minha intervenção letiva e pedagógica, por observação direta, fui percebendo pelas reações dos alunos aquando das análises de textos filosóficos, que esta maneira de proceder no ensino da Filosofia é um recurso favorável. Assim é possível tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, contribuindo para despertar o interesse e a curiosidade dos alunos e também alcançar o que se pretende que a disciplina de Filosofia consiga:

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

“Promover condições que viabilizem uma autonomia do pensar, indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada, que passa por pensar a vida nas suas múltiplas interpretações [...] contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora” (ALMEIDA, 2001: 5).

Fez também parte deste inquérito, uma terceira parte, relativa ao meu desempenho enquanto docente. Pedi aos alunos que respondessem a três questões que tinham como intento avaliar o meu desempenho ao longo das minhas regências.

Como na secção seguinte farei uma exposição da autoavaliação da intervenção pedagógica, faz todo o sentido apresentar os resultados apenas nessa parte.

2.5. AUTO-AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Antes da minha intervenção letiva e pedagógica na sala de aula, juntamente com as duas colegas de estágio, decidimos criar uma grelha (cf. Anexo 12) para observação das regências. Esta grelha continha dezanove parâmetros por nós estabelecidos e a cada uma de nós cabia a responsabilidade de atribuir uma classificação aquando da observação da regência da outra colega. Sendo que, a classificação de cada parâmetro foi numa escala de um a cinco, em que correspondia o um ao insuficiente e o cinco ao excelente. Após cada regência, as colegas e eu, juntamente com a orientadora cooperante, reuniamo-nos para discutir os aspetos positivos e negativos que havia a apontar em relação ao decurso da regência. Sem dúvida, que as apreciações apontadas nestas reuniões contribuíram para o desenvolvimento do meu desempenho docente.

Portanto, na minha intervenção letiva e pedagógica procurei sempre pautar a minha prestação com base nos parâmetros estabelecidos:

- Utiliza e fomenta o uso da terminologia filosófica;
- Domina a terminologia e os conceitos;
- Transmite conhecimentos com coerência;
- Explicita de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como das tarefas a realizar na aula;
- Articula as aprendizagens a realizar com as aprendizagens anteriores;
- Corrige o trabalho de casa;
- Demonstra segurança no desenvolvimento dos conteúdos;
- Suscita a participação dos alunos;
- Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos;
- Movimenta-se pela sala para cativar a atenção dos alunos;
- Expressa-se oralmente de forma clara, correta e audível;
- Gere bem o tempo;
- Adequa os recursos utilizados aos objetivos e aos conteúdos;
- Adequa os recursos ao nível etário e ao interesse dos alunos;
- Utiliza recursos variados;

Relatório de Estágio

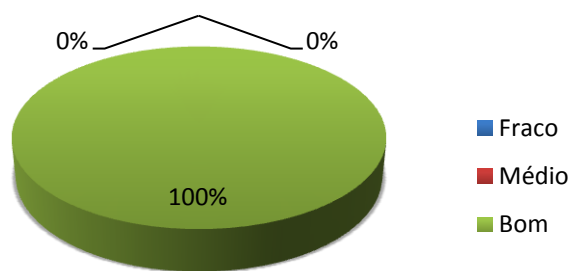
Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

- Explora corretamente os recursos utilizados;
- Domina situações imprevistas;
- Mantém o controlo da turma;
- Promove o respeito mútuo.

Como autoavaliação da minha prática pedagógica posso enunciar que foi bastante positiva e as aprendizagens foram imensas. Porém, fazer uma autoavaliação, normalmente, torna-se numa função difícil, pelo facto de não se conseguir manter um distanciamento suficiente para ser justa, equitativa e objetiva.

Para mim, estar dentro de uma sala de aula como professora era uma realidade completamente alheia, pois desconhecia por completo as atitudes a ter perante vinte e sete alunos, todos eles adolescentes e a travar contacto pela primeira vez com a disciplina de Filosofia. No entanto, como me empenhei em criar metodologias e estratégias que fossem ao encontro das suas necessidades, as aulas correram de forma positiva. Contudo, não significa que não tenha havido imprevistos e alguns percalços, sim houve, como já afirmei anteriormente, mas procurei sempre contorná-los de forma à minha intervenção letiva e pedagógica correr sempre pelo melhor. E de acordo com as informações que recolhi junto dos alunos no final da minha prática pedagógica, penso ter conseguido debelá-los. Vejamos as informações recolhidas.

A primeira questão visou classificar o desempenho da professora estagiária de fraco, médio e bom. Em unanimidade todos os alunos classificaram de bom (100%).

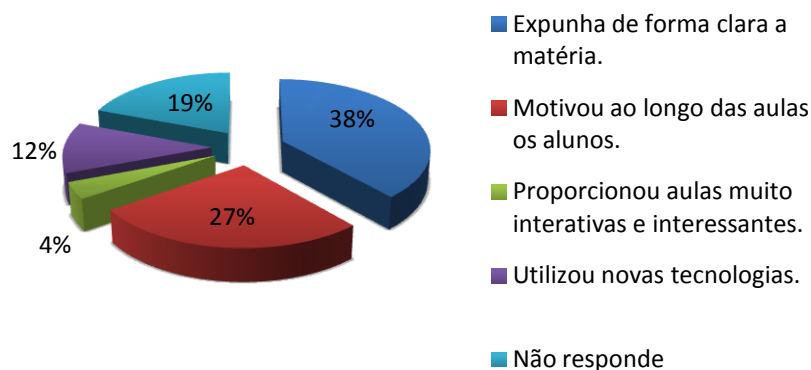


Pedi aos alunos que explicassem os motivos do desempenho ser fraco, médio ou bom. Foram apontados apenas quatro motivos: 38% afirma que a professora estagiária expunha de forma clara a matéria; 27% diz que motivou ao longo das aulas os alunos; 4% refere que a

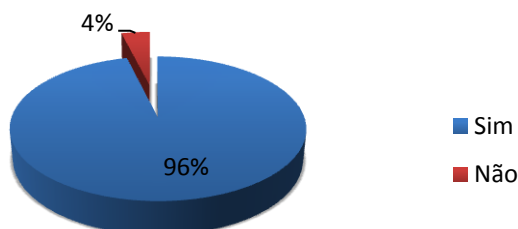
Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

professora estagiária proporcionou aulas muito interativas e interessantes; 12% diz que a professora estagiária utilizou novas tecnologias e, por fim, 19% dos alunos não responderam.



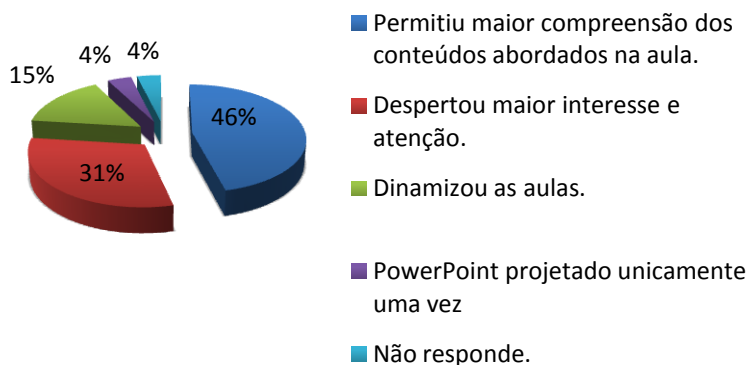
A segunda questão visou classificar se os vários recursos utilizados pela professora estagiária ajudaram na aprendizagem dos conteúdos programáticos. Apenas 4% respondeu negativamente, em contrapartida, 96% dos alunos respondeu afirmativamente.



Pedi aos alunos que referissem por que razão os vários recursos por mim utilizados ao longo da intervenção letiva, os ajudou ou não, na aprendizagem dos conteúdos programáticos. As respostas centraram-se em quatro razões: 46% referem ter permitido maior compreensão dos conteúdos abordados na aula; 31% apontam que despertou um maior interesse e atenção; 15% que dinamizou as aulas; 4% referem que o recurso do PowerPoint não ajudou porque foi projetado uma única vez e, por fim, 4% não responde.

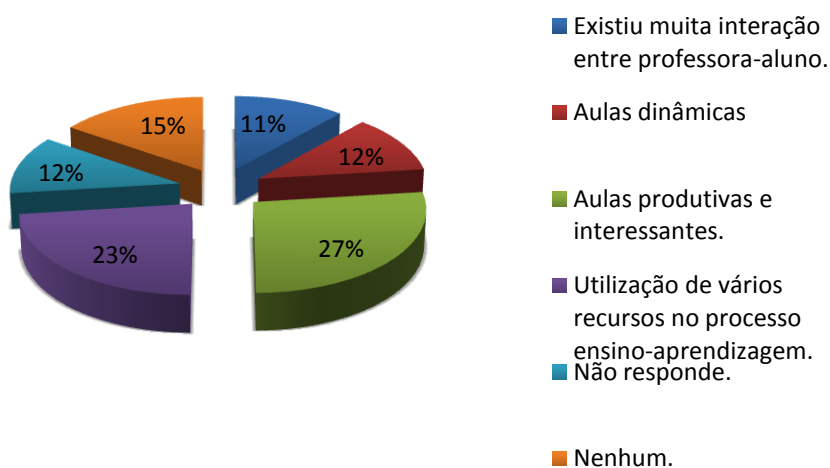
Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos



Na última questão do inquérito pedi aos alunos para, de um modo geral, apontarem os aspetos positivos e/ou negativos das aulas da professora estagiária.

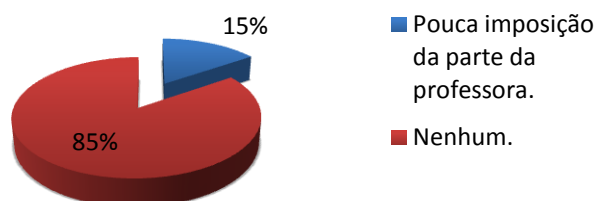
Como aspetos positivos apontaram quatro: 11% afirma ter existido muita interação entre professora-aluno; 12% aulas dinâmicas; 27% aulas muito produtivas e interessantes; 6% utilização de vários recursos no processo ensino-aprendizagem; 12% não respondeu e, por fim, 15% não tinha nenhum aspeto positivo apontar.



