



Priscila Antunes de Oliveira Mendes
**A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário:
o despertar para uma atitude filosófica**

UMinho | 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Priscila Antunes de Oliveira Mendes

**A disciplina de Filosofia no Ensino
Secundário: o despertar para uma
atitude filosófica**

Outubro de 2012



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Priscila Antunes de Oliveira Mendes

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação do
Doutor Artur Manuel Sarmiento Manso

Outubro de 2012

DECLARAÇÃO

Nome: Priscila Antunes de Oliveira Mendes

Endereço eletrónico: priscila372@gmail.com

Telefone: 939 380 993

Número de identificação civil: 13006918

Título do Relatório:

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Orientador:

Doutor Artur Manuel Sarmiento Manso

Ano de conclusão: 2012

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

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

Universidade do Minho, ___/___/___

Assinatura: _____

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

“O Homem só consegue ser homem através da educação.
Não é mais do que aquilo que a educação faz dele.”

Immanuel Kant, *Sobre a Pedagogia*

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Dra. Fátima Pereira pela orientação e disponibilidade durante todo o estágio, pelos conselhos e sugestões à prática pedagógica, sem os quais os resultados não teriam sido obtidos da melhor forma.

Agradeço a todos os alunos da turma onde desenvolvi o Plano de Intervenção Pedagógica, serão sempre lembrados com carinho pela forma como me acolheram.

Agradeço ao Doutor Artur Manso pela disponibilidade e pelas correções que foram bastante edificantes neste processo.

Por último, agradeço Vítor Oliveira, Palmira Antunes e Edgar Mendes por todo o apoio.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

RESUMO

O presente trabalho intitulado *A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica* é o relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, realizado na Universidade do Minho no ano letivo de 2011/2012 de acordo com o Projeto de Intervenção Pedagógica desenvolvido numa turma do 10º ano de escolaridade da área de Ciências e Tecnologias da Escola Secundária D. Maria II em Braga, onde lecionei os conteúdos programáticos de ética, filosofia política e estética.

É composto por duas partes. Numa primeira parte faço a caracterização do contexto de intervenção e apresento, também, o plano geral de intervenção, onde justifico a sua relevância. Numa segunda parte faço a descrição detalhada da intervenção pedagógica e a sua avaliação, através da descrição dos métodos e estratégias utilizadas e da conceção e avaliação da prática pedagógica. É, ainda, composto por uma introdução, uma conclusão e um apartado de anexos.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

ABSTRACT

This paper entitled *The subject of philosophy in secondary education: The awakening of a philosophical attitude* is the training report of the Master in Teaching Philosophy in Secondary Education, held at the Minho University in the academic year of 2011/2012 according to the Project of Pedagogical Intervention, which was developed in a class of 10th grade in the area of Science and Technology at High School D. Maria II in Braga, where I taught the programmatic contents of ethics, political philosophy and aesthetics.

This report consists in two parts. At the first part, I characterize the context of intervention and I present also the general plan of intervention, where I justify its relevance. At the second part I do the detailed description of the pedagogical intervention and its evaluation, through the description of methods and employed strategies and the conception and evaluation of the teaching practice. It is also composed by an introduction, a conclusion and a section of attachments.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO.....	5
2. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO	17
2.1. METODOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	18
2.2. ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS	21
2.3. CONCEÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	26
2.4. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	44
CONCLUSÃO	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
ANEXOS.....	65
ANEXO 1 – PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	65
ANEXO 2 – EXEMPLO DE QUESTIONÁRIO	70
ANEXO 3 – EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO DE AULA	72
ANEXO 4 – EXEMPLO DE TRABALHO DE GRUPO	73
ANEXO 5 – EXEMPLO DE FICHA DE TRABALHO.....	75
ANEXO 6 – EXEMPLO DE ESQUEMA-SÍNTESE	78
ANEXO 7 – EXEMPLO DE POWERPOINT	79
ANEXO 8 – EXEMPLO DE FICHA DE TÓPICOS DE VERIFICAÇÃO.....	81
ANEXO 9 – GRELHA DE TÓPICOS DE VERIFICAÇÃO.....	82
ANEXO 10 – MATRIZ DA PROVA DE AVALIAÇÃO	83
ANEXO 11 – PROVA DE AVALIAÇÃO	84
ANEXO 12 – CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DA PROVA DE AVALIAÇÃO	86

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio resulta das atividades previstas no Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, intitulado *A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica*, que serviu de orientação e preparação para o meu estágio profissional, desde a sua conceção até ao desenvolvimento da prática letiva, que decorreu entre 10-01-2012 e 26-04-2012, na Escola Secundária D. Maria II, em Braga.

Neste Relatório de Estágio, começo por fazer a descrição do contexto de intervenção assim como uma apresentação do plano geral de intervenção, dos seus objetivos e estratégias, justificados à luz do contexto e da literatura. Faço, ainda, uma análise crítica do meu desempenho e a autoavaliação de toda a intervenção pedagógica.

A disciplina de filosofia deve fomentar aulas em que a análise crítica e o diálogo sejam privilegiados. Neste sentido, a abordagem a matérias não se pode reduzir à mera exposição, em que os alunos recebem as informações e as retêm sem qualquer tipo de problematização, tudo isto é oposto ao que a disciplina de filosofia deve ser.

Com o desenvolvimento de competências de comunicação e raciocínio, como competências discursivas, de análise e de reflexão, o aluno ganhará mais confiança no seu próprio pensamento. Neste sentido, a tarefa do professor é a de facilitar a concetualização e formas de pesquisa.

Uma vez que vivemos em comunidade e para que este intercâmbio se concretize é fundamental fomentar nos alunos hábitos de cidadania e solidariedade social. Neste sentido, a disciplina de filosofia tem um papel fundamental, pois permite a discussão de temas e problemas que podem influenciar o modo como os alunos olham para o outro enquanto membro de uma mesma sociedade.

Neste sentido, conforme consta no Projeto de Intervenção Pedagógica (cf. Anexo 1), os objetivos do projeto são os seguintes:

1. Promover o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico, crítico e dialogante;
2. Contribuir para a formação de uma consciência politicamente atenta, eticamente responsável e esteticamente sensível;
3. Fomentar hábitos e atitudes fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social;

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

4. Promover o desenvolvimento de um pensamento próprio, com base numa consciência crítica e responsável;
5. Incitar atitudes de solidariedade social e exercício de cidadania.

Este projeto pretendeu assim tratar da importância que a disciplina de filosofia tem na formação dos alunos, quer a nível académico, quer a nível pessoal ou social.

Relativamente ao tema e objetivos do projeto, considero que se enquadram no programa da disciplina de filosofia. No Artigo 2º da Lei de Bases do Sistema Educativo podemos ler que uma das principais finalidades da educação é a formação de cidadãos críticos e criativos, que sejam capazes de ter um pensamento próprio e de participarem ativamente na comunidade onde se inserem, cumprindo um sentido mais amplo da educação que é formar cidadãos autónomos, críticos e esclarecidos. A disciplina de filosofia possui ferramentas para ajudar os alunos a ter um pensamento próprio e a ganhar confiança no seu próprio pensamento, para que se tornem cada vez mais autónomos e ativos na sociedade.

Desta forma, podemos relacionar esta perspetiva com as finalidades da disciplina de filosofia, pois, de acordo com o seu programa, esta disciplina deve possibilitar aos alunos desenvolver “uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado, mas, ao mesmo tempo, a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo” (Almeida, 2001: 5). Desta forma, considero o tema do Projeto de Intervenção adequado e pertinente a alunos do 10º ano de escolaridade, com uma média de idades de quinze anos e que pela primeira vez terão contato com a disciplina de filosofia.

Relativamente às limitações do projeto enunciarei duas, que me parecem ser as mais pertinentes:

1. A obrigatoriedade de frequentar as aulas na Universidade do Minho e os consequentes testes e trabalhos que delas resultam enquanto decorria a implementação prática do projeto. Penso que poderia ter realizado um melhor trabalho durante o estágio se o segundo semestre fosse apenas dedicado à implementação do projeto na escola.
2. Pouco tempo para redigir o Relatório de Estágio. Considero que o tempo para redigir o relatório também foi escasso e o trabalho poderia ter sido elaborado com mais cuidado e rigor se o prazo para a sua entrega fosse mais alargado.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

A estrutura do Relatório de Estágio foi pensada tendo em conta a “Macro-Estrutura e Critérios de Qualidade do Relatório de Estágio”, presente no Dossiê de Orientações Gerais, divulgada pela coordenação dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho.

Início este relatório com a secção “Contexto e plano geral de intervenção”. Nesta secção é feita uma caracterização do contexto de intervenção e a apresentação e justificação do plano geral de intervenção à luz da literatura. Desta forma, procuro descrever o contexto da minha intervenção pedagógica, assim como justificar o tema e a sua pertinência à luz da literatura e tendo em conta o contexto de intervenção.

Na segunda secção denominada “Desenvolvimento e avaliação da intervenção”, descrevo, documento e avalio detalhadamente todo o processo de intervenção. Esta secção divide-se em quatro pontos:

- **Metodologia da prática pedagógica:** descrição e justificação da metodologia privilegiada na lecionação das aulas.
- **Estratégias e materiais didáticos:** descrição e justificação das estratégias e materiais didáticos que serviram de apoio à implementação do projeto de intervenção.
- **Conceção da prática pedagógica:** descrição dos conteúdos programáticos lecionados, assim como da forma como foram abordados.
- **Avaliação da prática pedagógica:** avaliação e autoavaliação do desempenho letivo, reflexão crítica sobre os resultados obtidos pelos alunos e sobre os questionários aplicados à turma.

As considerações finais são feitas na Conclusão, onde se reflete sobre os objetivos traçados, a sua concretização e as limitações inerentes à totalidade do projeto de intervenção. É também feita uma reflexão sobre os contributos desta formação quer a nível profissional, quer a nível pessoal.

A esta secção segue a bibliografia e o apartado de anexos para a melhor compreensão de todo o trabalho realizado.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

1. CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

A minha intervenção pedagógica foi realizada na Escola Secundária D. Maria II, que foi criada em 1964 e insere-se na área geográfica da freguesia de S. José de S. Lázaro, no centro da cidade de Braga. A escola já sofreu bastantes alterações desde a sua edificação, principalmente em termos físicos, e recentemente sofreu obras de ampliação e requalificação concluídas em 2010. Com estas obras, o número de salas duplicou, a escola passou a ter uma nova biblioteca e melhorou as suas instalações desportivas e de apoio.

Quando comecei o estágio, a Escola Secundária D. Maria II tinha cerca de 1100 alunos matriculados, a maioria nos cursos gerais de ciências e tecnologias. O corpo docente era composto por 126 professores, na sua maioria do sexo feminino e na faixa etária dos 42 aos 60 anos e a maioria dos docentes pertencia ao quadro da escola ou ao quadro de zona pedagógica. O corpo docente é bastante experiente e qualificado, já que 15 % possui um mestrado ou um doutoramento.

O desempenho da escola nos resultados escolares tem sofrido uma evolução bastante positiva. No ano letivo de 2007-2008, subiu pela primeira vez para os cinquenta primeiros lugares do ranking de escolas devido ao facto de ter obtido a classificação de *muito bom* e à melhoria de resultados nos exames nacionais.

O meu estágio foi desenvolvido numa turma do 10º ano de escolaridade da área das Ciências e Tecnologias, constituída por vinte e cinco alunos, onze do sexo masculino e catorze do sexo feminino. A média de idades dos alunos era, no início do ano letivo, de quinze anos. Todos os alunos são portugueses e residem, na sua maioria, em freguesias do centro da cidade de Braga.

Relativamente aos pais destes alunos, as suas médias de idades situa-se entre os quarenta e um e os cinquenta anos e, a grande maioria, possui o 2º e 3º Ciclo concluído e trabalham na área da indústria e comércio. De uma forma geral, os alunos pertencem a um agregado familiar composto por quatro pessoas.

Existiam apenas dois alunos repetentes na turma. Estes alunos manifestam uma grande expectativa de prosseguir os estudos para o Ensino Superior, na sua maioria, apontam como objetivo prosseguir os estudos em cursos de medicina e engenharia. Esta turma é bastante homogénea, quer a nível de idade e género, quer a nível socioeconómico, expectativas e objetivos futuros.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

O Projeto de Intervenção Pedagógica decorreu conforme os objetivos traçados. Desta forma, as estratégias e metodologias adotadas e implementadas na sala de aula, bem como o Programa de filosofia e as exigências dos conteúdos programáticos foram sempre tidos em conta. De acordo com Hainaut, “um programa é, em princípio, uma lista de matérias a ensinar acompanhadas de «instruções metodológicas» que eventualmente a justificam e dão indicações sobre o método ou sobre a abordagem que os seus autores julgam a melhor, ou a mais pertinente, para ensinar essas matérias” (Hainaut, 1980: 19). Assim, procurei seguir o programa da disciplina, adaptando-o aos objetivos do Projeto de Intervenção Pedagógica.

O tema *A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica*, é apropriado para este nível de ensino, pois visa tratar do valor que esta disciplina tem no Ensino Secundário, nomeadamente em alunos do 10º ano, que têm contato pela primeira vez com esta disciplina.

Considero pertinente começar por clarificar em que consiste a «atitude filosófica». De acordo com Boavida, a atitude filosófica “pressupõe uma postura problemática face ao mundo circundante e um modo particular de o apreender e avaliar. (...) Não é passiva, antes se concretiza por uma curiosidade constante, um «esforço» contínuo de análise e crítica para a superar, uma procura criativa de problemas e soluções” (Boavida, 1991: 136). Quer isto dizer que a atitude filosófica caracteriza-se por uma postura crítica e problemática, motivada por uma curiosidade constante e por uma busca contínua de problemas e soluções. Assim “a atitude filosófica é geral no sentido em que é adversa a considerar algo como isolado; tenta colocar um ato no seu contexto – o que constitui o seu significado” (Dewey, 2002: 275). A atitude filosófica caracteriza-se por uma constante busca de soluções para os problemas e de uma análise rigorosa desses mesmos problemas para uma melhor compreensão do mundo que o rodeia e dos problemas com que se depara.

Neste sentido, a dúvida resultante do questionamento filosófico não se identifica com um espírito de suspeita, mas resulta antes de mais de uma insatisfação intelectual, ou seja, de uma necessidade de analisar de forma rigorosa para melhor compreensão de tudo o que nos rodeia. Desta forma, “sob o ponto de vista da atitude do filósofo e daqueles que aceitam as suas conclusões, existe um esforço para atingir uma visão da experiência mais unificada, consistente e completa possível” (Dewey, 2007: 274).

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Quando o interesse científico, por exemplo, entra em conflito com o religioso, ou o económico com o estético, gera-se uma necessidade de encontrar a perspetiva mais compreensiva, para que assim se possam harmonizar as divergências, esta necessidade pode ser considerada uma atitude filosófica perante a realidade. De acordo com John Dewey “se estivermos dispostos a conceber a educação como o processo que torna atitudes, intelectuais e emocionais, fundamentais para com a natureza e o homem, pode-se até definir a filosofia como a *teoria geral da educação*” (ib.: 277). Desta forma, o conceito de filosofia e educação estão intimamente relacionados.

Um dos vários problemas da filosofia é o de saber qual o seu valor, ou qual a sua utilidade, estes são defeitos apontados muitas vezes a esta disciplina, que acaba por ser desvalorizada pelos estudantes que não vêm nela qualquer utilidade. Já no séc. XVI Montaigne escreveu: “é singular que em nosso século as coisas sejam de tal forma que a filosofia, até para as pessoas inteligentes, seja um nome vão e fantástico, que se considera de nenhum uso e de nenhum valor, tanto por opinião como de facto. (...) é um grande erro pintá-la inacessível às crianças e com um semblante carrancudo, sobranceiro e terrível” (Montaigne, 2005: 74). Como podemos verificar, este problema é mais antigo do que o que nos possa parecer, não é apenas um problema típico de uma sociedade «informatizada» como a nossa.

Uma das principais críticas feitas a esta disciplina é que este não é um saber «prático», ou seja, não é uma saber que vai colmatar necessidades materiais. O homem «prático» “é o que só necessidades materiais reconhece; é aquele que admite ser preciso aos homens algum alimento para os seus corpos, mas não tem consciência de ser necessário que se busque alimento para os seus espíritos” (Russell, 2008: 145). No entanto, ainda que conseguíssemos colmatar todas as dificuldades materiais da sociedade, não chegaria para construir uma sociedade verdadeiramente válida. Na nossa sociedade, são tão válidos os bens do espírito quanto os do corpo, e é entre os bens do espírito que podemos encontrar o valor da filosofia.

Para encontrarmos os factos do mundo devemos recorrer à ciência, e não à filosofia, pois “compete às ciências dizer quais as generalizações sustentáveis acerca do mundo, concretamente” (Dewey, 2007: 275), no entanto, quando questionamos “que *tipos* de atitude de ação permanente, para com o mundo, as revelações científicas exigem de nós, estamos a levantar uma questão filosófica” (ib.: 275). Neste sentido, a disciplina de filosofia tem um papel bastante importante pois procura promover nos

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

alunos competências para que possam pensar e questionar tudo o que a sociedade lhes oferece.

A crítica distingue a filosofia da ciência, pois, a filosofia “examina criticamente os princípios que usamos na ciência, e também os que empregamos na vida ordinária; descobre as contradições entre esses mesmos princípios acaso existam, e aceita-os unicamente quando, em resultado de um exame crítico não aparece motivo para os pôr de banda” (Russell, 2008: 141). Assim sendo, é tarefa da filosofia analisar criticamente os princípios do nosso quotidiano e é através dessa análise crítica sobre a nossa vida que podemos cada vez mais tornar-nos seres autónomos, pois através do aumento da atividade racional e da análise crítica a autonomia pessoal também aumenta. A tarefa do professor está assim em facilitar a concetualização e formas de pesquisa.

Assim, de acordo com John Dewey, a filosofia tem a tarefa de criticar os objetivos da ciência atual, apontando os valores que estão ultrapassados e os que são meios para a sua realização. Tem também a tarefa de interpretar os resultados fornecidos pela ciência e a forma como se relacionam com a sociedade.

Os problemas da filosofia têm origem nos conflitos e dificuldades da vida em sociedade. “Tais problemas são coisas como as relações entre o espírito e a matéria; o corpo e a alma; a humanidade e a natureza física; o individual e o social; a teoria – ou conhecimento – e a prática- a ação” (Dewey, 2007: 274), estando assim os problemas filosóficos intimamente ligados à vida do homem, não podendo ser isolada desta.

Desta forma, a escola deve ser um reflexo da vida em comunidade, para que assim seja possível desenvolver genuinamente as perceções e os interesses sociais, ou seja, a escola deve ser encarada como uma micro sociedade, onde o estudo faz parte da experiência comum. Para que a aprendizagem escolar e extraescolar seja contínua deve haver uma interação entre ambas. Para isso, tem de haver pontos de ligação nos interesses sociais de uma e de outra. Quando na sociedade a aprendizagem não é vista como uma necessidade e uma recompensa, ou seja, quando esta não é valorizada na sociedade, há um isolamento da escola. Este isolamento faz com que os conhecimentos obtidos na escola se tornem inaplicáveis à vida e, por isso, não tenham qualquer serventia para a formação do carácter e para a vida em sociedade.

Os grandes temas filosóficos podem ser estudados por toda a gente e não apenas por especialistas, porque “são coisas naturalmente enigmáticas para homens e mulheres, pois estruturam os diferentes modos como pensamos sobre o mundo e sobre o nosso

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

lugar nele” (Blackburn, 2001: 11). Desta forma, é através da autorreflexão que os alunos podem adquirir destreza de pensamento, evitando confusões e ambiguidades. A reflexão surge porque nos queremos compreender, quer isto dizer que queremos a reflexão pelo seu valor intrínseco e não pela utilidade prática que possa ter.

A filosofia deve ser estudada não pelas respostas precisas que possa fornecer aos problemas que ela própria evoca, mas pelos problemas que nos coloca, pois estes “ampliam as conceções que temos acerca daquilo que é possível, porque opulentam a imaginação intelectual do homem; porque fazem diminuir a arrogância dogmática que cerra à especulação do nosso espírito; e acima de tudo pelo motivo de que, pela grandeza do mundo, que a filosofia contempla, resulta engrandecido e sublimado o espírito, tornando-se capaz dessa união com o universo em que consiste afinal o seu bem supremo” (Russell, 2008: 151). Desta forma, é através do estudo dos grandes problemas filosóficos que conseguimos ampliar as nossas conceções acerca do mundo e estimular a imaginação e a sensibilidade intelectual.

A filosofia cria e alimenta problemas e, neste sentido, o seu método pedagógico deverá ser desenvolvido atendendo às capacidades que os alunos devem desenvolver. Se isto não acontecer, a disciplina de filosofia “limitar-se-á a transmitir problemas que outros sentiram e resolveram, isto é, inibirá a filosofia, desproblematizando-a” (Boavida, 2010: 84). Se os problemas filosóficos forem apenas transmitidos e ensinados sem qualquer problematização, correm o risco de deixarem de ser problemas filosóficos.

Os problemas filosóficos são-no quando nos confrontam com situações que sentimos necessidade de resolver. Assim, é fundamental o elemento motivador e a função de problematização, pois “a dimensão específica da filosofia depende da densidade problemática que consiga captar-se numa dada situação ou desenvolver-se a partir dela” (Boavida, 2010: 85).

Aprender é o resultado de perguntas e respostas elaboradas pelos sujeitos, de conquistas pessoais e não de saberes transmitidos sem qualquer espaço para a reflexão e a análise crítica desses conhecimentos. Aquele que aprende deve ser capaz de construir as suas aprendizagens de acordo com os interesses que vai desenvolvendo, pois o mais importante é ensinar a aprender.

De acordo com Savater, a melhor educação é a que consegue promover mais virtualidades, mas, para isso, é necessário trabalhar ou eliminar algumas exigências inatas. O professor deve ser capaz de ensinar, mas compete ao sujeito que aprende

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

estruturar a sua aprendizagem. É através da educação que “a filosofia pode gerar métodos para utilizar as capacidades dos seres humanos de acordo com as concepções sérias e profundas da vida [...] [uma vez que] a educação é o laboratório onde se concretizam e se testam as definições filosóficas” (Dewey, 2007: 278).

Um dos principais objetivos da educação é compreender a forma como os outros pensam e, para tanto, temos que lhes atribuir estados mentais como os nossos. Para isso, temos de olhar para o outro como um sujeito e não como mero objeto, pois “ninguém é sujeito na solidão e isolamento; porém somos sempre sujeitos entre sujeitos. (...) Antes de mais nada, a educação é a revelação dos outros, da condição humana, como um concerto de cumplicidades irremediáveis” (Savater, 1997:32).

De acordo com Savater, a primeira coisa que a educação nos transmite é que não somos únicos. A nossa condição implica o intercâmbio com os nossos semelhantes, que confirmam e tornam possível a nossa condição. Desta forma, é fundamental desenvolver nos alunos competências de cidadania e de solidariedade social, uma vez que vivemos em comunidade e é este intercâmbio que torna possível a nossa condição enquanto seres humanos.

A filosofia para ser compreendida não pode estar isolada. Desta forma, é fundamental ter em conta todo o contexto que envolve o problema que a filosofia pretende tratar, este nunca poderá ser analisado isoladamente. A didática da filosofia é uma parte de um todo que está com ela interligado, pois “não há compreensão sem contexto, do mesmo modo que não há problema sem sensibilidade que o sinta, sem discurso que o manifeste, sem experiência pessoal que o reforce e vivifique, sem relação que o potencie e diversifique” (Boavida, 2010: 31).

No Artigo 2º da Lei de Bases do Sistema Educativo podemos ler que uma das principais finalidades da educação é a formação de cidadãos críticos e criativos, que sejam capazes de ter um pensamento próprio e participem ativamente na comunidade onde se inserem. A educação deve procurar formar pessoas que sejam capazes de pensar, de tomar decisões, de desenvolver formas de pesquisa, de participar ativamente na sociedade, para assim se tornarem cidadãos autónomos e polivalentes, adaptando-se mais facilmente a situações adversas.

A disciplina de filosofia promove condições para que os alunos desenvolvam uma atitude crítica, mas que ao mesmo tempo sejam capazes de dialogar com o outro. Refletir e debater criticamente os valores são normas indispensáveis à formação e

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

informação moral. A escola, por sua vez, tem o dever de ensinar a usar de forma responsável a liberdade e a não renunciarem a ela. Desta forma, “quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os dum espírito de altruísmo e fornecendo-lhes os instrumentos duma autonomia efetiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e harmoniosa” (Dewey, 2002: 35).

De acordo com Dewey, não basta um homem ser bom, tem de ter a capacidade de viver em sociedade, para que “aquilo que recebe por viver com os outros se equilibre com aquilo que contribui para a vida deles” (Dewey, 2007: 300).

De acordo com Bruner, 1999: 129, para sermos bem-sucedidos na lecionação de uma disciplina teremos de ter alcançado cinco ideais:

1. Promover nos alunos o respeito e a confiança nas suas próprias capacidades mentais.
2. Fazer com que esse respeito e confiança ocorra na capacidade de refletirem sobre a condição humana, a situação do homem e a vida social.
3. Facultar modelos praticáveis que possibilitem a análise da natureza da sociedade em que vivemos e da condição em que nos encontramos.
4. Promover sentido de respeito pelas capacidades e pela natureza do homem.
5. Promover no estudante o sentimento de trabalho inacabado da evolução humana.

