



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Susana Luísa Veiga Neto

**Os Métodos Lúdicos como Complemento
ao Ensino da Filosofia**

outubro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Susana Luísa Veiga Neto

Os Métodos Lúdicos como Complemento ao Ensino da Filosofia

Dissertação de Mestrado
Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob orientação do
Doutor José Carlos Oliveira Casulo

outubro de 2014

DECLARAÇÃO

Nome: Susana Luísa Veiga Neto

Endereço eletrónico: suluvene@gmail.com Telefone: 917722369

Número do bilhete de identidade: 13925813

Título do Relatório:

Os Métodos Lúdicos como Complemento ao Ensino da Filosofia

Orientador:

Doutor José Carlos Oliveira Casulo

Ano de conclusão: 2014

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

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

Universidade do Minho, ____ / ____ / _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora cooperante, a Dr.^a Maria Beatriz Macedo, por toda a sua disponibilidade e pela confiança que depositou em mim ao longo deste ano letivo 2013/2014, permitindo-me crescer profissionalmente, academicamente e pessoalmente. Foi sem dúvida alguma uma referência para mim.

À Dr.^a Fernanda Mendes que acreditou sempre no meu trabalho e me convidou para participar em atividades extracurriculares da escola, como o Programa YoungVolumTeam, pois foi um grande desafio. Bem como a todos os professores, funcionários e membros da direção da Escola Secundária Carlos Amarante por me receberem sempre de braços abertos.

Aos meus alunos, pelos quais nutro um grande carinho e a todos os outros alunos com os quais trabalhei nas diversas atividades.

Ao Professor Doutor João Carlos Ribeiro Cardoso Mendes pelas sugestões relativamente às referências bibliográficas sobre o tema.

Ao Professor Doutor José Carlos Oliveira Casulo, na qualidade de meu supervisor, pelos conselhos e tempo disponibilizado para a supervisão do relatório.

Agradeço ainda à minha família que sempre me apoiou, especialmente aos meus pais e ao Pedro Silva. E aos meus amigos pelo carinho, disponibilidade, preocupação e otimismo, em particular à Sara Gonçalves e ao Hélder Barbosa que me acompanharam durante o mestrado.

Em suma, agradeço a todos que, de alguma forma, ajudaram na realização deste relatório de estágio.

Os Métodos Lúdicos como Complemento ao Ensino da Filosofia

Susana Luísa Veiga Neto

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Doutor José Carlos Oliveira Casulo

Universidade do Minho

2014

RESUMO

O presente trabalho intitulado *Os Métodos Lúdicos como Complemento ao Ensino da Filosofia* é o relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário que decorreu no ano letivo de 2013/2014 na Escola Secundária Carlos Amarante em Braga, numa turma do 10º ano, onde lecionei valores, cultura, ética e estética.

Este estudo foi concretizado com base na ideia de autonomia pedagógica, aliada aos princípios metodológicos presentes no programa de Filosofia do 10º e do 11º anos (princípio da progressividade das aprendizagens, princípio da diferenciação de estratégias, princípio da diversidade dos recursos), pretendendo demonstrar a importância do papel dos métodos lúdicos, mais especificamente dos jogos, no ensino da Filosofia. Pois estes têm a particularidade de motivar e cativar a atenção dos alunos ao mesmo tempo que lhes transmitem conhecimentos.

Ao longo do ano letivo foram implementados diversos jogos sobre os quais os alunos preencheram questionários para a recolha de dados e posterior análise dos mesmos.

Palavras-Chave: Ensino da Filosofia, Métodos Lúdicos, Jogos.

The Playful Methods as Supplement to Teaching Philosophy

Susana Luísa Veiga Neto

Report of Traineeship

Master of Teaching Philosophy on High School

Doutor José Carlos Oliveira Casulo

University of Minho

2014

ABSTRACT

The present work entitled *The Playful Methods as Supplement to Teaching Philosophy* is the internship report conducted within the Master of Philosophy Teaching in Secondary Education, held in academic year 2013/2014 in Carlos Amarante Secondary School in Braga, on a 10th grade class, where I taught values, culture, ethics and aesthetics.

This study was implemented based on the idea of pedagogical autonomy, coupled with the methodological principles from the program of Philosophy of the 10th and 11th grades (the progressivity principle of learning, the principle of differentiation strategies, the principle of resources diversity), with the intention to demonstrate the importance of ludic role method's, specifically games, within the philosophy teaching. Because they have the particularity to motivate and captivate students attention while at the same time transmit knowledge.

Throughout the school year, there were implemented several games in which students completed questionnaires to collect data for a later analysis.

Keywords: Teaching of Philosophy, Playful Methods, Games.

ÍNDICE	
AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
INTRODUÇÃO	8
1. CONTEXTO E PLANO DE INTERVENÇÃO	
1.1 Caraterização da escola	10
1.2 Caraterização da turma	11
1.3 Documentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem	13
1.4 Unidades temáticas	13
1.5 Estratégias de ensino-aprendizagem	14
1.6 Objetivos, estratégias e finalidades da investigação-ação	15
2. COMPONENTE TEÓRICA	
2.1 O ensino secundário em Portugal	17
2.2 A filosofia no ensino secundário	18
2.3 Motivação e criatividade no ensino secundário	24
2.4 Fundamentos pedagógicos dos jogos	28
3. COMPONENTE PRÁTICA	
3.1 Paradigma da intervenção: investigação-ação	36
3.2 Análise dos inquéritos por questionário e reflexão sobre os resultados	39
3.3 Descrição do processo letivo	58
3.3.1. As aulas	58
3.3.2. Os jogos	60
3.4 Testes de avaliação: resultados e reflexão	61
3.5 Outras atividades pedagógicas	66
4. CONCLUSÃO	69
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	71
6. APÊNDICES	75
Apêndice 1: Tabela de observação e lecionação de aulas	76
Apêndice 2: Exemplo de uma ata das reuniões semanais	79
Apêndice 3: Exemplo de uma tabela de participações	80
Apêndice 4: Planificação de uma aula	81

Apêndice 5: Guião de uma aula	82
Apêndice 6: PowerPoint utilizado numa aula	83
Apêndice 7: Ficha de trabalho	84
Apêndice 8: Exemplo de um teste	85
Apêndice 9: Inquérito por questionário inicial	88
Apêndice 10: Inquérito por questionário (modelo)	89
Apêndice 11: Inquérito por questionário final	90
7. JOGOS	91
Jogo 1: Sopa de Letras	92
Jogo 2: Crucigrama	93
Jogo 3: Palavras Cruzadas	94
Jogo 4: Forca	95
Jogo 5 e 6: Quem é Quem?	96
Jogo 7: Palavras Misturadas	97
Jogo 8: <i>Peddy Paper</i>	98
Jogo 9: Poço de Sabedoria	99

INTRODUÇÃO

O planeamento das aulas é uma tarefa comum a todos os professores independentemente da área que estão a lecionar, é durante essa etapa que são escolhidos os métodos de ensino e os recursos a serem utilizados. Nesse sentido, os professores recorrem muitas das vezes aos materiais didáticos devido ao seu carácter fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Por materiais didáticos entende-se,

todos os instrumentos (inclusive atividades) fornecidos aos alunos e que normalmente os ajudam na sua aprendizagem (...). Os acetatos, o PowerPoint, os esquemas-síntese, as chaves hermenêuticas ou interpretativas, os excertos de texto de autores primários, as fichas formativas (com questões de revisão e discussão), as WebQuests, os filmes (com o correspondente guião), os manuais escolares, entre outros, são exemplos de alguns materiais didáticos que se podem utilizar na sala de aula.¹

Apesar de uma enorme diversidade de materiais didáticos disponíveis é frequente o recurso a um reduzido número destes na prática docente, o que leva inevitavelmente a uma certa monotonia das aulas. Por vezes é preciso trazer algo de novo e divertido às aulas.

Aquilo que este relatório pretende fazer é mostrar que os métodos lúdicos, como os jogos, podem ser um bom complemento ao ensino da Filosofia. Porque “(...) o jogo não se opõe ao trabalho tal como a este se opõem o descanso ou a preguiça (...) ele [o jogo] é o complemento indispensável ao trabalho (...)” (LEIF e BRUNELLE, 1978: 75). Ou seja, diversão e trabalho não são opostos mas antes completam-se um ao outro. Através dos jogos, é possível consolidar e testar os conhecimentos, incentivar o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento lógico, por este motivo, considero que estes possam ser pedagógicos e educativos. Para além disso, os jogos podem servir para cativar os alunos, desinibir os alunos mais tímidos e tornar as aulas mais dinâmicas.

Ao longo dos tempos o ser humano criou jogos e utilizou-os na educação, ou seja, “a educação lúdica esteve presente em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, formando, hoje, uma vasta rede de conhecimentos não só no campo da educação, da psicologia, fisiologia, como nas demais áreas do conhecimento” (ALMEIDA, 1998: 31). Foi Platão que criou a primeira definição daquilo que entendemos por jogos, com os

¹ ENSINO DA FILOSOFIA (2011). Pertinência dos Materiais Didáticos no Ensino da Filosofia. Acedido junho 25, 2014 em <http://filosofiaensina.blogspot.pt/2011/02/pertinencia-dos-materiais-didaticos-no.html>.

egípcios e os romanos os jogos já eram utilizados como meios de aprendizagem, contudo com o cristianismo os jogos perderam o seu valor tendo sido considerados profanos e imorais. Mais tarde os jesuítas voltaram a colocar os jogos em prática e hoje em dia cada vez mais são aqueles que investigam sobre o valor educativo dos jogos.

Este relatório está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo serve para contextualizar o relatório, identificar e justificar as alterações feitas ao plano de intervenção. O segundo capítulo é sobre a componente teórica onde são abordados: o Ensino Secundário em Portugal, o ensino da Filosofia no Ensino Secundário, a motivação e a criatividade e os métodos lúdicos; é neste capítulo que falo no Ensino Secundário e sobre a importância da existência da Filosofia no currículo, e que forneço fundamentos teóricos para a aplicação dos jogos no ensino da Filosofia. Por fim, o último capítulo trata da componente prática, onde refiro em que consistiu a investigação-ação, começando por detalhar a metodologia, fazendo a análise dos inquéritos por questionário e a reflexão sobre os resultados.

A investigação-ação presente neste relatório visa avaliar se os métodos lúdicos são um bom complemento ao ensino da Filosofia. Para tal, foram usados 9 jogos acompanhados de um inquérito por questionário a ser preenchido pelos alunos. Estes inquéritos por questionário serão analisados qualitativamente e quantitativamente no capítulo 3.

Quando se fala em jogos num contexto escolar há certas perguntas que se levantam, entre as quais: Em que medida podem os jogos influenciar o desenvolvimento cognitivo? Serão os jogos capazes de estimular o raciocínio lógico? De que forma é que os jogos podem servir de complemento às aulas de Filosofia? Permitirão, os jogos, consolidar conhecimentos? De que forma? Qual o impacto da criatividade (momentos lúdicos e dinâmicos) nas metodologias de ensino? De que maneira podem os jogos aumentar a motivação e a concentração dos alunos?

São estas as questões que procurarei responder ao longo deste relatório.

O relatório conta ainda com uma conclusão, uma bibliografia e um conjunto de anexos no final.

1. CONTEXTO E PLANO DE INTERVENÇÃO

1.1. CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA

A atual denominação da escola onde decorreu o meu estágio deve-se a uma homenagem a Carlos Amarante (1748-1815), um ilustre arquiteto militar bracarense. Esta escola teve, em tempos, outras designações: foi a Escola de Desenho Industrial de Braga e, vários anos depois, a Escola Industrial e Comercial Frei Bartolomeu dos Mártires. A qual, acabou por ser extinta, dando origem a duas escolas – Escola Comercial Alberto Sampaio e a Escola Técnica e Industrial Carlos Amarante. Foi a partir de 1975 que obteve a sua designação atual: Escola Secundária Carlos Amarante (ESCA). A escola está localizada na freguesia de S. Vitor, na Rua da Restauração.

A Escola Secundária Carlos Amarante pertence, desde 2013, ao Agrupamento de Escolas Carlos Amarante, erigido a partir da agregação do Agrupamento de Escolas de Gualtar com a Escola Secundária Carlos Amarante. A população escolar, tendo em conta os dados atualizados até à data de 20 de outubro de 2013, é constituída por 1763 alunos. Destes, 170 frequentam o 3º Ciclo (2 turmas de 7º ano, 3 turmas de 8º ano e 1 turma de 9º ano), 1342 os cursos científico-humanísticos regulares (distribuídos por 23 turmas de 10º ano, 24 turmas de 11º ano e 23 turmas de 12º ano) e 251 os cursos profissionais. Existem ainda 293 alunos inseridos em 10 turmas noturnas (1 turma de 10º ano, 3 de 11º ano e 1 de 12º ano de ensino recorrente; das restantes 5 turmas, 3 turmas são Educação e Formação de Adultos e 2 turmas são Cursos de Especialização Tecnológica).

Relativamente à ação social escolar, verifica-se que 21,3 % dos alunos dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário beneficiam de auxílios económicos (8,6 %, aproximadamente, beneficiam de escalão A e 12,7 %, aproximadamente, de escalão B) e que 6,3 % beneficiam de bolsa de mérito, sendo que 72,4 % dos estudantes não têm qualquer apoio a este nível (estes dados estão atualizados até à data de 20 de novembro de 2013).