Como aspetos negativos apontaram um: 15% pouca imposição da parte da professora e 85% não encontrou nenhum aspeto negativo nas aulas da professora estagiária.

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos



Pode ver-se no conjunto de respostas dadas pelos alunos, que a minha prática pedagógica foi positiva. Na perspetiva dos alunos, todos os recursos por mim utilizados foram importantes e existiu sempre uma grande interação entre professora-alunos. Porém, é apontado um aspeto negativo, pouca imposição por parte da professora. A justificação plausível que encontro, pode dever-se à minha pouca experiência dentro de uma sala de aula, principalmente mais sentida nas primeiras regências, depois as coisas foram fluindo normalmente. Contudo, devo salientar que os alunos que apontaram esta falta de imposição, também afirmaram o quão difícil era o comportamento da turma.

O balanço final que faço é que o meu desempenho foi positivo e da minha parte, foi uma experiência muito gratificante, não só por estar no interior de uma sala de aula, mas também pelo contacto com a comunidade escolar, aspetos que desconhecia do lado do professor e aos quais terei que me ir habituando.

2.6. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

No contexto escolar a palavra que mais se ouve é avaliação: avaliação dos professores, dos alunos, das planificações, das aulas, das competências, dos programas, dos manuais escolares, entre outras. Durante muito tempo a palavra avaliação, traduzia-se em determinar o valor do rendimento escolar dos alunos, através de notas, com a intenção de aprová-los ou reprová-los. Como expressa Carlos Ferreira “a avaliação das aprendizagens esteve, exclusivamente, associada ao paradigma quantitativo, positivista, assente nos pressupostos de objetividade, rigor, com ênfase no resultado da aprendizagem a curto prazo e no controlo das variáveis intervenientes” (FERREIRA, 2007: 13).

Atualmente esta tem ganho uma nova dimensão, mais do que servir para medir resultados alcançados, ou seja, atribuir simplesmente notas, serve também para o professor acompanhar o desenvolvimento do aluno e identificar as suas dificuldades ao longo do processo ensino-aprendizagem. O professor deve, encarar a avaliação como um mero instrumento que auxilia os alunos ao longo do processo ensino-aprendizagem, “a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um instrumento *auxiliar da aprendizagem* e não um instrumento de aprovação ou reprovação” (LUCKESI, 1996: 82). Pode-se afirmar, que a avaliação das aprendizagens exprime-se de forma qualitativa e quantitativa e, por isso, encontra-se associado a esta três verbos:

“ – Verificar a presença de qualquer coisa que se espera (conhecimento ou competência) ”;

“ – Situar (um indivíduo, uma produção) em relação a um nível, a um alvo”;

“ – Julgar (o valor de...)” (HADJI *apud* FERREIRA, 2007: 16)

Portanto, a avaliação assume várias funções e finalidades no ambiente escolar e são considerados três tipos de avaliação: a avaliação diagnóstica; a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica, serve para o professor perceber em que situação se encontra o aluno, de modo a poder adequar as suas estratégias de ensino às necessidades que o aluno apresenta, para que este possa avançar satisfatoriamente no processo ensino-aprendizagem. De acordo com Carlos Ferreira a avaliação diagnóstica procura “determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, já que determina o seu nível prévio e

possibilita averiguar possíveis dificuldades que possa ter no decorrer do processo ensino-aprendizagem” (FERREIRA, 2007: 24).

A avaliação formativa, serve essencialmente para o professor verificar as dificuldades sentidas pelos alunos, após a introdução de novos conteúdos programáticos, durante o decorrer do processo ensino-aprendizagem. A avaliação formativa caracteriza-se “por incidir no processo de ensino-aprendizagem e não nos seus resultados, ou na averiguação dos pré-requisitos necessários às novas aprendizagens” (ib.: 27).

A avaliação sumativa, serve para o professor averiguar se os alunos atingiram os objetivos determinados previamente e pretende:

“medir e classificar os resultados de aprendizagem obtidos pelos alunos (que têm sido essencialmente do domínio dos conteúdos). Exprime-se quantitativamente, pela atribuição de uma nota num determinado ponto de escala de classificação adotada formalmente, ou por um termo que expressa uma graduação da determinação de níveis de rendimento que serviram de base para os balanços pontuais e para o final, conduzido à hierarquização dos alunos” (ib.: 30).

Portanto, o professor ao longo da sua prática pedagógica e profissional, não deve recorrer apenas a um único instrumento de avaliação, mas utilizar vários instrumentos, pois só assim será possível alcançar melhores resultados. Por exemplo, ao avaliar, o professor não pode cingir-se aos resultados dos testes, é importante que tenha também em conta as observações que fez durante as aulas e tudo o que os alunos foram realizando ao longo destas, senão corre o risco de não potenciar a aprendizagem do aluno. Como expressa Hoffmann, “quanto mais amplas forem as oportunidades de acompanhar o aluno, em sua interação com o objeto de estudo [...] maior será o conhecimento das estratégias de aprendizagem desenvolvidas e dos conceitos de que se apropria” (HOFFMANN, 2001: 148).

Porém, o professor tem obrigatoriamente que cumprir o seu dever profissional, o de atribuir classificações no final de cada período ou ano letivo. Mas a diferença de avaliar está em saber que “os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens” (ESTANQUEIRO, 2010: 83).

Avaliar as aprendizagens dos alunos também fez parte da minha prática profissional e pedagógica. Assim sendo, no decorrer do Estágio Profissional, utilizei essencialmente dois tipos de avaliação, a saber a avaliação formativa e a sumativa. No que diz respeito à avaliação

formativa, esta processou-se aula a aula, tendo realizado para o efeito exercícios de aplicação, trabalhos de casa, trabalho de grupo, contando, ainda com a participação e o diálogo estabelecido aquando da análise de textos.

No que diz respeito aos exercícios de aplicação, estes foram sempre realizados no final de cada regência. Como tal, distribuía pela turma exercícios de aplicação, ao qual foi atribuído o nome de tópicos de verificação e tal como o nome indica, eram exercícios que tinham como finalidade verificar se os alunos aprendiam os conteúdos lecionados na aula. Sempre que possível eram corrigidos no final da realização dos mesmos e só depois eram corrigidos por mim, de modo a verificar as dificuldades e retomar na aula seguinte o que não ficou totalmente esclarecido. Porém, enquanto estes realizavam os exercícios de aplicação, circulava pela sala e ia esclarecendo as dúvidas que iam surgindo. Na aula seguinte entregava os exercícios corrigidos, aos quais tinha atribuído uma classificação. A avaliação de cada um deles foi numa escala de zero a vinte valores, em que correspondia de zero a cinco o mau; de seis a nove o insuficiente; de dez a treze o suficiente; de catorze a dezassete o bom e, por fim, de dezoito a vinte o muito bom. Os resultados obtidos pelos alunos situaram-se maioritariamente entre o suficiente e o muito bom. Tal poderá dever-se ao facto de serem exercícios de pequeno grau de complexidade, pois não poderia deixar de sê-lo visto que tinham apenas dez minutos no final de cada aula para responder ao exercício. Os exercícios eram o mais diversificados possíveis, maioritariamente de simples resolução, desde palavras cruzadas filosóficas até à escolha múltipla. Não tinha como intento ensinar Filosofia através de exercícios desta natureza, como já referi, apenas serviram para verificar a aprendizagem dos alunos após a leção dos conteúdos programáticos. No entanto, todos eles continham os principais temas e conceitos trabalhados durante a aula.

Como se torna necessário “entender processos individuais de aprendizagem e valorizar diferenças entre os alunos exigem registros que favoreçam a análise de singularidades e peculiaridades de desenvolvimento” (HOFFMANN, 2001: 201), então, para cada aula criei uma grelha para anotar quem fez ou não o trabalho de casa e, posteriormente, colocar as notas que cada aluno obteve nos exercícios de aplicação. Relativamente, às restantes atividades desenvolvidas observava o decorrer da atividade, tendo sempre em conta os seguintes pressupostos: como a realizou; por onde começou; conseguiu perceber o significado do

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

obstáculo que surgiu ao responder à atividade; como o superou; pediu ajuda ao colega para a sua realização, que dúvidas surgiram (cf. HOFFMANN, 2001: 144).

Fica abaixo um exemplo de uma grelha preenchida ao final de cada regência.

Grelha da Lição n.º43 (2-3-12)

ALUNOS	TRABALHOS DE CASA	EXERCÍCIOS DE APLICAÇÃO
n.º1	Não fez	12,5valores
n.º2	Fez	20valores
n.º3	Não fez	16,5valores
n.º4	Não fez	12,5valores
n.º5	Fez	17,5valores
n.º6	Não fez	12,5valores
n.º7	Fez	17,5valores
n.º8	Não fez	13,5valores
n.º9	Não fez	20valores
n.º10	Fez	20valores
n.º11	Fez	20valores
n.º12	Não fez	16,5valores
n.º13	Não fez	15valores
n.º14	Não fez	15valores
n.º15	Não fez	15valores
n.16	Não fez	0valores
n.º17	Fez	18,5valores
n.º18	Não fez	11,5valores
n.º19	Não fez	16,5valores
n.º20	Não fez	20valores
n.º21	Não fez	11,5valores
n.º22	Fez	15valores
n.º23	Não fez	13,5valores
n.º24	—	—
n.º25	Não fez	11,5valores
n.º26	Fez	16,5valores
n.º27	Não fez	15valores
n.º28	Fez	16,5valores

A avaliação sumativa foi realizada através de um teste escrito, aplicado no final do 2º período e incidiu na unidade II – A ação humana e os valores; da subunidade dimensões da ação humana e dos valores, mais especificamente, no ponto 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas e no ponto 3.1.4.