Neste sentido, os professores têm a tarefa de promover nos seus alunos o respeito e a confiança nas suas próprias capacidades, mas também de os preparar para a vida em sociedade e desenvolver neles a capacidade ou o desejo de poderem intervir na sociedade de uma forma ativa e interventiva. Assim, é fundamental incentivar os alunos a fazerem as suas próprias descobertas, ou seja, “dar-lhes oportunidade de desenvolverem uma competência aceitável nessa matéria e uma confiança adequada na sua capacidade de operarem autonomamente” (Bruner, 1999: 123).

Muitas vezes a desmotivação dos alunos decorre de não conseguirem relacionar as matérias escolares com as suas vidas e de as aplicar no seu dia-a-dia. A escola afasta-se muitas vezes da experiência quotidiano e com abordagens abstratas das aprendizagens cria nos alunos um enfado que inibe as aprendizagens.

Os valores morais não devem chegar aos adolescentes de uma forma indireta, através de, por exemplo, atividades escolares. Este tipo de abordagem vai tornar a

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

aquisição de valores morais insuficientes, já que na maior parte das vezes estas lições são transmitidas misturadas com outras que porventura não são tão edificantes, pois admitem, por exemplo, o uso ocasional da força ou da mentira para atingir determinado objetivo.

É fundamental que os alunos adquiram hábitos de cooperação, respeito pelo próximo e autonomia pessoal, portanto, é importante ensinar tematicamente aos adolescentes o sentido das preferências éticas como ideias racionais e não como uma forma rotineira de atingirmos vantagens sobre os outros. Isto não significa que cada um possa ter a sua ética e que todas as éticas valham o mesmo, pois “o que cada um tem é a sua *consciência moral*, essa sim é pessoal e intransferível” (Savater, 1997: 58-59).

Uma boa educação é fundamental para o desenvolvimento moral do sujeito. Esta não deve estar focada no estado presente da humanidade, mas deve ter em vista um futuro melhor, pois “uma boa educação é justamente aquilo donde brota todo o bem no mundo!” (Kant, 2012:17). O mais importante na educação é alicerçar o caráter. Para isto, é fundamental apresentar ao educando os seu deveres, através de exemplos e preceitos, os deveres que têm para consigo mesmos, assim como os deveres que têm para com os outros. Na educação “tudo assenta no estabelecimento por toda a parte dos alicerces corretos, e em torná-los compreensíveis e aceitáveis às crianças” (Kant, 2012: 73). Neste sentido, trata-se de gerar novos comportamentos e modificar as atitudes dos alunos, ou seja, criar nos alunos “hábitos de pensamento e exigências pessoais de interpretação racional dos problemas e situações” (Boavida, 1991: 30).

Através de um programa de temas filosóficos, a disciplina de filosofia procura transmitir um corpo organizado de conhecimentos filosóficos, desenvolvendo assim nos alunos o pensamento filosófico. Desta forma, pode tornar-se num momento propício à troca de ideias, à discussão crítica e à interajuda. A aula pode tornar-se assim num momento de enriquecimento e crescimento em que os alunos podem alargar os seus horizontes.

Um educador deve habituar o seu educando a tolerar restrições à sua liberdade, mas também a fazer um bom uso da mesma, pois, usando as palavras de Montaigne, “o proveito da nosso estudo está em com ele nos termos tornado melhores e mais sensatos” (Montaigne, 2005: 50). É preferível que os alunos compreendam a importância dos valores morais através da forma como se tornaram historicamente imprescindíveis, que

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

eles possam ver o que acontece onde esses valores não são respeitados ou o que aconteceu quando foram violados.

Kant apresenta como principal finalidade da educação “que as crianças aprendam a pensar” (Kant, 2012: 20). Pensar não reproduzir, exercer a nossa razão, deixando ser meros recetáculos de teorias e conhecimentos alheios. O que é do outros não nos pertence e a nossa sabedoria tem que se ir construindo com o exercício da nossa razão. Desta forma, é importante que os alunos aprendam a refletir sobre os problemas formulados pelos filósofos, que possam eles mesmo formular e construir os seus próprios argumentos, pois se eles adquirirem “as opiniões de Xenofontes e de Platão por seu próprio julgamento, não serão mais as opiniões deles, serão as suas” (Montaigne, 2005: 48). Aos alunos compete manterem-se atentos e abertos ao que se passa à sua volta, mantendo a curiosidade desperta e o espírito crítico em pleno funcionamento.

Ensinar filosofia não é fazer os alunos memorizar teses e argumentos, pelo contrário, é levar o estudante a pensar filosoficamente por si próprio e ser parte do processo de conhecimento.

Como escreveu Jerome S. Bruner:

“ (...) enquanto um corpo de conhecimentos adquire vida e orientação através das conjeturas e dilemas que lhe deram origem e lhe alimentaram o crescimento, os alunos não possuem, muitas vezes, a correspondente noção da conjetura e do dilema. A tarefa do professor e de quem elabora o currículo é providenciar exercícios e oportunidades para a alimentar. Se só pensarmos em materiais e conteúdos, podemos deixar facilmente escapar o problema. Creio que a dificuldade surge precisamente porque o ensino assume a forma do «dizer fora do contexto da ação». (...) A solução reside na conceção de exercícios e de conjetura, de formas de pesquisa, de descoberta de problemas. Trata-se de algo que um bom professor faz naturalmente, pelo menos durante parte do tempo. Com a ajuda dos exercícios e das conjeturas de que elabora o currículo, será algo que os professores comuns farão durante muito mais tempo.” (Bruner, 1996: 194)

Um professor de filosofia tem de ajudar os alunos a desenvolver as suas competências intelectuais e formas de pesquisa, assim como a ganhar confiança no seu próprio pensamento, para isso, o ambiente na sala de aula deve ser de abertura e haver envolvimento ativo dos alunos, através de uma atmosfera de liberdade intelectual e os conteúdos abordados na aula deve ir de encontro à vida e aos interesses dos alunos. De acordo com Montaigne, “trabalhamos apenas para encher a memória, e deixamos o

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

entendimento e a consciência vazios. Assim como às vezes as aves vão em busca do grão e o trazem no bico sem o experimentar, para dar o bocado a seus filhotes, assim nossos pedagogos vão catando a ciência nos livros e mal a acomodam na beira dos lábios, para simplesmente vomitá-la e lançá-la ao vento” (Montaigne, 2005: 9).

Desta forma, é importante que os alunos entrem em contato com o texto filosófico, mas é de igual forma importante que eles possam desenvolver o seu próprio pensamento, confrontar as suas opiniões com as opiniões dos outros. Ser capaz de escutar argumentos adversos e não rejeitar opiniões alheias.

Aprender a discutir, a refutar e a justificar o que se pensa constitui uma parte importante da educação. Assim, é fundamental que além de saber expressar-se com clareza de forma oral e escrita, os alunos desenvolvam a capacidade de escutar. Não se pretende formar cidadão presos às suas opiniões próprias, mas cidadãos que sejam capazes de procurar em conjunto as respostas aos mesmos problemas. Os alunos devem encontrar no professor um exemplo para tal atitude. O professor deve estar seguro do que sabe, mas também estar disposto a debater esse conhecimento com os alunos. De acordo com Boavida “interessa que o aluno pense de facto, motivadamente, sobre situações problemáticas concretas” (Boavida, 2010: 86).

A filosofia “põe o indivíduo em contacto com tudo aquilo que mais lhe interessa, obrigando-o a criticar, a rever aquilo que tem por certo, a fundamentar opiniões, a criticar teorias e argumentos, na assunção de uma atitude responsável e livre” (Manso & Martins, 2011: 6). O que se pretende não é a crítica sem motivo que tem apenas o intuito de recusar tudo, “mas a que antes de cada peça de conhecer aparente considera o mérito que ela possa ter, e guarda o que lhe parece conhecimento ainda, após a rigorosa consideração do caso. Que mesmo assim haja risco de erro haveremos nós de admiti-lo, dada a falibilidade dos seres humanos” (Russell, 2008: 143).

Um intelecto livre deve ser capaz de ver de uma forma liberta e impessoal. O espírito livre valoriza o conhecimento abstrato e universal, este depende de um ponto de vista pessoal e exclusivo. Na contemplação filosófica o espírito é livre e moderado, e trará essa imparcialidade, ou desejo de atingir a verdade, para o mundo da ação e da emoção, que correspondem à justiça e ao universal amor, que temos a todos e não só aqueles que admiramos ou que nos são úteis. O tipo de conhecimento próprio da filosofia “é aquela espécie de conhecimento que confere unidade e organização sistemática a todo o corpo do saber científico, bem como o que resulta de um exame

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

crítico dos fundamentos das convicções, e dos nossos preconceitos, e das nossas crenças” (Russell, 2008: 146). Tudo aquilo que nos interpela pode e deve ser objeto de reflexão.

O ensino-aprendizagem da filosofia depende da atividade filosófica que for capaz de originar. O objetivo é que haja uma iniciação na filosofia que parta da experiência do aluno e se desenvolva de acordo com a dinâmica de compreensão de cada um, ou seja, é importante “que o aluno desenvolva atitudes e hábitos necessários ao trato racional com as coisas, adquirindo, simultaneamente, informação filosófica” (Boavida, 2010: 156). O objetivo não é que o professor de filosofia seja um filósofo, mas que saiba despertar e manter viva no aluno uma atitude filosófica caracterizada pela dúvida e incerteza, ao invés do conhecimento que lhe é dado de forma acrítica.

Vários foram os filósofos que escreveram sobre a dificuldade de educar. Kant considera que a educação é a tarefa mais difícil a que o homem se propôs e Montaigne escreveu que “a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece estar nesse ponto em que se trata da criação e educação das crianças” (Montaigne, 2005: 40). No entanto, a principal característica dos seres humanos é serem capazes de aprender.

De acordo com Kant “o homem é a única criatura que tem de ser educada” (Kant, 2012: 9). Assim, a educação é um cuidado semelhante à alimentação, disciplina e formação. Só a educação faz do homem um Homem, porque só ela lhe desenvolve o uso crítico da razão.

A educação só poderá avançar se uma geração transmitir às seguintes as suas experiências e conhecimentos, só assim poderá emergir um conceito correto de educar. Neste sentido, é fundamental levar a próxima geração mais longe de onde a anterior chegou. Na educação, Kant salienta quatro aspetos fundamentais: disciplina, cultura, prudência e moralização. A disciplina é uma forma de controlar o homem e de ele próprio se auto dominar, para que seja possível vivermos em sociedade.

O homem tem também de ser cultivado, ou seja, ter acesso ao ensino e à instrução, para assim adquirir aptidões ou capacidades necessárias a quaisquer finalidades. É fundamental que o homem se torne prudente, “se ajuste à sociedade humana, que seja popular e tenha influência” (Kant, 2012: 19). Por último, é importante velar pela moralização, ou seja, o homem não deve atender a todos os fins, pois tem de “ser dotado de consciência, de molde a eleger de preferência apenas bons fins” (Kant,

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

2012: 19), ou seja, o homem deve atender aos fins que sejam necessariamente aprovados por todos e que possam ser fins desejados por todos.

Kant considera que a pedagogia, ou doutrina da educação, pode ser física ou prática. A educação física corresponde aos cuidados e é aquele que o homem tem em comum com o animal. Já a educação prática diz respeito a como o homem deve ser formado, ao modo como pode viver como um ser que age livremente, ou seja, que se possa sustentar, que faz parte de uma sociedade, mas que tem um valor interior por si próprio.

De acordo com Kant, faz parte da educação prática a aptidão, a prudência mundana e a moralidade. A aptidão não pode ser efémera, pois os conhecimentos que se aparenta ter têm de permitir realizar coisas posteriormente, não podem ser meras aparências. Quanto à prudência mundana consiste na “arte de utilizar a nossa aptidão entre os homens, quer dizer, o modo em que nos podemos servir dos homens para os nossos propósitos” (Kant, 2012: 65). A moralidade corresponde ao caráter e deve servir para encontrar uma moderação racional, pois para formar um bom caráter é necessário eliminar as paixões, ou seja, o homem deve-se habituar às suas inclinações para que estas não se tornem paixões.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

2. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

A Intervenção Pedagógica na Escola Secundária D. Maria II decorreu conforme o Plano de Intervenção Pedagógica, em consonância com as orientações do Programa de filosofia relativamente aos conteúdos programáticos a lecionar.

Durante as aulas procurei diversificar as estratégias e os materiais didáticos para que as aulas não se tornassem monótonas e desinteressantes. Para tanto, escolhi estratégias de forma a captar o interesse e a estimular a curiosidade dos alunos pelo saber. Para haver algumas mudanças é fundamental relacionar os conteúdos programáticos a lecionar com os problemas e as necessidades dos alunos. Tentei, então, problematizar os conteúdos programáticos para que os alunos os identificassem com os seus próprios problemas e necessidades, pois só desta forma esta disciplina poderá ter influência nas suas vidas.

Os materiais didáticos utilizados tiveram sempre em conta os objetivos traçados inicialmente no Projeto de Intervenção Pedagógica. Neste sentido, constituíram instrumentos bastante importantes na otimização do processo de ensino-aprendizagem. Foram sempre pensados e previstos nos planos de aula, procurando-se assim antecipar o interesse que iriam provocar nos alunos, escolhendo aqueles que mais os motivassem e que seriam mais interessantes para as suas aprendizagens.

Todas as aulas foram previamente pensadas, construídas e planificadas, de modo a que os objetivos pudessem ser alcançados da melhor forma. Desta forma, para cada aula foi elaborado cuidadosamente um plano. Este foi um dos instrumentos mais importantes no estágio. O plano de aula ajudou-me muito, pois como não tinha qualquer experiência letiva, podia correr o risco de as aulas se tornarem monótonas e desorganizadas, o que levaria ao desinteresse dos alunos pelos conteúdos lecionados. Os planos de aula serviram também para prever e contornar imprevistos que poderiam surgir.

Neste sentido, os planos de aula foram bastante importantes na orientação e gestão da prática pedagógica, nomeadamente nos conteúdos programáticos a lecionar, na gestão de atividades a desenvolver com os alunos na sala de aula, nos objetivos que se pretendia alcançar, nas estratégias e metodologias que pretendia seguir para o melhor alcance dos objetivos propostos. Nos planos de aula, estavam ainda previstos os

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

materiais pedagógicos necessários, assim como o tipo de avaliação utilizada em determinada aula.

Motivar os alunos para que persistam nas tarefas de aprendizagem é uma tarefa difícil, no entanto, “ambientes caracterizados pelo respeito mútuo, padrões elevados e uma atitude atenta levam a uma maior persistência dos alunos do que outros ambientes” (Arends, 1997: 116). Desta forma, procurei criar dentro da sala de aula um ambiente de harmonia, quer na relação professor-aluno, quer na relação aluno-aluno, pois “a persistência de um aluno numa tarefa não é simplesmente uma função do autocontrolo ou interesse da criança” (Arends, 1997: 117), pois esta pode ser condicionada por fatores externos ao aluno, como a atitude e a motivação do próprio professor.

Neste sentido, procurei ser sensível às necessidades dos alunos, tornando assim as aprendizagens mais agradáveis, encorajando os comportamentos que considerava desejáveis principalmente através do elogio, por exemplo, quando um aluno que raramente participava o fazia, elogiava a sua participação para que o voltasse a fazer. De facto, esta estratégia funcionou, pois alunos que raramente participavam, começaram a fazê-lo com mais à vontade e confiança.

Também a metodologia, estratégias, materiais didáticos e a avaliação foram condicionadas pelo Plano de Intervenção Pedagógica. Nas próximas páginas tratarei com mais pormenor o desenvolvimento e a avaliação da minha intervenção pedagógica.

2.1. METODOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

De acordo com Hainaut, “uma vez determinados os objetivos, postos em evidência os condicionalismos e conhecidos os recursos, é preciso investigar os métodos e que meios são os mais suscetíveis de produzir os resultados esperados, tendo em conta os recursos disponíveis e os condicionalismos impostos” (Hainaut, 1980: 37). Tendo em conta os objetivos propostos no Plano de Intervenção, procurei que a metodologia fosse de encontro a esses objetivos e que estes pudessem ser alcançados de forma eficaz.

A metodologia aplicada teve como objetivo criar uma aula em que houvesse um trabalho ativo e dinâmico por parte dos alunos e por parte do professor. Procurei assim

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

incentivar a atitude crítica dos alunos através da discussão de problemas, argumentos e teorias, mas também através da interpretação e análise de textos filosóficos.

Neste sentido, a minha prática pedagógica foi desenvolvida com base em dois modelos de ensino: o modelo da exposição e o ensino crítico. Este são dois modelos bastante diferentes, mas como a aula tem vários momentos, procurei explorá-los em diferentes momentos, de forma a otimizar o processo de ensino-aprendizagem.

Considero o modelo da exposição fundamental para ajudar os alunos a adquirir, a compreender e a reter a informação transmitida. Neste sentido, procurei expor os objetivos da aula e os conteúdos a aprender. Tornou-se assim necessário usar processos e métodos que ajudassem a consolidar a aprendizagem assim como o raciocínio dos alunos.

Para uma exposição ter sucesso, era fundamental que houvesse um bom ambiente na sala, para assim conseguir expor e explicar de forma eficaz a matéria, e principalmente que os alunos a pudessem ouvir e apreender. De acordo com Arends, “a clareza numa exposição depende da maneira de apresentar o discurso e do domínio que o professor tenha dessa área temática” (Arends, 1997: 292). Neste sentido, procurei que as aulas fossem sempre muito bem preparadas, quer a nível de planificação das tarefas, quer a nível científico dos conteúdos a lecionar.

Uma das técnicas usadas na exposição foi a técnica «regra-exemplo-regra», que consiste em durante a explicação ir dando exemplos para que os alunos possam compreender e assimilar a explicação da melhor forma. De acordo com John Dewey, “a matéria da lição é tornada interessante, se não por si própria, pelo menos por contraste com uma experiência alternativa” (Dewey, 2002: 176), ou seja, ao explicar a matéria procurava dar exemplos e relacioná-la com a vida quotidiana dos alunos, tornando-a mais interessante para os alunos do que se fosse explicada isoladamente. Outra técnica utilizada foi a discussão, o questionamento e o diálogo, que considero ser fundamental para ajudar os alunos a consolidar o seu raciocínio em matérias novas.

O outro modelo em que baseei a minha prática pedagógica foi o ensino crítico. Este modelo é um dos mais antigos, tendo a sua raiz no método socrático. O objetivo geral do ensino crítico é “ajudar os alunos a aprender, a colocar questões, a procurar respostas e soluções para satisfazerem a sua curiosidade e construir as suas próprias ideias e teorias acerca do mundo” (Arends, 1997: 396).

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Neste sentido, procurei colocar problemas, fazer perguntas e promover o diálogo na sala de aula. Para isso, é fundamental aplicar técnicas de discussão e existir normas na sala de aula que permitam uma troca de ideias, através do diálogo e da discussão. Considero ser esta uma técnica essencial para levar os alunos a pensar e a resolver problemas por eles próprios. O meu papel foi agir como guia e facilitador da aprendizagem, ou seja, ajudar os alunos a pensar de forma autónoma e independente. Desta forma, os principais objetivos da instrução do ensino crítico são os de “ajudar os alunos a desenvolver as suas competências intelectuais, a adquirir competências relacionadas com o processo de pesquisa e a ganhar confiança no seu próprio pensamento” (Arends, 1997: 406).

Foi bastante importante promover discussões na sala de aula, em que os alunos falavam sobre a matéria e expunham voluntariamente o seu pensamento perante a turma. Neste sentido, promovia um maior envolvimento e o empenho nas tarefas e os alunos desenvolviam competências de comunicação e raciocínio importantes. Para a discussão na sala de aula ser bem-sucedida tinham de ser traçados os seus objetivos. A discussão tinha de ter um propósito, tinha de estar relacionada com a matéria da aula. Procurava fazer planos sobre como abordar ou iniciar a discussão assim como determinar o tipo de questões que deveria fazer. Considero que como professora tinha o dever de manter a discussão no rumo pretendido e assegurar-me que todos os alunos eram ouvidos. Desta forma, “a aula transforma-se numa comunidade de aprendizagem, de educação, de investigação, onde as ideias e assuntos presentes nos textos se transformam em problemas com os quais os educandos se confrontam e onde escutam e analisam as opiniões uns dos outros com o objetivo de elaborarem tentativas de solução para os problemas em discussão” (Antunes, 2001: 244).

Por mais absurdas que pudessem ser as intervenções dos alunos, procurei sempre responder com respeito às suas ideias e ajudá-los a ampliar as suas conceções colocando questões e pedindo esclarecimentos, para que pudessem considerar as ideias alternativas que iam surgindo. Em suma, procurei ensinar os alunos a compreenderem-se e a respeitarem as ideias dos outros. Para isso, foi fundamental estabelecer um “clima amigável que os estimulasse a participarem na aula, tornando-a um momento agradável de reflexão e de partilha de ideias, temas e problemas” (Antunes, 2001: 17).

Considero que o professor deve ter a humildade de demonstrar que não está acima dos alunos e esforçar-se por ajudá-los a subir. Tem o dever de estimular todos os

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

alunos a fazer descobertas e não a enaltecer-se com as suas próprias descobertas. Um aluno pode também fazer as suas próprias descobertas, se for ensinado com arte e paciência. Pequenas descobertas não da perspectiva da ciência, mas de quem se inicia nela. De acordo com Savater “são essas descobertas pessoais de coisas que «já toda a gente sabe» como comentam sarcasticamente os maus professores, que levam os adolescentes a procurar, a inquirir e a prosseguir o seu estudo” (Savater, 1997: 89).

2.2. ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS

No decorrer do Estágio Profissional tive oportunidade de criar e utilizar várias estratégias e materiais didáticos, instrumentos esses que foram fundamentais para uma maior otimização do processo de ensino-aprendizagem.

Ao escolher as estratégias e os materiais didáticos procurei que estes fossem diversificados e pertinentes à luz do Plano de Intervenção, mas também tive em conta as características da turma onde iria aplicar o Plano. De acordo com Hainaut, esta escolha “não pode em nenhum caso constituir a adoção quase incondicional de uma via que *a priori* se crê ser a melhor, porque corresponde a convicções pessoais, a uma moda ou ao material que se dispõe” (Hainaut, 1980: 37). Neste sentido, procurei adaptar as estratégias e materiais didáticos às necessidades e interesses dos alunos ao longo das aulas, fazendo no final de cada aula uma reflexão acerca das estratégias e materiais que foram melhor conseguidos para aquela aula e também os que não tiveram o impacto desejados, procurando perceber porque não resultaram.

Para cada aula eram elaborados vários materiais didáticos, que foram usados como meios de apoio à leção, para que o processo de ensino-aprendizagem fosse mais eficaz. Os materiais didáticos, assim como as estratégias utilizadas, foram bastante diversificados e foram criados à medida que se verificou a necessidade da sua utilização na sala de aula. A interação do aluno e do professor na sala de aula através de um material didático torna a aula mais dinâmica e menos monótona, sendo assim mais fácil captar a atenção e estimular a motivação dos alunos ao conteúdo a lecionar na aula.

Considero que o material didático não é por si só conhecimento, apenas serve de auxílio ou orientação para facilitar a aprendizagem. O conhecimento é assim transmitido pelo professor e o material apenas servirá como consolidação do conhecimento

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

transmitido, não podendo de forma alguma substituir a figura do professor, nem fazendo qualquer sentido usado isoladamente.

Em todos os materiais didáticos uma das principais preocupações era a de saber qual a melhor forma de o utilizar, a melhor forma de o manipular e trabalhar conforme os resultados que se pretendia obter, para assim responder a situações concretas de aprendizagem. Penso que foi fundamental criar estratégias diversificadas de forma a proporcionar aos alunos o gosto pela disciplina de filosofia e, para isso, criar materiais didáticos que motivassem os alunos a concretizar a aprendizagem da filosofia.

As principais estratégias utilizadas na sala de aula foram: o questionamento, a problematização, o diálogo e a «regra-exemplo-regra». De um modo geral, todas elas acabam por ter o mesmo objetivo, ou seja, todas procuram por o aluno a pensar sobre a matéria que está a ser lecionada. Estas estratégias também têm o objetivo de captar a atenção dos alunos para o que é essencial na aula e não deixar que esta caia na monotonia e no desinteresse.

No início de cada aula escrevia no quadro a questão-problema que iria ser tratada, ou seja, em forma de questão introduzia os alunos no problema a ser estudado, procurando que eles pensassem no assunto antes de conhecerem o pensamento do filósofo que sustenta tal teoria.

O questionamento era também feito ao longo da aula, enquanto abordávamos a teoria em questão, onde procurava em conjunto com os alunos problematizar as teorias estudadas. Considero que o diálogo professor-aluno foi fundamental para conseguir melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem. Como já referi anteriormente, utilizei também durante as exposições a estratégia «regra-exemplo-regra» que permitia aos alunos melhor compreenderem a matéria. Todas estas estratégias eram usadas de acordo com os objetivos que pretendia atingir. Neste sentido, elaborei alguns materiais didáticos, alguns para meu auxílio, outros mais direcionado às necessidades dos alunos.

Como já referi anteriormente, um dos materiais didáticos mais importantes utilizados durante o estágio foram os planos de aula (cf. Anexo 3). Este recurso permitiu-me pensar e esquematizar a aula e o conteúdo a ser lecionado de forma mais coerente. Permitiu-me prever imprevistos, traçar os objetivos, materiais e atividades a desenvolver para cada aula de forma mais eficiente, assim como criar um fio condutor para toda a aula. Os planos de aula também possibilitavam a reflexão sobre os meios para promover a motivação nos alunos, assim como a sua conclusão e consequente

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

trabalho de casa. Através desses planos pude também fazer uma autoavaliação e reflexão de cada aula, verificando, assim, se os conteúdos propostos para cada aula tinham de facto sido cumpridos.