A equipa docente, não só da ESCA, como de todo o agrupamento, é constituída, atualmente, por 341 professores (13 do pré-escolar, 37 do 1º ciclo, 278 do 2º e 3º ciclos e ensino secundário e ainda 13 professores de Ensino Especial). Dos 341 docentes, 9 aposentaram-se este ano letivo, 19 estão em Contrato Individual de Trabalho a Termo, 315 estão no Quadro e 7 estão em outras situações.

O pessoal não docente do Agrupamento de Escolas Carlos Amarante é constituído por 119 trabalhadores. Destes, 22 são assistentes técnicos, 6 são técnicos superiores, 87 são assistentes operacionais, 2 são encarregados, 1 é chefe de serviço e 1 é segurança aposentado.

Podemos com toda a certeza dizer que a ESCA é uma escola que se preocupa com os alunos e que trabalha para eles, pois estes, como se pode ler no Projeto Educativo da escola: “São a nossa razão de ser, o foco da nossa ação. É para o sucesso dos alunos que orientamos as nossas práticas, tentando tornar a ESCA uma escola eficaz, adotando as estratégias necessárias para assegurar esse objetivo”², e fazendo com que os saberes e valores sejam consolidados, as competências básicas aprofundadas de forma a permitir que os alunos consigam enfrentar os desafios que se lhes aparecerão no futuro.

A ESCA pretende distinguir-se das demais escolas pelos valores que considera fundamentais para que isto aconteça. Estes traduzem-se em exigência, rigor, empenhamento e abertura e são facilmente verificáveis no trabalho quotidiano de toda a comunidade escolar. Trata-se de uma escola extremamente competitiva. Mas, apesar de preparar alunos para a competitividade do mercado de trabalho, a ESCA não esquece que o indivíduo só consegue sobreviver em sociedade graças ao convívio com os demais indivíduos que formam essa mesma sociedade. Daí que também incuta valores que vão nesse sentido, tais como o respeito pela vida humana e pela dignidade e diversidade das relações humanas.

1.2. CARATERIZAÇÃO DA TURMA

A turma na qual lecionei foi a turma I do 10º ano é uma das turmas do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias da Escola Secundária Carlos Amarante. Esta turma é constituída por 27 alunos, 10 alunas do sexo feminino (37%) e 17 alunos do sexo masculino (63%). As idades dos alunos estão contidas entre os 14 e os 16 anos, 13 alunos têm 14 anos (48%), 13 alunos têm 15 anos (48%) e 1 aluno tem 16 anos (4%), o que dá uma média de idades de 14,6. Dos 27 alunos, 10 têm subsídio escolar.

Para fazer a caracterização geral da turma, preenchi o formulário disponível para os diretores de turma com base nas fichas socioeconómicas preenchidas pelos alunos no início do ano. Relativamente às habilitações académicas dos pais, os dados obtidos foram os seguintes: em relação aos pais, 6 concluíram o 1º ciclo, 7 terminaram o 3º ciclo, 8 finalizaram o secundário, 1 tem o grau de bacharelato, 4 possuem uma licenciatura ou um grau superior e 1

² Acedido novembro 26, 2013 em http://www.esca.edu.pt/images/docs/projeto_educativo_2010_2013.pdf. p. 6.

não fez referência; em relação às mães, 1 concluiu o 1º ciclo, 1 acabou o 2º ciclo, 7 terminaram o 3º ciclo, 12 finalizaram o secundário e 6 possuem uma licenciatura ou um grau superior. No que diz respeito ao número de irmãos dois dos alunos não têm nenhum, 22 deles têm 1 a 2 irmãos e 3 deles têm 3 a 5 irmãos. Relativamente aos encarregados de educação, 6 são pais e 21 são mães.

No que concerne ao percurso entre casa e escola, o tempo que os alunos demoram a fazê-lo é o seguinte: 1 demora 0 a 5 minutos, 15 demoram 5 a 15 minutos, 9 demoram 15 a 30 minutos e 2 demoram mais de 30 minutos. Os transportes por eles utilizados são os seguintes: 7 vão a pé, 10 vão de carro e 10 vão de autocarro.

Relativamente à saúde, 9 dos 27 alunos têm algum problema de saúde, entre alergias, problemas de visão e outros.

Quando questionados sobre os seus hábitos de estudo, 20 afirmam que estudam todos os dias, sendo o seu tempo médio de estudo semanal de aproximadamente 6 a 7 horas. 22 estudam sozinhos e 5 acompanhados (por familiares e amigos). Para os trabalhos escolares 9 têm ajuda por parte de pais e familiares.

Na escola, a Filosofia não é nem mencionada como disciplina preferida nem como disciplina com maiores dificuldades. As disciplinas escolhidas como preferidas pela maioria dos alunos são o Português, a Matemática e a Educação Física. Já em relação às disciplinas com maiores dificuldades, as escolhidas pela maioria dos alunos foram a Matemática, o Inglês e o Português.

As características que mais valorizam num professor são a simpatia, o saber explicar bem a matéria e que tenha uma boa interação com os alunos. No que se refere às características menos apreciadas num professor, a maioria dos alunos não respondeu; no entanto, uma pequena parte considera a antipatia/rancor como uma dessas características.

Nos tempos livres, os alunos gostam de estar no computador, de ver televisão, de ler/estudar, de fazer exercício físico, de passear, de ouvir música, de conviver com a família e amigos e de ir ao cinema. As profissões desejadas são muito diversificadas, vão desde a medicina e a engenharia até à investigação científica e o atletismo. Contudo, 5 deles ainda não sabem qual a profissão que gostariam de ter.

A turma 10ºI é uma turma muito heterogénea, com alguns alunos com dificuldades de aprendizagem e outros de excelência, com alunos muito faladores, causadores de distúrbios e

outros muito calados que fazem poucas intervenções, com alunos desinteressados e outros muito motivados face às novas aprendizagens.

1.3. DOCUMENTOS REGULADORES DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Para a realização do estágio houve certos documentos que tive de ter em consideração, tendo mesmo orientado o rumo do meu trabalho por eles.

Os primeiros documentos aos quais tive acesso foram fornecidos pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho: o dossiê de estágio e o regulamento de estágio. Foi a partir deles que obtive conhecimento das responsabilidades do estagiário, do orientador e do supervisor, bem como das diretrizes do estágio, como, por exemplo, as suas diferentes etapas, as horas de lecionação e as normas de execução do projeto de intervenção e do relatório final.

O Programa de Filosofia 10º e 11º anos do Ministério da Educação, talvez um dos mais importantes documentos a que tive de recorrer, é um documento nacional que orienta o ensino da Filosofia e que especifica as finalidades, os conteúdos, os objetivos gerais, alguns métodos de ensino, entre outros aspetos, da disciplina em questão.

No que diz respeito à escola onde decorreu o meu estágio, a Escola Secundária Carlos Amarante, recorri a três documentos. Em primeiro lugar, ao Projeto Educativo da ESCA, já aqui mencionado devido à sua importância, pois é nele que consta a missão e os objetivos orientadores da escola. O Projeto de Intervenção da ESCA, documento elaborado pela atual diretora do Agrupamento de Escolas Carlos Amarante aquando da sua candidatura, onde mais uma vez é reforçada a missão da ESCA, mas também os seus princípios orientadores e os seus objetivos para o futuro. E, por último, mas não menos importante, o Regulamento Interno da ESCA, que permitiu perceber como funciona a escola enquanto organização.

1.4. UNIDADES TEMÁTICAS

Sendo que o dossiê de estágio dizia que o mínimo de aulas que tínhamos de dar era 14-16 blocos de 90 minutos e devido a um atraso na ministração da unidade temática anterior à minha intervenção, teve de se acrescentar a Estética às sub-unidades que tive de lecionar. Apesar de ter começado a dar aulas em janeiro e ter ficado com a turma só para mim, não contabilizei as aulas de educação para a sexualidade, os filmes, os testes e as visitas de estudo. Assim, só em maio (altura em que já se estava a lecionar Estética) é que completei os 16 blocos

de 90 minutos, sendo que essa décima sexta aula foi também a terceira e última aula supervisionada.

Tendo isto em conta, e de acordo com o Programa de Filosofia 10º e 11º ano (ALMEIDA, 2001: 12), as unidades que me coube lecionar foram as seguintes:

2. Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa
 - 2.1. Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos
 - 2.2. Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas A dimensão ético-política: análise e compreensão da experiência convivencial
3. Dimensões da ação humana e dos valores
 - 3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial
 - 3.1.1. Intenção ética e norma moral
 - 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética - o si mesmo, o outro e as instituições
 - 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas
 - 3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética
 - 3.2.1. A experiência e o juízo estéticos
 - 3.2.2. A criação artística e a obra de arte

1.5. ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

As estratégias de ensino-aprendizagem e os materiais didáticos utilizados foram muito diversificados. Os métodos lúdicos foram apenas empregues com a função de complementar as estratégias usualmente utilizadas pelos professores de Filosofia. Por isso, os materiais didáticos utilizados nas aulas lecionadas foram: manual escolar, texto filosófico, texto literário, PowerPoint, jogos, ficha de trabalho, esquemas, reportagens e notícias, histórias, filmes, excertos de séries e debates.

O objetivo estabelecido inicialmente no Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada que consistia em recorrer à utilização de histórias e jogos em todas as sub-unidades não foi totalmente concretizado pois de forma a assegurar o bom funcionamento da aula e tendo em vista a fundamentação desta investigação, o objetivo foi reduzido apenas à utilização de jogos.

Os jogos propostos foram os seguintes: Sopa de Letras, Palavras Misturadas, Crucigrama, Jogo da Força, Palavras Cruzadas, Quem é Quem?, *Peddy Paper* e Poço de Sabedoria.

1.6. OBJETIVOS, ESTRATÉGIAS E FINALIDADES DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A autonomia curricular dos professores é nula, pois “o currículo, enquanto conteúdo de aprendizagem, estrutura e molda o sistema educativo, definindo quer a seleção e organização do conhecimento quer os itinerários de aprendizagem dos alunos em contextos de educação e formação formal, não formal e informal” (PACHECO, 2009:124), ou seja, o professor ensina os conteúdos já definidos, nos tempos já definidos e tal é controlado através das avaliações externas. Porém, o professor tem autonomia pedagógica, isto é, tem autonomia no modo como organiza o processo de ensino-aprendizagem no currículo em ação (aquele que acontece na sala de aula). A autonomia pedagógica não é suscetível de ser regulamentada, pois esta é a alma da própria atividade do professor.

Foi a ideia de autonomia pedagógica, aliada aos princípios metodológicos presentes no Programa de Filosofia elaborado pelo Ministério da Educação (princípio da progressividade das aprendizagens, princípio da diferenciação de estratégias, princípio da diversidade dos recursos), que despertou em mim o interesse de trabalhar sobre o papel dos métodos lúdicos no ensino da Filosofia. Estes têm a particularidade de motivar e cativar a atenção dos alunos, ao mesmo tempo que lhes transmitem conhecimentos, sendo isto mesmo que pretendo demonstrar.

Assim, a finalidade da minha intervenção foi utilizar os métodos lúdicos de forma a consolidar nos alunos a aprendizagem dos conteúdos programáticos lecionados. Para cumprir esta finalidade formulei objetivos gerais e, para cumprimento destes, estabeleci objetivos específicos.

Quanto aos objetivos gerais, foram eles:

- Desenvolver a atenção, a motivação e o interesse dos alunos;
- Introduzir um fator de mudança no ensino-aprendizagem;
- Utilizar os métodos lúdicos: jogos pedagógicos.

A estes obedeceram os seguintes objetivos específicos:

- Contribuir para a aprendizagem de conteúdos programáticos;
- Servir de apoio ao estudo;
- Permitir a verificação de aprendizagens;
- Proporcionar a consolidação do conhecimento;
- Despertar interesse;
- Estabelecer uma relação com a matéria;
- Estimular o raciocínio lógico;

- Desenvolver atividades estimulantes;
- Estimular a comunicação dos alunos;
- Incentivar para a participação;
- Criar auxílios lúdicos;
- Consolidar os novos conhecimentos exercitando o raciocínio lógico;
- Estimular e promover o desenvolvimento do potencial de cada indivíduo/jovem;
- Participação ativa dos alunos na sua aprendizagem;
- Inovação dos métodos de estudo com vista ao aprofundamento de conhecimentos e saberes.

Feito este enquadramento é altura de passarmos à fundamentação e à reflexão sobre o tema do relatório: serão os métodos lúdicos um bom complemento para as aulas de Filosofia no Ensino Secundário?

2. COMPONENTE TEÓRICA

2.1. O ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL

“É preciso educar, instruir o espírito de discernimento, formar para a complexidade.” (apud MEDEIROS, 2002: 157)

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86, de 14 de outubro, posteriormente alterada, pelas Leis nºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto e 85/2009, de 27 de agosto, estabelece, nesta sua última alteração, que o ensino é obrigatório até aos 18 anos ou até à conclusão do Ensino Secundário, o qual compreende um ciclo de três anos (10º, 11º e 12º anos de escolaridade). Devido ao aumento da escolaridade obrigatória “mais serão os jovens que por força das circunstâncias não-de beneficiar dos ensinamentos da filosofia.” (MANSO e MARTINS, 2011: 495).

A idade dos jovens que frequentam o Ensino Secundário está compreendida entre os 15 e os 18 anos e, nesta etapa do percurso escolar, os alunos “devem adquirir as capacidades e as competências pessoais, sociais e morais que os levem a ter pleno sucesso na vida de adultos” (BATISTA, 2002: 19). Tendo isto em conta, é importante que as escolas preparem os seus alunos para as adversidades da vida, como é o caso da Escola Secundária Carlos Amarante.