ética, direito e política do programa de Filosofia do 10º ano, uma vez que foi lecionado desde o início até ao fim por mim. Portanto, a realização do teste escrito (cf. Anexo 4) ficou à minha responsabilidade. Com este, pretendi avaliar se os objetivos durante todo o processo ensino-aprendizagem foram alcançados e proceder à classificação dos alunos.

Para a realização do teste escrito, primeiramente desenvolvi uma matriz (cf. Anexo 5), onde enunciei os conteúdos, os objetivos e o tipo de perguntas que iriam fazer parte do teste. Posteriormente, facultei-a aos alunos e na aula de preparação para o teste clarifiquei aos alunos os objetivos que faziam parte desta. Procurei produzir uma matriz clara e objetiva, de modo a não causar enganos e receios nos alunos, para que os objetivos previstos fossem alcançados, pois “uma tarefa avaliativa bem elaborada favorece a expressão própria de ideias e diferentes estratégias de solução dos alunos, possibilita ao professor investigar as hipóteses construídas por eles até aquele momento, ou os processos de raciocínio de que se utilizaram” (HOFFMANN, 2001: 183).

O teste escrito foi dividido em três grupos, um grupo com cinco questões de escolha múltipla, no qual era pedido aos alunos que selecionassem a alternativa correta. A pontuação atribuída a este grupo foi de vinte e cinco pontos, numa escala de zero a duzentos. O segundo grupo era constituído por duas questões de resposta rápida. Apenas foi pedido aos alunos que enunciassem as duas formulações do imperativo categórico de Kant e explicassem o conceito Kantiano de dever moral. Na resposta do aluno a esta questão o que era tido em conta, era se este explicitava corretamente o conceito a partir da relação entre atos realizados conforme o dever e por dever; se utilizava os conceitos com rigor e, por fim, se apresentava os conteúdos de forma articulada e coerente. A pontuação atribuída a este grupo foi de cinquenta pontos.

O terceiro grupo era composto por quatro questões, sendo que algumas se encontravam divididas em duas perguntas. Na primeira questão, foi apresentado aos alunos uma situação e de acordo com essa situação tinham que responder de forma justificada se ação praticada pela pessoa na situação era moralmente correta. O que se pretendia com a resposta a esta questão, era que os alunos explicitassem corretamente a resposta, a partir do texto, utilizando os conceitos com rigor e apresentassem os conteúdos de forma articulada e coerente. A pontuação atribuída foi de vinte e cinco pontos. Na segunda questão, numa primeira pergunta foi pedido aos alunos que a partir do texto apresentado, enunciassem o princípio que, do ponto de vista

utilitarista, permitia justificar quando uma ação é moralmente correta e, posteriormente, numa segunda questão, que interpretassem o exemplo dado no texto segundo a perspectiva do autor. Aqui o que era tido em conta na resposta dos alunos, era se interpretavam o exemplo dado no texto segundo a ética de Stuart Mill; se utilizava os conceitos com rigor e apresentava os conteúdos de forma articulada e coerente. A pontuação atribuída a esta questão foi de vinte pontos. Na terceira resposta deste terceiro grupo, na primeira questão os alunos a partir do texto apresentado tinham que enunciar quais os direitos a que o texto se referia. Com uma pontuação de quinze pontos. Na segunda questão, tinham que explicar as razões que teriam levado as pessoas a trocar o Estado de Natureza pela sociedade civil na perspectiva de John Locke. Para a resposta, importava se os alunos explicitavam corretamente as razões de acordo com Locke; se utilizavam os conceitos com rigor e se apresentavam os conteúdos de forma articulada e coerente. Foi atribuído uma cotação de vinte e cinco pontos à resposta. Por fim, a quarta questão também ela dividida em duas questões. Na primeira os alunos mais uma vez a partir do texto apresentado tinham que dizer o nome do autor que defende a posição original. Esta pergunta tinha uma cotação de dez pontos. Na segunda questão, deveriam expor a resposta que o autor do texto daria ao problema aí apresentado. O que era tido em conta nas respostas dos alunos, era se explicitavam inequivocamente a solução que Rawls apresenta; se utilizam os conceitos com rigor e se apresentam uma resposta articulada e coerente. A cotação atribuída foi trinta pontos.

Os critérios de correção utilizados foram baseados nos critérios de correção (cf. Anexo 6) do teste intermédio de Filosofia do 10º ano.

Os resultados obtidos no teste escrito pelos alunos foram pouco satisfatórios: seis alunos com mau; onze alunos com insuficiente; cinco alunos com suficiente e cinco alunos com bom. Penso que, como a turma apresentava um comportamento indisciplinado, provavelmente, esse fator contribuiu para que mais de metade da turma tenha tido nota negativa. Porém, um teste demasiado extenso e com muito texto de referência pode ter contribuído também para tais resultados. Na correção do teste, foi possível ainda verificar que por parte de alguns alunos existiu pouca preparação e estudo para a realização do teste escrito, pois nem às perguntas mais simples e claras conseguiram responder. A utilização de critérios de correção muito exatos, pode também ter contribuído para tais resultados. Mas a opção da utilização destes critérios foi

no sentido dos alunos se adaptarem a este modelo de correção, com o qual vão ter que lidar posteriormente.

No momento da entrega do teste escrito esclareci as notas que tinham sido atribuídas a cada aluno, para que percebessem a sua razão de ser. Depois procedi em conjunto com os alunos à correção do teste, projetei os critérios de correção, para que ficassem esclarecidos em relação ao que era exigido em cada pergunta de forma a expor as dúvidas que surgiram no momento em que realizaram a prova.

Apesar destes resultados, na avaliação final do período quinze alunos obtiveram nota positiva e doze nota negativa. Uma vez que, fizeram parte desta avaliação todos os instrumentos utilizados nas aulas para avaliar as suas aprendizagens, como participação, trabalhos de casa, assiduidade, tópicos de verificação, participação nas aulas, entre outros.

As informações que obtive na reunião final do período letivo, foi que a turma em causa baixou o seu rendimento escolar em todas as disciplinas. Posto isto, ficou acordado logo após a reunião e, com o consentimento da diretora de turma, que a professora estagiária em conjunto com a orientadora cooperante, voluntariamente, iriam lecionar aulas de apoio aos alunos que obtiveram negativa à disciplina de Filosofia. Apesar de os alunos estarem informados das aulas de apoio, foram poucos os que compareceram para esclarecer dúvidas.

Neste sentido, “todo o processo avaliativo, em sua perspectiva mediadora, se destina, assim, a acompanhar, entender, favorecer a contínua progressão do aluno” (ib.: 118) e como tal exige por parte do professor uma intervenção responsável e justa. Deste modo deve recorrer não a um mas a vários instrumentos de avaliação. Portanto, deve optar maioritariamente por uma avaliação formativa, porque esta recai no processo ensino-aprendizagem e não nos seus resultados. Através desta o professor pode perceber as dificuldades dos alunos e, posteriormente, adotar novas estratégias para proporcionar o desenvolvimento do aluno.

“Não se pode confundir avaliação com a nota e muito menos permitir que se continue usando o termo nota como sinónimo de avaliação. Não é apenas uma forma dentre muitas de se expressar os resultados de uma avaliação. Não ter nota pode ser tão arbitrário e autoritário quanto tê-la. Precisamos apenas entender que a avaliação pode e deve alimentar, constantemente, o diálogo entre o aluno e o professor, permitindo a ambos, numa relação dialética, informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativas para ambos” (RABELO, 2000: 81).

CONCLUSÃO

Finalizado o Estágio Profissional, fica a certeza da importância deste para a minha formação, tanto a nível profissional como pessoal. Foi sem dúvida uma experiência esclarecedora, construtiva, gratificante e enriquecedora, no sentido que me permitiu poder observar e ter um contacto direto com a realidade escolar, possibilitando uma melhor compreensão do contexto teórico adquirido em sala de aula ao longo destes dois últimos anos. Sem dúvida, que todo este quadro teórico realizado foi importante, mas a prática permitiu obter aprendizagens e competências que só mesmo no terreno é que se conseguem adquirir. Neste sentido, fica também a certeza da importância de conhecer a realidade da comunidade escolar, na qual tive oportunidade de evidenciar a rotina do quotidiano escolar, lidar de perto com os alunos, participar e organizar atividades que contribuíram para a minha formação e desenvolvimento enquanto professora. Portanto, o estágio contribuiu imenso para obter conhecimentos sobre o funcionamento de toda a organização escolar, que até então desconhecia. Este Relatório de Estágio reflete exatamente como foi a minha experiência docente, que competências e atitudes foram sendo adquiridas ao longo do Estágio Profissional.

Porém, a realização do Estágio Profissional não permitiu apenas compreender como funciona a organização escolar, permitiu também o desenvolvimento de competências profissionais muito significativas. Deste modo, posso concluir que foram várias as aprendizagens efetuadas ao longo do estágio. Através deste, desenvolvi competências e atitudes como: planificar e organizar aulas; organizar e conduzir situações de aprendizagem; desenvolver atividades pedagógicas; desenvolver materiais pedagógicos; lidar com situações imprevistas e manter a disciplina na turma. Mais ainda, aprendi a desenvolver e assumir responsabilidades, a resolver problemas, a tomar iniciativas e a tornar-me mais autónoma.

No início desta caminhada os receios e os medos eram imensos, apenas pensava como iria ser encarar uma sala de aula repleta de jovens adolescentes cheios de energia, pois com certeza que iria ser muito diferente das apresentações públicas que estava habituada a fazer na universidade, agora posso dizê-lo que é muito diferente. Pensava ainda, se iria conseguir transmitir de forma clara os conteúdos programáticos, se iria conseguir despertar atenção dos alunos para a aula, entre outras. Porém, como encarei sempre o Estágio Profissional com muito empenho e paixão, com o passar das aulas aprendi a lidar com estes medos e receios, que

inclusive se foram dissipando à medida que as aulas foram avançando. Realizar desta forma o Estágio Profissional, com muito empenho, permitiu-me realizar esta tarefa com muita confiança e ultrapassar as dificuldades que naturalmente iam surgindo. E, neste sentido, todas as atividades inicialmente propostas aquando da realização do Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, foram cumpridas.