Apesar das aulas serem pensadas ao pormenor, por vezes surgiam imprevistos que faziam com que a aula não decorresse como tinha sido inicialmente pensada. Um exemplo desta situação foi quando iniciamos o tema da ética kantiana na terceira aula, tendo começado por apresentar aos alunos um excerto do filme *A vida é bela*, de Roberto Benigni. A cena apresentada tinha a duração de, aproximadamente, seis minutos. Esta cena passa-se num campo de concentração nazi e um pai mente ao seu filho criando-lhe a ilusão de que estão num parque de diversões e não num campo de concentração nazi. Por sua vez, o filho pensa que toda aquela situação é a fingir e, desta forma, todo aquele drama não lhe causa sofrimento. Perante esta situação levanta-se a questão se este pai agiu moralmente bem tendo mentido ao seu filho. O tempo pensado para a discussão deste excerto de filme seria de dez minutos aproximadamente. No entanto, o dever absoluto de não mentir imposto pelo imperativo categórico kantiano gerou muita indignação nos alunos que não aceitavam que não pudéssemos mentir para proteger aqueles que amamos. A discussão acabou por durar mais tempo do que o previsto e aproveitei também para introduzir, a partir desse exemplo, outros conceitos kantianos como o conceito de boa vontade e de dever.

Esta situação serve para exemplificar como apesar de tudo ser pensado ao pormenor para uma aula, no seu decorrer existem sempre imprevistos que alteram a dinâmica prevista. O fundamental é conseguir tornar esses imprevistos em situações importantes e construtivas no processo de ensino-aprendizagem. Tal como escreveu Fernando Savater “a pedagogia é muito mais uma arte que uma ciência, isto é, que admite conselhos e técnicas mas que só se consegue dominar através do seu exercício diário e que nos casos mais afortunados tanto deve à intuição” (Savater, 1997: 81).

Outro material utilizado foi o manual *Criticamente* adotado pela escola. Procurei que os conteúdos abordados na aula também estivessem presentes no manual, para assim os alunos terem um fio condutor e pudessem estudar através dele, que considero estar bem feito. Também este se mostrou ser um recurso importante pois nele podíamos encontrar vários excertos de textos filosóficos sobre os vários temas que íamos estudando.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Neste sentido, procurei fazer a análise do texto filosófico, pois considero ser importante por os alunos em contato com o pensamento dos filósofos quer da antiguidade quer da modernidade, para assim poderem compreender melhor o seu pensamento e analisá-lo. Desta forma, com a análise do texto filosófico “o aluno tem um contato direto com os problemas, pode por teorias em confronto partindo do próprio pensamento de cada autor, desmistifica o caráter «secreto» que às vezes envolve a atividade filosófica e enriquece a visão dos problemas pelas diferentes perspetivas que os textos revelam” (Boavida, 1991: 401).

Na análise de um texto filosófico é fundamental identificar e perceber os problemas que o filósofo está a tentar resolver. Desta forma, o aluno deve tentar formular o problema de forma rigorosa e atentando para as suas alternativas. É de igual forma necessário ter uma atitude crítica perante o problema em questão, ou seja, o aluno deve questionar os argumentos do filósofo e procurar alternativas se delas discordar.

De acordo com Desidério Murcho, ao ler o texto é fundamental ir fazendo questões, ou seja, promover uma leitura crítica de forma a estimular o espírito crítico. Assim, ao ler um texto filosófico deve-se tentar responder a estas três questões: “Que problema ou problemas está o filósofo a tentar resolver? Que teoria propõe o filósofo para resolver o problema? Que argumentos apresenta o filósofo?” (Murcho, 2002: 91).

Ao analisar um texto procurava que os alunos identificassem o tema, a questão-problema, a tese e os argumentos presentes no texto. De seguida, analisávamos os argumentos um a um. Por vezes pedia aos alunos que fizessem em conjunto um resumo do texto, onde um aluno ia ao quadro escrever o que os colegas lhe ditavam e todos escreviam o resumo nos seus cadernos diários. Esta tarefa permitiu que os alunos pudessem aprofundar mais o pensamento que sustinha as teorias que estávamos a estudar e que desenvolvessem competências discursivas, de análise e de reflexão.

Em várias aulas recorri também ao uso do *PowerPoint* (cf. Anexo 7). Este instrumento permitiu que os alunos tivessem um fio condutor da aula. Procurei sempre que os *PowerPoint* não fossem muito densos, que tivessem sempre a mínima informação possível, que contivessem apenas os tópicos principais.

Para introduzir o tema da aula utilizei várias vezes excertos de filmes, de forma a que os alunos pudessem discutir o tema que iria ser abordado na aula. Estes filmes estavam assim sempre relacionados com o tema a ser estudado e permitia também formular a questão-problema da aula. Da mesma forma também utilizei imagens para

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

discutir o tema em questão. Por exemplo, antes de iniciarmos o tema do problema da definição de arte, projetei várias imagens de quadros ou objetos famosos deste pop art, redy-made a quadros abstratos e inquiri os alunos sobre se estas imagens eram arte. Alguns alunos responderam que sim, outros que esses quadros ou objetos não eram arte. Depois questionei-os sobre o que, então, era preciso que uma obra tivesse para ser considerada uma obra de arte. As respostas foram muito variadas. A partir daí expliquei o tema que iria ser tratado na aula, a sua origem e as teorias que iríamos estudar.

Outro material didático utilizado foram os esquemas-síntese, normalmente elaborados no final da aula em conjunto com os alunos, de forma a esquematizar e relembrar o conteúdo abordado na aula. Da mesma forma, utilizei os quadros comparativos, que eram construídos em conjunto com os alunos. Por exemplo, quando abordamos o problema da legitimidade da autoridade do estado, os autores estudados foram Aristóteles e John Locke. Após a abordagem a estes dois autores elaboramos um quadro em que contrapúnhamos a tese de um e outro e os principais pontos e argumentos de cada teoria. Tanto o esquema-síntese como o quadro comparativo permitiu que os alunos ficassem com um esquema da matéria e com os pontos principais de cada tema, facilitando assim o seu estudo. Também para mim enquanto professora estas tarefas permitiram verificar se o conteúdo estava bem assimilado, pois eles iam construído em conjunto e eu ia fazendo perguntas que tanto ajudavam na construção como me permitiam avaliar os seus conhecimentos.

Procurei também trazer para a aula situações-problema acerca dos temas a serem estudados, para confrontar os alunos com situações práticas em que as teriam de resolver à luz das teorias estudadas. Este foi um instrumento que considerei ser mais pertinente utilizar aquando do estudo das teorias éticas de Kant e Mill. Por exemplo, na aula em que abordamos a teoria ética de Mill expus uma situação-problema retirada da obra *Ética Prática* de Peter Singer:

“Imaginemos que, após um terramoto, se me deparam duas vítimas, uma com uma perna esmagada, em agonia, e outra com um ferimento numa anca, com dores ligeiras. Só me restam duas doses de morfina. Um tratamento igual ditaria que eu desse a cada pessoa ferida uma dose, mas uma dose pouco faria para aliviar a dor da pessoa com a perna esmagada. Ficaria ainda com muito mais dores que a outra vítima; e, mesmo depois de lhe ter administrado a primeira dose, dar-lhe a segunda proporcionaria maior alívio que aplicar essa dose à pessoa com dores ligeiras” (Singer, 2000: 41).

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

De seguida, questionei-os sobre qual é a situação-problema presente no texto e qual seria, segundo o utilitarismo, a opção mais satisfatória, se administrar uma dose a cada pessoa, se administrar as duas doses à pessoa que está em agonia. No final, questionei-os se a posição tomada por Kant, teoria já estudada, seria a mesma de Mill e porquê.

Por último, apliquei também os tópicos de verificação (cf. Anexo 8). Esta atividade ia desde questões de escolha múltipla, texto lacunar e palavras cruzadas. Era aplicado no final da aula e resolvido em aproximadamente cinco minutos. O objetivo desta tarefa era de perceber se os conceitos abordados ao longo da aula tinham sido bem assimilados e se havia dúvidas. Estas fichas eram corrigidas na aula.

2.3. CONCEÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No dia dez de janeiro de 2012 iniciei o meu período de regências no âmbito do Estágio Profissional em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Universidade do Minho, na Escola Secundária D. Maria II em Braga, numa turma do 10º ano da área das Ciências e Tecnologias.

Este período de regências decorreu sob três fases. A primeira fase corresponde a duas regências ocorridas entre o dia dez de janeiro e o dia dezanove de janeiro. Na segunda fase foram lecionadas seis aulas, houve ainda uma aula dedicada ao teste de avaliação e outra à correção do mesmo. Este período decorreu entre o dia sete de fevereiro e o dia oito de março. Por último, a terceira fase ocorreu entre o dia dez de abril e o dia vinte e seis de abril.

Na primeira fase de regências, a interrupção deveu-se ao facto de, em conjunto com a orientadora cooperante, chegarmos à conclusão que seria mais proveitoso para a minha intervenção lecionar duas aulas e depois fazermos uma pausa para as podermos analisar e encontrarmos estratégias para melhorar o meu desempenho. De facto, esta interrupção de quase um mês foi bastante proveitosa, pois permitiu-me refletir acerca da forma como poderia melhorar, nomeadamente nas estratégias que poderiam dinamizar mais a aula, já que estas duas primeiras aulas, talvez devido ao nervosismo e falta de experiência, foram essencialmente expositivas. Penso que depois deste tempo de reflexão e trabalho conjunto com a orientadora cooperante, o meu desempenho

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

melhorou bastante, pois procurei tornar as aulas menos monótona e captar o interesse dos alunos para os conteúdos abordados.

A segunda interrupção, também de aproximadamente um mês, deveu-se às férias da Páscoa. Durante este período, pude também refletir em conjunto com a orientadora cooperante sobre as regências. Fizemos ainda uma avaliação de cada regência em conjunto com as restantes estagiárias, em que cada uma fazia a auto e hétero avaliação. Este período também serviu para assistirmos aos concelhos de turma.

Todas as aulas foram planificadas por mim e posteriormente corridas pelas orientadora cooperante, que também sugeriu o modelo de plano de aula que decidi utilizar durante a minha intervenção pedagógica. Este modelo, além de indicar os conteúdos a ser lecionados, servia também de guia para a própria aula. Nele estava presente todos os momentos da aula, sendo assim mais fácil contornar imprevistos que poderiam surgir.

Neste plano de aula podemos encontrar três momentos. O primeiro momento consiste na abertura da aula, em que era feita uma pequena atividade com os alunos, que ia desde assistir a um excerto de um filme, ouvir uma música ou ver uma imagem, sempre relacionado o assunto da aula. Esta atividade tinha como objetivo suscitar o interesse dos alunos pela aula e gerar uma pequena discussão sobre o tema a ser desenvolvido.

De acordo com Savater, quando se inicia um novo tema é fundamental suscitar nos alunos a vontade de o aprender. Neste sentido, a parte inicial da aula é muito importante, pois é onde se tenta despertar a curiosidade dos alunos, que deve ser estimulada com algum elemento que à primeira vista pareça trivial ou até anedótico, como por exemplo, um excerto de um filme, uma notícia, isto fará com que captemos a atenção dos alunos, para logo de seguida passar à abordagem filosófica da questão. Quer isto dizer que o professor deve ser capaz de se colocar no lugar dos alunos, cuja atenção está em tudo, menos na aula.

Ao iniciar um novo tema “não se pode começar pelo estado atual da questão, tal como parece estar hoje estabelecido pelos sábios especialistas, sem indicar os sucessos e necessidades práticas que levaram pouco a pouco aos argumentos teóricos atuais” (Savater, 1997: 88). Na opinião de Savater, por vezes, é pedagogicamente preferível começar a ensinar uma matéria a partir das teorias que já não vigoram totalmente, mas que são mais estimulantes e compreensíveis para os alunos. O mais importante é

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

despertar no aluno o desejo de aprender, para que não se sinta angustiado ou pressionado e olhe para o estudo como algo que não faz parte dos seus interesses.

No segundo momento da aula procurava responder à questão-problema colocada no início, havendo primeiramente uma fase de exposição (15 a 20 minutos) e de seguida uma fase em que os alunos dialogavam com o professor, tirando as suas dúvidas e questionando as teorias apresentadas. De acordo com Savater, a aprendizagem é o resultado “de muitas perguntas e de algumas respostas, de buscas pessoais e não de achados institucionalmente decretados, de crítica e de constatação em vez da obediência satisfeita com o comumente estabelecido” (Savater, 1997: 41), ou seja, a aprendizagem resulta da interação permanente com o aluno, rejeitando a passividade perante os conhecimentos transmitidos. Tal como escreveu Montaigne, “não há nada como alicerçar o apetite e a afeição; de outra forma fazemos apenas burros carregados de livros. A golpes de chicote, dão-lhes para guardar a bolsinha cheia de ciência – a qual, para ser eficaz, não deve somente ser guardada em casa; é preciso desposá-la” (Montaigne, 2005: 122). Neste sentido, é fundamental estimular nos alunos o gosto pelo conhecimento e pela aprendizagem, através do incentivo ao desenvolvimento do seu pensamento próprio.

A terceira e última fase da aula consistia numa síntese da mesma, através de esquemas-síntese ou quadros comparativos. Em todas elas foram também aplicados os chamados «tópicos de verificação». Este exercício consiste na realização de uma pequena ficha de trabalho, que podia ser, por exemplo, de respostas de escolha múltipla, texto lacunar, palavras cruzadas. Esta tarefa tinha como objetivo fazer a verificação da aprendizagem e era resolvida em 3-4 minutos. O sumário era feito no final da aula em conjunto com os alunos, para que recapitulassem os temas que tinham sido abordados.

No plano de aula podemos encontrar o resumo e a finalidade, sendo também especificado o conteúdo programático a ser lecionado. Estão também especificadas as competências que se pretende que o aluno adquira no domínio cognitivo, procedimental e atitudinal, assim como os tópicos de verificação/avaliação. Eram também mencionados nos planos de aula os materiais pedagógicos a serem utilizados. A parte mais extensa do plano de aula era a descrição dos três momentos acima mencionados.

O conteúdo programático correspondente à primeira fase de regências foi a unidade II – *A ação humana e os valores*, mais propriamente a subunidade *Os valores – Análise e compreensão da experiência valorativa*.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

A primeira aula teve como objetivo discutir as diferenças entre os juízos de valor e os juízos de facto, assim como as características e diferentes tipos de valores. Comecei por explicar que fazer um juízo significa geralmente que alguém formou ou deu uma opinião sobre algo, e que há dois tipos de juízos: os juízos de valor e os juízos de facto, que iriam ser abordados ao longo da aula.

Expliquei que tradicionalmente os juízos de facto eram vistos em contraste com os juízos de valor, sendo que os juízos de facto eram vistos como objetivos e descritivos, ou seja, o seu valor de verdade não depende da opinião das pessoas, são factos e, desta forma, ao descreverem corretamente a realidade e ao corresponderem aos factos são verdadeiros, caso contrários são encarados como falsos, limitando-se assim a fornecer informação acerca do mundo. Já os juízos de valor são subjetivos e normativos, quer isto dizer que são juízos sobre o modo como as coisas devem ser. No entanto, não é possível separar radicalmente factos de valores, pois os factos remetem sempre para os sujeitos que os interpretam, donde decorre uma interação entre ambos.

De seguida, abordei uma possível definição de valores. O termo «valores» é ambíguo, pois pode ser utilizado para falar de juízos de valor, ou para falar do valor das coisas a nível material e não a nível moral. Os valores ou os juízos de valor que fazemos acerca da realidade, orientam a nossa vida, influenciando assim as nossas decisões, pois acabam por determinar o que pensamos acerca do que consideramos ser melhor ou pior.

Por último, fiz uma abordagem aos diferentes tipos de valores. Expliquei que existem coisas que têm valor intrínseco, ou seja, a origem desse valor não é externa, como a amizade; enquanto outras coisas têm um valor extrínseco, pois o seu valor está nas coisas, mas não têm valor por si só, como por exemplo o dinheiro.

Existem ainda coisas que têm valor relativo, pois têm valor para um determinado grupo de pessoas ou para uma determinada época; e coisas que têm um valor absoluto, pois o seu valor é independente de todas as pessoas e de todas as épocas.

Temos valores dos mais variados géneros, mas os mais importantes estão associados a três domínios: ética, estética e religião.

Os valores éticos correspondem ao modo como devemos agir e relacionar-nos com os outros, orientam as nossas ações quando está em causa o bem e o mal, o certo e o errado. Como exemplos de valores éticos mencionei a amizade, o respeito pelos outros, a honestidade e a generosidade.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Os valores estéticos dizem respeito ao domínio do belo e da arte. Como exemplos de valores estéticos, que orientam a criação artística nos diferentes tipos de arte referi a beleza e a harmonia.

Nos valores religiosos o homem procura desenvolver a sua vida espiritual através do contato com o sagrado. Como exemplos de valores religiosos referi a fé e o sagrado.

Neste sentido, estes diferentes tipos de valores são critérios de ação, ou seja, determinam o nosso comportamento e as nossas escolhas determinados.

Na segunda aula procurei discutir os argumentos a favor e contra o relativismo cultural. Como argumentos a favor o relativismo cultural mencionei o argumento de que culturas diferentes têm códigos morais diferentes, ou seja, o argumento das diferenças culturais, através do seguinte excerto da obra de James Rachels *Elementos da Filosofia Moral*:

“Dário, um rei da antiga Pérsia, ficou intrigado com a diversidade de culturas que encontrou nas suas viagens. Tinha descoberto, por exemplo, que os catalinos (uma tribo de indianos) tinham o hábito de comer o cadáver dos pais. Os gregos, é claro, não faziam isso – cremavam os mortos e encaravam a pira funerária como a forma natural e adequada de dispor dos mortos. Dário pensava que uma maneira sofisticada de entender o mundo tem de incluir uma avaliação deste tipo de diferenças entre culturas. Um dia, para ensinar esta lição, convocou alguns gregos que por acaso estavam na sua corte e perguntou-lhe quanto queriam para comer os cadáveres dos seus pais. Eles ficaram chocados, como Dário sabia que ficariam, e responderam que nenhuma quantia os poderia persuadir a fazer tal coisa. Dário chamou então alguns catalinos e, na presença dos gregos, perguntou-lhes quanto queriam para queimar os cadáveres dos seus pais. Os catalinos ficaram horrorizados e disseram a Dário para nem sequer referir uma coisa tão horrível” (Rachels, 2004: 33).

A partir deste exemplo expus a tese do relativismo cultural, assim como os principais argumentos que compõe esta teoria. Posto isto, analisamos de seguida as consequências da aceitação do relativismo cultural. Ao aceitarmos esta teoria deixaríamos de poder afirmar que os costumes de outras sociedades, por mais bárbaros ou monstruosos que nos pareçam, não são inferiores aos nossos, são apenas diferentes. Teríamos também de decidir se certas ações são erradas ou corretas pela simples consulta dos costumes da nossa sociedade. Com esta teoria também a ideia de progresso moral é posta em causa, pois esta teoria conduz-nos ao conformismo, o que acaba por

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

pôr em causa o aperfeiçoamento social. Por último, os argumentos de que todas as culturas têm valores em comum, já que existem algumas regras morais são necessárias para a sociedade subsistir e, desta forma, nem todas as regras morais podem variar de sociedade para sociedade, como por exemplo a regra moral de não matar.

Nesta aula propus aos alunos que escrevessem um texto que respondesse à pergunta: “Se tivessem que desenhar a convivência social como o fariam?”. O objetivo deste trabalho era que os alunos pudessem descrever qual seria para eles a sociedade ideal e por que regras e valores essa sociedade se pautaria. Posso dizer que esta tarefa correu bastante bem. Os alunos ficaram bastante entusiasmados por poderem expressar os seus pontos de vista e fizeram-no bastante bem. Aplicaram os conceitos abordados na aula, explicaram os argumentos e expuseram perante a turma as suas ideias. Cada aluno leu o que escreveu em voz alta aos restantes colegas. Eu fazia um comentário a cada intervenção e pedia que os alunos comentassem os textos dos colegas.

A segunda fase foi também dedicada à unidade *II – A ação humana e os valores*, mais propriamente à subunidade *Dimensão da ação humana e dos valores. A dimensão ético-política – Análise e compreensão da experiência convivencial*. Comecei por abordar a teoria ética de Kant, assim como as suas implicações práticas.

Na abordagem ao pensamento moral de Kant comecei por explicar que a sua originalidade está em afirmar que a razão tem um uso prático. De acordo com Kant, agimos irracionalmente quando não escolhemos os meios necessários para atingir os nossos fins e também quando adotamos fins contrários à razão. Assim, Kant considera que razão prática é a fonte do princípio supremo da moralidade. Neste sentido, agir moralmente não é agir de acordo com pressões impostas por uma autoridade exterior ou por satisfação pessoal, agir moralmente é agir de acordo com padrões que nós mesmos, enquanto agentes racionais, estabelecemos livremente.

De seguida, passei à explicação do imperativo categórico. Kant considera que os princípios morais são necessários e rigorosamente universais, ou seja, aplicam-se a todos nós em todas as circunstâncias. Como já foi dito anteriormente, é apenas através da razão que podemos encontrar o princípio supremo da moralidade, a que Kant chama de imperativo categórico. É um imperativo porque nos surge como uma ordem e é categórico porque se nos aplica incondicionalmente.

Kant exprime o imperativo categórico de diversas fórmulas. A primeira delas é a fórmula da lei universal (cf. Kant, 2011: 62):

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que se torne lei universal.

Nesta fórmula, o imperativo categórico apresenta-se como um princípio para testar a moralidade de máximas. Podemos agir segundo algumas máximas, mas não segundo outras, ou seja, é moralmente aceitável agir segundo uma máxima que passe o teste de universalização inerente ao imperativo categórico. Uma máxima é o princípio que leva uma pessoa a agir numa certa ocasião, especificando um tipo de ação a realizar em certas circunstâncias em função de determinado fim.

Uma segunda expressão do imperativo categórico é a fórmula da humanidade (cf. Kant, 2011: 73):

Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.

Esta fórmula é uma exigência de respeito pelas pessoas. Encontramos duas exigências distintas na fórmula da humanidade: tratar as pessoas como fins e não tratar as pessoas simplesmente como meios para os nossos fins. Não há aqui uma proibição de tratar as pessoas como meios, pois o imperativo categórico não nos proíbe de tirar partido dos serviços e dos talentos dos outros, o que acontece por exemplo numa simples consulta médica; proíbe-nos sim de usar as pessoas como meros instrumentos, o que se verifica no caso da escravatura.

Os alunos questionaram se estas duas fórmulas não queriam dizer a mesma coisa, expliquei então que as fórmulas não são sinónimas, mas têm as mesmas implicações práticas, ou seja, levam-nos a aprovar ou desaprovar as mesmas máximas e os mesmos cursos de ação. O imperativo categórico leva-nos a reconhecer que temos determinados deveres absolutos. Temos um dever absoluto de não mentir, por exemplo, apesar das consequências que daí advenham, pois mesmo que fosse necessário mentir para salvar a vida de várias pessoas, não o deveríamos fazer.

Para explicar melhor as implicações do imperativo categórico, introduzi o conceito de boa vontade. Comecei por explicar que uma pessoa dotada de boa vontade tem um compromisso firme com a ação moral, ou seja, ela quer apenas fazer o que é correto em todas as situações. Kant considera que só uma boa vontade tem valor intrínseco e incondicional. De acordo com Kant, “neste mundo, e até fora dele, nada é possível pensar que possa ser considerado como bom sem limitação a não ser uma só coisa: uma boa vontade” (Kant, 2011: 21).

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

A riqueza e a inteligência, por exemplo, têm valor porque nos permitem alcançar outros bens, mas se a pessoa não tiver uma boa vontade, estas características podem tornar-se prejudiciais. Kant considera que “a boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma” (Kant, 2011: 23). Neste sentido, o valor da boa vontade não depende do que produz de útil, mas em fazer o que está certo pelas razões certas. Kant considera que a felicidade se alcança melhor pelo instinto do que pela razão, por isso a finalidade da razão não é promover a felicidade, mas produzir uma vontade boa em si.

Por último, de forma a esclarecer o conceito de boa vontade, passei à explicação do conceito de dever para Kant. Comecei por explicar que só as ações realizadas por dever têm valor moral, ou seja, são próprias de uma boa vontade. Para determinarmos que ações têm valor moral, podemos pôr de parte todas aquelas que são contrárias ao dever. Contudo, nem todas as ações que estão em conformidade com o dever têm valor moral, pois uma ação pode estar conforme o dever, mas não ser realizada pelos motivos certos. Por exemplo, um comerciante que se comporta honestamente age conforme o dever, mas se o facto de ele não enganar os clientes resultar apenas de ter a convicção que dessa forma o seu negócio irá prosperar, não podemos atribuir qualquer valor moral aos seus atos.

Kant defende que uma ação só terá valor moral se, além do comportamento que lhe corresponder for correto, tiver sido realizada pelos motivos corretos. Kant distingue também as ações que são realizadas por *inclinação* daquelas que são praticadas por *dever*. Ao agirmos por inclinação estamos a agir segundo apetites ou desejos naturais. Ao agirmos por dever somos motivados pela nossa própria razão.

Na quarta aula abordei a teoria ética de John Stuart Mill. Comecei esta abordagem pela caracterização do Princípio da utilidade ou da Maior Felicidade. De acordo com Mill, “o credo, que aceita como fundamento da moral a Utilidade ou o Princípio da Maior Felicidade, sustenta que as ações são justas na medida em que tendem a promover a felicidade, e injustas quando tendem a produzir o contrário da felicidade” (Mill, 1976: 18). Quer isto dizer que este princípio defende que uma ação está correta se tende a promover a felicidade e errada se tende a promover o reverso da felicidade.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Desta forma, o Princípio da utilidade ou da Maior Felicidade é o fundamento supremo da moralidade: as ações humanas são moralmente boas se proporcionarem a maior felicidade ao maior número. De acordo com Mill, todas as normas morais se reduzem a este princípio. Mill entende felicidade como o prazer e a ausência de dor e por infelicidade a dor e a ausência de prazer.