Como dita o artigo 9º da subsecção II da Lei de Bases do Sistema Educativo, ao Ensino Secundário incumbe cumprir sete grandes objetivos, a saber:

- a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa;
- b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;
- c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
- d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;

- e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida ativa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;
- f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;
- g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança (Assembleia da República, 1986).

Neste excerto da Lei de Bases do Sistema Educativo sobre os objetivos do Ensino Secundário as palavras: reflexão crítica, raciocínio e abertura de espírito são as palavras de ordem, palavras essas que diretamente nos remetem para o universo filosófico. Tendo em conta o teor da matéria da disciplina de Filosofia, esta enquadra-se melhor no Ensino Secundário, visto que é “acessível apenas aos indivíduos que se encontrem, segundo Piaget, no último estágio de desenvolvimento cognitivo, o operatório formal, que se alcança entre os 12 e os 16 anos, isto é, para pensar deixa de ser necessário um contacto com a realidade” (MANSO e MARTINS, 2011: 497). Será precisamente do ensino da Filosofia no Ensino Secundário que passaremos a tratar.

2.2. A FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

A metodologia utilizada pelos docentes no ensino secundário deve pautar-se pela diversidade, pois “as rotinas instaladas no sistema educativo, assim como a maneira como tais rotinas são vividas funcionam, muitas vezes, como obstáculos que acabam por paralisar o entusiasmo dos alunos de participarem num qualquer programa educativo” (apud BATISTA, 2002: 70).

Qualquer professor em geral deve possuir um conjunto de características, tais como: ser proactivo, ou seja, utilizar diferentes estratégias e metodologias de ensino; ser empenhado; ser um facilitador do processo de aprendizagem, nunca esquecendo que cada aluno é único e por isso cada um tem um ritmo diferente de aprendizagem; ser coerente; ter domínio do conteúdo da disciplina em questão; gostar da profissão; ser profissional; ser responsável; ser um bom comunicador, pois “o modelo de comunicação do professor influenciava não só a atitude dos alunos face ao professor, mas também na sua aprendizagem e rendimento escolar.” (Reis, 1996: 120).

Relativamente às características específicas do professor de Filosofia, faço minhas as palavras do autor do texto “Perfil do Professor de Filosofia” quando diz que um professor de Filosofia deve ser

(...) criativo e inovador, possuidor de liberdade de iniciativa e exemplo de autonomia (em especial de autonomia de pensamento); propiciador do pensar filosofante, cooperante na solução de dificuldades, facilitador de aprendizagens, sistematizador de conhecimento e dinamizador cultural; capaz de maleabilidade e de adaptabilidade às turmas, orientador e guia de atividades cognitivas, experiente nas técnicas de trabalho intelectual, possuidor de uma atitude de investigação científica e capaz de uma prática interdisciplinar; gestor de relações humanas, aberto à realidade e conhecedor do contexto cultural de origem dos seus alunos; conhecedor de algumas metodologias específicas das ciências humanas e hermeneuta do texto escrito, comunicador eficaz e técnico de dinâmica de grupos (Reis, 1996: 117).

Um bom professor é também aquele que permanece atualizado e que realiza constantes formações, pois “a aquisição de novas competências profissionais por parte dos professores de Filosofia afigura-se-nos como absolutamente necessária para se poder continuar a preservar o lugar de exceção que o ensino da Filosofia atualmente ocupa no currículo do Ensino Secundário no nosso país. (Reis, 1996:141). O mundo está constantemente a sofrer alterações, todos os anos a tecnologia evolui e são os mais novos que têm mais facilidade em acompanhar essa evolução. Se os professores não fizerem formações para se manterem atualizados dificilmente conseguirão dar resposta aos seus alunos.

À medida que o tempo passa, novos estudos são feitos sobre a profissão docente, sobre a qualidade do ensino e sobre os jovens em Portugal, bem como no resto do mundo, assim como as leis e as decisões políticas relativas à educação também vão sendo alteradas. Por este motivo a formação de professores nunca poderá ser igual de geração em geração, apesar de que as gerações anteriores contribuem sempre de alguma maneira para o aperfeiçoamento da próxima geração. Para que os professores possuam recursos que lhes permitam adaptar as suas metodologias de ensino aos alunos, evitando que as escolas estagnem, cativando os alunos para a obtenção de novos conteúdos e promovendo o desenvolvimento de novas capacidades “é preciso continuar a dar formação pedagógica-didática aos professores” (HENRIQUES e ALMEIDA, 1998: 147). Em suma, como Immanuel Kant refere na sua obra *Sobre a Pedagogia*,

“toda a educação é uma arte” (Kant, 2012: 15), a arte de levar os alunos numa viagem enriquecedora a todos os níveis:

Educar é uma arte cujo exercício tem de ser aperfeiçoado através de muitas gerações. (...) Pois o saber depende da educação, e a educação depende, por seu turno, do saber. Daí que que a educação também só possa avançar a pouco e pouco, e é apenas pelo facto de uma geração transmitir as suas experiências e conhecimentos à seguinte, e esta acrescentar algo por sua vez e passa-lo desse modo à seguinte, que pode emergir um conceito correto do modo de educar. (Kant, 2012: 14-15)

Ainda relativamente ao texto “Perfil do Professor de Filosofia” também considero importante salientar uma outra característica, quando o autor refere que qualquer professor deve possuir no seu procedimento em sala de aula, pois, para além de estar completamente de acordo com esta ideia foi isso que tentei fazer no decorrer das minhas aulas, cf. Apêndice 4. São elas:

- Definição breve e clara dos objetivos no início das aulas;
- Revisão das aprendizagens anteriores como pré-requisitos de novas aprendizagens;
- Apresentação da informação nova por etapas, seguida de exercícios;
- Apresentação de indicações claras, precisas e determinadas quanto às atividades a realizar;
- Uso frequente de feed-back para verificar a compreensão e introdução de novos exercícios se necessário;
- Supervisão de aprendizagens mais complexas (Reis, 1996: 124).

É importante que a Filosofia esteja presente no currículo do Ensino Secundário pois desenvolve o espírito crítico indispensável à cidadania e à democracia formando jovens participativos e responsáveis. É, por isso, uma disciplina muito estimulante porque “nos ajuda a compreender melhor todas as outras disciplinas, e a compreender melhor as artes, e a sociedade e os seres humanos” (MURCHO, 2002: 18).

É esperado de um aluno com formação em filosofia que este saiba argumentar de forma coerente e clara, pois “um estudante sério de filosofia aprende a pensar pela sua própria cabeça, aprende a defender as suas posições com argumentos sólidos – não aprende a repetir de forma palavrosa o que disse Kant ou Hegel ou Aristóteles” (MURCHO, 2002: 69).

A Filosofia enquanto disciplina “é uma atividade crítica, que consiste na tentativa de compreensão sistemática dos nossos conceitos mais básicos. Conceitos como os seguintes: bem, arte, justiça, beleza, verdade, validade, igualdade, identidade, liberdade, existência, etc.” (MURCHO, 2002: 69).

Por isso é preciso dar aos alunos momentos de discussão onde possam pensar livremente e expressar as suas opiniões. Sem esses momentos deixámos de parte a essência da Filosofia.

As escolas “devem ser centros vivos de estudo, centros de vida cultural, centros de transmissão e produção de conhecimentos” (MURCHO, 2002: 14). Para tal, os professores de Filosofia têm de conseguir utilizar o programa imposto pelo Ministério da Educação de forma dinâmica na sala de aula, tendo em vista o sucesso escolar, pois “só uma intervenção pedagógica diferenciada poderá dar resposta à crescente heterogeneidade sócio-cultural e cognitiva do novo público escolar, à diversidade de expectativas depositadas na escola, aos diferentes níveis de motivação cognitiva” (HENRIQUES e ALMEIDA, 1998: 54).

Porém, visto que aos professores incumbe a tarefa de “planificar; estabelecer prioridades; diferenciar estratégias de intervenção; considerar os recursos didáticos a utilizar; organizar as tarefas significativas a propor; definir objetivos; elaborar critérios de avaliação do processo ensino/aprendizagem, do projeto, do professor e do aluno.” (NETO, 2009: 13), é necessário gerir bem o tempo disponível, pois os dois blocos de 90 minutos semanais atribuídos à disciplina de Filosofia são insuficientes se o professor quiser diversificar as suas aulas. É, então, necessário jogar com o tempo.

Como já Aristóteles reconhecia, as definições dos conceitos são deveras importantes na Filosofia, “por duas razões: para que o nosso discurso seja mais claro e como meio para uma compreensão mais substancial dos nossos conceitos mais importantes” (MURCHO, 2002: 31). Ao compreender os conceitos dados nas aulas, os alunos tornam-se mais participativos e dinâmicos orientando-se para a essência da Filosofia, que é a reflexão e a discussão sobre as temáticas por ela tratadas. Mas a Filosofia é “uma atividade crítica, que procura resolver problemas de carácter conceptual (...), apresentando teorias sustentadas por argumentos” (MURCHO, 2002: 22).

Isto é, no ensino da Filosofia não se passa da compreensão dos conceitos para a capacidade de refletir e de debater, antes sendo necessário que, depois da compreensão

conceptual, os alunos devem conseguir relacionar os conceitos entre si, deste modo, formando juízos e destes partindo para o raciocínio, assim produzindo os argumentos que estão na base da reflexão e do debate. Esquematisando piramidalmente seria deste modo:



É na base, compreensão de conceitos, que podem entrar alguns jogos. Por exemplo: através de umas palavras cruzadas (cf. Jogo 3), os alunos têm de partir de uma definição, isto é, compreender qual o conceito correspondente a uma pista fornecido pelo professor. A captação dos conceitos é essencial para que seja feito um debate com a turma, pois sem eles os argumentos seriam pobres e vazios. Sendo a reflexão e a crítica dois dos objetivos do ensino da Filosofia, é crucial haver uma verdadeira compreensão da terminologia filosófica por parte dos alunos, ressalvando-se, porém, que um programa de aprendizagem deve obedecer “ao ritmo do aluno e não ao do professor instalando uma progressividade que tenha, início nos conceitos de experiência com o treino da sensibilidade e passando posteriormente para juízos concretos até desembocar nos juízos abstratos” (HENRIQUES e ALMEIDA, 1998: 410).

Mas a necessidade da compreensão dos conceitos não se fica por aqui, nos testes e nos exames de Filosofia o uso adequado da terminologia filosófica está contemplado nos critérios de correção. Por exemplo, nos critérios de classificação dos Exames Nacionais de Filosofia que abrangem a matéria do 10º e 11º ano é visível repetidamente que as respostas extensas devem “evidenciar uma utilização adequada da terminologia filosófica”. Nos critérios específicos de classificação das respostas observa-se diversos níveis de classificação que enquadram o uso correto dos conceitos, dividido em três níveis: “utiliza a terminologia filosófica com imprecisões”,

“utiliza a terminologia filosófica com imprecisões pontuais”, “utiliza adequadamente a terminologia filosófica”.

Segundo ANTUNES (1998), no ensino médio brasileiro, correspondente ao ensino secundário português, as habilidades que devem ser desenvolvidas são as seguintes: refletir, criar, conceituar (mais uma vez a importância dos conceitos), interagir, especificar, ajuizar, discriminar, revisar, descobrir e levantar hipóteses. Os jogos que proponho têm em vista a fluência verbal dos alunos³, ou seja, a expressão linguística, a comunicação clara e coerente e ainda o desenvolvimento de capacidades como: relacionar, identificar, ponderar, analisar, refletir, especificar e rever.

2.3. MOTIVAÇÃO E CRIATIVIDADE NO ENSINO SECUNDÁRIO

«Nenhuma ideia envelhecida se poderá manter muito tempo contra as necessidades dos jovens.» (apud BALANCHO e COELHO, 1996: 40).

“No que diz respeito à capacidade criativa nas diferentes etapas do desenvolvimento humano, vários são os autores que entendem a criatividade como sendo um processo que se organiza na criança desde cedo e que se desenvolve em conjunto com outras funções cognitivas como o pensamento em geral, a memória ou a imaginação.” (NETO, 2009: 23)

É certo que o programa de Filosofia é extenso e que não deixa muito espaço para a criatividade dos professores, porém isto não significa que se tenha que cair no conformismo. Na maioria dos casos, os docentes utilizam os mesmos métodos para ensinar Filosofia, fechando os olhos a uma panóplia de outros métodos possíveis. Considero, por isso, ser necessário deixar o comodismo de lado, isto é, deixar de fugir das dificuldades e usar a pouca autonomia a que os professores têm direito para trazer um pouco de criatividade e diversidade às nossas aulas.

Relativamente à noção de criatividade, esta não é, de todo, consensual. Há uma grande diversidade de perspectivas sobre a criatividade, tornando-se difícil a escolha de uma única. Todavia, é possível uma definição sintética, “do ponto de vista epistemológico está ligada ao termo criar – que quer dizer – dar existência a, sair do nada, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados fins.” (NOVAES 1972: 17)

³Um facto curioso: relativamente à aquisição de vocabulário nos seres humanos – aos 5 anos temos em média 10000 palavras no nosso vocabulário, o que representa apenas 10% do que uma pessoa culta tem na casa dos 30 anos.