Assim fui aprendendo com as diversas situações que aconteceram na prática e que me ajudaram a alcançar a minha competência pedagógica. Para tal, torna-se indispensável uma intervenção sistematizada, delineada e acima de tudo refletida. Assim, procurei que as aulas não fossem planeadas, tendo em vista apenas a aquisição de conhecimentos, promovendo aulas que desafiassem os alunos a pensar por si mesmos e de forma crítica. E, assim sendo, tentei, equacionar estratégias que fossem ao encontro daquilo que é exigido no ensino da Filosofia, pensar de forma autónoma, crítica e reflexiva.

“Ora, se o fundamental da filosofia é de facto a crítica, e se pois a filosofia deve ser estudada, não pelo mérito das respostas precisas sobre um certo número de questões primárias, senão pelo valor que em si mesma assume, para a cultura do espírito, a mera discussão de tais problemas, – segue-se que é ideia inteiramente absurda a de se dar a alguém uma iniciação filosófica pela pura transmissão das respostas precisas com que pretendeu resolver esses tais problemas um determinado autor ou uma certa escola. Deverá pois a iniciação filosófica assumir um carácter essencialmente crítico, e consistir num debate dos problemas básicos que não seja dominado pelo intuito dogmático de cerrar as portas às discussões ulteriores” (SÉRGIO, 2001: 9).

Portanto, o tema por mim escolhido “Ensinar Filosofia por meio da análise de textos filosóficos”, prendeu-se exatamente com esta ideia de a sala de aula ser um espaço aberto a debates disciplinados dos problemas que a Filosofia se ocupa. E, por isso, recorrer a textos filosóficos para ajudar na compreensão dos problemas pode proporcionar ao aluno um pensamento crítico. Porém, é preciso a ajuda do professor e “um bom professor do lidar filosófico é como um indivíduo que nos leciona a ginástica procedendo ele próprio como um bom ginasta, e obrigando-nos a nós a fazer ginástica; é quem nos ministra um trabalho crítico, um modelo da faina elucidação dos problemas” (ib.: 9). Para o professor ser um bom guia, deve manter uma boa comunicação com os alunos, proporcionar diálogos para que estes se sintam motivados, pois “uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos

entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem. O diálogo é considerado como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula” (ESTANQUEIRO, 2010: 33). Empenhei-me para que a estratégia da análise de textos filosóficos e, todas as outras por mim utilizadas, contribuíssem de forma significativa para as aprendizagens dos alunos e que ao longo das aulas existisse sempre um bom diálogo entre mim e os alunos, que é essencial para toda a dinâmica do processo ensino-aprendizagem.

O resultado desta estratégia foi positivo, pois, em todas as aulas que ministrei os alunos mostraram interesse em participar, responder ao que lhes perguntava, faziam comparações entre algumas teorias ou problemas que já tinham estudado anteriormente com a que estavam a estudar no momento e inclusive havia alunos que comparavam os problemas com alguma situação que estávamos a viver no momento. Portanto, foram sempre aulas bastante dinâmicas e, por isso, acredito que recorrer a textos filosóficos é favorável para a leção da disciplina de filosofia. Contudo, também as tecnologias se tornam pertinentes, pois pude constatar ao longo das aulas que a curiosidade dos alunos desperta mais quando recorremos a algo que inclua multimídia. Por exemplo, nas aulas em que no início optei por passar excertos de filmes, os alunos sentiam-se mais motivados e empenhados em participar ao longo da aula.

Acima de tudo procurei que as situações de aprendizagem fossem realizadas num ambiente pedagógico onde prevalecesse o respeito, a responsabilidade, o diálogo, a cooperação, entre outras. Pois, só assim o clima de aprendizagem se torna benéfico e bastante agradável, quer para os alunos quer para o professor. E enquanto professora, também me compete proporcionar uma educação moral nos alunos, não basta apenas instruir. A educação também é “ajudar os alunos a conhecer, apreciar e praticar os valores morais básicos, que fazem parte da nossa herança cultural (por exemplo, a honestidade, o respeito, a responsabilidade, a justiça e a solidariedade)” (ib.: 106) .

Assim, para terminar, considero que cumpri todos os critérios para a construção de uma boa competência pedagógica, que com certeza me permitirá olhar o futuro com a confiança de que tudo farei para ser uma boa professora.

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Manuela Bastos de (Coord.) (2001). *Programas de Filosofia do 10º e 11º Anos – Cursos Científico-Humanísticos Tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário.
- ALMEIDA, Aires e MURCHO, Desidério (2006). *Textos e Problemas de Filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.
- BOAVIDA, João (2010). *Educação Filosófica*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- COSSUTTA, Frédéric (1998). *Didáctica da Filosofia – Como interpretar textos filosóficos?*, trad.. Porto: Edições ASA.
- CRUZ, Vitor (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Lidel.
- DIONÍSIO, Santana (1952). *A Filosofia como Objecto de Pedagogia*. Lisboa: Seara Nova.
- ESTANQUEIRO, António (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- FERREIRA, Carlos Alberto (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1999). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora.
- HOFFMANN, Jussara (2001). *Avaliar para promover – as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.
- KANT, Immanuel (1997). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LUCKESI, Cipriano C. (1996). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez Editora.
- LYOTARD, Jean-François (1987). *O Pós-Moderno explicado às crianças*, trad.. Lisboa: Dom Quixote.
- MARCEL, Lebrun (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*, trad.. Lisboa: Instituto Piaget.
- MURCHO, Desidério (2002). *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

NAGEL, Thomas (2012). *Que quer dizer tudo isto? Uma iniciação à Filosofia*, trad.. Lisboa: Gradiva.

RABELO, Edmar Henrique (2000). *Avaliação: Novos Tempos Novas Práticas*. Petrópolis: Editora Vozes.

SAN´ANNA, Flávia Maria; ENRICONE, Delcia; GRILLO, Marlene e MEDEIROS, Marilau Fontoura de (1979). *Dimensões Básicas do Ensino*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S. A.

SÉRGIO, António (2001). “Prefácio”, in RUSSELL, Bertrand. *Os problemas da Filosofia*, trad.. Coimbra: Almedina, pp. 7-19.

Legislação consultada:

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

ANEXOS

ANEXO 1: PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA



Universidade do Minho
Instituto da Educação

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

Ensinar Filosofia por meio da análise de textos filosóficos

Mestranda: Dóris Campos

Orientadora Cooperante: Dr.^a Fátima Pereira

Supervisor: Doutor Artur Manso

Braga, Dezembro de 2011

1 - Tema e objetivos

O presente trabalho intitulado “Ensinar Filosofia por meio da análise de textos filosóficos” é o projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, que faz parte do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, a realizar na Escola Secundária D. Maria II. Será executado na turma do 10.º ano de escolaridade.

É suposto que a Filosofia seja capaz de desenvolver competências para argumentar de forma coerente sobre vários temas, uma vez que se apresenta como um espaço interdisciplinar onde entroncam as mais variadas áreas, como a ética, a política, a religião, a estética, entre outros. Assim sendo, a Filosofia é, fundamentalmente, um espaço aberto de reflexão e crítica.

Neste sentido, aqueles que ensinam Filosofia não se devem limitar apenas à transmissão de conhecimentos, mas também devem fornecer instrumentos que ajudem os alunos a construir o seu próprio conhecimento, a pensar autonomamente sobre temas e problemas. Portanto, todo o professor de Filosofia deve procurar introduzir nas suas aulas não apenas uma parte teórica mas também uma parte prática, de forma a permitir ao aluno que desenvolva autónoma e ativamente um pensamento crítico. Nesta disciplina, os alunos problematizam, conceptualizam e edificam uma argumentação sobre um determinado tema por meio da análise de textos filosóficos. Portanto, a principal questão que pretendo abordar neste estudo é se a análise de textos filosóficos é um recurso favorável na lecionação da Filosofia.

Atendendo a estes pressupostos, estabelecemos para o nosso estudo os seguintes objetivos:

- Incentivar o trabalho discursivo e interpretativo;
- Avaliar o uso de textos filosóficos na aprendizagem dos alunos;
- Desenvolver um espírito crítico e problematológico;
- Estimular nos alunos um contacto direto com os textos filosóficos.

2 - Enquadramento contextual

2.1 - Caracterização da Turma

A turma do 10º ano é constituída por vinte e oito alunos, dos quais dezassete são raparigas e onze são rapazes, com idades compreendidas entre os catorze e os dezasseis anos,

sendo a média das mesmas quinze anos. Apenas sete alunos beneficiam de apoio dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE).

Todos os alunos têm como país de origem Portugal. Há exceção de um aluno, que é residente noutra concelho do distrito de Braga, todos os restantes são residentes no conselho de Braga. A maioria dos alunos vem de transporte público para a escola (11 alunos), os restantes a pé (8 alunos) ou de carro próprio (8 alunos). A distância de deslocação até à escola vai de 1Km a mais de 10Km, sendo que o tempo médio de deslocação até à escola varia entre menos de 10min a 20/30min de duração.

A grande maioria dos alunos tem o pai como encarregado de educação (19 alunos) sendo os restantes encarregados de educação as mães (8 alunos), apenas um aluno apresenta como encarregado de educação outro elemento do agregado familiar. Os pais ou encarregados de educação apresentam idades compreendidas de trinta a quarenta anos (5 pais), de quarenta e um a cinquenta anos (47 pais) e mais de cinquenta (2 pais). Os graus de habilitações académicas dos pais distribuem-se, maioritariamente, entre o segundo ciclo, terceiro ciclo e ensino secundário. Havendo apenas três pais com o primeiro ciclo; uma mãe com Doutoramento; um pai e mãe com Mestrado; três com licenciatura e um com Bacharelato. Relativamente à situação profissional, cinco pais estão desempregados, um reformado e os restantes têm uma profissão que se situa maioritariamente no sector de comércio e serviços, bem como no sector de produção.