Para sabermos se uma ação é boa ou má devemos ter em atenção as suas consequências. Mill considera que a finalidade suprema da ação, o bem supremo, é a felicidade. De acordo com Mill, “o prazer e ausência de dor são as únicas coisas desejáveis como fins; e que todas as coisas desejáveis (...) o são, ou pelo prazer inerente a elas mesmas, ou como meios para a promoção do prazer e a prevenção da dor” (Mill, 1976: 19).

Mill advoga que “este critério não é o da maior felicidade do próprio agente, mas o da maior soma da felicidade geral” (Mill, 1976: 24). Quer isto dizer que Mill considera como dever proporcionar tanto quanto possível a felicidade ao maior número possível de seres humanos, ficando para lugar secundário a preocupação com o que nos é útil enquanto indivíduos.

Mill defende que além da duração e intensidade, temos de ter atenção à qualidade dos prazeres. Alguns prazeres são, pela sua natureza, superiores a outros. Para maximizarmos o nosso próprio bem-estar, devemos dar preferência aos prazeres superiores. Mill identifica prazeres inferiores como os prazeres corporais e considera superiores os prazeres que resultam do exercício das nossas faculdades intelectuais. Desta forma, a qualidade do prazer é mais importante do que a sua quantidade. Tal como escreveu Mill “é melhor ser um homem insatisfeito do que um porco satisfeito; é melhor ser Sócrates insatisfeito do que um louco satisfeito” (Mill, 1976: 22).

Neste sentido, a moralidade de uma ação depende das suas consequências ou resultados, ou seja, se os resultados são bons a ação é boa, agimos moralmente; se os resultados não são bons quer isto dizer que não agimos devidamente; pois, o único fim bom em si mesmo é o prazer ou a felicidade.

De acordo com Mill, compete à ética dizer-nos quais são os nossos deveres, ou qual o meio de os conhecer, mas não pode dizer-nos que o único motivo do que fazemos seja o sentimento do dever, ou seja, o que interessa na ética são as regras de ação e não a motivação. Por exemplo, uma pessoa que salva outra de se afogar faz o que é

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

moralmente correto, seja qual for o seu motivo, quer seja o dever ou a esperança de receber uma recompensa pela ação (cf. Mill, 1976).

Ao longo da aula, foi sempre feita a comparação da ética de Mill com a ética de Kant já estudada, de forma a relembrar e a consolidar as aprendizagens. À medida que ia desenvolvendo os conteúdos ia escrevendo no quadro os termos mais importantes e desenvolvendo esquemas-sínteses em conjunto com os alunos.

A quinta aula foi dedicada à comparação e discussão das teorias éticas de Kant e de Mill. Esta aula serviria então para encerrar a subunidade *A necessidade de fundamentação da moral. Análise comparativa de duas perspetivas filosóficas*. Pretendia que esta fosse uma aula mais prática em que os alunos pudessem aplicar as aprendizagens e relacioná-las com uma situação prática. Neste sentido, propus a realização de um trabalho de grupo (cf. Anexo 4) que tinha como base o texto de James Rachels, *Harry Truman e Elizabeth Anscombe*, presente na obra *Elementos de Filosofia Moral*. Neste texto, as teorias de Kant e Mill são problematizadas através do exemplo da bomba atómica.

Os alunos formaram grupos de cinco elementos. Cada grupo tinha de escrever um texto onde defendia ou se opunha à decisão do presidente norte-americano Harry Truman em lançar a bomba atómica, para isso teriam de basear os seus argumentos na teoria ética de Kant ou de Mill. Cada grupo teria assim que, previamente, optar por uma das duas teorias. Três grupos optaram pela teoria de Mill e dois pela teoria de Kant. No final, cada grupo escolheu um representante para ler o texto à turma. Após lerem o texto os restantes colegas de outros grupos colocavam questões e comentavam o texto. Com este trabalho, pude verificar que esta matéria foi bem compreendida pelos alunos pois todos os grupos conseguiram expor os seus argumentos de forma clara e utilizar e explicar os princípios estudados nestas duas teorias éticas e aplica-los a uma situação prática.

O meu papel nesta aula foi o de apresentar aos alunos a situação problemática, ajudá-los a recolher dados acerca da situação, a formular hipóteses, a explicar a situação e ajudá-los a analisar o seu pensamento. Considero que este foi um trabalho bem-sucedido por todo o empenho que os alunos demonstraram na tarefa que lhes propus. O êxito da atividade deveu-se em parte ao facto de ter clarificado bem os objetivos e planeado um trabalho interessante e apropriado aos interesses dos alunos.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

A sexta e sétima aula tiveram como objetivo discutir a legitimidade da autoridade do Estado, de acordo com as perspetivas de Aristóteles e John Locke. Comecei a aula por questionar os alunos sobre o que eles entendiam por Estado, Direito e Política. Em conjunto construímos uma definição para estes três termos que foram escritos no quadro e todos os transcreveram para os seus cadernos diários.

De seguida escrevi no quadro a questão problema da aula: “O que legitima a autoridade do Estado?” e expliquei que íamos estudar duas teorias que procuravam responder a este problema.

Comecei esta abordagem pela teoria naturalista de Aristóteles. Expliquei que esta é uma teoria chamada «naturalista», porque para Aristóteles a vida social no seio do Estado faz parte da própria natureza humana. De acordo com Aristóteles, “a cidade é por natureza anterior à família e a cada um de nós, individualmente considerado; é que o todo é, necessariamente, anterior à parte” (Aristóteles, 1998: 55). Desta forma, o Estado justifica-se por si, uma vez que não há vida social nem verdadeira felicidade fora dele. Tal como não faz sentido explicar por que razão consentimos em nos tornar seres humanos, também não faz sentido explicar por que razão consentimos ser governados pelo Estado.

De acordo com Aristóteles, a finalidade da vida política é realizarmo-nos como seres humanos, tendo em vista uma vida boa, pois, “tal como o homem é o melhor dos animais quando atinge o seu pleno desenvolvimento, do mesmo modo, quando afastado da lei e da justiça, será o pior” (Aristóteles, 1998: 57). O Estado é natural, não o podemos abolir sem abolirmos a nossa condição como seres humanos, ou seja, por natureza, o homem é um animal feito para a sociedade civil, pois mesmo que não tivéssemos necessidade uns dos outros, não deixávamos de desejar a vida em comunidade.

No entanto, Aristóteles considera que os homens não construíram Estado apenas para viverem em conjunto, mas para viverem bem em conjunto, pois a verdadeira cidade deve ter a virtude em consideração, pois a lei não passa de uma convenção para garantir os deveres mútuos, mas é incapaz de fazer dos cidadãos bons e honestos. A melhor cidade reflete assim a felicidade individual e a felicidade individual corresponde a uma cidade feliz.

De seguida passei à abordagem da teoria contratualista de John Locke, que não ficou concluída nesta aula, recorrendo assim a parte da sétima aula para a terminar.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Comecei a abordagem a esta teoria por explicar que Locke procura resolver o problema da justificação do Estado perguntando-se como seria a vida sem o Estado, formulando assim uma situação hipotética de um estado de natureza.

De acordo com John Locke, o estado de natureza é “um estado de perfeita liberdade de dirigir as suas ações, e dispor dos seus bens e pessoas segundo lhe aprouver, observando simplesmente os limites da lei natural, sem pedir licença, ou depender da vontade de pessoa alguma” (Locke, 1999: 35). Quer isto dizer que o estado de natureza, ou seja, a ausência de Estado, é um estado de perfeita liberdade, pois cada homem é livre para ordenar as suas ações, dispor das suas posses e pessoas, como bem lhe convier, e onde ninguém exerce poder sobre ninguém. É também um estado de perfeita igualdade, pois nenhum homem tem mais do que o outro. Aqui, os homens executam assim a lei da natureza, ou seja, julgam pelas próprias mãos, pois não existem tribunais nem juízes e, desta forma, o homem é juiz de si mesmo.

No estado de natureza os indivíduos possuem um conjunto de direitos naturais: o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Estes direitos são, inicialmente, reconhecidos e respeitados por todos, o que torna possível a convivência entre os indivíduos.

Desta forma, a necessidade do estabelecimento de um pacto entre os vários indivíduos tem a ver com os conflitos de interesse que resultam do direito à propriedade privada. O direito à propriedade privada começa a provocar diferenças de bens materiais entre os indivíduos, ou seja, uns indivíduos passam a possuir muito e outros muito pouco. Esta desigualdade de posses gera conflitos de interesse entre os indivíduos, porque os que possuem muitos bens procuram sucessivamente obter mais à custa dos que possuem pouco, o que cria uma dependência dos que possuem pouco em relação aos que possuem muito. Uma vez que a posse dos bens não se encontra legitimada, geram-se conflitos entre os indivíduos pela posse dos bens.

John Locke defende que “o único meio por onde qualquer indivíduo se priva da sua liberdade natural, e se liga à sociedade civil, é convindo com outros homens em se juntar e unir com eles em sociedade civil, a fim de haver segurança, paz, e sossego entre eles, e obterem um gozo seguro das suas propriedades, e uma segurança maior contra qualquer que não pertence à mesma sociedade” (Locke, 1999: 89). Neste sentido, os homens decidem então abandonar o estado de natureza para proteger a sua propriedade, unindo-se em comunidades políticas e submetendo-se ao governo. Locke concluiu

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

assim que a constituição do Estado é necessária, pois existem disputas e conflitos inevitáveis entre os indivíduos.

Em estado de natureza, cada indivíduo tem o direito de fazer executar a lei da natureza, ou seja, tem o direito de fazer justiça pelas próprias mãos, e não existe nenhuma instância a quem recorrer em caso de conflito. Existe assim no estado de natureza uma instabilidade que não se pode eliminar.

Desta forma, é necessário regular estes conflitos de interesses para bem de todos. É com vista a regular os conflitos de interesse que se estabelece um pacto entre os indivíduos, que passa pelo reconhecimento de uma autoridade que supervisione e regule esses conflitos e garanta os direitos que os indivíduos já usufruíam no estado de natureza, e essa autoridade será o Estado. Neste sentido, Locke considera que o Estado tem como finalidade garantir os direitos individuais básicos que os indivíduos já possuíam anteriormente à instituição do poder político e por isso deve legalizá-los.

Para Locke, o poder do Estado não é absoluto. O Estado não pode por em causa nem interferir no direito à vida, à liberdade e à propriedade. Desta forma, os indivíduos apenas têm a obrigação de obedecer ao Estado se este cumprir as suas obrigações. No caso de isto não acontecer, os indivíduos têm o direito e o dever de desobedecer ao poder político e eleger novos representantes.

Locke considera que caso o Estado não cumpra o dever de fazer respeitar os direitos naturais dos indivíduos, esta situação seria pior para a população do que a vivida em estado de natureza, pois em estado de natureza estes direitos eram reconhecidos, apenas não se encontravam legitimados.

Como conclusão salientei o facto de que para John Locke o que justifica o Estado é o facto de as nossas vidas serem piores na sua ausência e que a função do Estado é garantir a administração da justiça, assim como a proteção dos nossos direitos básicos. Desta forma, abdicamos de alguma liberdade de que tínhamos no estado de natureza em troca de proteção do Estado. Neste sentido, John Locke considera que o Estado é uma espécie de contrato que cada um faz com todos os outros, onde aceita abdicar de alguma da sua liberdade com o objetivo de garantir a sua segurança e a dos seus bens.

No final destas aulas, construí em conjunto com os alunos um quadro comparativo destas duas teorias, onde contrapusemos os argumentos de Aristóteles com os de John Locke, de forma a fazer um resumo das duas teorias.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Estas aulas tiveram como principais conteúdos a noção de Estado, política e direito; a noção de estado de natureza e a análise da justificação do Estado segundo Aristóteles e John Locke. Parte dos conteúdos abordados na aula decorreram da análise de dois excertos de obras destes filósofos: *Ensaio Sobre a Verdadeira Origem, Extensão e Fim do Governo Civil*, de John Locke; e *Política*, de Aristóteles, que se encontravam no manual *Criticamente*, adotado pela escola.

Na oitava aula foi discutida a teoria da justiça de John Rawls. Comecei por explicar que Rawls pretende conjugar na sociedade duas características: a liberdade e a justiça social. Se apenas houver liberdade, coloca-se em causa a justiça social, pois uns indivíduos possuirão sempre mais bens do que outros e, conseqüentemente, os que possuem mais bens possuirão sempre mais. Se apenas houver justiça social, coloca-se em causa a liberdade, pois a liberdade dos indivíduos é limitada para poderem possuir mais bens do que aqueles que possuem. Desta forma, é necessário a conjugação da liberdade e da justiça social, para que uma sociedade possa ser justa. Através de exemplos, expliquei aos alunos que falta ainda uma condição necessária: distribuição igualitária de riqueza. Neste sentido, apresentei os princípios de justiça de Rawls: o princípio da liberdade igual, o princípio da oportunidade justa e o princípio da diferença. De acordo com Rawls, “esses princípios são os que seriam aceites por pessoas livres e racionais, colocadas numa situação inicial de igualdade e interessadas em prosseguir os seus próprios objetivos, para definir os termos fundamentais da sua associação” (Rawls, 1993: 33). Estes princípios foram devidamente explicados, sempre com o recurso a exemplos.

Expliquei também que uma vez que estes três princípios podem entrar em conflito, é necessário estabelecer uma ordem de prioridade entre eles. Assim sendo, o princípio da liberdade igual tem prioridade sobre os outros dois, enquanto o princípio de oportunidade justa tem prioridade sobre o princípio de diferença. Rawls considera que a sociedade deve garantir a todos de forma equitativa o acesso a três bens sociais básicos, os chamados bens sociais primários: o rendimento, as liberdades e as oportunidades.

De seguida apresentei os argumentos a favor da teoria da justiça de Rawls: o argumento intuitivo da igualdade de oportunidades e o argumento do contrato social hipotético, onde abordei a Posição Original, o critério de Maximin e o véu da ignorância.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

A Posição Original é um contrato hipotético ou imaginário onde as partes se encontram numa posição equivalente de igualdade, ou seja, garante a imparcialidade e equidade da escolha e ajuda a conduzir a sociedade por um caminho que garante a convivência pacífica e a liberdade dos indivíduos.

De acordo com Rawls, “esta posição original não é, evidentemente, concebida como uma situação histórica concreta, muito menos como um estado cultural primitivo” (Rawls, 1993: 33). Quer isto dizer que a Posição Original deve ser encarada como uma situação hipotética, que tem como objetivo conduzir a uma conceção de justiça. Assim sendo, a partir da Posição Original derivam os princípios de justiça, sendo estes imparciais e equitativos. Rawls considera que qualquer pessoa que se imagine na Posição Original escolheria dois princípios: o princípio da liberdade e o princípio da diferença.

A escolha destes princípios seria feita utilizando o critério de Maximin, que consiste em imaginar os piores resultados possíveis das diferentes conceções de justiça e ordená-los. Os princípios de justiça que trazem os resultados menos maus para a vida em sociedade são aqueles que devem ser avançados. Para evitar o interesse próprio ou de um grupo, Rawls situa as partes por detrás de um véu de ignorância. As partes não conhecem as suas particularidades, o que possibilita a escolha unânime de uma conceção particular de justiça. De acordo com Rawls, “assim se garante que ninguém é beneficiado ou prejudicado na escolha daqueles princípios pelos resultados do acaso natural ou pela contingência das circunstâncias sociais” (Rawls, 1993: 34). Desta forma, a Posição Original com a ajuda do véu de ignorância garante que as partes estejam numa situação equitativa, onde se realiza a escolha dos princípios que devem reger a sociedade democrática.

Nesta aula foi também analisado um excerto da obra *Uma Teoria da Justiça*, de John Rawls, presente no manual *Criticamente*. A análise do texto permitiu desenvolver, aprofundar e discutir os conteúdos abordados. No final fiz ainda em conjunto com os alunos, um esquema-síntese (cf. Anexo 6) da teoria da justiça de John Rawls.

Na nona aula iniciei a abordagem à subunidade *A dimensão estética – Análise e compreensão da experiência estética*, com o objetivo de discutir a natureza da experiência e do juízo estéticos. Comecei por inquirir os alunos no sentido de saber o que é a estética, questão para a qual não conseguiram formular uma resposta precisa. Neste sentido, solicitei a uma aluna que procura-se no dicionário de filosofia essa

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

definição e que lesse aos colegas e a escrevesse no quadro. A definição que encontramos para estética foi que é “o estudo dos sentimentos, conceitos e juízos resultantes da nossa apreciação das artes, ou da classe mais geral de objetos considerados tocantes, belos ou sublimes” (Blackburn, 1997: 142). De seguida passei à elucidação desta definição, explicando-a mais pormenorizadamente.

Como forma de explicar em que consiste a experiência estética, dei o exemplo de quando observamos algo que é agradável para nós como uma paisagem, uma pintura, uma música, um romance, podemos sentir determinadas sensações a que podemos chamar de experiência estética. No entanto, podemos usufruir de todas estas coisas sem qualquer atitude ou emoção estética, por exemplo, podemos ler um romance apenas para obter informação histórica sobre determinada época, assim como um engenheiro pode observar uma paisagem apenas para fazer medições para construir uma ponte.

Desta forma, o que é preciso para que algo seja estético? De acordo com alguns filósofos, aquilo que faz com que algo seja estético depende da atitude que assumimos em relação a eles. Outros filósofos consideram que a melhor maneira de saber o que é uma experiência estética é compreender os juízos estéticos que identificam essa experiência. Assim, falar de experiência estética, atitude estética e juízo estético é referir formas diferentes de encarar o mesmo problema.

No entanto, nem todos os filósofos concordam que haja experiências estéticas. A diferença decorre assim dos próprios objetos e não da experiência que temos deles, pois uns objetos são obras de arte e outros não o são.

De seguida, passei à análise de algumas características gerais da experiência estética como uma atitude contemplativa e desinteressada. Desta forma, a atitude estética não é uma atitude prática ou utilitária, ou seja, não depende da sua utilidade, nem é determinada pelo desejo de posse ou pelo seu valor monetário ou comercial. Também não é uma atitude cognitiva, pois não é motivada principalmente pela vontade de adquirir e de ampliar conhecimentos. Por último, a atitude estética não é uma atitude dependente de princípios e objetivos morais, ou seja, devemos contemplar uma determinada obra por si mesma e não consoante os nossos conceitos e princípios morais.

Nesta aula, contrapus também o subjetivismo com o objetivismo estético. Expliquei que subjetivismo estético é a ideia de que aquilo que é belo para uma pessoa pode não ser para outra, sem que qualquer delas esteja errada, pois ambas podem sentir

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

coisas diferentes e o que conta é o que cada uma sente. Para o subjetivismo é tudo uma questão de gostos pessoais. Questionei então os alunos se de facto os gostos não se discutem, de forma a que eles próprios pudessem discutir sobre o assunto.

Ao contrário do subjetivismo, o objetivismo estético é a ideia de que, se uma coisa é bela, é bela por si, ainda que muitas pessoas não consigam ver beleza alguma nela. Os desacordos entre as pessoas só mostram, para o objetivismo, que algumas dessas pessoas estão erradas. Depois de expor a posição do objetivismo estético, questionei os alunos se eles concordam que exista um padrão de gosto universal, se todas as pessoas com bom gosto conseguem então identificar uma obra de arte.

Na aula dez, onze e doze o objetivo foi discutir o problema da definição de arte, através da abordagem às teorias da arte como representação, como expressão e como forma e também a posição antiessencialista.

Comecei por explicar aos alunos que o problema da definição de arte começou com Platão no séc. V e IV a.C., mas foi com as novas formas de arte que surgiram a partir do séc. XIX que se tem dado mais importância a este tema. Desta forma, passei à abordagem das diferentes teorias que procuram responder a este problema.

A primeira teoria abordada foi a de arte como representação ou imitação da realidade. Para Platão e Aristóteles a arte é uma imitação, de objetos, de seres humanos ou das suas ações. Desta forma, a imitação da realidade é a principal característica que qualquer obra de arte deve possuir. Platão considerava que a arte devia ser vista com algum cuidado pois não servia para instruir ou formar a juventude. Uma vez que a arte é imitação, tende a imitar o negativo, pois é isso que atrai os homens. Platão considera que se a arte representasse o virtuoso, não teria público. A arte apela também ao lado irracional do homem.

Ao contrário de Platão, Aristóteles considera que a arte tem um papel importante para o homem, mas concorda também que desperta em nós sentimentos negativos. Aristóteles encara a arte como uma espécie de antecipação mais suave daquilo que se poderá passar connosco, como uma espécie de exercício. Esta teoria prevaleceu até ao séc. XVIII.

Como objeções a esta teoria mencionamos o facto de que o artista não representa as coisas que vê, mas o modo como vê e também como imagina as coisas e que podemos encontrar na pintura abstrata, na música e na arte não figurativa, exemplos de obras artísticas que não imitam nada.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

De seguida, passei à abordagem da teoria de arte como expressão de sentimentos e emoções. Um dos principais representantes desta teoria é Tolstoi. Defende que só é arte o que for a adequada expressão de um sentimento genuíno. Uma obra é assim tanto melhor quanto melhor conseguir exprimir os sentimentos do artista que a criou. Desta forma, a arte deve exprimir as experiências subjetivas do artista. A arte é assim um espelho do mundo subjetivo da experiência interior, como os estados de espírito, as emoções e as atitudes.

Como principais objeções a esta teoria mencionei o facto de que ao pensarmos a arte como expressão de emoções, estamos a transformar o objeto físico em algo de secundário, pois o importante é aquilo que se sente; também não precisamos de conhecer o estado de espírito do artista, pois a arte diz respeito ao imaginar e não ao sentir.

Outra teoria estudada para responder ao problema da definição de arte foi a que encara a arte como forma. O principal representante desta conceção de arte é Clive Bell. De acordo com este autor, uma obra é artística se, e só se, provocar em nós emoções estéticas, que derivam das próprias obras, ou seja, da sua forma significativa, como por exemplo, da sua harmonia, do equilíbrio da composição dos elementos.

Neste sentido, a arte deve ser esvaziada de qualquer conteúdo não devendo, desta forma, ter qualquer preocupação temática ou transmitir uma mensagem. A arte abstrata é o expoente máximo desta perspetiva, pois manifesta a autonomia da arte em representar a realidade.

Como principal objeção a esta teoria mencionei o facto de que há pessoas que não sentem qualquer tipo de emoção perante certas obras que são consideradas arte.

Por último, abordei nas aulas a posição antiessencialista, ou da arte como transfiguração da realidade. Esta teoria predominou de 1950 até aos anos 70. E o seu principal representante foi Morris Weitz. De acordo com este filósofo, as teorias gerais da arte são insatisfatórias porque têm como ponto de partida um erro concetual. O conceito de arte é aberto a obras diferentes e inovadoras, não sendo determinado por condições que o tornam fechado. Assim o conceito de arte é aberto.

Quando avaliamos as obras de arte, procuramos elementos semelhantes que nos permitam agrupá-las em famílias. Comparamos as obras de arte para vermos que semelhanças de famílias elas têm. A este método chamamos método das semelhanças de família. Assim, não procuramos condições necessárias e suficientes. O termo «arte» é

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

um termo de família e não definicional, ou seja, consiste em encontrar semelhanças entre as várias obras de arte de modo a agrupá-las em famílias.

Como principal objeção a esta teoria mencionei o facto de que implica que encaremos tudo como arte e abandonemos o objetivo de distinguir o que é arte do que não é, ou então esta teoria passa a ser uma tentativa para encontrar as condições necessárias e suficientes da arte.

O tema da estética permitiu a utilização de materiais didáticos muito diversificados. Visionamos na sala de aula o episódio cinco *Corvos* do filme *Sonhos* de Akira Kurosawa, com o intuito de discutir o que é uma experiência estética. Assistimos também a um vídeo da obra 4'33 de John Cage, onde foi também discutido se podemos considerar esta obra arte e porquê. Estes são exemplos de dois materiais utilizados que foram bastante importantes para a reflexão e discussão dos temas abordados ao longo da aula.

Considero fundamental que a preparação para as aulas seja feita com base nos textos filosóficos. Penso que o professor não se deve basear no manual escolar, deve ir para além dele. Considero sobretudo que o manual deve servir de guia para o aluno e não para o professor. No entanto, o professor deve ter em atenção os conteúdos abordados no manual, para que assim seja mais fácil o aluno estudar em casa e preparar-se para as provas de avaliação. Ainda assim, saliento a importância do professor desenvolver a matéria das suas aulas recorrendo aos textos de autor, ainda que tenha de ter em atenção o que é abordado no manual, pois é por lá que o aluno se guiará na hora do estudo.

Neste sentido, procurei desenvolver as minhas aulas com base nos textos dos filósofos que estávamos a abordar, mas tive sempre em conta também o que era abordado no manual *Criticamente*, já que este foi o manual adotado pela escola. Recorri ainda a textos de comentadores filosóficos e também aos meus apontamentos retirados das aulas da licenciatura.

2.4. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A avaliação tem um papel fundamental em todo o processo de ensino-aprendizagem, não consistindo apenas em «rotular» os alunos com classificações,

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

revela-se, por isso, um elemento fundamental no acompanhamento de todo o progresso dos alunos. A avaliação serve, ainda para monitorizar o decurso do nosso trabalho para que possamos refletir sobre o nosso desempenho e assim poder evoluir mais e melhor. Neste sentido, a avaliação teve um papel bastante importante durante todo o Estágio Profissional.