A criatividade dos professores é muito importante, porque “o professor que conhece ‘ferramentas’ pedagógicas diferentes, que alterna desafios, que propõe caminhos novos geralmente não encontra dificuldades em estimular a atenção dos seus alunos” (ANTUNES, 1999: 17-18). Não se deve, então, usar sempre os mesmos materiais didáticos, pois podemos tornar as nossas aulas maçadoras para os alunos.

Um bom profissional é aquele que cria novos materiais didáticos de forma a cativar e motivar os alunos, de onde que a criatividade seja uma característica necessária nos professores, sempre tendo em mente que “qualquer ato criativo é marcado pela originalidade e esta, por vezes, colide com o conformismo inerente à sociedade e é impeditiva da comunicação que se deve estabelecer entre o criador e a comunidade” (TEIXEIRA, 2001: 8). Por este motivo, é necessário abrir horizontes e mentalidades sem nunca desistir de incutir alguma criatividade às aulas, pois a persistência já é meio caminho andado.

Incentivar a criatividade na educação acarreta a promoção de “atitudes criadoras, dinamizando as potencialidades individuais, favorecendo a originalidade, a apreciação do novo, a invenção, a expressão individual, a curiosidade e sensibilidade aos problemas, recetividade a ideias novas, percepção sensorial e autodireção” (NOVAES, 1972: 119). E, para tal, “é necessário introduzir na educação a perspetiva criadora na inovação das formas de ensino, dos sistemas educacionais, como das técnicas de aprendizagem” (NOVAES, 1972: 121).

Assim sendo e não obstante o exposto, considero que uma maneira de contornar esse problema é a utilização dos métodos lúdicos. Todavia, é facto que estes mesmos métodos, bem como outros métodos alternativos semelhantes, dão trabalho na sua realização e execução. Desta forma “os professores têm de se lançar ao trabalho” (MURCHO, 2002: 15) para não recorrer sistematicamente aos mesmos métodos que utilizam durante anos a fio. É preciso inovar constantemente, pois o público-alvo também sofre transformações ao longo dos tempos.

O jogo não se opõe ao trabalho, bem pelo contrário, “os jogos criam interesse: eles [os alunos] precisam de entusiasmo. Postos em prática com uma finalidade e com eficiência, podem tornar-se a moldura na qual se desenvolvem todas as outras atividades (...) é necessário, contudo, variar a lista de jogos e evitar sempre o servir sempre o mesmo prato com acompanhamento diferente” (PACHECO, 1997: 10). Para tal, é preciso despender algum tempo na sua realização e execução, para que haja consequências positivas resultantes do seu uso.

Quando o ensino é encarado

“como processo de dar a estudantes as melhores oportunidades possíveis de aprender, o professor é desafiado a examinar todas as espécies de recursos e processos, e escolher deliberadamente aquelas que parecem mais eficazes em determinada situação. Na sua seleção, precisa levar em conta os estudantes individualmente, a variedade de recursos existentes e outros fatores semelhantes. O simples fato de o professor, com esse ponto de vista sobre o ensino, precisar considerar os estudantes individualmente e uma variedade de processos oferece-lhe verdadeira possibilidade de ser criativo, em lugar de confiar sistematicamente em apenas duas ou três maneiras de ensinar.” (MIEL, 1976: 240-241)

No ensino secundário, alguns dos alunos estão contrariados nas salas de aula, devido à nova legislação que estabelece que o ensino é obrigatório até aos 18 anos ou até à conclusão do Ensino Secundário (lei nº 46/86, de 14 de outubro, posteriormente alterada, em alguns pontos pelas Leis nºs 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto e 85/2009, de 27 de agosto), o que torna imprescindível uma maior dinamização da escola. Um professor pode influenciar as ações e as expectativas dos seus alunos, “é pois, em função dele [o aluno], tendo presente a globalidade do seu ser, a sua estrutura, que se deve: definir os objetivos; estabelecer as estratégias; selecionar os materiais e equipamentos; organizar tarefas” (FIGUEIREDO, 1993: 3).

Quanto à palavra motivação é um neologismo relacionado com motivo que provém do latim *motus* que quer dizer movimento. Motivação é o ato de motivar; a exposição de motivos; a ação dos fatores que determinam a conduta; o processo que desencadeia uma atividade consciente; a apresentação de um centro de estudo que visa despertar o interesse e mobilizar a atividade do aluno.

Quando é fornecido aos estudantes um clima educativo que estimula a propensão natural do ser humano para explorar, aprender, exercitar capacidades e para assumir desafios, eles não só atingem altos níveis de realização como também têm um aumento de bem-estar. A motivação intrínseca é um tipo de automotivação em que as pessoas fazem atividades que lhes interessam, que lhes proporcionam prazer, e não requerem qualquer recompensa para além da satisfação inerente. Muito do que as pessoas aprendem resulta de interesses espontâneos, da curiosidade e do seu desejo natural de dominar os problemas. Quando intrinsecamente motivadas, as pessoas envolvem-se nas atividades e não se distraem facilmente.

Em contraste com a motivação intrínseca, na qual o comportamento em si é interessante e satisfatório, as preocupações da motivação extrínseca centram-se em obter alguma recompensa ou punição com um determinado comportamento. Quando extrinsecamente motivados, as pessoas envolvem-se em atividades, porque as atividades são instrumentais, isto é, são meios para os fins desejados. As pessoas podem ser motivadas por uma motivação intrínseca ou extrínseca e, muitas vezes, são motivadas por uma combinação das duas. Mas é a motivação intrínseca, e não a motivação extrínseca, que os professores devem trabalhar junto dos alunos. O jogo potencia a aprendizagem pois tem um carácter motivador intrínseco e é extremamente pedagógico quando adaptado ao ensino, neste caso à matéria de Filosofia do 10º ano, e, por isso, deveria ser uma realidade presente no quotidiano das escolas portuguesas.

Os bons professores são “motivadores de aprendizagens e [devem propor] referências alternativas ao tédio e ao conformismo” (BALANCHO e COELHO, 1996: 10). É através da motivação que se consegue “que o aluno encontre motivos para aprender, para aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar capacidades” (BALANCHO e COELHO, 1996:17). O aluno pode ter dois tipos de motivação: uma automotivação, na qual “deseja atingir um objetivo e tenta alcançá-lo pelos seus próprios meios” (BALANCHO e COELHO, 1996: 19); e uma heteromotivação, na qual “não tem nenhum motivo interior para se dedicar às matérias e não manifesta interesse especial pelas aulas” (BALANCHO e COELHO, 1996: 19). Neste último caso cabe ao professor criar atividades que incentivem os alunos face à matéria em questão. Mas, visto que as turmas são muito heterogéneas, é impossível que todos os alunos estejam motivados de igual forma para novas aprendizagens, pelo que considero que o professor deve ter sempre uma postura dinâmica e motivadora nas suas aulas.

A motivação dos alunos tem um grande impacto na prática dos docentes, por isso, “um modelo criativo de ensino pode ser um excelente antídoto contra a passividade, o aborrecimento, a falta de iniciativa e a desmotivação institucionalizada que existe na escola” (BALANCHO e COELHO, 1996: 40), ou, por outras palavras, pode ser a chave para o sucesso. Por isso, “ao professor compete orientar as atividades, gizar estratégias, fornecer documentação de apoio, enfim planear o trabalho a executar” (BALANCHO e COELHO, 1996: 47). É um facto que “sempre houve estudantes bons e interessados, e estudantes maus e calaceiros” (MURCHO, 2002: 17). Por isso, o “objetivo do professor é duplo: levar mais longe os estudantes inteligentes

e talentosos, e abrir horizontes aos outros” (MURCHO, 2002: 17). Cabe ao professor motivar os alunos por mais desmotivados que eles estejam relativamente à disciplina de Filosofia.

É importante que o aluno seja motivado para aprender de forma ativa, porque “o papel do aluno na sua aprendizagem assume-se cada vez mais como fundamental, uma vez que a capacidade de iniciativa e de desenvolvimento é bastante valorizada em todo este processo” (NETO, 2009: 24). Mas não chega valorizar o papel do aluno na sua aprendizagem é também importante que se forneçam os meios necessários para que estes alcancem o sucesso e que deem conta da responsabilidade que têm. Desta maneira, os jogos, ao serem uma forma de consolidar a matéria dada nas aulas e ao serem propostos como trabalho para casa (TPC), podem ter esse mesmo fim, levando ao sucesso escolar.

Os jogos são “instrumentos de alegria, aparelhos de diversão, arquiteturas de entretenimento” (ANTUNES, 1999: 186). Contudo, esta é uma visão muito redutora dos mesmos, pois se “educativos, além dessa finalidade, trazem soberana a de imbuir uma proposta cognitiva” (ANTUNES, 1999: 186). O que proponho é, tal como já foi dito ao longo do relatório, isso mesmo, que os jogos sejam usados pelos professores como instrumentos educativos. Trazendo vivacidade às aulas e momentos prazerosos aos alunos sem nunca descuidar a matéria a lecionar. Devido ao facto dos jogos

“possuírem uma série de características intrinsecamente motivantes, os jogos cognitivos podem ser jogados sem uma finalidade específica a não ser o ‘gozo intelectual’ que proporcionam, o ‘desafio à inteligência’ que podem originar, a ‘descontração’ na sua resolução que tanto agrada muitos dos que ‘sabem pensar’. Todavia, podem, e devem ser jogados com uma finalidade mais específica – ajudar a aprender a pensar. (SANTOS,1997: 197)”

Como é livre de avaliações e pressões: 1º) aumenta a motivação dos alunos, servindo para estes fazerem uma retrospectiva dos seus saberes e identificarem as suas lacunas face à matéria; 2º) permitindo também ao professor tomar conhecimento das lacunas dos alunos e adaptar as suas aulas em função delas, procurando aperfeiçoar o seu trabalho pedagógico.

A utilização dos métodos alternativos, criativos e lúdicos no ensino pode trazer consequências muito positivas ao contexto pedagógico, refletindo-se no aproveitamento escolar dos alunos. No caso dos professores de Filosofia, estes “dão especial destaque à capacidade de

jogar imaginativamente com conceitos e combinações inovadoras relativas ao conhecimento e que possam de certa forma provocar as mais tradicionais” (NETO, 2009: 32).

Tal como a lei nº 46/86 de 14 de Outubro, art.º 7º diz, deve ser feita a “promoção do sucesso escolar e educativo de todos os alunos”, para isso, “a escola tem de provocar situações de aprendizagem, métodos e sequências que consigam romper com a passividade e o desinteresse” (FIGUEIREDO, 1993: 4). É mais do que sabido e investigado que “Escola, Professor, Aluno – cruzam-se e completam-se” (Idem: 12) e que os papéis desta trilogia estarão sempre envolvidos.

2.4. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DOS JOGOS

“É preciso organizar o jogo de tal forma que, sem destruir ou sem desvirtuar seu caráter lúdico, contribua para formar qualidades do trabalhador e do cidadão do futuro.” (G. Snyders)

“O jogo bem orientado desenvolve o caráter, torna o homem forte, generoso na derrota e condescendente na vitória; apura os sentidos, dá penetração intelectual e fortalece a vontade.” (PIO XII)

“sempre que um homem sonha, o mundo pula e avança.” (António Gedeão)

O grande objetivo de um professor é transmitir com sucesso os conhecimentos que está a ensinar aos seus alunos. Cada professor tem uma forma característica de lecionar as suas aulas. Existem variadíssimos métodos passíveis de serem utilizados no ensino da Filosofia. Na minha opinião, a melhor forma de se ensinar seja qual for a disciplina é recorrendo à diversidade de materiais didáticos. Como tal, foi exatamente isso que pretendi fazer, adicionando os jogos à lista de materiais.

A palavra jogo deriva do substantivo masculino de origem latina *jocus* e significa gracejo, divertimento, brincadeira. Mas vem de muito antes de Júpiter (ou Jove) que por ter uma personalidade alegre e comunicativa deu origem à palavra jovial (alegre, descontraído). Ao longo deste trabalho utilizo a palavra jogo enquanto auxílio pedagógico, isto é, enquanto estímulo ao conhecimento, à aprendizagem, ao desenvolvimento cognitivo.

Sendo os jogos o tema central deste relatório é preciso antes de mais fundamentar a sua utilização como um método pedagógico. Após uma contextualização da escola, do público-alvo e

uma pequena referência ao Ensino Secundário em geral (visto que o projeto tem como objetivo ser aplicado no Ensino Secundário) é a altura de esclarecer as vantagens associadas aos jogos.

Os jogos que utilizei na minha turma foram todos elaborados por mim, uns são mais tranquilos e individuais (exemplo: Sopa de Letras e Crucigrama) e outros são mais agitados e coletivos (exemplo: *Peddy Paper* e Poço de Sabedoria). A característica comum a todos eles é exigirem alguma concentração e raciocínio por parte dos alunos, mas também proporcionarem momentos divertidos, que saem da rotina escolar.

No que toca aos jogos, também convém que estes sejam diversificados e, por isso, é importante criar um compêndio com uma grande variedade de jogos e “esse deve ser enriquecido continuamente com a ajuda de novas aquisições” (SEQUEIRA, 1972: 5) para que não se entre numa monotonia. Por vezes, “os jovens colocam em questão a atitude dos professores e seus métodos de ensino, mas também a monotonia provocada pelo caráter repetitivo das atividades escolares” (LEIF e BRUNELLE, 1978: 109). É preciso, por isso, organizar atividades que saiam fora dessa rotina e que gerem uma nova dinâmica nas aulas.