Todos os alunos possuem computador e apenas um não possui internet. Ao nível de expectativas dos alunos, grande parte pretende frequentar o ensino superior.

2.2 - Caracterização da Escola

A Escola Secundária D. Maria II entrou em funcionamento a 31 de Março de 1964, com a designação de Liceu Nacional Feminino D. Maria II e surge meramente para ser um liceu feminino de apenas 24 salas. Com a revolução do 25 de Abril em 1974, deixa de ser um liceu exclusivamente feminino e a sua designação foi substituída pelo nome de Escola Secundária D. Maria II. Situa-se no centro da cidade de Braga, na freguesia de S. José de S. Lázaro.

A oferta educativa da escola abrange todos os cursos científico-humanísticos do ensino secundário, o ensino profissional e os cursos de educação-formação para jovens e adultos, em

regime diurno e noturno. Conta, para o ano letivo de 2011/2012, aproximadamente, com 1100 alunos nos cursos de Educação e Formação. Fazem parte da comunidade escolar cerca de 126 docentes, destes (91 docentes) são do sexo feminino e (35 docentes) são do sexo masculino. Fazem também parte 46 não docentes, destes (38 não docentes) são mulheres e (8 não docentes) são homens. Além disso, conta com dez elementos nos Serviços de Administração Escolar, distribuídos por quatro grandes áreas: Pessoal, Alunos, Expediente e Contabilidade. Nos Serviços de Ação Social Escolar (SASE) dispõe de uma técnica e uma assessora da Direção que ajuda na gestão da cantina, bufete e apoios.

Trata-se de uma escola cujos suportes físicos abarcam espaços de lazer; espaços desportivos, onde dispõem de um ginásio, de balneários, dois polidesportivos cobertos e dois polidesportivos exteriores; de um gabinete médico e lavandaria; sala dos professores de educação física e sala dos professores, dividida em três espaços um para cada departamento; sala dos diretores de turma; duas salas do aluno; quatro salas de informática; nove laboratórios e quarenta e cinco salas de aula teóricas, para vinte e oito alunos. Dispõe ainda de uma biblioteca e de um auditório que comporta cerca de cento e quatro pessoas; existe também cinco clubes a funcionar na escola, distribuídos em dois gabinetes: clube do xadrez, clube da gastronomia, clube do teatro, clube de artes e clube de conversas cruzadas. Conta também com uma cantina, papelaria, reprografia e dois bufetes, um que é dirigido especialmente para os alunos e outro que é exclusivo ao pessoal docente.

3 – Enquadramento Teórico

A Filosofia é definida como “uma disciplina em que os alunos, em contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos, devem aprender a refletir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real (*Programa de Filosofia 10.º 11.º Anos*, 2001: 5).”

Portanto, a disciplina de Filosofia tem lugar marcado no plano de estudos de qualquer escola a nível nacional, no entanto quando os alunos vêm nesse plano de estudos uma disciplina denominada de Filosofia, nem sempre percebem a sua razão de ser. Na maioria das vezes até, mal esclarecidos, julgam-na sem importância e não se encontram predispostos para a aceitar. Deste modo, cabe àquele que ensina Filosofia demonstrar primeiramente para que serve e qual

a importância desta, pois só assim poderá ganhar significado para aqueles que vão ter de a estudar. Neste sentido, o professor deve apontar o caminho para a construção de um ensino da filosofia que coadjuve quer para o crescimento de conhecimentos quer para a formação do pensamento crítico do aluno. A estratégia para a construção desse caminho pode passar por aulas mais práticas através da análise, leitura e interpretação de textos filosóficos.

Os textos filosóficos podem contribuir para uma maior compreensão não só dos conceitos mas também da matéria que faz parte do programa da disciplina de Filosofia, através destes os alunos podem encontrar informação complementar relevante, estudar autonomamente e criticamente e elaborar pequenos ensaios, entre outras. De acordo com alguns autores, os textos filosóficos podem ser meramente introdutórios ou substanciais. O primeiro sentido “consiste na exposição e explicação imparcial dos problemas, teorias e argumentos de filosofia; é o que o próprio professor deve escrever para os seus estudantes e que os manuais e livros introdutórios devem conter” (ALMEIDA E MURCHO, 2006: 5). Relativamente ao segundo, “são aqueles nos quais os filósofos discutem em primeira mão os problemas, teorias e argumentos da filosofia – discussão que os textos introdutórios têm por missão expor e explicar de forma imparcial. Os textos substanciais ilustram a realidade da discussão filosófica, tal como ela de facto ocorre ao longo do tempo” (ib.: 6).

Neste sentido, os textos filosóficos constituem um importante suporte para o ensino e aprendizagem da Filosofia.

4 – Estratégias de Intervenção

Após um primeiro contacto com os alunos procurarei seleccionar e utilizar metodologias e estratégias que sejam mais adequadas às suas características e necessidades. Assim sendo, privilegiarei uma prática pedagógica assente nas seguintes metodologias e estratégias: aulas teóricas de alcance expositivo; aulas práticas para a leitura, análise, interpretação e discussão de textos filosóficos; interação professor-aluno e, por fim, sempre que for relevante, visionamento de filmes, documentários e projeções de PowerPoints. Tudo isto com o intuito de conferir ao aluno o desempenho de capacidades operativas de consulta, seleção, discussão própria e crítica, leitura e processamento metodológico de informações relevantes acerca de um tema tratado. Deste

modo, a avaliação da intervenção terá em conta todos os momentos e atividades realizadas ao longo das regências.

Como recursos a utilizar terei em conta o manual escolar adotado; textos de outros livros filosóficos; dicionários especializados; enciclopédias físicas ou eletrônicas; filmes ou documentários adequados ao tema a tratar; fichas de trabalho.

Porém, como a questão do estudo se prende com a ideia de saber se a análise de textos filosóficos é um recurso favorável na leção da Filosofia, ao longo das regências, por observação direta, tentarei saber qual o resultado que a análise dos textos filosóficos tem nas aulas de Filosofia e será aplicado na última regência um inquérito autorizado pela Diretora de Turma para conferir as opiniões dos alunos acerca da aplicação dos textos filosóficos.

5 – Participantes

Os intervenientes na intervenção pedagógica serão a turma do 10.º da Escola Secundária D. Maria II, a mestranda Dóris Campos, a professora cooperante Fátima Pereira e o professor supervisor Artur Manso.

6 – Procedimento

Aulas de 90 minutos.

7 – Fases de desenvolvimento e calendarização

Fase de observação (Outubro a Janeiro): será destinada a aulas assistidas.

Fase de implementação (Fevereiro a Maio): será destinada à implementação do projeto.

Fase de avaliação (Junho): será destinada à avaliação do estudo realizado.

8 – Bibliografia

- AAVV. (Coord. Maria Manuela Bastos de Almeida). (2002). *Programa de Filosofia, 10.º e 11.º Anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação;
- ALMEIDA, Aires e MURCHO, Desidério (2006). *Textos e Problemas de Filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.

ANEXO 2: EXEMPLO DE POWERPOINT DE UMA AULA

A experiência e o Juízo Estético
Teoria do subjetivismo e objetivismo estético

Lição nº51
18 de abril de 2012

EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

É um estado afetivo de prazer e de agrado, sentido pelo ser humano face a um objeto ou situação capaz de provocar emoção e prazer estético.

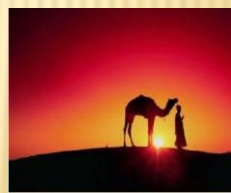
Fátima Aleixo e Maria Maia,
Essencial Filosofia, Sebenta
Editores.

Exemplos: observar uma pintura; ler um poema; ouvir uma música; assistir a um concerto; assistir a uma peça teatral; entre outros.



**UMA EXPERIÊNCIA
ESTÉTICA PODE SER
SUSCITADA:**

- Pela contemplação da natureza;
- Pela contemplação de obras de arte;
- Por uma cena do cotidiano.



JUÍZOS ESTÉTICOS

Expressam as nossas apreciações dos objetos em função do agrado/desagrado que a sua contemplação nos provoca.

Fátima Aleixo e Maria Maia,
Essencial Filosofia, Sebenta Editores.



Milo, *Vénus*

O que distingue uma experiência estética de uma experiência não estética?

Qual o fundamento do juízo estético?

Isto é,
Em que nos fundamos para dizer, por exemplo, “**A Vénus de Milo é uma escultura magnífica!**”, na **emoção** que sentimos ou nas suas **características**?



Subjetivismo/Objetivismo estético

SUBJETIVISMO E OBJETIVISMO ESTÉTICO

- ✘ **Subjetivismo estético** – é a perspetiva acerca da justificação do juízo estético que defende que a beleza resulta do que sentimos quando observamos as coisas, ou seja, afirmamos que um objeto é belo em função do que sentimos quando o observamos.
- ✘ **Objetivismo estético** – é a perspetiva acerca da justificação do juízo estético que defende que os objetos são belos em função das suas propriedades ou características físicas independentemente do que sentimos quando observamos.

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E A ATITUDE ESTÉTICA

A atitude estética é desinteressada:

- ✘ **A atitude estética não é prática ou utilitária**, isto é, não se interessa pela utilidade do objeto observado, não faz dele um meio para alcançar um outro fim. Admira-se o objeto por si mesmo.
- ✘ **Não é uma atitude cognitiva**, isto é, a relação com os objetos naturais e artísticos na experiência estética não é motivada primordialmente pelo desejo de os adquirir e pela vontade de ampliar conhecimentos.
- ✘ **Não é uma atitude subordinada a princípios e objetivos morais**, isto é, o objeto é contemplado por si mesmo e não por relação aos nossos princípios e valores morais.