No início comecei por elaborar uma grelha para a avaliação das regências, que serviu para avaliar as aulas a partir de critérios precisos de avaliação do desempenho dentro da sala de aula, quer ao nível do comportamento científico, quer do comportamento didático-pedagógico e da relação pedagógica.

Também elaborei uma grelha com tópicos de verificação (cf. Anexo 9). Este instrumento tinha como objetivo avaliar em cada uma das aulas o desempenho e a evolução dos alunos através de elementos como a participação, o uso da terminologia filosófica, a problematização das teorias apresentadas e todo o trabalho que era feito dentro e fora da sala de aula, como as fichas de trabalho ou os trabalhos de casa. Esta grelha era preenchida por mim no final de cada aula, servindo também como instrumento de reflexão da própria aula.

Todos estes instrumentos serviram para apurar a evolução dos alunos, assim como mudar algumas estratégias que não se revelaram tão eficazes e aperfeiçoar outras que revelaram ser mais adequadas à aprendizagem dos alunos. No entanto, devido à maneira como o ensino está estruturado, estas formas de avaliação não são suficientes e, assim sendo, são as provas de avaliação que têm mais peso na classificação final do aluno. Neste sentido, durante o estágio elaborei uma prova de avaliação (cf. Anexo 11), que foi realizada no dia seis de março de 2012 e elaborada de acordo com a tipologia de perguntas do GAVE. Também os critérios de classificação (cf. Anexo 12) foram criados tendo como modelo os critérios de correção dos testes intermédios do GAVE. Neste sentido, para esta prova de avaliação procurei clarificar os critérios de classificação, para que as classificações finais pudessem ser as mais justas possíveis. Quer a prova de avaliação, quer os critérios de avaliação da mesma foram corrigidos pela orientadora cooperante que sugeriu formas de os melhorar. A prova de avaliação foi alterada várias vezes de forma a não haver perguntas dúbias e que gerassem confusão na sua correção.

Uma semana antes da prova de avaliação foi entregue a matriz aos alunos (cf. Anexo 10), onde se especificava os conteúdos que iriam ser abordados na prova de avaliação. Foi ainda dedicada parte de uma aula para esclarecer todos os pontos da

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

matriz e, desta forma, os alunos puderam esclarecer as suas dúvidas. Fizemos ainda nessa aula uma ficha de trabalho com os conteúdos que iriam ser abordados na prova de avaliação para que os alunos pudessem relembrar a matéria dada.

A média de classificações da prova foi de 12,4, numa escala de 0 a 20, sendo que a classificação mais baixa foi de 3,4 e a mais alta de 19,5. No total houve dezasseis classificações positivas (64%) e nove classificações negativas (36%). Dentro das classificações negativas, quatro alunos tiveram uma classificação entre 3 e 7 valores, enquanto cinco alunos tiveram uma classificação de 9 valores. Na classificação de 10 a 13 estiveram quatro alunos. Cinco alunos estiveram entre o 14 e o 16, cinco alunos obtiveram a classificação entre o 17 e o 18. E apenas dois alunos estiveram no patamar do 19 ao 20.

Faço um balanço positivo dos resultados desta prova de avaliação, pois apesar de existirem algumas negativas, estas são relativamente altas, existindo na turma notas bastante altas, o que comprova que os alunos compreenderam os conteúdos lecionados e que as aulas correram de uma forma geral bastante bem.

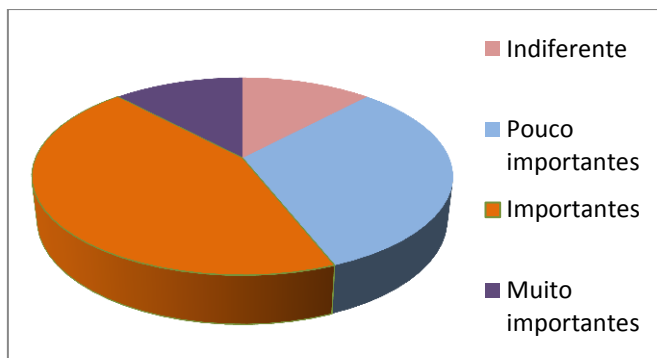
As provas de avaliação foram corrigidas por mim, mas revistas uma a uma pela orientadora cooperante, para que as avaliações fossem o mais precisas possível.

Para avaliar junto dos alunos o meu desempenho, apliquei durante o Estágio Profissional dois questionários. O primeiro questionário foi aplicado na terceira regência, no dia sete de fevereiro de 2012. Este questionário era composto por quatro questões de resposta fechada, em que era pedido aos alunos que organizassem as opções dadas consoante os seus gostos pessoais. A aplicação deste questionário tinha como objetivo aferir aquilo que os alunos mais valorizam numa aula de Filosofia, quer em relação aos materiais e métodos pedagógicos, quer em relação ao estilo de professor.

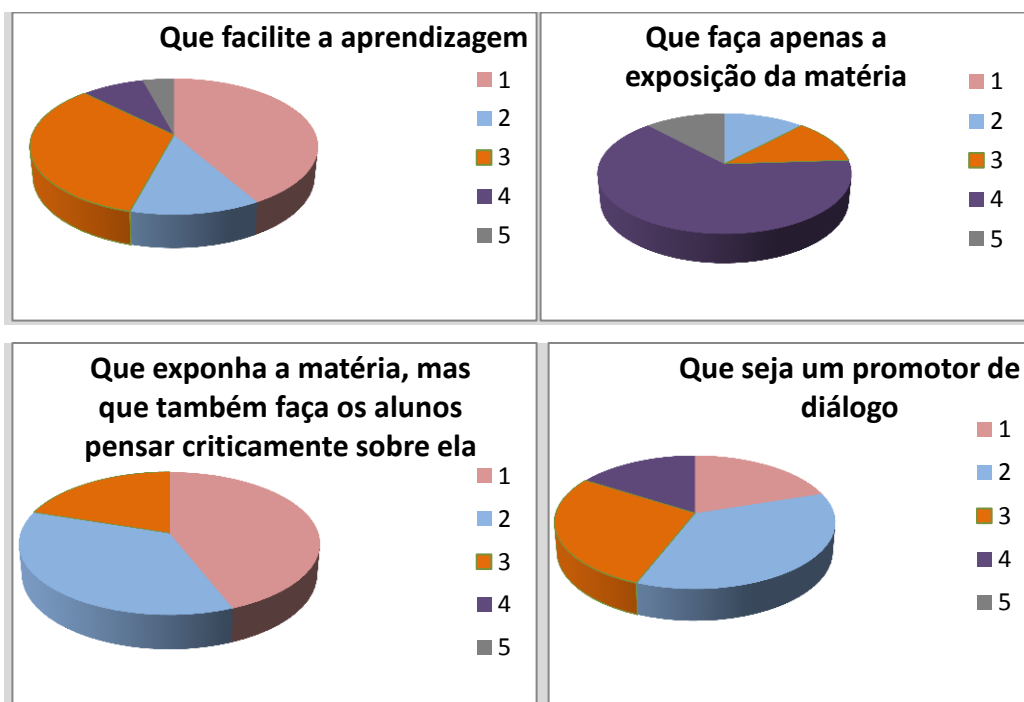
Na primeira questão colocada “Consideras que os conteúdos abordados nas aulas de filosofia são importantes para a tua vida enquanto cidadão?”, a maior parte dos alunos (44%) respondeu “Importantes”. Ainda assim, uma percentagem considerável de alunos considera “Indiferente” (12%) e “Pouco importantes” (32%) os conteúdos abordados nas aulas de filosofia.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

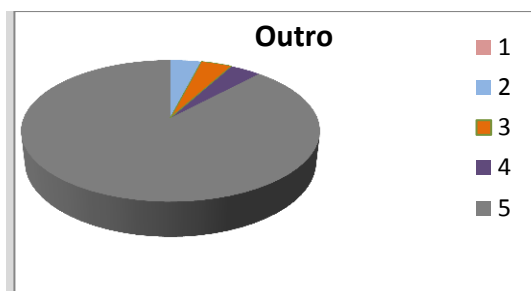


Na segunda questão “O que esperas do professor de filosofia?”, pedi aos alunos que organizassem de 1 a 5 as respostas, sendo que 1 corresponde ao que valorizam mais e 5 ao que valorizam menos. Neste sentido, 44% dos alunos aponta como primeira opção, ou seja, o que mais valoriza, “Que exponha a matéria, mas que também faça os alunos pensar criticamente sobre ela”, seguindo-se a opção “Que facilite a aprendizagem”. O que os alunos apontam como sendo aquilo que menos esperam de um professor de filosofia podemos encontrar a opção “Que faça apenas a exposição da matéria”. Neste sentido, exponho abaixo os gráficos com os resultados das respostas dadas pelos alunos. Para cada opção podemos encontrar a quantidade de alunos que considerou essa opção como a que mais valoriza, correspondendo ao número 1, ou então a que menos valoriza, correspondendo ao número 5. Os restantes gráficos, apresentados nas questões seguintes, têm a mesma lógica de construção.

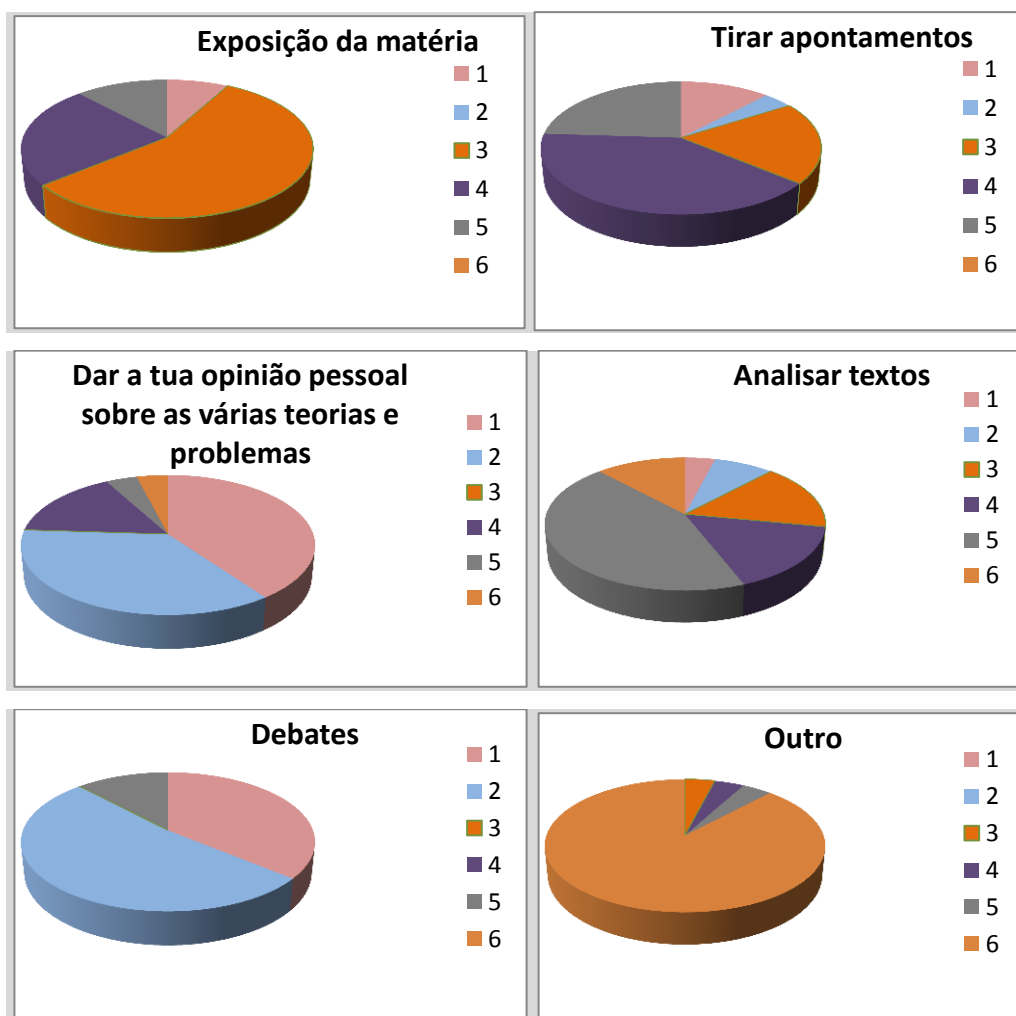


Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica



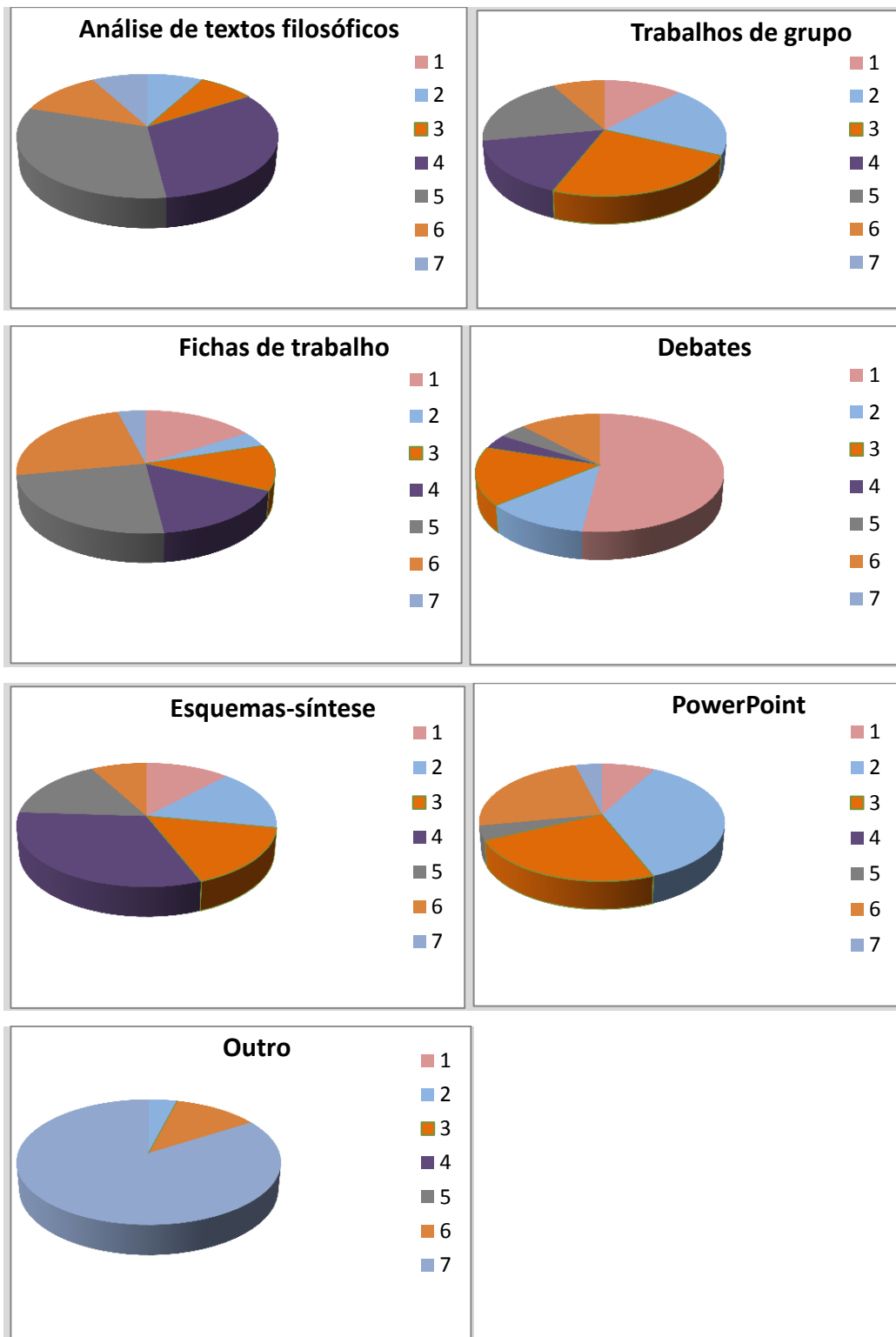
Na terceira questão “O que mais gostas nas aulas de filosofia?”, pedi aos alunos que organizassem de 1 a 6 as respostas, sendo que 1 corresponde ao que valorizam mais e 5 ao que valorizam menos. De acordo com as respostas dadas pelos alunos, aquilo que mais valorizam nas aulas de filosofia é dar a opinião pessoal sobre as várias teorias e problemas (40%) e debates (36%). Aquilo que apontam como o que gostam menos é analisar textos filosóficos.



Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Na quarta questão “Que tipos de materiais ou atividades contribuem mais para a tua aprendizagem?”, pedi aos alunos que organizassem de 1 a 7 as respostas, sendo que 1 corresponde ao que valorizam mais e 5 ao que valorizam menos. Aqui, os alunos referiram como sendo os materiais que mais contribuem para a sua aprendizagem os debates (52%) e como o que contribui menos os PowerPoint e as fichas de trabalho.

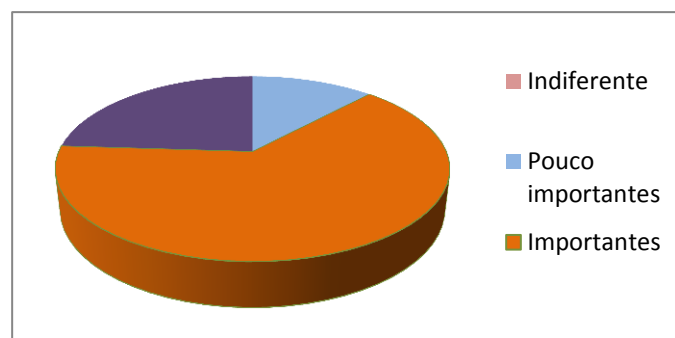


Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

No dia vinte e seis de abril de 2012, apliquei o segundo questionário (cf. Anexo 2), que continha sete questões. As primeiras quatro questões eram iguais às anteriormente colocadas no primeiro questionário. Ao aplicar as mesmas questões, o objetivo era constatar se houve de facto uma mudança de opinião dos alunos relativamente à disciplina de filosofia que decorresse da forma como as aulas foram desenvolvidas durante a minha intervenção pedagógica. As restantes três questões eram de resposta aberta, onde se pretendia que os alunos avaliassem as aulas por mim lecionadas.

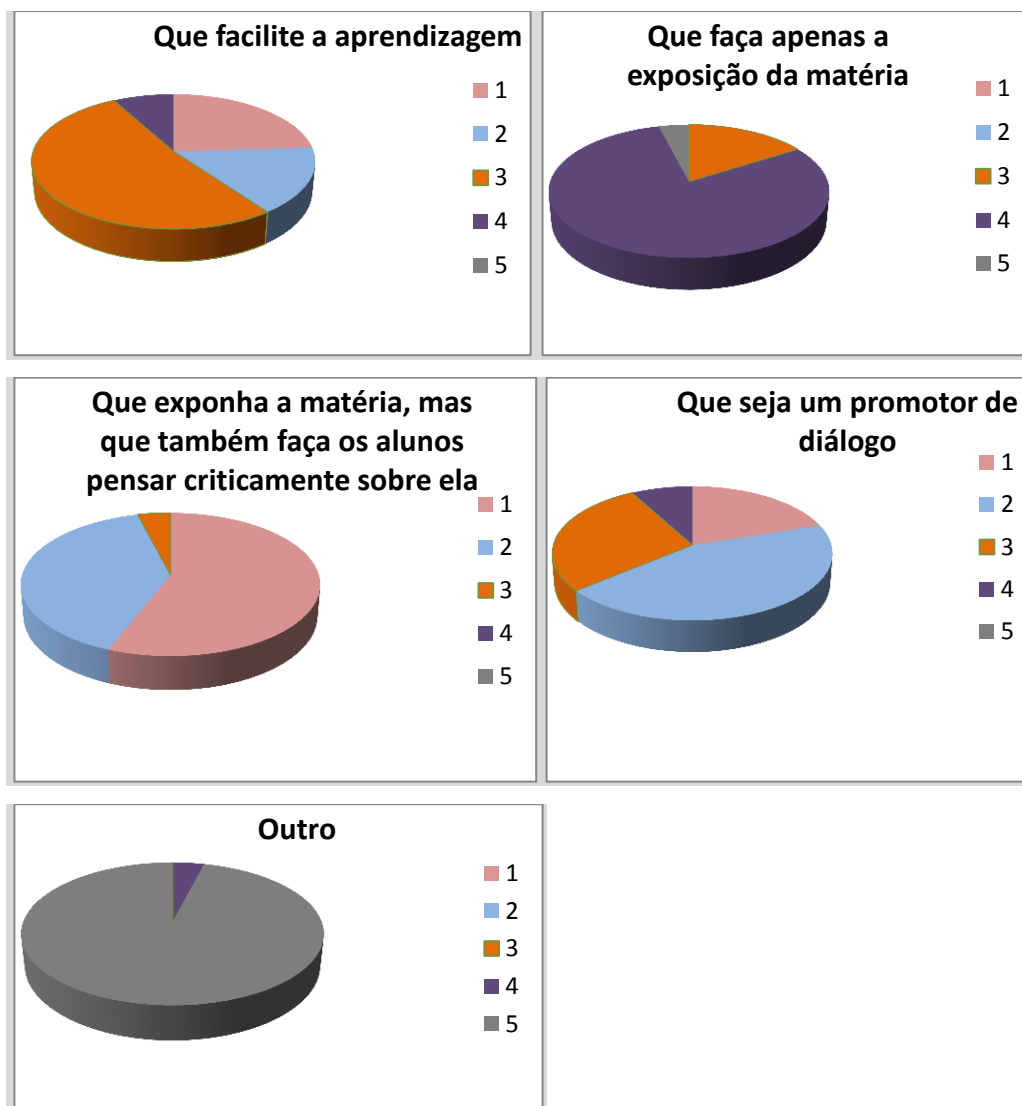
Na primeira questão podemos verificar uma mudança de opinião, já que nenhum aluno considera “Indiferente” os conteúdos abordados na aula de filosofia e apenas 12% consideram “Pouco importantes”. Já a percentagem dos alunos que considera os conteúdos das aulas de filosofia “Importantes” aumenta para 64% e “Muito importantes” para os 24%.



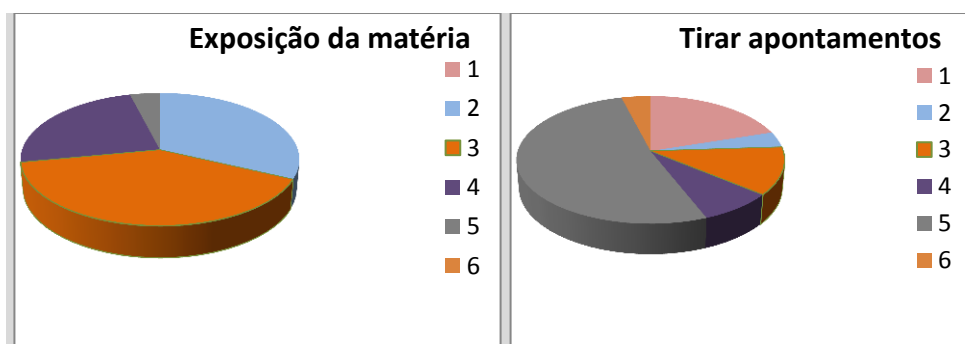
Na segunda questão “O que esperas do professor de filosofia?”, pedi aos alunos que organizassem de 1 a 5 as respostas, sendo que 1 corresponde ao que valorizam mais e 5 ao que valorizam menos. Aqui a opção com mais respostas mantém-se: “Que exponha a matéria, mas que também faça os alunos pensar criticamente sobre ela”, mas a sua percentagem passa dos 44% para os 56%. Também aquilo que os alunos apontam como sendo aquilo que menos esperam de um professor de filosofia podemos encontrar a opção “Que faça apenas a exposição da matéria”.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica



Na terceira questão, “O que mais gostas nas aulas de filosofia?”, pedi aos alunos que organizassem de 1 a 6 as respostas, sendo que 1 corresponde ao que valorizam mais e 6 ao que valorizam menos. Nesta pergunta as respostas dos alunos relativamente às suas preferências mantêm-se nos debates (36%), embora já não apontem a análise de textos filosóficos como aquilo que menos gostam, mas sim tirar apontamentos.