Os jogos podem ser um verdadeiro utensílio pedagógico por permitirem a criação de condições e dinâmicas de aprendizagem “conjugando o saber, o saber fazer e o saber estar” (SOCIEDADE DE ESTUDOS E INTERVENÇÃO EM ENGENHARIA SOCIAL, 1993: 6). Com a dinâmica criada pelos jogos pretende-se, por um lado, motivar e revitalizar os formandos, quebrando-se a monotonia, e, por outro lado, melhorar a integração de novos conhecimentos. Ou seja, os jogos pedagógicos são jogos utilizados para dinamizar as aulas e permitir a consolidação e a aprendizagem dos conteúdos programáticos. Assim, “os jogos em si não devem constituir um programa básico e fundamental de uma determinada disciplina. Deverão estar incluídos no sistema como estratégias que vão motivar a aprendizagem” (ALMEIDA, 1972: 42).

Antes de empregar os jogos, tem de se ter em consideração um conjunto de 10 boas práticas pedagógicas:

1. É crucial que os jogos sejam bem planeados e que estes estejam fundamentados com o programa que estamos a lecionar;
2. Explicar a finalidade do jogo;
3. Os jogos utilizados devem ser diversificados para cativarem o interesse dos alunos;

4. Não deve ser feita uma descrição exaustiva do jogo, pois se o fizermos há uma grande probabilidade de os alunos se distraírem e começarem a falar uns com os outros;
5. Escolher o jogo a utilizar em função do estado de espírito da turma e da idade dos alunos;
6. Evitar que existam tempos mortos no jogo, de forma a atrair a atenção dos alunos;
7. Assegurar que todos os alunos participem no jogo;
8. Caso o jogo não resulte deve-se interromper e determinar os fatores que levaram a isso;
9. Se um aluno estiver a perturbar o jogo, este deve ser penalizado por perturbar a atividade;
10. Pedir a opinião aos alunos sobre os jogos de forma a melhora-los numa próxima utilização.

A escolha do jogo, por sua vez, não pode deixar de ter em atenção o tema que está a ser trabalhado, o objetivo que se espera alcançar e as características dos alunos (idade, sexo, ano de escolaridade, comportamento dos alunos, entre outros fatores).

Quando colocarmos o jogo em prática é importante que o tema e os objetivos sejam bem explicados aos alunos. Os objetivos que definimos para os jogos que se quer utilizar também são determinados pelo contexto ambiental. Requisitos diferentes, tais como o tipo de tarefas e de atividades de aprendizagem, as práticas de avaliação e a distribuição de autoridade e da responsabilidade, encorajam a adoção de diferentes comportamentos por parte dos alunos. Dai os objetivos terem de ser sempre concretos/claros. De seguida, prepara-se o jogo, tendo sempre em atenção que “um elemento importante (...) na aplicação dos jogos pedagógicos é ter imaginação e criatividade, para os modificar, adequá-los às situações pedagógicas, e...criar novos jogos” (SOCIEDADE DE ESTUDOS E INTERVENÇÃO EM ENGENHARIA SOCIAL, 1993: 19).

O uso dos jogos pedagógicos nas escolas tem de respeitar algumas fases, inicialmente é necessário transmitir os conhecimentos aos alunos, organizar e planificar os jogos (em função dos alunos e dos objetivos) e explicar a atividade aos alunos (no contexto da sala de aula), só depois se passando para a execução dos jogos e, finalmente, se se quiser fazer um estudo sobre a sua utilização, avalia-se o resultado da aplicação dos jogos (através dos inquéritos, por exemplo).

Os jogos permitem criar um ambiente propício para que os alunos deixem de ser simplesmente os espectadores e o professor o ator principal. Os alunos ficam mais motivados para a aprendizagem da Filosofia passando a intervir mais nas aulas. Através da realização dos jogos e, conseqüentemente, da participação nas aulas, possibilita-se, entre outras coisas, que o professor consiga observar a turma identificando, por exemplo, as dúvidas dos alunos. Integrado na escola e controlada a sua orientação, o jogo pode “integrar-se num plano geral que poderá então dar ao professor uma visão global do que se está a passar e do que está em desenvolvimento dentro das suas temáticas” (BRANDES & PHILLIPS, 1977: 8). Os jogos são, portanto, uma estratégia para aproximar os alunos aos conteúdos programáticos, visto que “podem ser praticados de uma maneira construtiva, e não como uma série de preenchimento de lacunas em lições, ou como atividades sem sentido” (BRANDES & PHILLIPS, 1977: 8). Os jogos são, por estas razões um excelente material didático por se adaptarem às diversas situações, dito por outras palavras, “cada jogo pode encerrar diferentes finalidades que se podem sempre definir, pois até mesmo a «diversão» tem uma finalidade.” (BRANDES & PHILLIPS, 1977: 8).

Os jogos podem desenvolver capacidades como a memória, a atenção, a observação, o raciocínio e ainda desinibir os alunos mais tímidos, pois produzem “uma excitação mental agradável e exercem uma influência altamente fortificante” (*apud* ALMEIDA, 1974: 25).

Tradicionalmente, o jogo é encarado como mero instrumento de prazer, porém

é errôneo pensar que existia uma diferença entre “educação” e “diversão”. É o mesmo que estabelecer distinção entre “poesia didática” e “poesia lírica”, sob fundamento de que uma ensina e outra diverte. Contudo, nunca deixou de ser verdadeiro que aquilo que agrada ensina de uma forma muito mais eficaz (*apud* ALMEIDA, 1974: 29).

O problema, muitas vezes, está na forma como a sociedade encara os jogos. Normalmente associam-se os jogos exclusivamente às crianças, porque a infância é comumente considerada a altura própria para jogar; logo, os jogos não serviriam para os alunos que frequentam as aulas de Filosofia, que têm as suas idades compreendidas entre os 15 e 17 anos, já não sendo nenhuma criança. Contudo, é importante perceber que, assim como as crianças, os jovens também podem tirar partido dos jogos porque “o que caracteriza em todas as idades a conduta lúdica é o prazer de, em liberdade, fazer descobertas, encontrar soluções, outros significados, outras mensagens, outros afetos” (PACHECO, 1997: 10). É

necessário, porém, compreender que os jogos dependem do público-alvo (desenvolvimento cognitivo, conhecimentos e maturidade) que os vai jogar e da finalidade que se pretende atingir, pelo que se devem utilizar jogos de acordo com as idades dos indivíduos que os vão jogar, porque os jogos variam consoante o seu grau de complexidade.

O lazer difere do ócio, pois o lazer é uma ocupação do tempo de forma produtiva e saudável. É, por isso, errado dizer-se que a educação lúdica se destina só às crianças, uma vez que, quando bem aplicada, pode ser um fator de melhoria do ensino. Normalmente, os jogos são entendidos como algo externo à escola o que demonstra que, na generalidade, as pessoas não se apercebem do potencial educativo dos jogos, como, por exemplo, acontece quando se fazem palavras cruzadas ou sudoku, pois estas atividades também exercitam o nosso raciocínio. Assim, embora se façam estes e outros jogos com o intuito de passar o tempo ou de diversão, quando eles são aplicados na escola os fatores de ocupação de tempo e de diversão passam a um segundo plano e a estimulação do raciocínio e a verificação e atualização de conhecimentos, passam para primeiro plano.

Assim sendo, o jogo promove a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. Quando aliado à educação, junta-se o útil ao agradável: estudar deixa de ser uma monotonia e passa a ser um momento lúdico. Prova disso é o facto de os novos manuais de Filosofia conterem cada vez mais jogos, pois “o raciocínio decorrente do facto de que os sujeitos aprendem através do jogo é de que este possa ser utilizado pelo professor em sala de aula” (KISHIMOTO, 2001: 77). Ora, se a aprendizagem é algo que é feito ao longo da vida, é durante o percurso escolar que esta é mais intensa. Logo,

(...) o jogo é um fator didático altamente importante; mais do que um passatempo, ele é elemento indispensável para a expansão da personalidade infantil e juvenil. Educação pelo jogo deve, portanto, ser a preocupação básica de todos aqueles que têm o encargo de dirigir e orientar crianças, adolescentes, jovens e até mesmo adultos (ALMEIDA, 1974: 31)”.

Contudo, “é preciso compreender claramente que o trabalho escolar deve ser mais que um jogo e menos que um trabalho (restrito). É um equilíbrio entre o esforço e o prazer, instrução e diversão, educação e vida (...)” (ALMEIDA, 1998: 61). Os

jogos orientados pelo professor, como os educativos ou didáticos, que são relevantes para o desenvolvimento do pensamento e aquisição de conteúdos, porque proporcionam uma modificação cognitiva, ou seja, a passagem de uma postura do sujeito não-pensante para sujeito ativo intelectualmente (KISHIMOTO, 2001: 99).

Por outras palavras, quando auxilia a prática docente, o jogo deixa de ter apenas o seu carácter lúdico e passa a ser também um material didático. O jogo permite uma aproximação dos jovens ao conhecimento e incentiva uma participação ativa dos alunos na construção do seu próprio processo educativo. Mas, para que a sua utilização seja viável “é preciso primeiramente assegurar uma nova abertura ao corpo docente, antes de revisar nossos hábitos referentes ao tempo e ao espaço reservados ao empreendimento da educação” (LEIF e BRUNELLE, 1978: 121).

É aqui que entra a formação dos professores, pois “formar professores para uma plena introdução do lúdico na escola é, sem dúvida, (...) a tarefa mais difícil” (LEIF e BRUNELLE, 1978: 63). Os professores do Ensino Secundário deveriam fazer formações neste âmbito, visto que têm um grande impacto nos alunos. Por vezes, as disciplinas preferidas dos alunos são aquelas em que estes têm uma boa relação com os professores. Como tal, os professores podem interferir no futuro dos alunos, de onde a necessidade de uma componente lúdico-pedagógica na sua formação.

Os jogos pedagógicos exercitam o raciocínio criando estruturas lógicas nos alunos por serem jogos que estimulam “a aquisição de noções, de conceitos, de operações, de competências e de processos cognitivos” (SANTOS, 1997: 192-193), como por exemplo, o xadrez e os passatempos lógicos – onde enquadro os jogos realizados por mim e postos em prática durante o estágio. Os jogos

orientados pelo professor, como os educativos ou didáticos, que são relevantes para o desenvolvimento do pensamento e aquisição de conteúdos, porque proporcionam uma modificação cognitiva, ou seja, a passagem de uma postura do sujeito não-pensante para sujeito ativo intelectualmente (KISHIMOTO, 2001: 99).

Os jogos não são dispendiosos. Se usarmos os materiais de que a escola dispõe podemos fazer muitos jogos a custo zero, assegurando, sempre, que todos os alunos a eles têm acesso. Existem outros jogos, porém, que podem implicar um gasto mínimo, que são aqueles

que são fornecidos aos alunos em formato de papel (por exemplo: crucigrama). Para estes últimos há duas soluções: 1) utilizar os fundos que a escola dá a cada professor (caso haja) para tirar fotocópias quando não há mesmo outra alternativa ao papel (por exemplo: *Peddy Paper*); 2) enviar os jogos para o *e-mail* da turma de forma a os alunos os fazerem em casa através do computador. Durante o meu estágio optei sempre por tirar fotocópias para ter a certeza de que todos os alunos, sem exceção, tinham acesso ao jogo.

É ponto assente que “não existe ensino sem que ocorra a aprendizagem, e esta não acontece senão pela transformação, pela ação facilitadora do professor, do processo de busca do conhecimento, que deve sempre partir do aluno” (ANTUNES, 1998: 36). O interesse dos alunos pode ser estimulado através dos jogos, sendo que essa é uma das principais finalidades da sua utilização e, por isso, uma “ferramenta ideal da aprendizagem” (ANTUNES, 1998: 36). Todavia, é importante ter em consideração as condicionantes externas, porque alguns jogos podem não correr como previsto. Há muitas condicionantes que alteram o decorrer de uma atividade mesmo quando esta é muito bem programada, como, por exemplo, o horário das aulas, os testes das outras disciplinas e a excitação excessiva originada pela expectativa do jogo nos alunos. Por este motivo, convém ter mais do que um plano em mente, de maneira a conseguirmos contornar as condicionantes externas.

Os jogos só têm “validade efetiva quando rigorosamente selecionados e subordinados à aprendizagem que se tem em mente como meta” (ANTUNES, 1998: 37); se assim não for, estes não poderão ser considerados bons materiais didáticos. O que distingue o jogo pedagógico do jogo meramente lúdico é que o primeiro tem “a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento” (ANTUNES, 1998: 38). O efeito dos jogos nos alunos não pode ser generalizado, pois, assim como qualquer outra metodologia utilizada pelos docentes, esta depende da maturidade, dos conhecimentos, do ambiente que os rodeia, das expectativas, do ritmo de aprendizagem, entre outros fatores. Desta forma, o impacto torna-se pessoal, dependendo de aluno para aluno, não sendo possível a comparação entre eles.

É importante fazer uma reflexão sobre os jogos, assim como sobre todos os materiais didáticos, mantendo uma postura crítica de forma a adaptá-los consoante os resultados obtidos, podendo mesmo ter de se fazer algumas alterações ou até substituí-los.

O professor desempenha um papel importante ao nível da planificação das aulas e da inovação das metodologias na sala de aula, tendo como fim último o sucesso da aprendizagem dos alunos. É importante, por isso, que as estratégias utilizadas pelos professores tenham como objetivo primordial o sucesso dos alunos, o desenvolvimento das suas capacidades e a aquisição dos conhecimentos previstos, em tudo isto podendo ajudar, e muito, a utilização de jogos.