Experiência estética

Kant

- A experiência estética é desinteressada;
- Uma experiência é desinteressada se for acompanhada por um prazer meramente contemplativo: não tem em vista satisfazer qualquer interesse prático nem tem como finalidade o conhecimento;
- O juízo a que dá origem é um juízo de gosto, isto é, não se refere à existência dos objetos;
- Uma experiência é independente da existência real do objeto representado nessa experiência.

BIBLIOGRAFIA

- ✦ ALEIXO, Fátima; MAIA, Maria (2007). *Essencial Filosofia 10.º ano*. Sebenta Editora;
- ✦ ALMEIDA, Aires (2005) «Estética» in *Crítica*, http://www.criticanarede.com/html/est_estetica.html;
- ✦ ALMEIDA, Aires e MURCHO, Desidério, orgs. (2006). *Textos e Problemas de Filosofia*. Lisboa: Plátano Editora;
- ✦ ALMEIDA, Aires; TEIXEIRA, Célia; MURCHO, Desidério; MATEUS, Paula; GALVÃO, Pedro (2007). *A Arte de Pensar 10.º ano*. Lisboa: Didática Editora;
- ✦ AAVV. (2007). *Pensar Azul*. Filosofia 10.ºano. Lisboa: Texto Editores;
- ✦ GOODMAN, Nelson (1968) «A Função do Sentimento», trad. de Desidério Murcho in *A Arte de Pensar*, http://www.didacticaeditora.pt/arte_de_pensar/leit_funcsent.html;
- ✦ HOSPERS, John (s.d) «A Atitude Estética», trad. de Pedro Galvão in *A Arte de Pensar*, http://www.didacticaeditora.pt/arte_de_pensar/leit_expestetica.html;
- ✦ POLÓNIO, Artur; VAZ, Faustino; MADEIRA, Pedro (2010). *Criticamente Filosofia 10.º ano*. Porto: Porto Editora;
- ✦ RODRIGUES, Luís (2007). *Filosofia – 10.º ano*. Lisboa: Plátano Editora.

ANEXO 3: EXEMPLO DE UM TEXTO FILOSÓFICO



Turma: 10ºAno

Data: 11/4/2012

Nome: _____

Número: _____

Professora Estagiária: Dóris Campos

Lê com atenção o texto.

Chama-se “interesse” ao prazer que ligamos à representação da existência de um objeto. Por isso, um tal interesse envolve sempre ao mesmo tempo referência à faculdade de desejar, quer como seu fundamento, quer como necessariamente vinculado ao seu fundamento de determinação. Ora, se a questão é saber se algo é belo, então não se quer saber se a nós ou a qualquer outra pessoa importa, ou possa importar, algo da existência da coisa, mas antes como ajuizamos essa coisa na mera contemplação (intuição ou reflexão). [...] O que se quer saber é somente se a mera representação do objeto em mim é acompanhada de prazer, por indiferente que eu possa ser em relação à existência do objeto desta representação. É claro que se trata do que faço dessa representação em mim mesmo, e não daquilo em que dependo da existência do objeto, para dizer que ele é belo e para provar que tenho gosto. Todos temos de reconhecer que o juízo sobre a beleza ao qual se mistura o mínimo interesse é muito faccioso e não um juízo de gosto puro. Não se tem de simpatizar minimamente com a existência da coisa, mas, pelo contrário, tem de se ser completamente indiferente a esse respeito para, em matéria de gosto, desempenhar o papel de juiz.

Esta proposição, que é de importância primordial, não pode ser cabalmente explicada a não ser contrapondo ao puro prazer desinteressado do juízo de gosto aquele juízo que está aliado a algum interesse.

Immanuel Kant, *Crítica da Faculdade do Juízo*, 1790, trad. adaptada de Antônio Marques et al., §2.

Vocabulário

Faccioso - que tem uma atitude partidária.

Cabalmente - de modo cabal (cabal = a que não falta nada).

1. Por que razão pensa Kant que “o juízo sobre a beleza ao qual se mistura o mínimo interesse é muito faccioso e não um juízo de gosto puro”?

ANEXO 4: TESTE DE AVALIAÇÃO



ESCOLA SECUNDÁRIA D. MARIA II
Filosofia – 10º ...
Teste de avaliação 9 de Março de 2012

GRUPO I

- 1.** As questões seguintes são de escolha múltipla. Selecione a alternativa correta. **[5X5=25pontos]**
 - 1.1.** Segundo Kant uma ação moralmente correta é aquela em que fazemos o que está certo:
 - (A) Pelos motivos errados;
 - (B) Por motivos pessoais;
 - (C) Por compaixão;
 - (D) Imparcial e desinteressadamente.
 - 1.2.** Qual das seguintes proposições é um imperativo categórico:
 - (A) “Não roubes para não defraudares as expectativas de quem em ti confiou”;
 - (B) “Não mintas por melhores que possam ser as consequências desse ato”;
 - (C) “Paga os impostos porque podes ter dinheiro a receber”;
 - (D) “Não deves conduzir se tiveres bebido demasiado”.
 - 1.3.** Segundo o princípio ético fundamental do utilitarismo:
 - (A) Estamos proibidos de procurar a nossa felicidade;
 - (B) Mais do que pensar no bem-estar dos outros devemos preocupar-nos em não os prejudicar;
 - (C) Uma ação é correta se produzir bem-estar;
 - (D) Uma ação é correta se produzir mais bem-estar do que qualquer outra ação possível ao agente no momento.
 - 1.4.** Segundo Locke o Contrato Social é:
 - (A) O acordo universal dos indivíduos que institui a sociedade civil no Estado de Natureza;
 - (B) Um documento notarial em que o Estado promete o bem-estar a todos;
 - (C) O acordo universal dos indivíduos que institui a sociedade civil e o Estado;
 - (D) O acordo universal dos indivíduos que institui a justiça social no Estado de Natureza.
 - 1.5.** De acordo, com John Rawls, o princípio da liberdade significa que:
 - (A) Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais amplo sistema total de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdade para todos;
 - (B) Cada pessoa deve ter um direito díspar ao mais amplo sistema total de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdade para todos;
 - (C) Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais amplo sistema total de liberdades individuais iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdade para todos;
 - (D) Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais amplo sistema total de liberdades básicas iguais que não seja compatível com um sistema semelhante de liberdade para todos.

GRUPO II

- 1.** Enuncie as duas formulações do imperativo categórico. **[15pontos]**
- 2.** Explique o conceito Kantiano de dever moral a partir da relação entre atos realizados conforme o dever e atos realizados por dever. **[25pontos]**

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

GRUPO III

1. Tenha em atenção a seguinte situação:

Alguém decide doar anonimamente toda a sua fortuna à UNICEF, porque encontra grande alegria no alívio do sofrimento das crianças dos países pobres.

1.1. De acordo com Kant, a ação dessa pessoa é moralmente boa? Justifica. [25pontos]

2. Leia o texto:

“O objeto da ética é dizer-nos quais são os nossos deveres, ou por que meios podemos conhecê-los; mas nenhum sistema de ética exige que o único motivo de tudo o que façamos seja um sentimento de dever. [...] O motivo nada tem a ver com a moralidade da ação, embora tenha muito a ver com o valor do agente. Quem salva um semelhante de se afogar faz o que está moralmente correto, quer o seu motivo seja o dever, ou a esperança de ser pago pelo seu incômodo”.

John Stuart Mill, *Utilitarismo*, Lisboa, Gradiva, 2005, p. 65.

2.1. Enuncie o princípio que, do ponto de vista utilitarista, permite justificar quando uma ação é moralmente correta. [10pontos]

2.2. Interprete o exemplo dado no texto segundo a perspetiva ética do autor. [20pontos]

3. Leia o texto.

“E para que os homens não infringam os direitos uns dos outros, nem se ofendam mutuamente, observando-se a lei da natureza, a qual quer a paz e a conservação do género humano, a execução da lei da natureza, naquele estado, compete a cada um individualmente, e por conseguinte cada um tem o direito de punir os seus transgressores, tanto quanto for necessário para impedir a violação”.

John Locke, “Ensaio sobre a verdadeira origem, extensão e fim do governo civil”, in Aires Almeida et al. (orgs.), *Textos e Problemas de Filosofia*, Plátano Editora.

3.1. Enuncie os direitos a que o texto se refere. [15pontos]

3.2. Explique as razões que terão levado as pessoas a trocar o Estado de Natureza pela sociedade civil na perspetiva de John Locke. [25pontos]

4. Leia o texto.

“Imagine que os participantes na posição original estavam divididos em dois grupos. Um dos grupos era constituído por pessoas ricas e o outro por pessoas pobres. Que decisão tomariam acerca da forma justa de distribuir os recursos da sociedade? É muito provável que o primeiro grupo defendesse o direito de propriedade, propondo um sistema que protegesse os seus bens. É esta uma forma justa de resolver o problema? Não, porque os membros desse grupo estão simplesmente a defender princípios de justiça que somente salvaguardam os seus interesses. Tudo nos leva a pensar que o segundo grupo também decidiria com base no seu interesse. Como conseguir que as pessoas escolham imparcialmente princípios de justiça uma vez que pensam sobretudo nos seus interesses?”

Disponível em: <http://filosofia.platanoeditora.pt>

4.1. Diga o nome do autor que defende a posição original. [10pontos]

4.2. Exponha a resposta que o autor referido na alínea anterior daria ao problema do texto. [30pontos]

Bom trabalho!

**ANEXO 5: MATRIZ DO TESTE DE AVALIAÇÃO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

Direção Regional de Educação do Norte



Matriz da prova de avaliação de Filosofia – 10º Ano/ Turma...