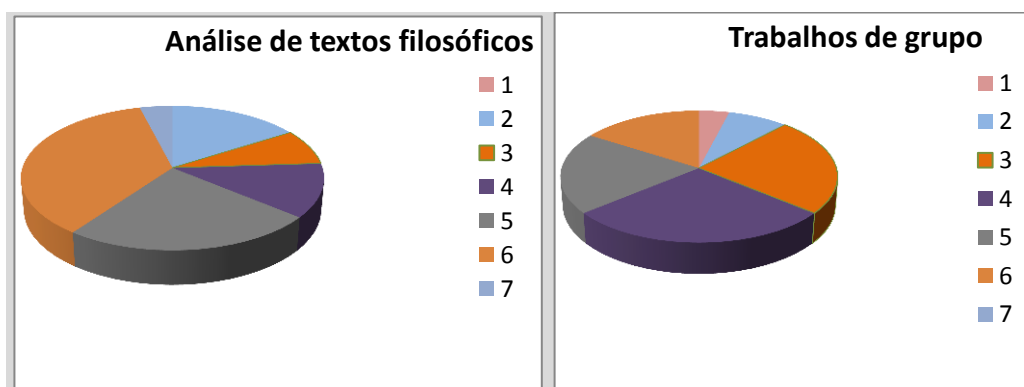


Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

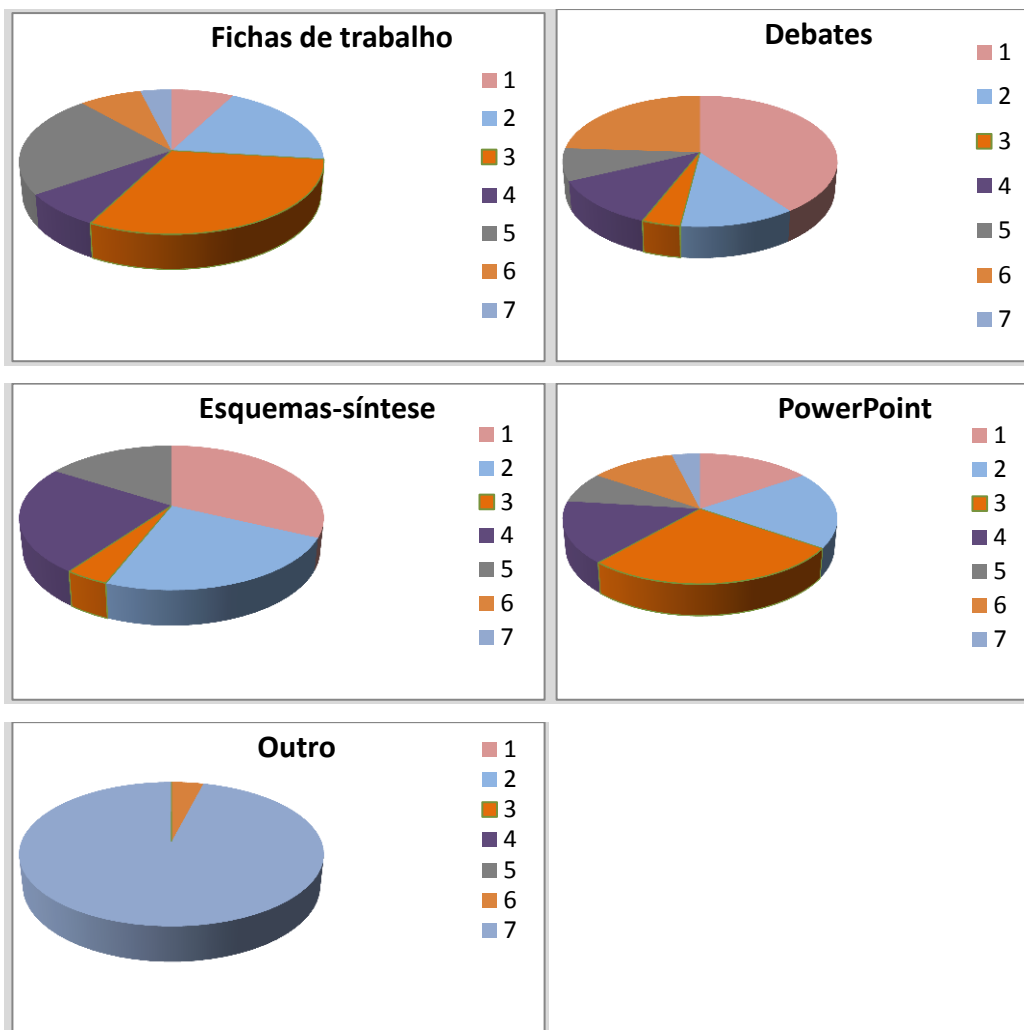


Na quarta questão “Que tipos de materiais ou atividades contribuem mais para a tua aprendizagem?”, pedi aos alunos que organizassem de 1 a 7 as respostas, sendo que 1 corresponde ao que valorizam mais e 7 ao que valorizam menos. Os alunos apontam como sendo o que mais contribui para as suas aprendizagens os debates (40%) e os esquemas-síntese (32%).



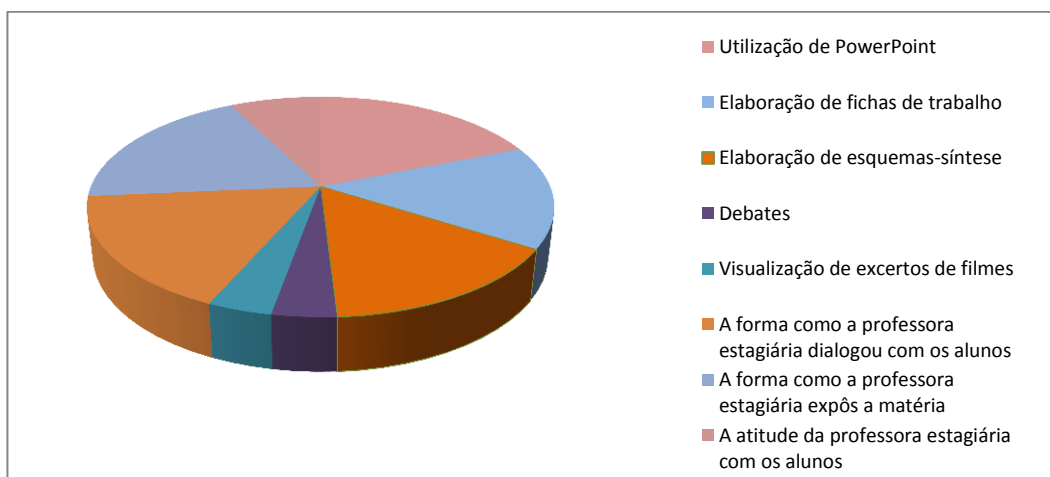
Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica



As restantes três questões eram de resposta aberta.

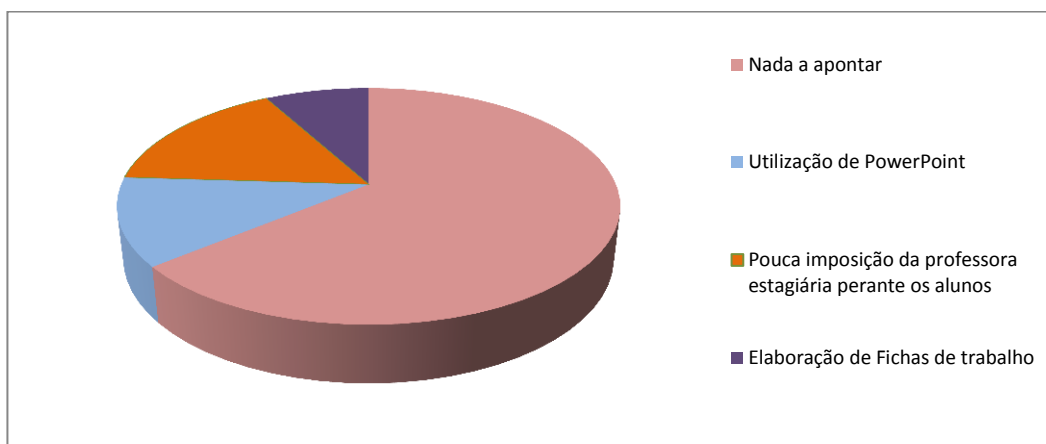
Na quinta questão “O que mais gostaste nas aulas da professora estagiária?”, 19% dos alunos respondeu que foi a utilização de PowerPoint, com a mesma percentagem (19%) responderam também que foi a forma como expôs a matéria.



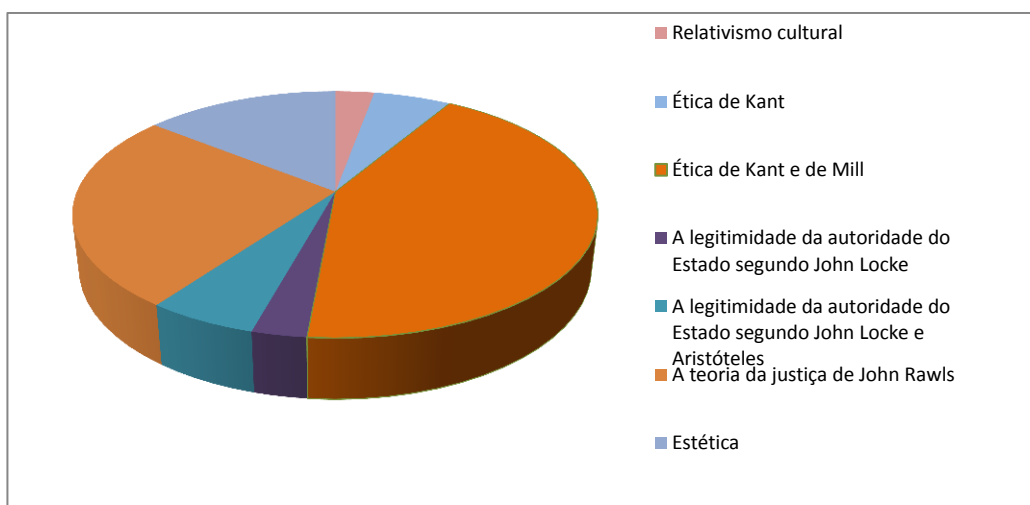
Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Na sexta questão “O que menos gostaste nas aulas da professora estagiária?”, 64% dos alunos respondeu que não tinha nada a apontar.



Por último, na sétima questão “Qual o problema ou teoria que mais gostaste de estudar nas aulas da professora estagiária? ”, 64% dos alunos respondeu a teoria ética de Kant e de Mill.



Com estes questionários pude aferir, numa primeira fase, quais os materiais e estratégias que iam de encontro aos interesses dos alunos, assim como pude compreender qual a importância que davam à disciplina de filosofia. No final do estágio, permitiram-me também fazer uma avaliação à minha Intervenção Pedagógica. Como este primeiro questionário foi aplicado no início das regências, permitiu-me que pudesse adaptar aos objetivos do Projeto de Intervenção Pedagógica os materiais didáticos que iam de encontro aos interesses dos alunos.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Mais uma vez realço o facto de estes serem alunos do 10º ano e estarem neste ano a ter o primeiro contato com a disciplina de filosofia. Pude constatar que as suas expectativas para com esta disciplina eram baixas, já que 44% dos alunos a consideravam pouco importante ou indiferente. Penso que foi bastante positivo o facto de ao longo do ano letivo os alunos terem mudado a sua opinião, já que 88% passou a considerá-la uma disciplina importante ou muito importante, e nenhum já considera que os conteúdos abordados nas aulas de filosofia são indiferentes para as suas vidas enquanto cidadãos.

Outro aspeto positivo a realçar foi o facto de os alunos mencionarem que um dos aspetos que mais gostaram nas minhas aulas foi a forma como expus a matéria (19%), a forma como dialoguei com os alunos (17%) e a atitude que tive para com eles (8%). Tal como já tinha mencionado, estas eram questões de resposta aberta, em que os alunos não tinham opções de resposta e podiam mencionar aquilo que quisessem. Considero que foi bastante positivo os alunos mencionarem estes aspetos das aulas, já que não estão diretamente relacionados com os materiais que escolhia, mas com toda a dinâmica que depus em cada aula. Estas respostas foram assim um reconhecimento positivo do meu desempenho por parte dos alunos.

Neste sentido, faço um balanço positivo de todo o Estágio Profissional, quer ao nível dos objetivos alcançados com os alunos, quer ao meu desempenho profissional.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

CONCLUSÃO

Este Relatório de Estágio representa o meu desempenho ao longo de todo o Estágio Profissional, assim como a minha conceção de ensino-aprendizagem que procurei implementar ao longo de todo este processo. Neste sentido, aqui descrevo a forma como encarei o Estágio Profissional e faço uma reflexão sobre o mesmo e os objetivos alcançados. Quer isto dizer que expus no Relatório de Estágio a forma como desenvolvi o Projeto de Intervenção Pedagógica subordinado ao tema “A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica” e qual a metodologia, materiais didáticos e estratégias que privilegiei durante este processo. Neste sentido, podemos dizer que este Relatório de Estágio reflete o meu percurso ao longo de todo o estágio.

Não possuía qualquer experiência letiva e, a princípio, estava muito receosa relativamente a esta nova experiência. Ao longo das regências, os meus medos, ansiedades e expectativas foram-se dissipando, transformando-se acima de tudo num amor a esta profissão e numa vontade de cada vez maior de aprender para poder exercer. Desta forma, este foi um tempo de bastante crescimento a nível profissional, mas também muito enriquecedor a nível pessoal.

Na sala de aula procurei que os alunos desenvolvessem um pensamento crítico, mas também que fossem capazes de dialogar entre si, respeitando as ideias uns dos outros e chegando a consensos. Para isso, desenvolvi nos alunos ferramentas que os levassem a compreender e a discutir criticamente teorias, temas e argumentos.

De facto, durante este processo pude constatar que a grande maioria dos alunos prefere uma aula em que possam pensar os problemas, em vez de uma aula em que lhes seja apenas transmitida a matéria sem espaço para qualquer análise crítica. Para isso, procurei que desenvolvessem competências de diálogo e análise, para que as discussões não se tornassem em «conversas de café».

Desta forma, considero que o professor tem a tarefa de promover a descoberta e o desenvolvimento da dimensão filosófica, mas também revelar a filosofia, pois “se praticamente qualquer problema pode ser filosófico – desde que seja analisado com rigor e se tente integrá-lo em estruturas racionais de compreensão – a especificidade filosófica está implícita em cada problema, competindo ao professor ajudar o aluno a explicitá-la” (Boavida, 1991: 429). É assim fundamental ir de encontro aos interesses e

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

gostos dos alunos quando elaboramos uma aula e planeamos as atividades que pretendemos desenvolver, procurando desta forma, aproximar os assuntos a estudar com a vida dos alunos.

Uma das condições para que uma discussão seja bem-sucedida é haver um bom ambiente na sala de aula e respeito mútuo, quer na relação aluno-aluno, quer na relação professor-aluno e neste campo o professor tem uma influência e um papel bastante importante.

Neste sentido, considero que a atitude do professor é muito importante na motivação dos alunos, pois é essa atitude que torna estimulantes as matérias, as aulas e as atividades necessárias à aprendizagem, pois “uma atitude pedagógica correta implica um bom relacionamento com os alunos, isto é, um relacionamento natural, aberto e cooperante” (Boavida, 1991: 33). O sucesso de uma disciplina depende do sucesso e da forma como é lecionada pelo professor, já que a “atitude do professor é tão eloquente como quaisquer conteúdos da própria disciplina” (Bruner, 1966: 124).

Assim sendo, o ato educativo é um ato dinâmico e interdependente entre professor e aluno. A motivação dos alunos foi para mim, enquanto professora, um incentivo e uma motivação pois, tal como escreveu Bruner: “os professores também têm prazer quando um aluno aprende a reconhecer o seu próprio progresso, de tal modo que pode passar a ser ele próprio a fonte de recompensa e punição” (Bruner, 1999: 50). Penso também que a minha motivação e o meu empenho gerou nos alunos essa mesma motivação nas aulas e nas tarefas que propunha.

A relação entre o professor e o aluno não consiste apenas numa transmissão de saberes por parte do professor em que o aluno apenas se limita a receber essa informação, mas numa troca contínua de perguntas e respostas em que não se pretende modificar o pensamento dos alunos, mas corrigi-lo. Tudo pode ser objeto de reflexão. Como diz Montaigne, “este grande mundo, (...) é o espelho em que devemos olhar para nos conhecermos da perspetiva certa” (Montaigne, 2005: 61). Desta forma, “educar deixa de ser entendido como um processo de assimilação passando a caracterizar-se por um processo de investigação e experimentação” (Antunes, 2001: 247). Pretende-se assim fortalecer a atitude crítica e investigativa dos alunos, promovendo a imaginação e a criatividade.

Educar não se resume à transmissão de conhecimentos, mas consiste em criar condições para que os alunos possam progredir e participar ativamente na construção de

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

uma sociedade melhor. Assim, “o valor máximo que orienta a ação educativa é, neste sentido, libertar as pessoas de todo o tipo de submissão, libertá-las no sentido de as suas ideias poderem ser corrigidas à luz de novas ideias que vão surgindo, evitando, assim, caírem em qualquer tipo de escravatura” (Antunes, 2001: 247).

Para concluir, saliento mais uma vez a importância que a disciplina de filosofia tem no currículo escolar dos alunos, quer ao nível de desenvolvimento de competência intelectuais, quer ao nível de desenvolvimento de competências indispensáveis na vida em sociedade, assim sendo, é uma disciplina que faz todo o sentido existir ao nível do ensino secundário e faria de igual modo sentido existir em níveis de escolaridade anteriores, pois tal como escreveu Montaigne: “pois que a filosofia é a que nos ensina a viver e a infância tem nela sua lição, como as outras idades, por que não lha transmitimos? Ensinam-nos a viver quando a vida já passou” (Montaigne, 2005: 81).

Saliento mais uma vez a importância que esta formação teve para mim a nível profissional, pois permitiu que tivesse um contato direto com a prática docente e permitiu também o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício desta profissão. Neste sentido, o estágio foi um tempo de aprendizagem indispensável, em que tive a oportunidade de conhecer os desafios da docência, estando assim mais preparada para os enfrentar no futuro.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei nº46/86, de 14 de Outubro. Diário da República, n.º 237, Série I de 14-10-1986, <http://dre.pt/pdfgratis/1986/10/23700.pdf>.

AA.VV. (2005). *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia: 10º e 11º anos*. Lisboa: Ministério da Educação, <http://www.filedu.com/orientacoesfilosofia1011.pdf>.

Almeida, Aires e Murcho, Desidério (org.) (2006). *Textos e Problemas de Filosofia*. Lisboa: Plátano Editora.

Almeida, Maria Manuela Bastos (coord.) (2001) *Programa de Filosofia: 10º e 11º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos – Formação Geral*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, http://www.dgicd.minedu.pt/data/ensinosecundario/Programas/filosofia_10_11.pdf.

Antunes, Maria C P (2001). *Teoria e Prática Pedagógica*. Lisboa: Instituto Piaget.

Arends, Richard I. (1997). *Aprender a Ensinar*, trad.. Alfragide: McGraw-Hill de Portugal.

Aristóteles (1998). *Política*, tad.. Lisboa: Vega.

Bertrand, Yves (1998) *Teorias Contemporâneas da Educação*, trad.. Lisboa: Instituto Piaget.

Blackburn, Simon (1997). *Dicionário de Filosofia*, trad.. Lisboa: Gradiva.

Blackburn, Simon (2001). *Pense: uma introdução à filosofia*, trad.. Lisboa: Gradiva.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

Boavida, João (1991) *Filosofia – do Ser e do Ensinar*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Boavida, João (1998). *Educação: Objetivo e Subjetivo*. Porto: Porto Editora.

Boavida, João (2010). *Educação Filosófica: Sete Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bruner, Jerome S. (1999). *Para Uma Teoria da Educação*, trad.. Lisboa: Relógio D'Água.

Dewey, John (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*, trad.. Lisboa: Relógio D'Água.

Dewey, John (2007). *Democracia e Educação*, trad. Lisboa: Didática Editora.

Grácio, Rui; Dias, Sousa (2004). *Ensi(g)ar Filosofia?* Disponível em http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/RuiGraciaoSousaDias_ENSignar.pdf

Hainaut, Louis D' (1980). *Educação – Dos fins aos objetivos.*, trad.. Coimbra: Almedina.

Kant, I (2011). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, trad.. Lisboa: Edições70.

Kant, I (2012). *Sobre a Pedagogia*, trad.. Lisboa: Edições 70.

Locke, John (1999). *Ensaio Sobre a Verdadeira Origem, Extensão e Fim do Governo Civil*, trad.. Lisboa: Edições 70.

Manso, Artur; Martins, Custódia (2011). *Ensino da Filosofia e Promoção da Autonomia*. Disponível em

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13757/1/Ensino.da.Filosofia.e.Promo%C3%A7%C3%A3o.da.Autonomia.pdf>

Medeiros, Emanuel Oliveira (2007). *A filosofia como centro do currículo na educação ao longo da vida*. Lisboa: Piaget.

Mill, John Stuart, (1976). *Utilitarismo*, trad.. Coimbra: Atlântida Editora.

Montaigne, Michel de (2005). *A educação das crianças*, trad.. São Paulo: Martins Fontes.

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

Nagel, Thomas (1995). *Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Iniciação à Filosofia*, trad.. Lisboa: Gradiva.

Polónio, Artur, Vaz, Faustino, Madeira, Pedro (2010). *Criticamente – Filosofia 10º Ano*. Revisão científica de João Cardoso Rosas. Porto: Porto Editora.

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

Rawls, John (1993). *Uma Teoria da Justiça*, trad.. Lisboa: Ed. Presença.

Russel, Bertrand (2008). *Os Problemas da Filosofia*, trad.. Lisboa: Edições 70.

Savater, Fernando (1997). *O Valor de Educar*, trad.. Lisboa: Ed. Presença.

Singer, Peter (2000). *Ética Prática*, trad.. Lisboa: Gradiva.

Relatório de Estágio

A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA



Universidade do Minho
Instituto da Educação

A DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO: O DESPERTAR PARA UMA ATITUDE FILOSÓFICA

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

Mestranda: Priscila Antunes de Oliveira

Orientadora cooperante: Dr.^a Maria de Fátima Pereira

Supervisor: Doutor Artur Manso

10 de dezembro de 2010

1. Breve exposição teórica do projeto

1.1. Introdução

O presente trabalho intitulado *A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica*, é o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, que faz parte do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Este estágio irá decorrer na Escola Secundária D. Maria II e será executado na turma B do 10º ano.

1.2. Caracterização da escola

A Escola Secundária D. Maria II completou este ano 47 anos de existência. Insere-se na área geográfica da freguesia de S. José de S. Lázaro, estando situada no centro da cidade de Braga. Desde a sua edificação, a Escola já sofreu bastantes alterações, principalmente em termos físicos, devido às obras de ampliação e requalificação que ficaram concluídas em 2010. Estas obras permitiram duplicar o número de salas, ter uma nova biblioteca e melhorar as instalações desportivas e de apoio.

A Escola tem atualmente cerca de 1100 alunos matriculados, a maioria nos cursos gerais de ciências e tecnologias. Já o corpo docente é composto por 126 professores que são na sua maioria do sexo feminino e encontram-se na faixa etária de 42 a 60 anos. A maioria dos docentes pertence ao quadro da escola ou ao quadro de zona pedagógica, sendo assim um corpo docente muito experiente, mas também bastante qualificado, já que 15 % possui um mestrado ou um doutoramento.

O desempenho da escola relativamente aos resultados escolares tem sofrido uma evolução bastante positiva. No ano letivo de 2007-2008, subiu pela primeira vez para os cinquenta primeiros lugares do ranking de escolas devido ao facto de ter obtido a classificação de *muito bom* e à melhoria de resultados nos exames nacionais.

Quanto às instalações, a Escola tem 45 salas de aula, com capacidade para 28 alunos, 3 oficinas, 9 laboratórios e 4 salas de informática. Como Instalações Desportivas, dispõe de 1 Ginásio, 2 Polidesportivos Cobertos e 2 Polidesportivos Exteriores. Existem 2 salas do aluno, 3 salas dos diretores de turma e 1 sala dos professores (que se divide em três espaços, um para cada departamento).

A escola tem também ao dispor da comunidade escolar uma reprografia, uma cantina, dois bufetes, uma biblioteca, um auditório, um gabinete médico e uma lavandaria. Neste momento, existem cinco clubes a funcionar na escola: o Clube de Xadrez, o Clube de Astronomia, o Clube de Teatro, o Clube de Artes e o Clube Conversas Cruzadas.

1.3. Caracterização da turma

A turma 10ºB da Escola Secundária D. Maria II, é constituída por 26 alunos, 12 do sexo masculino e 14 do sexo feminino. A média de idades dos alunos é de 14,5 anos e têm todos a nacionalidade portuguesa. A maior parte dos alunos da turma reside nas freguesias de S. Lázaro, S. Vicente, Ferreiros e Gondizalves. Apenas 7 alunos possui Serviço de Ação Social Escolar, 4 alunos têm o Escalão A e 3 têm o Escalão B. Todos os alunos da turma têm acesso a computador e internet.

A média de idades dos pais destes alunos situa-se entre os 41 e os 50 anos. A maioria dos pais possui o 2º e 3º Ciclo concluído e trabalham, na sua maioria, na área da indústria e comércio. De uma forma geral, os alunos pertencem a um agregado familiar composto por 4 pessoas.

Existem apenas dois alunos repetentes na turma. A disciplina que apontam como favorita é Educação Física e a que sentem mais dificuldades é a disciplina de Matemática. Os alunos têm expectativa

de prosseguir os estudos para o Ensino Superior, sendo que na sua maioria, querem seguir para cursos como medicina ou engenharia. Fora da escola, as atividades prediletas dos alunos são ouvir música e praticar desporto.

Podemos concluir que é uma turma bastante homogénea ao nível da idade e género, mas também ao nível nas condições socioeconómicas e expectativas futuras.

1.4. Exposição do projeto

Este projeto pretende tratar da importância da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, ou seja, da importância que esta disciplina tem na formação dos alunos, quer a nível académico, quer a nível pessoal e social.

No Artigo 2º da Lei de Bases do Sistema Educativo podemos ler que uma das principais finalidades da educação é a formação de cidadãos críticos e criativos, que sejam capazes de ter um pensamento próprio e participem ativamente na comunidade onde se inserem. Desta forma, podemos concluir que o objetivo da educação é formar cidadãos autónomos, críticos e esclarecidos. Esta perspetiva vai de encontro às finalidades da disciplina de Filosofia, pois de acordo com o programa esta disciplina deve possibilitar aos alunos desenvolver “uma atitude de suspeita, crítica, sobre o real como dado, mas, ao mesmo tempo, a determina como um posicionamento compreensivo, integrador e viabilizador de uma transformação do mundo” (Almeida, 2001: 5). Desta forma, a disciplina de Filosofia deve promover condições para que os alunos desenvolvam uma atitude crítica, mas que ao mesmo tempo sejam capazes de dialogar com o outro, estando assim o trabalho filosófico presente em todas as dimensões da vida do indivíduo.