3. COMPONENTE PRÁTICA

3.1 PARADIGMA DA INTERVENÇÃO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Antes de explicitar qual a metodologia que utilizei, considero importante esclarecer o que é uma investigação-ação. Numa “investigação-ação o investigador participa, com os investigados, na procura de soluções para o problema as quais surgem a partir da análise das práticas do quotidiano realizada conjuntamente pelo investigador e pelos investigados durante o processo de investigação” (OLIVEIRA, PAIS, GÓIS, & CABRITO, 2006: 42). O público-alvo “constitui o conjunto de indivíduos sobre os quais assenta a nossa investigação” (OLIVEIRA, PAIS, GÓIS, & CABRITO, 2006: 42) e o universo constitui número total de indivíduos que constituem o público-alvo.

A investigação-ação presente neste trabalho contou com dois momentos: 1) investigação teórica com base na análise da documentação já existente sobre o tema do trabalho e 2) observação, implementação e reflexão sobre os métodos lúdicos como complemento ao ensino da Filosofia. A observação feita por mim foi de dois tipos: direta, ou seja, recolha de informações sem recorrer a outras pessoas (aulas lecionadas por mim); indireta, ou seja, recolha de informações por meio de outras pessoas (reuniões semanais com a orientadora cooperante, inquéritos por questionário feitos aos alunos).

Uma das metodologias por mim utilizadas foi o inquérito por questionário, que “consiste em apresentar um conjunto predeterminado de perguntas à população ou a uma amostra representativa dessa população que constitui o universo” (OLIVEIRA, PAIS, GÓIS, & CABRITO, 2006: 57). Os inquéritos por questionário estavam estruturados com questões fechadas (em que os alunos apenas tinham de escolher a resposta com a qual concordassem mais) e questões abertas (em que os alunos tinham a hipótese de dar a sua opinião pessoal). As questões abertas revelaram-se mais difíceis de analisar devido à multiplicidade de respostas dadas pelos alunos, sendo que algumas demonstraram-se contraditórias ou ambíguas.

No meu projeto de intervenção referi que a metodologia de avaliação que iria utilizar era um questionário inicial e um questionário final. Na prática, isso pareceu-me impossível, pois um tema como aquele que eu escolhi tinha de ser muito bem fundamentado. Posto isto, realizei, para além dos questionários previstos, um inquérito por questionário por cada jogo que utilizei. Ao todo, usei 9 jogos, sendo que 2 foram iguais (Quem é quem? – com Stuart Mill e Immanuel

Kant) e, por isso, coloquei-os no mesmo questionário. No total, passei 8 questionários intermédios, 1 inicial e 1 final.

Face ao acima exposto, realizei um inquérito inicial à turma I, do 10º ano, da Escola Secundária Carlos Amarante, no dia 20 de novembro de 2013, através do qual recolhi um conjunto de dados iniciais que me deram uma perspetiva da turma relativamente ao que pensava dos métodos lúdicos. Para conseguir avaliar o impacto dos jogos que utilizei realizei os questionários intermédios nos dias 12, 14, 19, 28 de fevereiro; 12 de março; 4 de abril; 2 de maio. E passei ainda um questionário final, no dia 11 de junho de 2014, tal como estava previsto no projeto de intervenção.

Após a seleção e a aplicação dos instrumentos de recolha da informação para a investigação (que permitiram recolher as opiniões dos alunos), passei à análise da informação recolhida que, no caso e apreço, consistiu no tratamento e análise dos conteúdos dos inquéritos por questionário que foram passados à turma. Mantive sempre a noção de que os dados recolhidos podiam corroborar ou enfraquecer a posição defendida ao longo do trabalho. Independentemente disto, esta análise permitiu retirar as conclusões necessárias para a investigação.

A metodologia que optei por empregar consistiu na utilização de diversos jogos, pelo menos um por cada sub-unidade lecionada; observação do impacto nos alunos, nas aulas e nas avaliações sumativas dos alunos; e recolha e dados de forma a saber a opinião deles, que são o público-alvo.

No que concerne aos inquéritos intermédios, a análise foi feita após a concretização dos jogos em casa (como trabalhos para casa - TPC) ou na sala de aula. O meu objetivo central com este estudo foi saber se os jogos (método lúdico) podem ser, ou não, um bom complemento ao ensino da Filosofia. Como tal, distribuí 8 inquéritos por questionário iguais para cada um dos diferentes jogos que utilizei nas minhas aulas. Nos inquéritos questionário encontravam-se dois pontos, um inicial com uma tabela na qual tinha 7 tópicos e os alunos tinham de avaliar o jogo relativamente a cada um desses tópicos de 0 a 4, sendo que o 0 correspondia a mau e o 4 correspondia a muito bem; e, ainda, um segundo ponto em que se pretendia que cada aluno deixasse comentários e sugestões. Relativamente ao primeiro ponto, fiz uma análise quantitativa e qualitativa, já quanto ao segundo ponto apenas fiz a transcrição e uma pequena reflexão, uma

vez que os alunos, na sua maioria, ou não preencheram esse ponto ou responderam dizendo que nada tinham a sugerir.

Os testes de avaliação foram, para além dos questionários, uma forma de avaliar a implementação dos jogos, pois “é através da avaliação que podemos medir os efeitos produzidos por qualquer método e técnica de Ensino” (ALMEIDA, 1974: 42).

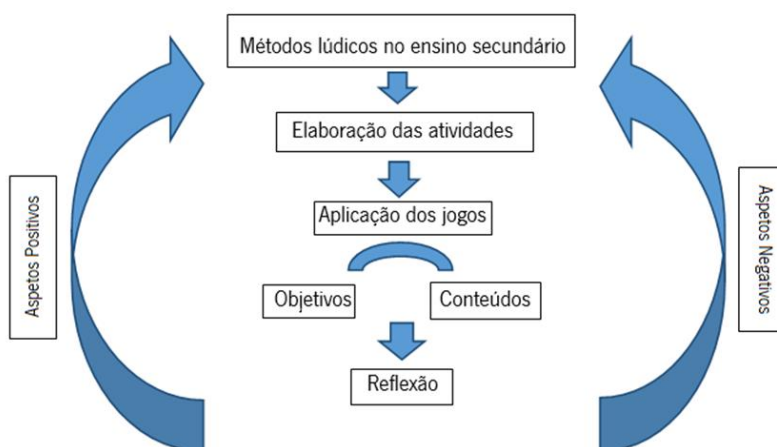
A avaliação que realizei através dos questionários sobre a utilização dos jogos nas aulas de Filosofia permitiu-me medir o impacto destes nos alunos e readaptar as atividades e os materiais didáticos de forma a alcançar um maior sucesso educativo dos mesmos. A sopa de letras, as palavras cruzadas, o crucigrama, a força e as palavras misturadas foram concebidos por mim tendo em vista a consolidação da matéria através dos conceitos nucleares das sub-unidades cuja lecionação me coube.

Em suma, a avaliação dos jogos passou por três fases essenciais:

- Ação (momento em que os alunos jogam);
- Reflexão e preenchimento dos inquéritos (momento em que avaliam o jogo e fazem sugestões);
- Análise das respostas dadas pelos alunos.

Depois da recolha de dados foi feita uma reflexão sobre os mesmos, sendo estes dados complementados com reflexões feitas aos testes, às atitudes, aos comportamentos e estabelecendo também uma comparação com as avaliações anteriores. O inquérito por questionário final feito à turma permitiu saber qual o jogo preferido dos alunos.

A investigação-ação que desenvolvi pode ser representada esquematicamente da seguinte forma:



Esta investigação exigiu a participação de todos os alunos da turma 10^o.

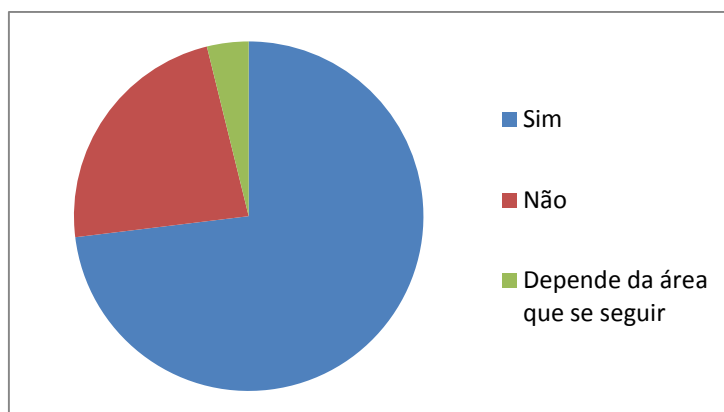
3.2 ANÁLISE DOS INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO E REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS

Análise descritiva dos resultados do 1º inquérito realizado na turma 10ºI

1. Considera que a Filosofia é uma disciplina necessária nas escolas portuguesas?

Resultados:

Sim	Não	Depende da área que se seguir
19	6	1



2. Na sua opinião, qual a utilidade da Filosofia? Acha que a Filosofia tem um papel importante na formação de pessoas ativas, responsáveis e esclarecidas?

Resultados:

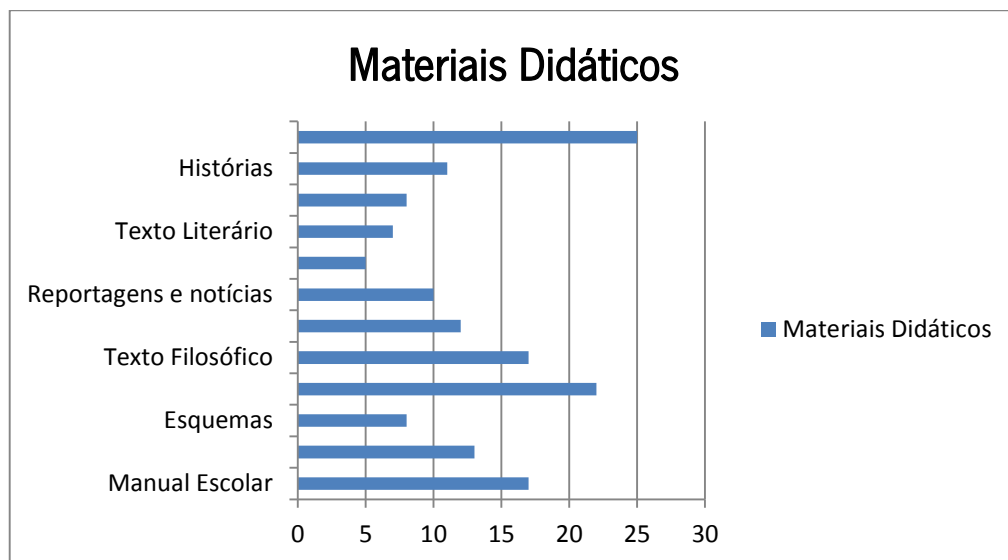
- A Filosofia é útil pois ajuda a conhecer melhor tudo, ajuda-nos a esclarecermo-nos.
- Sim, a Filosofia é um meio de divulgação de métodos de raciocínio assertivo e de alguma cultura geral.
- A Filosofia ajuda a formar um espírito argumentativo e mais criativo.
- A Filosofia serve para aprender a raciocinar bem e organizar as ideias. Sim.
- Sim, a Filosofia é muito útil a nível de aprofundamento de conhecimentos, resolução de problemas, procura do que não sabemos.
- Sim, a Filosofia é muito útil.
- É útil pois ajuda a melhorarmos a maneira de falar e escrever, e a melhorarmos a nossa maneira de pensar.
- Acho que a Filosofia ajuda-nos a sermos melhores pessoas, e sim, acho que a Filosofia tem um papel importante na formação de pessoas ativas, responsáveis e esclarecidas.
- Sim. A Filosofia ajuda muito para o futuro, para nos tornarmos pessoas autónomas, responsáveis, etc...uma forma de pensar diferente.

- Na minha opinião a filosofia serve para pensarmos melhor e para nos ajudar a refletir em outras disciplinas e também na Filosofia.
- Acredito que a Filosofia é interessante para quem quer seguir um trabalho adequado a esta disciplina. No entanto não acho que forme como uma pessoa mais ativa e esclarecida.
- A Filosofia não tem uma grande utilidade. Tem um papel importante para essas pessoas.
- A Filosofia para mim é uma disciplina em que aprendemos o como agir na vida e a ter uma vida útil. Sim, a Filosofia tem um importante papel.
- Acho a Filosofia importante e necessária, não só porque obriga os alunos a serem autônomos e terem iniciativa, mas também porque ajuda-os a verem as situações do dia-a-dia por outra perspectiva.
- A Filosofia obriga-nos a formar uma linha de raciocínio, desenvolver capacidades lógicas e penso que isso de certa forma nos desperta para a vida, fazendo assim de nós pessoas ativas.
- Talvez, pois, ajuda na elaboração de respostas e perguntas organizadas e também ajuda a que os alunos se expressem mais.
- A Filosofia tem uma pequena utilidade pois pode ajudar na formação das pessoas, ajudando na sua responsabilidade e nas suas atitudes.
- A Filosofia, na minha opinião, é importante para toda a gente, e sim, acho que tem um papel importante na formação de pessoas ativas e responsáveis, pois com a Filosofia, sabe-se sempre mais sobre o que nos rodeia.
- A Filosofia obriga-nos a pensar por nós próprios, concordar ou discordar perante os acontecimentos do quotidiano.
- Na minha opinião a Filosofia serve para um conhecimento muito superior que devia ser praticado por pessoas de maior experiência e familiarizadas com este tipo de conhecimento. Não, não acho já que as pessoas tanto podem refletir como um filósofo(a) ou apenas refletir nas suas ações.
- A utilidade da Filosofia obriga-nos a criar um raciocínio, e que de certa forma nos obriga a acordar para a vida.
- Acho que a Filosofia é importante na formação das pessoas pois faz com que tenhamos uma opinião própria, uma capacidade de argumentar boa.
- A Filosofia torna os alunos mais pensadores sobre aquilo que nos rodeia, torna-os responsáveis pelo pensamento.
- Acho um pouco útil, porque ajuda a desenvolver o nosso raciocínio e a organizar os nossos pensamentos e no futuro vai-nos ajudar a saber como defender uma tese.
- Desenvolver a capacidade argumentativa. Tem sim.
- A Filosofia tem a utilidade de esclarecer e fundamentar o que referimos. Sim, porque ajuda a crescer-las como pessoas.