Data da realização da prova: 9 de Março de 2012

Conteúdos	Competências	Tipo de questões
<p>3. Dimensões da ação humana e dos valores. A dimensão ético-política.</p> <p>3.3. A necessidade de fundamentação da moral. Análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.</p> <p>3.4. Ética, direito e política.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esclareça as noções de boa vontade, dever e máximas em Kant; ▪ Distinga, a partir de exemplos, ações praticadas contra o dever; por dever e em conformidade ao dever; ▪ Distinga o imperativo hipotético de imperativo categórico; ▪ Problematize as duas formulações do imperativo categórico; ▪ Esclareça as noções de utilitarismo e hedonismo em Mill; ▪ Distinga, de acordo com Mill, os prazeres superiores dos prazeres inferiores; ▪ Esclareça o critério que permite, na perspectiva de Mill, distinguir as ações moralmente corretas das incorretas; ▪ Equacione a perspectiva de Mill, apresentando uma objeção a esta teoria; ▪ Apresente as noções de Estado; estado de natureza e cidade estado em Aristóteles; ▪ Problematize a justificação do estado naturalista; ▪ Esclareça as noções de estado de natureza; lei natural e contrato social em Locke; ▪ Problematize a justificação do estado contratualista; ▪ Esclareça as noções de posição original, véu da ignorância e maximin em Rawls; ▪ Equacione os princípios da justiça que defende Rawls; ▪ Analise a teoria da justiça segundo Rawls, apresentando uma objeção a esta teoria. 	<p>- Escolha múltipla;</p> <p>- De resposta(s) curta(s);</p> <p>- De resposta extensa e orientada.</p>

Data: 2 de Março de 2012

A professora estagiária: Dóris Campos

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

ANEXO 6: CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DO TESTE DE AVALIAÇÃO CORREÇÃO DO TESTE CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

GRUPO I

TOTAL.....25 pontos

Item	Resolução	Pontuação
1.1.	D	5
1.2.	B	5
1.3.	D	5
1.4.	C	5
1.5.	A	5

GRUPO II

TOTAL.....40 pontos

1.....15 pontos

Item	Resolução	Pontuação
1.	- “Trata os outros como fins em si mesmos e não apenas como meios para os teus fins”.	7,5
	- “Age apenas de acordo com uma máxima que possas, ao mesmo tempo, querer que se torne universal”.	7,5

2.....25 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Níveis	5	- Explicita corretamente o conceito a partir da relação entre atos realizados conforme o dever e por dever. - Utiliza os conceitos com rigor. - Apresenta os conteúdos de forma articulada e coerente.	23	24	25
	4	NÍVEL INTERCALAR	18	19	20
	3	- Explicita, com algumas imprecisões, o conceito a partir da relação entre atos realizados conforme o dever e por dever. - Utiliza os conceitos com algumas imprecisões. - Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes, embora corretas.	13	14	15
	2	NÍVEL INTERCALAR	8	9	10
	1	- Explicita incorretamente o conceito e não relaciona com atos realizados conforme o dever e por dever. - Utiliza os conceitos de modo impreciso. - Faz algumas afirmações incorretas, avulsas ou irrelevantes.	3	4	5

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

Cenário de resposta

O dever será uma necessidade de realizar uma ação unicamente por respeito pela lei moral. No entanto, é preciso ter em conta o seguinte: uma ação pode ser conforme o dever e, no entanto, não ser moralmente boa. A pessoa pode agir de acordo com o dever, mas movida por interesses egoístas. É o caso da atitude daquele comerciante que é honesto para com os seus clientes apenas para ter mais lucros. Ele não engana, não rouba, não viola as leis. Exteriormente, a sua ação está de acordo com o que deve ser feito. Mas, ao fazer tudo isso a fim de promover o seu próprio negócio, este comerciante não agiu moralmente bem. A sua ação foi apenas um meio para atingir um fim pessoal. Não agiu por dever.

GRUPO III

TOTAL.....135 pontos

1.1.....25 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Descritores do nível de desempenho No domínio específico da disciplina					
Níveis	5	- Explicita corretamente a resposta, a partir do texto. - Utiliza os conceitos com rigor. - Apresenta os conteúdos de forma articulada e coerente.	23	24	25
	4	NÍVEL INTERCALAR	18	19	20
	3	- Explicita corretamente a resposta, a partir do texto. - Utiliza os conceitos com algumas imprecisões. - Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes, embora corretas.	13	14	15
	2	NÍVEL INTERCALAR	8	9	10
	1	- Explicita incorretamente a resposta e não recorre ao texto. - Utiliza os conceitos de modo impreciso. - Faz algumas afirmações incorretas, avulsas ou irrelevantes.	3	4	5

Cenário de resposta

A ética Kantiana defende que uma ação é moralmente correta ou errada dependendo do motivo do agente que a realiza. Para Kant, uma ação só tem valor moral quando é ditada pelo sentido do dever, ou seja, quando o motivo do agente foi o dever. Quando os agentes fazem o que está correto, mas por motivos que não sejam o dever, as suas ações estão em mera conformidade com o dever e não têm qualquer valor moral. Neste caso, a pessoa fez o que estava correto, mas o seu motivo não foi o dever, mas sim a compaixão pelas crianças que sofrem. Logo, para Kant, a ação deste sujeito não foi moralmente correta, ou seja, não teve qualquer valor moral.

2.1.....10 pontos

Cenário de resposta:

O princípio utilitarista que permite justificar a correção moral da ação é o princípio utilitarista da maior felicidade, que nos diz que uma ação é certa na medida em que tende a promover a felicidade e uma ação é errada na medida em que tende a produzir o reverso da felicidade.

2.2.....20 pontos

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Níveis	3	- Interpreta o exemplo dado no texto segundo a ética de Stuart Mill. - Utiliza os conceitos com rigor. - Apresenta os conteúdos de forma articulada e coerente.	18	19	20
	2	- Interpreta o exemplo dado no texto segundo a ética de Stuart Mill. - Utiliza os conceitos com algumas imprecisões. - Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes, embora corretas.	12	13	14
	1	- Interpreta o exemplo dado no texto, apresentando insuficiências na relação entre o exemplo e a ética de Stuart Mill. - Utiliza os conceitos de modo impreciso. - Faz algumas afirmações incorretas, avulsas ou irrelevantes.	6	7	8

Cenário de resposta

- A ação de salvar alguém de se afogar (exemplo do texto) é moralmente correta, independentemente da intenção do agente;
- O valor moral da ação depende das consequências da ação.

3.1.....15 pontos

Item	Resolução	Pontuação
3.1	Vida	5
	Liberdade	5
	Propriedade	5

3.2.....25 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Níveis	5	- Explicita corretamente as razões de acordo com Locke. - Utiliza os conceitos com rigor. - Apresenta os conteúdos de forma articulada e coerente.	23	24	25
	4	NÍVEL INTERCALAR	18	19	20
	3	- Explicita, com algumas imprecisões as razões, de acordo com Locke. - Utiliza os conceitos com algumas imprecisões. - Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes, embora corretas.	13	14	15
	2	NÍVEL INTERCALAR	8	9	10
	1	- Identifica com insuficiências a opinião de Locke. - Utiliza os conceitos de modo impreciso. - Faz algumas afirmações incorretas, avulsas ou irrelevantes.	3	4	5

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

Cenário de resposta

- É possível viver no Estado de Natureza segundo Locke. Este é um estado de perfeita liberdade e igualdade, onde apenas existe uma lei natural que ordena a paz e a preservação da humanidade, e a execução desta lei é colocado nas mãos de todos e de cada um. Assim sendo, o homem é juiz do seu próprio caso. No entanto, Locke não deixa de reconhecer alguns inconvenientes neste estado de natureza que, mais cedo ou mais tarde, iriam tornar a vida demasiado instável e insegura. Isto porque há sempre quem, movido pelo interesse, pela ganância ou paixão, se recuse a observar a lei natural, ameaçando constantemente os direitos das pessoas e sua propriedade. E como o homem é juiz do seu próprio caso ao invés de julgar poderá ele querer vingar-se. A partir disto pode surgir o caos e o conflito, pois a ausência de um juiz gera a instabilidade do estado de natureza. Deste modo, a fim de salvaguardar a sua propriedade os homens abandonam o estado de natureza e unem-se em comunidades políticas e se submetem ao governo. Tudo isto, através de um contrato social.

Segundo Locke, as pessoas trocaram o estado de natureza pela sociedade civil porque naquele estado os seus bens acabam por estar ameaçados pelas pessoas que não cumprem a lei natural, tornando as suas vidas demasiado instáveis e inseguras e porque só o governo pode oferecer garantir a estabilidade e proteção.

4.1.....10 pontos

Cenário de resposta

John Rawls

4.2.....30 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Descritores do nível de desempenho No domínio específico da disciplina					
Níveis	5	- Explicita inequivocamente a solução que Rawls apresenta. - Utiliza os conceitos com rigor. - Apresenta uma resposta articulada e coerente.	28	29	30
	4	NÍVEL INTERCALAR	22	23	24
	3	- Explicita, com algumas imprecisões, a solução que Rawls apresenta. - Utiliza os conceitos com algumas imprecisões. - Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes, embora corretas, acerca da solução dada pelo autor.	16	17	18
	2	NÍVEL INTERCALAR	10	11	12
	1	- Identifica a solução dada por Rawls. - Utiliza os conceitos de modo impreciso. - Faz algumas afirmações incorretas, avulsas ou irrelevantes, acerca da solução dada por Rawls.	4	5	6

Cenários de resposta

Rawls propõe que os indivíduos encontrando-se na posição original, estão cobertos por um véu da ignorância, este véu é a condição inicial da equidade. Isto é, permite aos indivíduos escolherem os princípios da justiça corretos e assim se garante que ninguém é beneficiado ou prejudicado. Uma vez que todos os participantes estão em situação semelhante e que ninguém está em posição de designar princípios que beneficiem a sua situação particular.

ANEXO 7: TRABALHO DE GRUPO

Lê com atenção a seguinte situação.