A Filosofia é também fundamental para a promoção da autonomia do indivíduo, quer a nível pessoal, quer a nível social, pois “põe o indivíduo em contacto com tudo aquilo que mais lhe interessa, obrigando-o a criticar, a rever aquilo que tem por certo, a fundamentar opiniões, a criticar teorias e argumentos, na assunção de uma atitude responsável e livre” (Manso, A.; Martins, C., 2011: 6). Apesar do ato de filosofar ser sempre pessoal, a disciplina de Filosofia no Ensino Secundário deve proporcionar o filosofar, levando a uma melhor forma de interpretar e intervir no mundo, assim como nas diversas dimensões da vida, “porque tentar provocar essa «sensibilidade», procurar fazer sentir a diferença do filosófico, é a nossa única possibilidade ou tarefa pedagógica” (Grácio, R.; Dias, S., 2004: 4). Além de ser necessário despertar o gosto dos alunos para a disciplina de Filosofia, é fundamental despertar o gosto dos alunos para o filosofar. “A Filosofia é uma disciplina mas também uma atitude face à vida e à realidade, é um desafio que se coloca a todos, de modos diferentes, e tendo em conta uma diversidade de fatores” (Medeiros, E. O., 2007: 336).

O principal objetivo do ensino da Filosofia ao nível do ensino secundário é contribuir para a formação cívica e crítica dos alunos, “estimulando o sentido da cidadania baseado na autonomia enquanto capacidade de se gerir por leis próprias” (Manso, A.; Martins, C. 2011:2). Desta forma, a disciplina de Filosofia no Ensino Secundário promove o exercício racional, o pensamento crítico nos alunos e é este aspeto que distingue a Filosofia das restantes disciplinas.

1.5. Objetivos do projeto

- 1.** Promover o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico, crítico e dialogante;

2. Contribuir para a formação de uma consciência politicamente atenta, eticamente responsável e esteticamente sensível;
3. Fomentar hábitos e atitudes fundamentais ao desenvolvimento cognitivo, pessoal e social;
4. Promover o desenvolvimento de um pensamento próprio, com base numa consciência crítica e responsável;
5. Incitar atitudes de solidariedade social e exercício de cidadania.

2. Estratégias de intervenção

2.1. Metodologia

A metodologia usada preferencialmente será o diálogo professor-aluno, em que a relação é vista na horizontal, pois pretende-se que a aula seja uma partilha de conhecimentos, na qual os alunos têm um papel ativo na construção do conhecimento.

Desta forma, torna-se fundamental ajudar os alunos a desenvolver as suas competências intelectuais, formas de pesquisa, atitudes, assim como a consolidar os conhecimentos e ganhar confiança no seu próprio pensamento. Assim, deve promover-se na sala de aula um ambiente de abertura e de liberdade intelectual, para que haja um envolvimento ativo dos alunos.

O papel do professor será o de esclarecer e questionar, junto com os alunos. Desta forma, os alunos recebem informações e analisam os aspetos de sua própria experiência, desenvolvendo assim um espírito crítico e questionador.

2.2. Questões de investigação

Depois de exposto o problema, surgem várias questões pertinentes para investigação, tais como: a forma como o programa de Filosofia está organizado favorece o desenvolvimento de uma atitude filosófica nos alunos? Será a Escola um espaço indicado para a reflexão filosófica? Em que medida a Filosofia contribui para a formação dos jovens como cidadãos? Como se revela a Filosofia enquanto disciplina de carácter interdisciplinar e de integração de saberes?

Todas estas problemáticas vão de encontro ao tema deste projeto: *A disciplina de Filosofia no Ensino Secundário: o despertar para uma atitude filosófica.*

2.3. Instrumentos a utilizar

O decorrer da aula será centrado num trabalho de turma, que será fundamentalmente a análise e interpretação de textos filosóficos. O objetivo é pôr os alunos em contacto com os textos filosóficos, quer da modernidade, quer da tradição, para que através da sua discussão se encontrem outros modos de pensar a vida.

Procurar-se-á a análise de outros documentos, tais como textos literários, notícias, artigos de opinião, que desenvolvam as competências reflexivas e argumentativas dos alunos.

Serão também elaboradas fichas formativas para serem resolvidas na sala de aula ou como trabalho de casa, para que os alunos consolidem os conhecimentos adquiridos e para detetar as principais dificuldades e a eficácia do método usado na sala de aula.

O debate ou diálogo orientado será também uma ferramenta importante para desenvolver na turma uma atitude dialogante e tolerante para com os pares.

O recurso a meios audiovisuais far-se-á quando se revele necessário, escolhendo-se e projetando-se imagens que suscitem a curiosidade nos alunos: excertos de filmes, documentários, vídeos do *youtube*... que sejam pertinentes para o conteúdo da aula.

A avaliação será feita com base em questionários respondidos pelos alunos, divididos em fichas de avaliação sumativa, formativa e de recolha de informação.

Todos os momentos da aula serão analisados por mim através de grelhas de avaliação, quantitativa e qualitativa, sendo que todas as aulas serão alvo de reflexão.

2.4. Participantes

Os intervenientes na intervenção pedagógica serão a turma do 10ºB da Escola Secundária D. Maria II, a mestranda Priscila Antunes de Oliveira, a professora cooperante Dr.ª Fátima Pereira e o professor supervisor Doutor Artur Manso.

2.5. Procedimento

Aulas de 90 minutos.

2.6. Calendarização

FASES DO ESTÁGIO	OUT	NOV	DEZ	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN
Observação									
Implementação									
Avaliação									

Referências bibliográficas

Almeida, M. M. (coord.) (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Formação Geral*. Lisboa: Ministério da Educação – DES.

Grácio, R.; Dias, S. (2004). *Ensi(g)ar Filosofia?* Disponível em http://www.apfilosofia.org/documentos/pdf/RuiGraciosoSousaDias_ENSIGNAR.pdf

Manso, A.; Martins, C. (2011). *Ensino da Filosofia e Promoção da Autonomia*. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13757/1/Ensino.da.Filosofia.e.Promo%C3%A7%C3%A3o.da.Autonomia.pdf>

Medeiros, E. O. (2007). *A filosofia como centro do currículo na educação ao longo da vida*. Lisboa: Piaget.

Legislação

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

Supervisor

Mestranda

(Doutor Artur Manso)

(Priscila Antunes de Oliveira)

ANEXO 2 – EXEMPLO DE QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO 2

Sexo	Feminino		Masculino	
Idade	___	Data	___/___/___	

1. Consideras que os conteúdos abordados nas aulas de filosofia são importantes para a tua vida enquanto cidadão? Selecciona apenas <u>uma</u> opção.	
Indiferente.	
Pouco importantes.	
Importantes.	
Muito importantes.	

2. O que esperas do professor de filosofia? Ordena de 1 a 5. 1 corresponde ao mais importante e 5 ao menos importante.	
Que facilite a aprendizagem.	
Que faça apenas a exposição da matéria.	
Que exponha a matéria, mas que também faça os alunos pensar criticamente sobre ela.	
Que seja um promotor de diálogo.	
Outro:	

3. O que mais gostas nas aulas de filosofia? Ordena de 1 a 6. 1 corresponde ao mais importante e 6 ao menos importante.	
Exposição da matéria	
Tirar apontamentos	
Dar a tua opinião pessoal sobre as várias teorias e problemas.	
Analisar textos	
Debates	
Outro:	

4. Que tipos de materiais ou atividades contribuem mais para a tua aprendizagem? Ordena de 1 a 7. 1 corresponde ao mais importante e 7 ao menos importante.	
Análise de textos filosóficos	
Trabalhos de grupo	
Fichas de trabalho	
Debates	
Esquemas-síntese	
PowerPoint	
Outro:	

5. O que mais gostaste nas aulas da professora estagiária?

--

6. O que menos gostaste nas aulas da professora estagiária?

--

7. Qual o problema ou teoria que mais gostaste de estudar nas aulas da professora estagiária? Porquê?

--

Obrigada pela colaboração!

ANEXO 3 – EXEMPLO DE PLANIFICAÇÃO DE AULA

ESCOLA SECUNDÁRIA D. MARIA II					
ANO: 10º TURMA: B	LIÇÃO N.º 34	DATA: 7/02/2012	Plano de aula elaborado por: Priscila Oliveira		
Resumo e finalidade da aula: Pretende-se nesta aula discutir a teoria ética de Kant, assim como as suas implicações práticas.		Unidade: Dimensão da ação humana e dos valores. A dimensão ético-política. Subunidade: A necessidade de fundamentação da moral. Análise comparativa de duas perspetivas filosóficas. Tema: A ética de Kant.			
<p>Pretende-se que o aluno no:</p> <p>a) domínio das competências cognitivas: Identifique a razão como fonte da moralidade kantiana. Esclareça o conceito de dever e de boa vontade para Kant. Apresente as diferentes formulações do imperativo categórico Problematize as diferentes formulações do imperativo categórico.</p> <p>b) domínio das competências procedimentais: Problematize situações e exemplos práticos.</p> <p>c) domínio das competências atitudinais: Manifeste uma atitude crítica face à tese apresentada.</p> <p>Conteúdos: A fonte da moralidade. O imperativo categórico: a fórmula da lei universal e a fórmula da humanidade. O valor da boa vontade. O conceito de dever.</p> <p>Palavras-chave (conceitos): Razão, ação moral, imperativo categórico, lei universal, lei da humanidade, máxima, boa vontade, dever, inclinação.</p> <p>Tópicos de verificação/avaliação: Diálogo orientado. Análise de um texto e resposta a um pequeno questionário. Resposta a um pequeno questionário de respostas de escolha múltipla.</p> <p>Trabalho de casa: Com o objetivo de consolidar as aprendizagens, os alunos terão de comentar um <i>cartoon</i> da BD Calvin & Hobbes, tendo em conta o imperativo categórico kantiano.</p> <p>Sumário (possível): As duas formulações do imperativo categórico: a fórmula da lei universal e a fórmula da humanidade. O valor da boa vontade. O conceito de dever. Análise do Texto I da página 128 do manual e resposta a um pequeno questionário. Resposta a um pequeno questionário de escolha múltipla.</p>	Guia do professor	Guia do aluno	Materiais pedagógicos utilizados: - Quadro e marcador; - Computador e projetor multimédia; - Fotocópias.		
	Primeiro momento da aula – fase inicial (25 minutos)				
	<ul style="list-style-type: none"> - O professor faz a chamada e regista no sumário eletrónico as faltas dos alunos. - O professor distribuiu um questionário para o seu projeto. - O professor apresenta em vídeo um excerto do filme <i>A Vida é Bela</i>, de Roberto Benigni (+/- 6 minutos), onde se pretende discutir o carácter absoluto de certas regras morais, como não mentir. 			<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos respondem à chamada. - Os alunos preenchem o questionário. - Os alunos comentam o excerto com base nas suas experiências pessoais. 	
	Segundo momento da aula – fase de desenvolvimento (50 minutos)				
	<ul style="list-style-type: none"> - O professor apresenta, em PowerPoint, os conceitos de dever e boa vontade, assim como as diferentes formulações do imperativo categórico. - O professor apresenta, oralmente, várias situações do quotidiano para ilustrar a moral kantiana. - O professor propõe a leitura de um excerto da obra <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i>, de Kant, que se encontra no manual <i>Criticamente</i>, página 128. - O professor esclarece o significado de alguns conceitos do texto (glossário). - O professor procede à análise do texto através de questões orais. - O professor constrói em conjunto com os alunos respostas/tipo. 			<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos comentam e escrevem nos cadernos diários as várias ideias apresentadas em PowerPoint. - Os alunos comentam as várias situações com base nos conceitos kantianos já adquiridos. - Um aluno lê o texto em voz alta. - Os alunos anotam nos seus cadernos diários o significado dos conceitos. - Os alunos respondem às questões formuladas pelo professor. - Um aluno vai ao quadro escrever a resposta/tipo, enquanto os restantes colegas as transcrevem para os cadernos diários. 	
Terceiro momento da aula – fase final (15 minutos)					
<ul style="list-style-type: none"> - O professor propõe a realização de uma ficha de trabalho com respostas de escolha múltipla, sobre os conteúdos abordados ao longo da aula. - O professor recolhe as fichas realizadas para corrigir em casa. - Para finalizar a aula, o professor marca o TPC. - O professor solicita aos alunos sugestões para a elaboração do sumário. 		<ul style="list-style-type: none"> - Os alunos respondem à ficha de trabalho individualmente. - Os alunos entregam a ficha resolvida. - Os alunos registam nos seus cadernos o TPC. - Os alunos colaboram dando sugestões para o sumário. 			

ANEXO 4 – EXEMPLO DE TRABALHO DE GRUPO

Harry Truman e Elizabeth Anscombe

Harry Truman, o 33º. Presidente dos Estados Unidos, será sempre lembrado como o homem que tomou a decisão de lançar a bomba atômica sobre Hiroshima e Nagasaki. Quando se tornou presidente, em 1945, a seguir à morte de Franklin D. Roosevelt, Truman nada sabia do desenvolvimento da bomba; teve de ser posto ao corrente da situação pelos conselheiros presidenciais. Os aliados estavam a ganhar a Guerra no Pacífico, disseram-lhe, mas com custos terríveis. Havia planos para uma invasão das ilhas japonesas, o que seria ainda mais sangrenta do que a invasão da Normandia. Usar a bomba atômica em uma ou duas cidades japonesas podia, no entanto, conduzir a Guerra a um fim rápido, tornando desnecessária a invasão.

Truman estava a princípio relutante em usar a nova arma. O problema é que cada bomba iria varrer do mapa uma cidade inteira – não apenas alvos militares, mas também hospitais, escolas e casas de civis. Mulheres, crianças, velhos e outros não-combatentes seriam eliminados juntamente com os efetivos militares. Apesar de os aliados terem já bombardeado cidades, Truman sentia que a nova arma tornava a questão dos não-combatentes ainda mais importante. Além disso, havia registos de críticas públicas dos EUA aos ataques a alvos civis. (...) Quando decidiu autorizar os bombardeamentos, Truman escreveu no seu diário: "Disse ao secretário da Guerra, o Sr. Stimson, para a usar de maneira a que objetivos militares, soldados e marinheiros sejam alvo e não mulheres e crianças (...) Ele e eu estamos de acordo. O alvo será puramente militar." É difícil saber o que pensar disto, pois Truman sabia que as bombas iriam destruir cidades inteiras. Não obstante, é claro que estava preocupado com a questão dos não-combatentes. É igualmente clara a sua convicção de ter feito a escolha certa. Afirmou a um assistente que, depois de assinar a ordem, "dormiu como um bebé".

Elizabeth Anscombe, falecida em 2001 aos 81 anos de idade, era uma estudante de vinte anos na Universidade de Oxford quando começou a Segunda Guerra Mundial. Nesse ano, foi uma das autoras de um panfleto controverso defendendo que o Reino Unido não deveria entrar na Guerra porque acabaria por combater recorrendo a meios injustos, como ataques a civis. (...) Anscombe escreveu outro panfleto, desta feita explicando que Truman era um assassino porque tinha ordenado os bombardeamentos de Hiroshima e Nagasaki. (...) "Pois quando os homens escolhem matar inocentes como meio para os seus fins" escreveu, "isso é sempre um assassinio". Ao argumento de que

os bombardeamentos salvaram milhares de vidas do que ceifaram, retorquiu: “Vamos lá a ver. Se tivéssemos de escolher entre cozer um bebé e deixar que um desastre atingisse um milhar de pessoas – ou um milhão, se um milhar não for bastante – o que faríamos?”

A questão é, segundo Anscombe, que algumas coisas não podem fazer-se, em circunstância alguma. Pouco importa se poderíamos alcançar um maior bem cozendo uma criança; é simplesmente imperativo que isso não se faça. (Tendo em conta o que aconteceu aos bebés em Hiroshima, “cozer um bebé” não é um exemplo assim tão estranho.)

James Rachels, *Elementos de Filosofia Moral*, pp. 171-174

Para discussão...

Truman considerava que os bombardeamentos se justificavam, pois tinham encurtado a Guerra e salvo vidas. Mas para Anscombe, certas coisas não podem fazer-se, em circunstância alguma e pouco importa se poderíamos com isso alcançar um bem maior.

Truman e Ascombe assumem uma posição diferente perante a mesma situação. Durante as aulas estudaste duas teorias éticas normativas, bastante diferentes, que nos procuram dizer como deveremos agir: a teoria ética de Kant e a de Mill.

Depois de analisar o texto, terão de resolver a seguinte tarefa:

- ✚ Em grupos de 5 elementos, devem elaborar um texto argumentativo (mínimo 10 linhas) em que defendam a opção tomada por Truman ou que se oponham a ela.
- ✚ Os argumentos devem conter elementos da ética de Kant ou Mill, ou seja, devem recorrer à ética de Kant ou Mill para defender a vossa posição.
- ✚ A posição que cada grupo defenderá será decidida pela professora, podendo, no entanto, ser mediada se todos os grupos entrarem em acordo.
- ✚ Por último, deverão escolher um representante do grupo para ler à turma o trabalho realizado e entregar uma cópia do trabalho à professora.

Bom trabalho!

ANEXO 5 – EXEMPLO DE FICHA DE TRABALHO

Escola Secundária D. Maria II	
Ano letivo: 2011/2012	
Tema: O que é a arte?	Filosofia
Ficha de trabalho	10º B
Nome:	Nº:

O que é a arte?

Para definir corretamente o que é a arte é necessário, em primeiro lugar, deixar de a considerar um meio para obter prazer e considerá-la antes uma das condições da existência humana. Ao encará-la desta maneira, não podemos deixar de ver que a arte é uma das formas de comunicação entre seres humanos.

Toda a obra de arte faz o recetor entrar num certo tipo de relação, tanto com aquele que a produziu ou produz, como com todos os que, simultaneamente, previamente ou posteriormente, recebem a mesma impressão artística.

[...]

A arte começa quando alguém com o intuito de unir a si outro ou outros num mesmo sentimento exprime tal sentimento através de certas indicações externas. Eis um exemplo: Um rapaz, tendo sentido medo ao encontrar um lobo, relata esse encontro; e, com o intuito de evocar nos outros o sentimento que teve, descreve o seu próprio estado de espírito antes do encontro, o que o rodeava, os bosques, a sua despreocupação e depois o aparecimento do lobo, os movimentos dele, a distância entre si e o lobo, etc. Se, ao contar a história, o rapaz ao menos sentir de novo as emoções por que passou, e se conseguir contagiar os ouvintes, compelindo-os a sentir o que o narrador sentiu, então tudo isto é arte. Mesmo que o rapaz não tivesse visto o lobo, mas tivesse com frequência sentido medo de um, e se, desejando provocar nos outros o medo que sentiu, tivesse inventado um encontro com um lobo e o descrevesse de maneira a fazer os seus ouvintes partilhar os sentimentos que teve, isso também seria arte. Há, igualmente, arte quando uma pessoa, tendo sentido tanto o receio de sofrer como a atração do prazer (seja na realidade ou na imaginação), exprime esses sentimentos na tela ou no mármore para que os outros sejam por eles contagiados. E há também arte quando alguém sente ou imagina para si mesmo sentimentos de comprazimento, alegria, tristeza, desespero, coragem ou desânimo, assim como a

transição de uns sentimentos para outros, exprimindo-os de modo que os ouvintes sejam contagiados por eles e os sintam tal como foram sentidos pelo compositor.

Os sentimentos com que o artista contagia os outros podem ser os mais variados – muito fortes ou muito fracos, muito importantes ou muito insignificantes, muito maus ou muito bons: sentimentos de amor pelo seu próprio país, de entrega e submissão ao destino ou a Deus expressos numa peça dramática, arrebatamentos de amantes descritos numa novela, sentimentos de volúpia expressos num quadro, coragem expressa numa marcha triunfal, felicidade evocada numa dança, humor evocado numa história divertida, o sentimento de serenidade transmitido por uma paisagem ou por uma canção de embalar, ou o sentimento de admiração evocado por um belo arabesco – tudo isto é arte.

Desde que os espetadores ou ouvintes sejam contagiados pelos mesmos sentimentos que o autor sentiu, há arte.

Leão Tolstói, “O que é a arte?” in Textos e Problemas de Filosofia,

org. de Aires Almeida e Desidério Murcho (2006), pp. 137-139

Glossário:

Recetor: que recebe, espetador.

Compelir: obrigar, forçar, constranger (a fazer alguma coisa).

Comprazimento: agrado.

Submissão: obediência, sujeição.

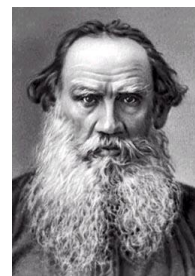
Arrebatamento: êxtase.

Volúpia: prazeres sensuais.

Evocar: chamar.

Leão Tolstói (1828-1910)

Escritor e pensador russo, Tolstói foi um dos mais importantes romancistas realistas. Os seus romances *Guerra e Paz* (1865-1869) e *Anna Karenina* (1875-1877) são considerados dos melhores romances de sempre. Mas Tolstói foi também um pensador e um moralista; a sua *Confissão* (1882) foi extremamente influente, tornando-o um dos mais destacados líderes espirituais do seu tempo. Também *O Que é a arte?*



(1898) foi uma obra muitíssimo influente. Tolstói defende um espiritualismo cristão

igualitarista, opondo-se à vida fútil e pretensiosa da aristocracia a que ele mesmo pertencia. Também no que respeita à arte se opõe ao pretensiosismo, cuja presença critica até nas suas obras mais famosas.

In Textos e Problemas de Filosofia,
org. de Aires Almeida e Desidério Murcho (2006), pp- 138

Depois de leres o texto “O que é a arte?” de Tolstoi, responde às questões que se seguem.

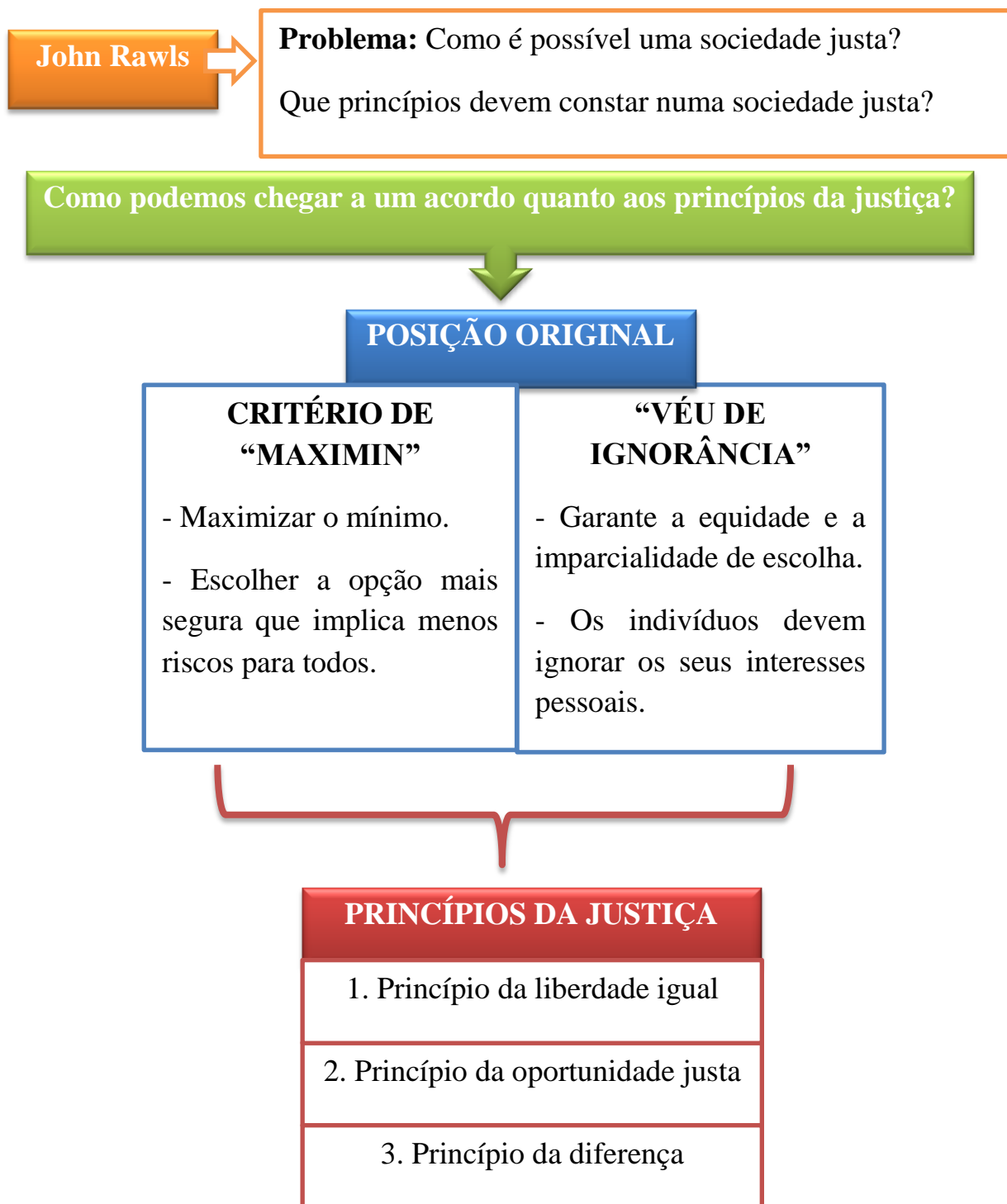
1. Faz um breve resumo do texto.
2. De que forma podemos dividir o texto?
3. A partir do texto indica:
 - 3.1. Tema.
 - 3.2. Questão-problema.
 - 3.3. Tese.
 - 3.4. Argumentos.
4. Segundo Tolstoi, quais os sentimentos que uma obra de arte pode transmitir?
5. Enumera as formas de arte que Tolstoi refere no texto.

Para discussão...

Uma obra de arte pode levar-nos a sentir determinadas sensações mesmo sem representar algo que faça parte da nossa realidade?