3. Dos seguintes materiais didáticos, assinale com um X aqueles que considera que são mais adequados para a transmissão de conhecimentos nas aulas de Filosofia?

Resultados:

Manual Escolar	17	Texto Filosófico	17	Texto Literário	7
PowerPoint	13	Jogos	12	Ficha de Trabalho	8
Esquemas	8	Reportagens e notícias	10	Histórias	11
Filmes	22	Excertos de Séries	5	Debates	25



1. Relativamente aos jogos e às histórias, considera que estes podem servir de complemento às aulas de Filosofia? Porquê?

Resultados:

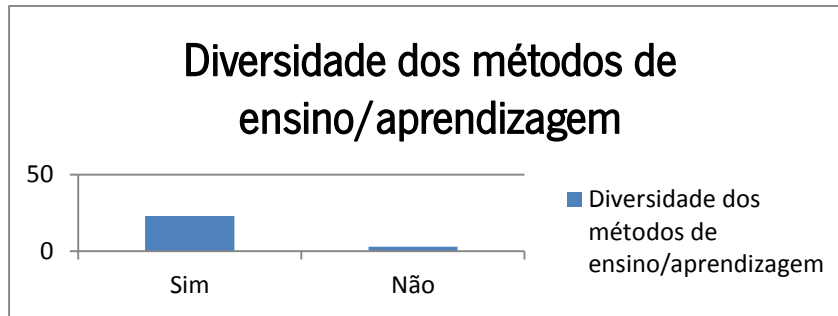
- Sim, porque ao jogar e ao contar histórias, normalmente surge um debate às variadíssimas opiniões.
- Porque englobam situações semelhantes a algumas da vida real, permitindo-nos analisar o comportamento do Homem.
- Os jogos são divertidos mas são demasiado divertidos para aprendermos e as histórias são aborrecidas.
- Sim, porque um adolescente concentra-se mais a jogar.
- Sim, porque os adolescentes ficam mais concentrados em jogos, pois é prática do que só teoria, que são um pouco das histórias.
- Sim, porque de certo modo, as coisas diferentes conseguem captar mais atenção dos alunos.
- Sim, pois tudo o que é produzido tem uma determinada filosofia.

- Sim, porque é mais atrativa e os alunos prestam mais atenção quando existem coisas dessas.
- Sim, porque os alunos encontram-se mais atentos nos jogos, ou seja, quase todos os alunos detestam teórica.
- Sim, porque podem-nos ajudar a compreender melhor um tema ou uma matéria.
- Não sei como os jogos podem ajudar na Filosofia, mas as histórias podem ser de interesse aos alunos.
- Sim, pois é uma forma de compreendermos melhor a Filosofia.
- Sim, praticamente quase tudo está ligado à Filosofia, eu acho que as histórias estão mais ligadas porque podemos ter várias reflexões e um pensamento (pode variar de pessoa para pessoa) sobre elas.
- Sim, porque, sendo um jogo/história apela ao sentido competitivo e criativo do aluno, fazendo-o tomar iniciativa (de modo a participar) e este fá-lo de boa vontade.
- Sim, pois cativa o interesse de mais “desanimados” perante a disciplina.
- Os jogos não ajudam à aprendizagem de um aluno, e as histórias ajudam porque contam acontecimentos dos ante passados.
- Sim, porque podem ajudar a melhorar o comportamento das pessoas e a pensarem antes de agir.
- Os jogos podem servir de complemento às aulas de Filosofia pois a forma mais divertida de aprender na minha opinião são os jogos. As histórias também são importantes pois relatam acontecimentos que se passaram no passado e podem ensinar-nos boas lições de vida.
- Sim, porque pode-nos ajudar em alguns aspetos da disciplina e a nível de cultura.
- Acho que apenas os jogos podem complementar, já que as histórias podem-se tornar complicadas e não fazer sentido para os alunos e os jogos podem tornar mais fácil a compreensão de muitos assuntos filosóficos.
- Não sei, depende do tipo de matéria em que os jogos e as histórias se baseiam.
- Quanto aos jogos, não concordo pois acho que não transmite informação necessária à Filosofia. Concordo com as histórias porque fazem com que tenhamos uma melhor opinião.
- Não, porque os jogos fazem com que a aula se torne demasiado lúdica e vai aumentar a competitividade fazendo esquecer os programas lecionados.
- Sim, porque ajuda-nos de uma forma divertida a perceber melhor os temas que estamos a dar.
- Sim, porque os jogos como o Trivial Pursuit entre outros são muito interessantes tal como as histórias.
- Sim, porque são métodos diferentes de aprendizagem que chamam a atenção dos alunos e que conseguem transmitir a ideia da Filosofia.

2. Considera que a diversidade dos métodos de ensino/aprendizagem em Filosofia podem fazer com que os alunos aprendam melhor e consecutivamente estejam mais atentos nas aulas e mais motivados para estudar?

Resultados:

Sim	Não
23	3



Reflexão sobre os resultados

Após a realização do inquérito por questionário à turma I, do 10º ano, da Escola Secundária Carlos Amarante, no dia 20 de novembro de 2013, recolhi um conjunto de dados iniciais que me deram uma perspetiva da turma relativamente ao que pensa dos métodos lúdicos.

Relativamente à primeira questão do inquérito por questionário, a turma, de uma forma geral, considera a Filosofia necessária nas escolas portuguesas.

Quando questionados sobre a utilidade da Filosofia e se esta tem um papel importante na formação de pessoas ativas, responsáveis e esclarecidas, a maioria dos alunos concordou que a Filosofia tinha um papel importante na formação de pessoas ativas, responsáveis e esclarecidas, mas, quando se tratou de explicar qual a utilidade da Filosofia foram várias as respostas dos alunos: “desenvolver a capacidade argumentativa”, “aprender a raciocinar bem e organizar as ideias”, “desenvolver capacidades lógicas”, “ajuda a melhorarmos a maneira de falar e escrever”, etc.

Quando questionados sobre quais os melhores materiais didáticos para a transmissão de conhecimentos, 17 dos alunos assinalaram o manual escolar, 13 o PowerPoint, 8 os esquemas, 22 os filmes, 17 o texto filosófico, 12 os jogos, 10 reportagens/notícias, 5 excertos de séries, 7 os textos literários, 8 as fichas de trabalho, 11 as histórias e 25 os debates.

Quando questionados sobre se consideram que os jogos e as histórias podem servir de complemento ao ensino da Filosofia, as respostas foram na generalidade afirmativas e algumas das justificações foram: “as coisas diferentes conseguem captar mais atenção dos alunos”, “ajuda-nos de uma forma divertida a perceber melhor os temas que estamos a dar”, “as histórias podem ser de interesse aos alunos”, “é uma forma de compreendermos melhor a Filosofia”, “histórias (...) fazem com que tenhamos uma melhor opinião”, etc.

A parte final do inquérito por questionário foi dedicada aos métodos de ensino/aprendizagem.

Quando questionados se a diversidade dos métodos de ensino/aprendizagem em Filosofia podem fazer com que os alunos aprendam melhor e, consecutivamente, estejam mais atentos nas aulas e mais motivados para estudar, 23 dos 26 alunos responderam que sim e 3 responderam que não.

Outras informações: este inquérito por questionário também me permitiu ter uma perspetiva geral face às capacidades de argumentação e escrita dos alunos. Tal como a orientadora cooperante já tinha referido numa das reuniões semanais, esta turma tem algumas dificuldades na escrita e, por isso, uma parte da minha intervenção passou, precisamente, por exercitar a expressão escrita.

Análise dos inquéritos por questionário intermédios

Instruções: Assinale com um X, no quadro correspondente, a resposta que considera mais adequada.

0= Mau; 1= Insuficiente; 2= Suficiente; 3= Bom; 4= Muito Bom.

Todos os inquéritos por questionário tinham as seguintes instruções:

Análise descritiva dos resultados do 1º inquérito intermédio realizado na turma 10ª

Sopa de Letras (cf. Jogo 1)

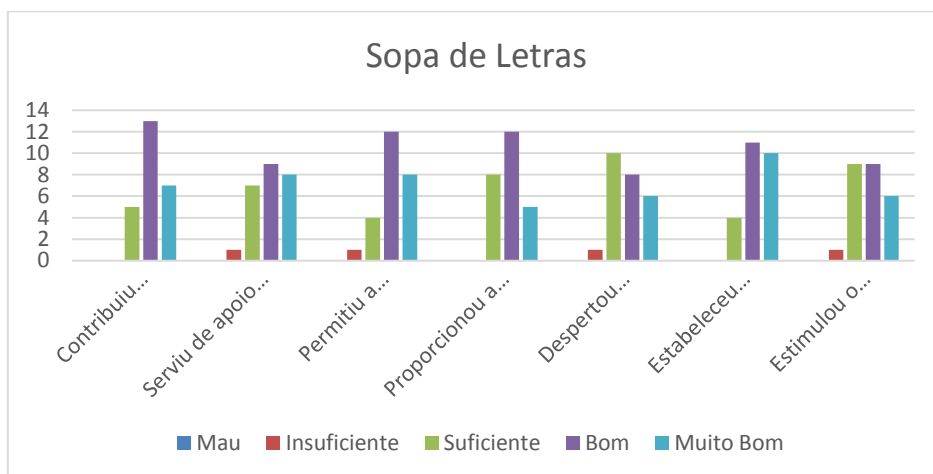
Número total de inquéritos por questionários respondidos: 25

Resultados:

	0	1	2	3	4
Contribuiu para a aprendizagem de conteúdos programáticos			5	13	7
Serviu de apoio ao estudo		1	7	9	8
Permitiu a verificação de aprendizagens		1	4	12	8
Proporcionou a consolidação do conhecimento			8	12	5
Despertou interesse		1	10	8	6
Estabeleceu uma relação com a matéria			4	11	10
Estimulou o raciocínio lógico		1	9	9	6

Comentários e sugestões:

- “Gostei deste jogo, apesar de que, se os conceitos fossem maiores e melhor explícitos era melhor.”
- “Mais atividades lúdicas poderiam ser apresentadas, pois deve ser mais benéfico para os alunos.”
- “É um jogo divertido, que se insere matéria e nos ajuda a estudar.”
- “Esta atividade foi interessante e educativa.”



Análise descritiva dos resultados do 2º inquérito intermédio realizado na turma 10ª

Crucigrama (cf. Jogo 2)

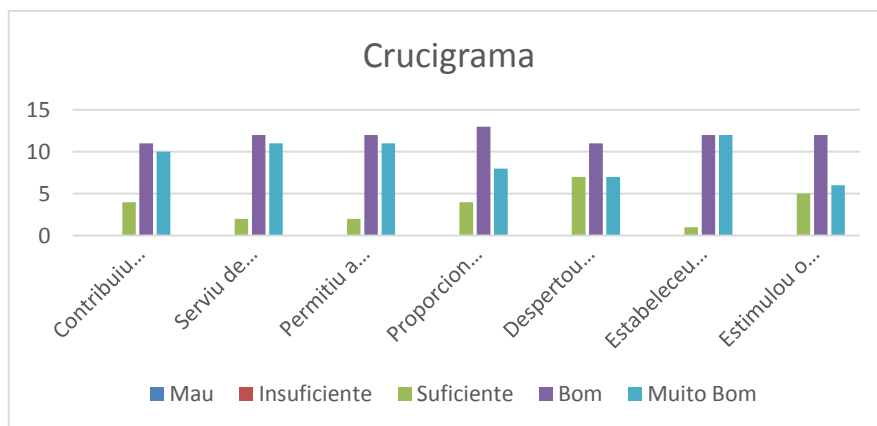
Número total de inquéritos por questionário respondidos: 25

Resultados:

	0	1	2	3	4
Contribuiu para a aprendizagem de conteúdos programáticos			4	11	10
Serviu de apoio ao estudo			2	12	11
Permitiu a verificação de aprendizagens			2	12	11
Proporcionou a consolidação do conhecimento			4	13	8
Despertou interesse			7	11	7
Estabeleceu uma relação com a matéria			1	12	12
Estimulou o raciocínio lógico			5	12	8

Comentários e sugestões:

- “Gostei muito deste jogo pois tinha os conceitos muito bem explicados, o que fez com que maior parte dos conceitos eu utilizasse para estudar para o teste.”
- “Mais atividades lúdicas deviam ser apresentadas.”
- “Os conceitos ficaram muito mais assimilados.”
- “Consegui resumir muito bem parte da matéria e quando completávamos ficávamos com o conceito e a respetiva definição o que ajudou bastante a interiorizar.”
- “Esta atividade foi educativa. Sem sugestões.”
- “Foi bem elaborado e foi tido em conta a necessidade de resumir os conceitos para o seu melhor entendimento.”
- “Nada a comentar e nada a sugerir.”