Numa final de tarde de Verão, Rui estava sentado numa esplanada voltado para o Monte do Gerês, quando viu o pôr-do-sol. O que observará naquele momento fora deslumbrante e de uma beleza incrível, que jamais tinha imaginado. “O pôr-do-sol é deslumbrante e de uma beleza incrível!” fora a expressão proferida por Rui para expressar o que estava a sentir naquele momento.

Explica, de acordo com a teoria de Kant que estudaste, se Rui viveu uma experiência estética e se é possível encontrar no texto algum juízo de gosto puro.

Para tal, deves elaborar um pequeno texto.

Lê com atenção a seguinte situação.



Ricardo decidiu organizar na sua casa um pequeno convívio com os seus amigos. No entanto, para o convívio se tornar mais agradável colocou no seu moderno leitor de música uma sinfonia de Beethoven. Ricardo reage com entusiasmo perante os seus convidados ao ouvir esta sinfonia no seu próprio e moderno leitor de música. Todavia, na semana anterior ouvira a mesma sinfonia na casa de um amigo, mas não reagiu com o mesmo entusiasmo quando a ouviu através de outro equipamento idêntico ao seu.

Explica, de acordo com a teoria de Kant que estudaste, se Ricardo teve uma experiência estética desinteressada.

Para tal, deves elaborar um pequeno texto.

ANEXO 8: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO



Universidade do Minho
Instituto de Educação



Este inquérito, foi criado no âmbito do plano de intervenção supervisionado, do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Universidade do Minho. É anónimo e destina-se à recolha de elementos sobre análise de textos filosóficos nas aulas de Filosofia, tendo como alvo a turma F do 10º ano.

As suas respostas sinceras são fundamentais para o sucesso deste estudo.

Dados pessoais

Sexo:

Feminino

Masculino

Idade: _____

Inquérito

1. Acha pertinente nas aulas de Filosofia fazer-se análise de textos filosóficos?

Sim

Não

2. Na sua opinião, a análise de textos filosóficos deve ser feita em todas as aulas de filosofia?

Sim

Não

3. A análise de textos filosóficos contribui para aulas mais dinâmicas?

Sim

Não

Porquê?

4. A análise de textos filosóficos ajuda-o a compreender melhor os conteúdos abordados nas aulas de filosofia?

Sim

Não

5. Indique a importância que atribui à análise dos textos filosóficos nas aulas de filosofia?

Nenhuma

Pouca

Muita

Porquê?

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

6. Tem por hábito quando estuda sozinho fazer análise de textos filosóficos?

Sim

Não

Porquê?

As questões que se seguem têm como pretensão avaliar o desempenho da professora estagiária.

1. Como avalia o desempenho da professora estagiária.

Fraco

Médio

Bom

Porquê?

2. Os vários recursos (vídeos; excertos de filmes; imagens; *cartoon*; textos filosóficos; entre outros) utilizados pela professora estagiária ajudaram na aprendizagem dos conteúdos?

Sim

Não

Porquê?

3. De um modo geral, que aspetos positivos e/ou negativos aponta nas aulas da professora estagiária?

Obrigado pela colaboração!

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

ANEXO 9: EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO DE AULA

Escola Secundária D. Maria II

Turma: ... 10ºAno Lição n.º53 Data: 20/4/2012 Plano de aula elaborado por: Dóris Campos

<p>Resumo e Finalidade da aula: Pretende-se nesta aula, continuar abordar a noção de experiência estética e de juízo estético. De igual modo, abordar o conceito de atitude estética, bem como a teoria do subjetivismo e objetivismo estético.</p>	<p>Unidade: II - A Ação Humana e os Valores Subunidade: 3. Dimensões da ação humana e dos valores 3.1. A dimensão estética - análise e compreensão da experiência estética. 3.2.1. A experiência estética e o juízo estético.</p>		
<p>Pretende-se que o aluno no: a) Domínio das competências cognitivas: - Recapitular o conceito de experiência estética e de juízo estético. - Apresente uma noção de atitude estética. - Problematize a teoria do subjetivismo e objetivismo estético. b) Domínio das competências procedimentais: - Problematize situações e exemplos práticos. c) Domínio das competências atitudinais: - Manifeste uma atitude crítica perante os saberes transmitidos; - Assuma posições pessoais fundamentadas face a esta matéria.</p>	<p>Guia do Professor</p>	<p>Guia do Aluno</p>	<p>Materiais pedagógicos utilizados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro e apagador; - Videoprojector; - Fotocópias.
	<p>Primeiro momento da aula – fase inicial (25 minutos)</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> - O professor faz a chamada e regista no sumário eletrónico as faltas dos alunos; - O professor solicita aos alunos sugestões para a elaboração do sumário da lição n.º52; - O professor anuncia que o tema da aula consiste em continuar abordar os conceitos de experiência estética e juízo estético, mas também abordar a teoria do subjetivismo e objetivismo estético; - O professor apresenta, no videoprojector, um <i>cartoon</i> acerca do tema a ser tratado na aula e, por fim, colocará questões. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos respondem à chamada; - Os alunos colaboram dando sugestões para a construção do sumário; - Os alunos ficam a conhecer a finalidade da aula; - Os alunos vêm o <i>cartoon</i> e respondem às questões colocadas pelo professor. 	
<p>Conteúdos: - Noção de experiência estética e juízo estético; - Noção de atitude estética; - Análise da teoria do subjetivismo e objetivismo estético.</p> <p>Palavras-chave: atitude estética; experiência estética; juízo estético; juízo de gosto; desinteresse.</p>	<p>Segundo momento da aula – fase do desenvolvimento (50 minutos)</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> - O professor apresenta, em PowerPoint, as noções dos conceitos trabalhados na aula e coloca questões orais; - O professor propõe a leitura de um texto oralmente, a saber: “O Desinteresse” de Kant, para abordar a experiência estética e o juízo estético na perspetiva do autor; - O professor propõe a análise oral do texto; - O professor propõe a realização de um exercício de aplicação relativo ao texto analisado; - O professor procede à correção do exercício de aplicação oralmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos fazem a leitura do texto individualmente e, posteriormente, em voz alta; - Os alunos analisam o texto oralmente. - Os alunos respondem às questões colocadas; - Os alunos realizam individualmente o exercício de aplicação. - Os alunos leem oralmente as suas respostas. 	
<p>Tópicos de verificação/avaliação: - Diálogo orientado e resposta a um exercício de aplicação escrito.</p>	<p>Terceiro momento da aula – fase final (15 minutos)</p>		
	<ul style="list-style-type: none"> - O professor recolhe a tarefa para corrigir em casa; - O professor elabora um organograma conceptual no quadro com os conceitos trabalhados na aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos entregam o exercício de aplicação; - Os alunos ajudam na construção do organograma conceptual e copiam-no para os seus cadernos diários. 	
<p>Sumário: (possível) Recapitulação do conceito de experiência estética e juízo estético. Visualização de um <i>cartoon</i>. Leitura e análise de um texto de Kant. Realização de um exercício de aplicação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O professor solicita aos alunos sugestões para a elaboração do sumário. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos colaboram dando sugestões para a construção do sumário. 	

ANEXO 10: EXEMPLO DE UM GUIÃO DE FILME

Guião do filme

O Lado Selvagem - Into the Wild



Título original: Into the Wild

Direção: Sean Penn

Atores: Emile Hirsch; Hal Holbrook; Jena Malone; Kristen Stewart; Marcia Gay Harden; Vince Vaughn; William Hurt.

Duração: 148 min

Gênero: Drama

Lançamento: 2007 (EUA)

Sinopse:

Baseado na história verdadeira de Christopher McCandless, um americano recentemente saído da Universidade e com um brilhante futuro à sua frente. Aos 22 anos, ele opta por prescindir da sua vida privilegiada e partir em busca de aventura. O que lhe acontece durante este percurso transforma este vagabundo num símbolo de resistência para inúmeras pessoas. Era Christopher McCandless um aventureiro heroico ou um idealista ingênuo, um Thoreau rebelde dos anos 90 ou mais um filho americano perdido, uma pessoa que tudo arriscava ou uma trágica figura que lutava com o precário balanço entre homem e natureza?

ANEXO 11: EXEMPLO DE UM *CARTOON* APRESENTADO NA AULA



Autora: Dóris Campos

Relatório de Estágio

Ensinar Filosofia por meio da Análise de Textos Filosóficos

ANEXO 12: GRELHA DA OBSERVAÇÃO DE AULAS ESCOLA SECUNDÁRIA D. MARIA II

Estágio Profissional

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Nome do avaliado:		Nome do avaliador:				
Turma:	Data:	Hora:				
Conteúdo programático:						
GRELHA PARA OBSERVAÇÃO DAS REGÊNCIAS						
	1	2	3	4	5	NO
Utiliza e fomenta o uso de terminologia filosófica						
Domina a terminologia e os conceitos						
Transmite conhecimentos com coerência						
Explicita, de forma clara, as aprendizagens (conteúdos e objetivos) bem como das tarefas a realizar na aula						
Articula as aprendizagens a realizar com as aprendizagens anteriores						
Corrige o trabalho de casa						
Demonstra segurança no desenvolvimento dos conteúdos						
Suscita a participação dos alunos						
Recorre a exemplos pertinentes na exploração dos conteúdos relacionados com as vivências dos alunos						
Movimenta-se pela sala para cativar a atenção dos alunos						
Expressa-se oralmente de forma clara, correta e audível						
Gere bem o tempo						
Adequa os recursos utilizados aos objetivos e aos conteúdos						
Adequa os recursos ao nível etário e ao interesse dos alunos						
Utiliza recursos variados						
Explora corretamente os recursos utilizados						
Domina situações imprevistas						
Mantém o controlo da turma						
Promove o respeito mútuo						

Legenda: **1** – Insuficiente; **2** – Suficiente; **3** – Bom; **4** – Muito Bom; **5** – Excelente; **NO** – Não observado.

Observações:

O Avaliador: _____

Data: __/__/__