Bom trabalho!

ANEXO 6 – EXEMPLO DE ESQUEMA-SÍNTESE



ANEXO 7 – EXEMPLO DE POWERPOINT

A ÉTICA DE KANT

" Duas coisas enchem o meu coração de admiração: o céu estrelado por cima de mim e a lei moral em mim "

Kant, Crítica da Razão Prática

Disciplina: **Filosofia**

Lição nº 34

07/02/2012

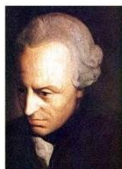
ÍNDICE

- Elementos biográficos;
- A fonte da moralidade;
- O imperativo categórico;
- O valor da boa vontade;
- O conceito de dever;
- Bibliografia.

Elementos biográficos

Immanuel Kant
1724-1804

Kant foi um dos filósofos mais influentes de sempre. Desenvolveu as suas ideias de forma sistemática, abrangendo quase todas as áreas centrais da filosofia: ética, filosofia política, teoria do conhecimento, metafísica, estética e filosofia da religião. Alemão, viveu toda a sua vida na cidade prussiana de Königsberg (hoje uma cidade russa chamada Kaliningrado), em cuja universidade foi professor.



Das suas obras mais importantes destacam-se a *Crítica da Razão Pura* (1781), *Prolegómenos a Toda a Metafísica Futura* (1783), *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1785), *Crítica da Razão Prática* (1788) e *Crítica da Faculdade do Juízo* (1790).

in *Textos e Problemas de Filosofia*,
org. de Aires Almeida e Desidério Murcho (2006), pp. 68

Curiosidade:

Na obra *A paz perpétua*, de 1795, Kant escreveu que todos os países deviam unir-se numa sociedade das nações, que asseguraria a coexistência pacífica das diversas nações. Aproximadamente 125 anos depois, a seguir à I Guerra Mundial, esta Sociedade das Nações foi realmente fundada. Após a II Guerra Mundial foi substituída pela ONU.

A fonte da moralidade

- O pensamento moral de Kant parte da sua originalidade em rejeitar as diversas perspectivas filosóficas influentes.
- Kant é inovador ao afirmar que a razão tem um uso prático. De acordo com Kant, agimos irracionalmente não só quando não escolhemos os meios necessários para atingir os nossos fins, mas também quando adotamos fins contrários à razão.

- Agir moralmente é agir de acordo com padrões que nós mesmos, enquanto agentes racionais, estabelecemos livremente.
- A razão prática é a fonte do princípio supremo da moralidade.

O imperativo categórico

- Apenas através da razão podemos encontrar o princípio supremo da moralidade: o imperativo categórico.
- É um imperativo porque nos surge como uma ordem, e é categórico porque se nos aplica incondicionalmente.

Fórmula da lei universal

Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que se torne lei universal.

- o imperativo categórico apresenta-se como um princípio para testar a moralidade de máximas.
- É possível agir segundo algumas máximas, mas não segundo outras.
- Uma máxima é moralmente aceitável se passar o teste de universalização inerente ao imperativo categórico.

Fórmula da humanidade

Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.

- Exigência de respeito pelas pessoas: tratar as pessoas como fins e não tratar as pessoas simplesmente como meios para os nossos fins.
- Não há aqui uma proibição de tratar as pessoas como meios; proibem-nos sim de usar as pessoas como meros instrumentos.

O imperativo categórico leva-nos a reconhecer que temos determinados deveres absolutos.

Temos um dever absoluto de não mentir, por exemplo, por muito terríveis que sejam as consequências de não mentirmos. Mesmo que fosse necessário mentir para salvar a vida de várias pessoas, não o deveríamos fazer.

O valor da boa vontade

- Uma pessoa dotada de boa vontade caracteriza-se sobretudo por ter um compromisso firme com a acção moral.
- Kant sustenta que a boa vontade "não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer".
- A verdadeira finalidade da razão não é promover a felicidade, satisfazer as necessidades naturais, mas produzir uma vontade boa em si.

O conceito de dever

- Só as acções realizadas por dever têm valor moral, isto é, são próprias de uma boa vontade;
- Nem todas as acções que estão em conformidade com o dever têm valor moral;
- Uma acção só terá valor moral se, além do comportamento que lhe corresponder for correto, tiver sido realizada pelos motivos corretos.

- Distingue também as acções que são realizadas por *inclinação* daquelas que são praticadas por *dever*.
- Ao agirmos por inclinação estamos a agir segundo apetites ou desejos naturais. Ao agirmos por dever somos motivados pela nossa própria razão.

Bibliografia

ALMEIDA, Aires e Murcho, Desidério (org.) (2006) *Textos e Problemas de Filosofia*. Lisboa:Plátano Editora.

KANT, Immanuel (2011) *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Trad.. Lisboa: Edições70.

ANEXO 8 – EXEMPLO DE FICHA DE TÓPICOS DE VERIFICAÇÃO

Escola Secundária D. Maria II Ano letivo: 2011/2012	
Tema: A legitimidade da autoridade do Estado	Filosofia
Tópicos de verificação	10º B
Nome:	Nº:

Faz corresponder os elementos da coluna da direita aos da coluna da esquerda.

1-Aristóteles	a)O homem é, por natureza, um animal político.
2-John Locke	b)Antes de haver poder político as pessoas viviam em estado de natureza.
	c)A constituição do Estado é necessária, pois existem disputas entre os indivíduos.
	d)A finalidade da cidade-estado é assegurar uma boa vida e não apenas preservar a vida.
	e)No estado de natureza, todas as pessoas são livres e gozam dos mesmos direitos naturais, sem submissão a qualquer autoridade.
	f)A cidade-estado existe por natureza e é anterior a cada indivíduo.
	g)Para salvaguardar a sua propriedade, os homens abandonam o estado de natureza e unem-se em comunidades políticas, submetendo-se assim ao governo.
	h)A justiça não existe fora da cidade-estado.
	i)Fora da cidade-estado não há seres humanos.
	j)A função do Estado é garantir a administração da justiça, e a proteção dos nossos direitos básicos.

Bom trabalho!

ANEXO 9 – GRELHA DE TÓPICOS DE VERIFICAÇÃO
ESCOLA SECUNDÁRIA D. MARIA II
Estágio Profissional

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Legenda: 1- Não realizou; 2- Realizou sem sucesso; 3- Realizou com sucesso; N- Nunca; QS- Quando Solicitado;

Estagiária:																
Turma:					Data:					Hora:						
Conteúdo programático:																
Tópicos de verificação																
Alunos	Trabalho de casa				Atividades propostas			Participação			Usa corretamente terminologia filosófica			Problematiza as teorias apresentadas		
	1	2	3	NA	1	2	3	N	QS	S	N	QS	S	N	QS	S
A																
A																
A																
A																
A																
B																
C																
C																
C																
D																
H																
J																
J																
J																
M																
M																
N																
P																
P																
R																
S																
S																
S																
T																
A																

S- Sempre; NA – Não se aplica.

Observações:

ANEXO 10 – MATRIZ DA PROVA DE AVALIAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Direcção Regional de Educação do Norte



BRAGA
D. MARIA II
Escola Secundária

BRAGA - 401341

Matriz da prova de avaliação de Filosofia 10º ano

Data de realização: 6 de março de 2012

COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS	ESTRUTURA
<ul style="list-style-type: none">• Esclareça o conceito de dever e de boa vontade para Kant.• Apresente as diferentes formulações do imperativo categórico• Problematize as diferentes formulações do imperativo categórico.• Caraterize os diferentes tipos de ações para Kant.• Caraterize o princípio de utilidade.• Problematize o princípio de utilidade.• Apresente as principais características das teorias éticas de Kant e Mill.• Compare as teorias éticas de Kant e Mill.• Analise as vantagens e desvantagens da teoria ética de Kant e Mill.• Clarifique a noção de estado de natureza.• Explícite a justificação do Estado para Aristóteles.• Problematize a justificação do Estado para Aristóteles.• Explícite a justificação do Estado para John Locke.• Problematize a justificação do Estado para John Locke.	<p>II – A ação humana e os valores.</p> <p>3- Dimensões da ação humana e dos valores.</p> <p>3.1. A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial.</p> <p>3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas.</p> <p>3.1.4. Ética, direito e política – liberdade e justiça social – igualdade e diferença – justiça e equidade.</p>	<p>4 perguntas de escolha múltipla</p> <p>2 Perguntas de resposta curta</p> <p>4 Perguntas de resposta restrita</p> <p>2 Perguntas de resposta extensa</p>

Data: 28 de fevereiro de 2012

O Delegado de Turma:

A professora:

ANEXO 11 – PROVA DE AVALIAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Direcção Regional de Educação do Norte



Braga
D. MARIA II
Escola Secundária

BRAGA - 401341

Prova de avaliação de Filosofia

10ºB

6 de março de 2012

1. Na resposta a cada um dos itens **1.1.** a **1.4.**, selecione a opção que permite obter a única afirmação adequada. Escreva, na folha de respostas, o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

1.1. De acordo com John Locke, o que justifica o estado:

- a) é o facto das nossas vidas serem piores na sua ausência b) é o facto de o homem ser um animal feito para a sociedade civil c) é o facto de fazer parte da própria natureza humana
d) é o facto de não haver verdadeira felicidade fora dele.

1.2. Para Aristóteles:

- a) é possível vivermos sem Estado b) os homens abandonam o estado de natureza para salvaguardar a sua propriedade c) existe justiça fora do Estado d) o Estado é anterior a cada indivíduo.

1.3. De acordo com John Locke, no estado de natureza os homens já possuíam um conjunto de direitos naturais, nomeadamente:

- a) direito à vida, à igualdade de oportunidades e à propriedade b) direito à vida, à liberdade e à propriedade c) direito de iniciativa popular, à liberdade e à propriedade privada
d) direitos políticos, económicos e sociais.

1.4. Para Aristóteles, o Estado tem como finalidade:

- a) assegurar a nossa proteção b) regular as disputas entre os indivíduos c) realizarmos como seres humanos, tendo em vista uma vida boa. d) legalizar os direitos que o indivíduo já possuía no estado de natureza.

2. Identifique os diferentes tipos de ações, segundo a perspectiva de Kant.

3. Explícite as duas formulações do imperativo categórico kantiano.

4. Leia o Texto A.

TEXTO A

O utilitarismo exige que o agente seja tão estritamente imparcial entre a sua própria felicidade e a dos outros como um espectador desinteressado e benevolente. Na regra de ouro de Jesus de Nazaré

vemos o espírito completo da ética da utilidade. Fazer aos outros o que queremos que nos façam a nós, e amar o próximo como a si mesmo, constituem a perfeição ideal da moralidade utilitarista.

J. S. Mill, *Utilitarismo*

4.1. Esclareça qual o princípio da moralidade para John Stuart Mill.

4.2. Interprete o exemplo dado no Texto B, de acordo com a teoria ética de Stuart Mill.

5. Compare a ética de Kant com a ética de Stuart Mill.

Tendo em conta os seguintes aspetos:

- Qual o bem último?
- O que faz uma ação ser correta?

6. Leia os Textos B e C.

TEXTO B

A permissão para se juntar ou se separar de um estado tem de ser dada pelo estado; isto não é, pois, uma questão que dependa da vontade arbitrária de um indivíduo, e portanto o estado não se baseia num contrato, pois o contrato pressupõe a arbitrariedade. É falso sustentar que o fundamento do estado é algo opcional para todos os seus membros. Está mais próximo da verdade afirmar que, para todos os indivíduos, é absolutamente necessário ser um cidadão.

G.W.F. Hegel, *Filosofia do Direito*

TEXTO C

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

John Locke, Ensaio sobre a verdadeira origem, extensão e fim do governo civil

6.1. Identifique qual o problema filosófico abordado nos Textos B e C.

6.2. Explícite a teoria presente no Texto B.

6.3. Tendo em conta o Texto C, explique a razão pela qual surge o Estado.

Bom trabalho!

COTAÇÕES		
1.1. 5 pontos	2. 15 pontos	5. 35 pontos
1.2. 5 pontos	3. 20 pontos	6.1. 10 pontos
1.3. 5 pontos	4.1. 20 pontos	6.2. 25 pontos
1.4. 5 pontos	4.2. 20 pontos	6.3. 35 pontos
TOTAL		200 pontos

ANEXO 12 – CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO DA PROVA DE AVALIAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Direcção Regional de Educação do Norte



BRAGA - 401341

CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO

PROVA DE AVALIAÇÃO DE FILOSOFIA

Data de realização da prova: 6 de março de 2012

CRITÉRIOS GERAIS DE CLASSIFICAÇÃO

A cada resposta será atribuída a classificação resultante da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos correspondentes a cada item, expresso por um número inteiro que está previsto na grelha de classificação.

As respostas ilegíveis serão classificadas com zero pontos. No entanto, no caso de uma resposta estar mal identificada, esta pode ser classificada se for possível identificar o item a que diz respeito.

Se o aluno responder a uma resposta duas vezes e não eliminar a que pretende substituir, será considerada a primeira resposta.

Uma vez que o novo Acordo Ortográfico se encontra em fase de transição, o aluno pode optar por qualquer um destes normativos.

ITENS DE SELEÇÃO

Escolha múltipla

É atribuída a cotação total do item às respostas que apresentem de forma inequívoca a única opção correta.

São classificadas com zero pontos as respostas em que se verifique:

- uma opção incorreta;
- mais do que uma opção.

Não há lugar a classificações intermédias

Se o aluno, em vez de indicar a letra da opção escolhida, transcrever o texto dessa opção, essa resposta terá também a classificação total.

ITENS DE CONSTRUÇÃO

Resposta curta

As respostas corretas serão classificadas com a cotação total do item. As respostas incorretas serão classificadas com zero pontos.

Não há lugar a classificações intermédias.

Se a resposta conter elementos que excedam o que foi pedido ao aluno, só são considerados para classificação os elementos que satisfaçam o que é pedido. Se os elementos referidos pelo aluno revelarem uma contradição entre si, a classificação a atribuir é zero pontos.

Resposta restrita e resposta extensa

Os critérios de classificação dos itens de resposta restrita e de resposta extensa estão organizados por níveis de desempenho. Será apresentada, para cada um desses níveis, a pontuação a atribuir a cada um deles. O completo afastamento dos conteúdos correspondentes a cada um dos itens implica que a resposta seja considerada com zero pontos.

Para uma resposta ser considerada correta deve conter:

- apresentar os conteúdos considerados relevantes de forma completa;
- apresentar esses conteúdos de forma articulada e coerente;
- dominar a terminologia filosófica.

Nos itens de resposta extensa estão previstos níveis de desempenho intercalares não descritos. Sempre que uma resposta revele um desempenho que não se integre em nenhum dos níveis descritos, é-lhe atribuída a classificação correspondente ao intercalar que os separa.

Nos itens de resposta restrita e nos itens de resposta extensa, a classificação atribuída corresponde à avaliação das competências específicas da disciplina de filosofia, assim como às competências de comunicação escrita em língua portuguesa, considerando-se os níveis de desempenho a seguir descritos.

Níveis	Descritores
3	Composição bem estruturada, sem erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, ou com erros esporádicos, cuja gravidade não implique a perda de inteligibilidade e/ou de sentido.
2	Composição razoavelmente estruturada, com alguns erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, cuja gravidade não implique a perda de inteligibilidade e/ou de sentido.
1	Composição sem estruturação aparente, com erros graves de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, cuja gravidade implique a perda frequente de inteligibilidade e/ou de sentido.

Os cenários de resposta que se apresentam para os itens de construção são orientações gerais, que procuram uma aferição de critérios. As respostas que correspondam ao que é pedido, mesmo não coincidindo com os cenários de resposta, serão classificadas de igual forma.

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO

1. 20 pontos

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

2. 15 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 da filosofia					
Níveis	3	- Identifica inequivocamente os três tipos de ações para Kant.	13	14	15
	2	- Identifica apenas dois tipos de ações pra Kant.	8	9	10
	1	- Identifica apenas um tipo de ação de para Kant.	3	4	5

Cenário de resposta

Kant distingue três tipos de ações: ações contrárias ao dever, ações em conformidade com o dever e ações por dever.

3. 20 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 da filosofia					
Níveis	3	- Explicita as duas formulações do imperativo categórico.	18	19	20
	2	- Explicita uma formulação do imperativo categórico	12	13	14
	1	- Menciona uma ou as duas formulações do imperativo categórico.	6	7	8

Cenário de resposta

Kant exprime o imperativo categórico de diversas fórmulas. A primeira delas é a fórmula da lei universal: *Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que se torne lei universal.* Nesta fórmula, o imperativo categórico apresenta-se como um princípio para testar a moralidade de máximas. É permissível agir segundo algumas máximas, mas não segundo outras. Uma máxima é moralmente aceitável se passar o teste de universalização inerente ao imperativo categórico.

Uma segunda expressão do imperativo categórico é a fórmula da humanidade: *Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.* Esta fórmula é uma exigência de respeito pelas pessoas. Encontramos duas exigências distintas na fórmula da humanidade: tratar as pessoas como fins e não tratar as pessoas simplesmente como meios para os nossos fins.

NOTA:

São de considerar as respostas que, sendo corretas e pertinentes, utilizem termos diferentes dos apresentados no cenário de resposta.

4.1. 20 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 da filosofia					
Níveis	3	- Esclarece, inequivocamente, o princípio da moralidade para John Stuart Mill.	18	19	20
	2	- Esclarece, com algumas imprecisões, o princípio da moralidade para John Stuart Mill.	12	13	14
	1	- Identifica o princípio da moralidade para John Stuart Mill.	6	7	8

Cenário de resposta

Para John Stuart Mill o princípio da máxima felicidade possível ou princípio de utilidade é o fundamento supremo da moralidade: as ações humanas são julgadas como moralmente boas na medida em que

proporcionam a maior felicidade ao maior número. A este princípio se reduzem todas as normas morais. A felicidade é tudo aquilo que promove o prazer e evita a dor. Stuart Mill distingue dois tipos de prazeres: os prazeres inferiores, ligados ao corpo, e os prazeres superiores, ligados ao espírito. No que respeita à moralidade da ação, aquilo a que devemos dar mais importância, ao julgar se esta ou aquela ação é boa ou má, é às suas consequências. A finalidade suprema da ação - o bem supremo - é, para Mill, a felicidade.

NOTA:

São de considerar as respostas que, sendo corretas e pertinentes, utilizem termos diferentes dos apresentados no cenário de resposta.

4.2. 20 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 da filosofia					
Níveis	3	- Interpreta inequivocamente o exemplo dado no texto.	18	19	20
	2	- Interpreta, com algumas imprecisões, o exemplo dado no texto.	12	13	14
	1	- Identifica o exemplo dado no texto.	6	7	8

Cenário de resposta

De acordo com John Stuart Mill, a felicidade constitui o padrão para avaliar quais as ações que estão moralmente corretas. Assim, não se trata da felicidade individual do agente, mas da felicidade de todos os envolvidos. O utilitarismo exige que consideremos a nossa felicidade da mesma forma que a felicidade de todos os outros, exigindo assim que amemos os outros como a nós mesmos e que façamos aos outros aquilo que queremos que nos façam a nós, pois o importante não é a felicidade de cada um, mas gerar a maior felicidade para o maior número de pessoas.

NOTA:

São de considerar as respostas que, sendo corretas e pertinentes, utilizem termos diferentes dos apresentados no cenário de resposta.

5. 35 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 da filosofia					
Níveis	5	- Expõe as características das teorias éticas de Kant e de Stuart Mill. - Utiliza os conceitos com rigor. - Apresenta os conteúdos de forma articulada e coerente.	33	34	35
	4	NÍVEL INTERCALAR	26	27	28
	3	- Expõe algumas das características das teorias éticas de Kant e de John Stuart Mill. - Utiliza os conceitos com imprecisões pontuais. - Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes, embora corretas.	19	20	21
	2	NÍVEL INTERCALAR	12	13	14
	1	- Menciona algumas das características das teorias éticas de Kant e de John Stuart Mill. - Utiliza os conceitos de modo impreciso. - Faz afirmações incorrectas, avulsas ou irrelevantes.	5	6	7

Cenário de resposta

A ética de Kant é uma ética deontológica, ou seja, não é consequencialista porque a única coisa que conta para uma ação ser correta é agir por dever. Por sua vez, John Stuart Mill apresenta-nos uma teoria ética

utilitarista. Esta teoria é consequencialista porque a única coisa que conta para uma ação ser correta são as suas consequências.

De acordo com Kant, o que faz uma ação ser correta é agir por dever, ou seja, cumprir o imperativo categórico em todas as circunstâncias. John Stuart Mill considera que o que faz uma ação ser correta é produzir a maior felicidade para o maior número de pessoas.

Segundo Stuart Mill, as consequências são o mais importante, e o motivo ou a intenção não são decisivos porque se referem ao carácter do agente e não à ação em si mesma. Já Kant considera que o que conta é a intenção ou o motivo que nos leva a cumprir o dever, e não as consequências que daí advêm. De acordo com Kant, existem normas morais absolutas que devem ser respeitadas em todas as circunstâncias, mas para Stuart Mill, devemos obedecer apenas às normas morais que produzem bons resultados.

Para Kant o bem último é a boa vontade, que é boa em si mesma. A felicidade é um bem mas não deve influenciar as nossas escolhas morais. Segundo Stuart Mill, o bem último é a felicidade. Não a felicidade individual, mas a felicidade que tenha em vista a maior felicidade para o maior número possível de pessoas.

NOTA:

São de considerar as respostas que, sendo corretas e pertinentes, utilizem termos diferentes dos apresentados no cenário de resposta.

6.1. 10 pontos

Cenário de resposta

O problema filosófico abordado no texto é o da legitimidade da autoridade do Estado.

NOTA:

São de considerar as respostas que, sendo corretas e pertinentes, utilizem termos diferentes dos apresentados no cenário de resposta.

6.2. 25 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa			Níveis		
			1	2	3
Níveis	5	- Explicita a teoria presente no 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 a teoria presente no texto. - Utiliza os conceitos com imprecisões pontuais. - Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes, embora corretas.	13	14	15
	2	NÍVEL INTERCALAR	8	9	10
	1	- Identifica a teoria presente no texto. - Utiliza os conceitos de modo impreciso. - Faz afirmações incorrectas, avulsas ou irrelevantes.	3	4	5

Cenário de resposta

A teoria presente no Texto B é a teoria naturalista de Aristóteles. Para Aristóteles, a vida social no seio do Estado faz parte da própria natureza humana. O Estado justifica-se por si, uma vez que não há vida social nem verdadeira felicidade fora dele. Assim, como não faz sentido explicar por que razão consentimos a nos tornar-mos seres humanos, também não faz sentido explicar por que razão consentimos ser governados pelo Estado. “O homem é um animal político”. Por natureza, o homem é um animal feito para

a sociedade civil. Mesmo que não tivéssemos necessidade uns dos outros, não deixávamos de desejar a vida em comunidade.

Contudo, os homens não construíram Estado apenas para viverem em conjunto, mas para viverem bem em conjunto. A verdadeira cidade deve ter a virtude em consideração, pois a lei não passa de uma convenção para garantir os deveres mútuos, mas é incapaz de fazer dos cidadãos bons e honestos. A melhor cidade reflecte a felicidade individual e a felicidade individual corresponde a uma cidade feliz. Assim, não se trata apenas de viver em sociedade, mas de proporcionar uma vida firmada no bem.

NOTA:

São de considerar as respostas que, sendo corretas e pertinentes, utilizem termos diferentes dos apresentados no cenário de resposta.

6.3. 35 pontos

Descritores do nível de desempenho no domínio da comunicação escrita em língua portuguesa		Níveis			
		1	2	3	
Níveis	5	- Explica a razão que justifica a origem do Estado para John Locke. - Utiliza os conceitos com rigor. - Apresenta os conteúdos de forma articulada e coerente.	33	34	35
	4	NIVEL INTERCALAR	26	27	28
	3	- Explica a razão que justifica a origem do Estado para John Locke. - Utiliza os conceitos com imprecisões pontuais. - Faz algumas afirmações avulsas ou irrelevantes, embora corretas.	19	20	21
	2	NIVEL INTERCALAR	12	13	14
	1	- Menciona a razão que justifica a origem do estado para John Locke. - Utiliza os conceitos de modo impreciso. - Faz afirmações incorrectas, avulsas ou irrelevantes.	5	6	7

Cenário de resposta

Para John Locke, no estado de natureza os indivíduos possuem um conjunto de direitos naturais: o direito à vida, à liberdade e à propriedade. Em estado de natureza, cada indivíduo tem o direito de fazer executar a lei da natureza, ou seja, tem o direito de fazer justiça pelas próprias mãos, e não existe nenhuma instância a quem recorrer em caso de conflito. Existe assim no estado de natureza uma instabilidade que não se pode eliminar. É com vista a regular os conflitos de interesse que se estabelece um pacto entre os indivíduos. Este pacto social passa pelo reconhecimento de uma autoridade que supervisione e regule esses conflitos e garanta os direitos que os indivíduos já usufruíam no estado de natureza. Essa autoridade será o Estado. O Estado terá como finalidade garantir os direitos individuais básicos, legalizando esses mesmos direitos.

A fim de salvaguardar a sua propriedade, os homens abandonam o estado de natureza e unem-se em comunidades políticas, submetendo-se assim ao governo. Desta forma, a constituição do Estado é necessária, pois existem disputas entre os indivíduos. Esses conflitos que surgem são inevitáveis. É a necessidade de proteção que leva cada pessoa a consentir a autoridade do Estado, estabelecendo como que um contrato social com os outros, em que todos aceitam limitar a sua liberdade em troca da sua segurança e da segurança dos seus bens.

NOTA:

São de considerar as respostas que, sendo corretas e pertinentes, utilizem termos diferentes dos apresentados no cenário de resposta.