Análise descritiva dos resultados do 3º inquérito intermédio realizado na turma 10ª

Palavras Cruzadas (cf. Jogo 3)

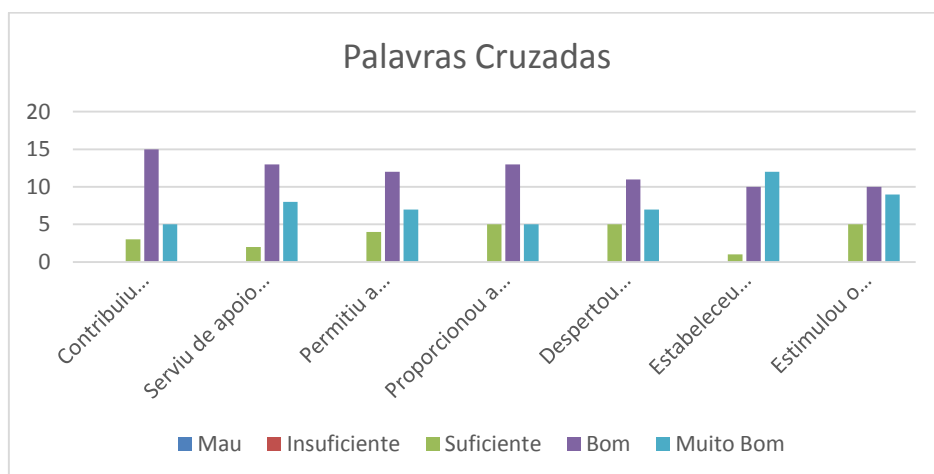
Número total de inquérito por questionário respondidos: 23

Resultados:

	0	1	2	3	4
Contribuiu para a aprendizagem de conteúdos programáticos			3	15	5
Serviu de apoio ao estudo			2	13	8
Permitiu a verificação de aprendizagens			4	12	7
Proporcionou a consolidação do conhecimento			5	13	5
Despertou interesse			5	11	7
Estabeleceu uma relação com a matéria			1	10	12
Estimulou o raciocínio lógico			4	10	9

Comentários e sugestões:

- “As minhas aprendizagens melhoraram através destas novas atividades.”
- “É uma maneira mais “divertida” de aprender.”
- “Achei um bom método para revermos alguns conceitos.”
- “Permitiu associar definições a conceitos por isso, penso que deve ser mais utilizado.”
- “Serviu como ótima base para a elaboração do teste, visto que se trata de um resumo dos conceitos abordados na disciplina. Foi uma boa abordagem e é necessário termos mais vezes estas iniciativas.”
- “Uma atividade divertida, bem estruturada; através dos conceitos podemos estudar de uma forma mais sintetizada o que ajudou a decorar os conceitos para mais tarde os conseguir desenvolver.”
- “É uma maneira de despertar mais interesse na matéria.”



Análise descritiva dos resultados do 4º inquérito intermédio realizado na turma 10ªI

Jogo da Forca (cf. Jogo 4)

Número total de inquéritos por questionário respondidos: 23

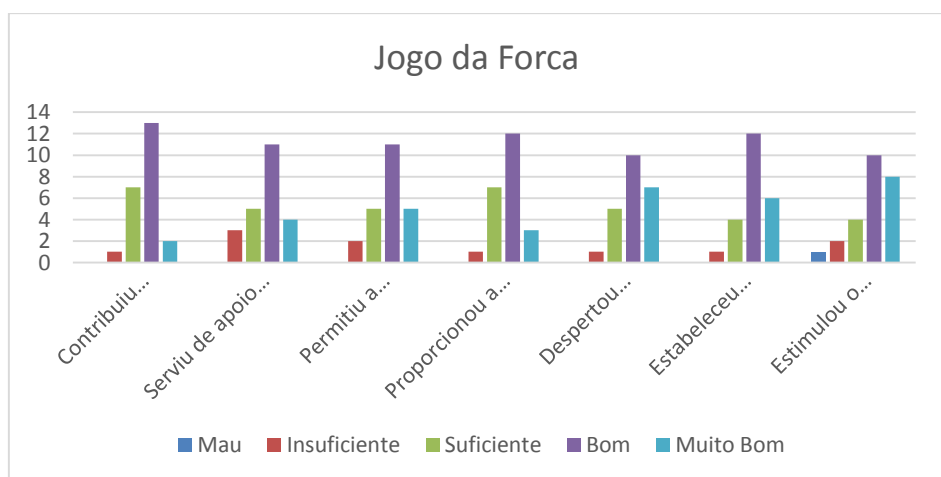
Resultados:

	0	1	2	3	4
Contribuiu para a aprendizagem de conteúdos programáticos		1	7	13	2
Serviu de apoio ao estudo		3	5	11	4

Permitiu a verificação de aprendizagens		2	5	11	5
Proporcionou a consolidação do conhecimento		1	7	12	3
Despertou interesse		1	5	10	7
Estabeleceu uma relação com a matéria		1	4	12	6
Estimulou o raciocínio lógico	1	2	4	10	6

Comentários e sugestões:

- “É uma atividade divertida, não deixando de englobar a matéria, o que torna a aula diferente, mais leve e boa de participar.”
- “Não estimulou a aprendizagem, visto que, foi levado a cabo de forma desorganizada e descoordenada. Houve várias perturbações e foi mais um “tiro ao alvo” do que propriamente uma aprendizagem.”
- “O jogo da forca não é, na minha opinião, indicado para a aprendizagem de Filosofia pois consiste em adivinhar 1 palavra, não relacionando a palavra com o conceito e/ou autor.”
- “Podíamos ter feito mais palavras e alguns dos meus colegas podiam ter respeitado as regras, como levantar o dedo e isso, mas pronto.”
- “Estas atividades estão a melhorar em termos de aprendizagem dos alunos.”
- “Foi interessante mas não estabeleceu uma relação necessária com a meteria.”
- “É uma maneira “divertida” de aprender.”



Análise descritiva dos resultados do 5 e 6º inquérito intermédio realizado na turma 10ºI

Quem é quem? (Kant e Mill) (cf. Jogo 5 e 6)

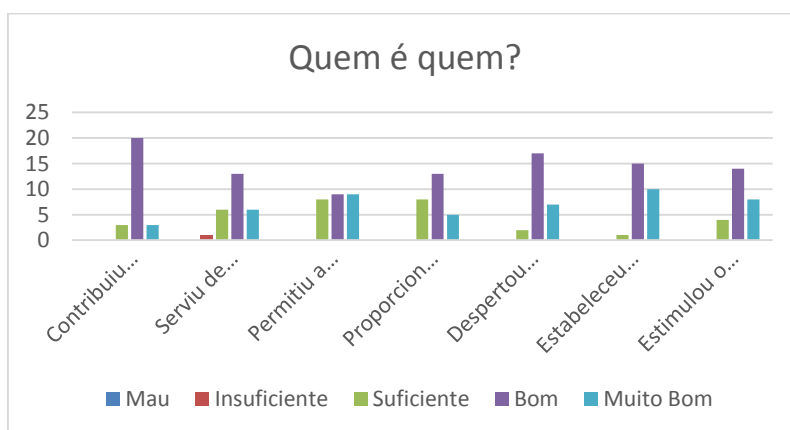
Número total de inquérito por questionário respondidos: 26

Resultados:

	0	1	2	3	4
Contribuiu para a aprendizagem de conteúdos programáticos			3	20	3
Serviu de apoio ao estudo		1	6	13	6
Permitiu a verificação de aprendizagens			8	9	9
Proporcionou a consolidação do conhecimento			8	13	5
Despertou interesse			2	17	7
Estabeleceu uma relação com a matéria			1	15	10
Estimulou o raciocínio lógico			4	14	8

Comentários e sugestões:

- “Sugiro o alongamento e a pormenorização do “Quem é quem?”.”
- “Os factos apresentados em 1º lugar levaram à rápida identificação do sujeito não estimulando o raciocínio lógico.”
- “O jogo “Quem é quem” foi um interessante método de ensino e despertou interesse.”
- “Serviu para a tal contextualização histórica mas não tanto para apoio ao estudo, apesar de os últimos pontos apresentados durante o jogo estabelecessem uma boa relação com as teorias que defendiam.”
- “O jogo “Quem é quem?” foi muito interessante apesar de poder ter começado mais fácil e depois passar para mais difícil.”



Análise descritiva dos resultados do 7º inquérito intermédio realizado na turma 10ª

Palavras Misturadas (cf. Jogo 7)

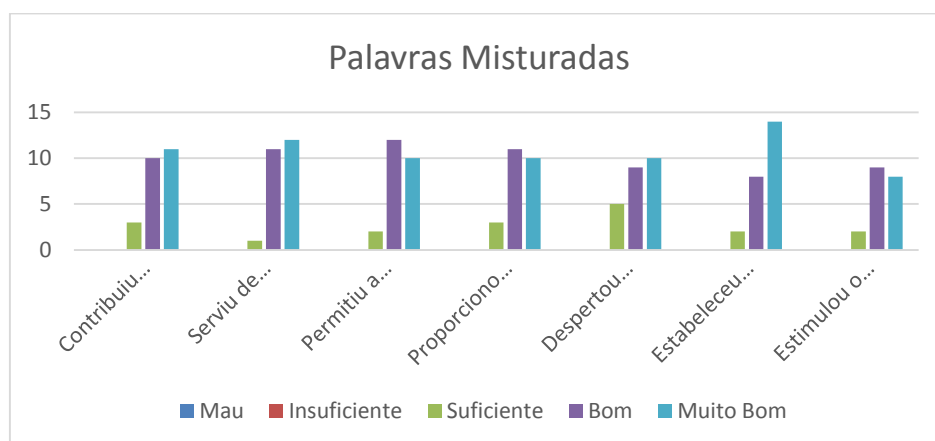
Número total de inquérito por questionário respondidos: 24

Resultados:

	0	1	2	3	4
Contribuiu para a aprendizagem de conteúdos programáticos			3	10	11
Serviu de apoio ao estudo			1	11	12
Permitiu a verificação de aprendizagens			2	12	10
Proporcionou a consolidação do conhecimento			3	11	10
Despertou interesse			5	9	10
Estabeleceu uma relação com a matéria			2	8	14
Estimulou o raciocínio lógico			2	9	13

Comentários e sugestões:

- “Muito bom.”
- “Foi muito bom este jogo não tenho nem comentários nem sugestões, este jogo “Palavras Misturadas” já está perfeito.”
- “É bastante bom termos as palavras e as respetivas soluções. Acho que o crucigrama ajuda mais.”
- “Foi interessante apesar de o jogo em si ter sido um pouco difícil de mais, na minha opinião.”
- “Gosto muito das atividades que a professora estagiária nos propõe, não só nos desperta o interesse como é divertido.”
- “Excelente forma de recordar os conceitos e forma de organizar o estudo.”



Análise descritiva dos resultados do 8º inquérito intermédio realizado na turma 10ªI

Peddy Paper (cf. Jogo 8)

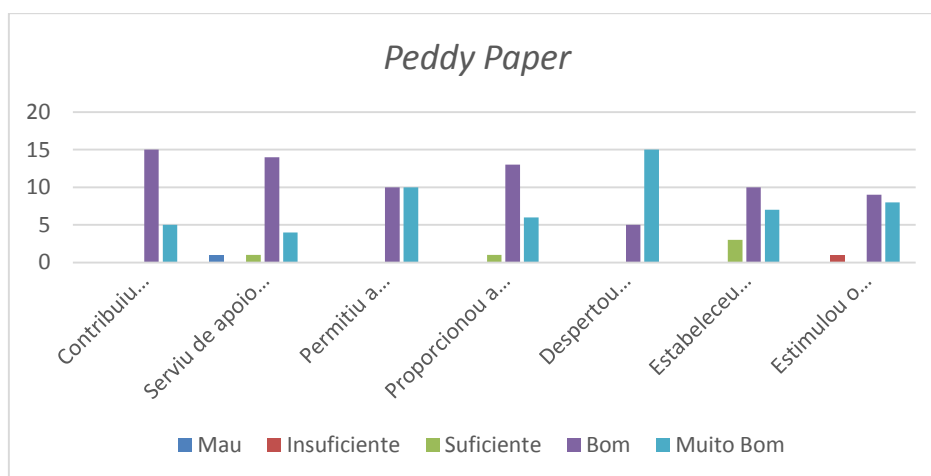
Número total de inquérito por questionário respondidos: 20

Resultados:

	0	1	2	3	4
Contribuiu para a aprendizagem de conteúdos programáticos				15	5
Serviu de apoio ao estudo	1		1	14	4
Permitiu a verificação de aprendizagens				10	10
Proporcionou a consolidação do conhecimento			1	13	6
Despertou interesse				5	15
Estabeleceu uma relação com a matéria			3	10	7
Estimulou o raciocínio lógico		1		9	10

Comentários e sugestões:

- “Estimulou o nosso interesse apesar de o material apresentado não ter tido muita relação pois o filósofo Nietzsche ainda não fomos apresentados.”
- “Foi como jogo bastante interessante e divertido. Definitivamente é um jogo perfeito. Sem comentários negativos nem nenhuma sugestão devido a ser tão bom.”
- “Jogo muito interessante e divertido.”
- “Foi um jogo muito interessante.”



Análise descritiva dos resultados do 9º inquérito intermédio realizado na turma 10ºI

Poço de Sabedoria (cf. Jogo 9)

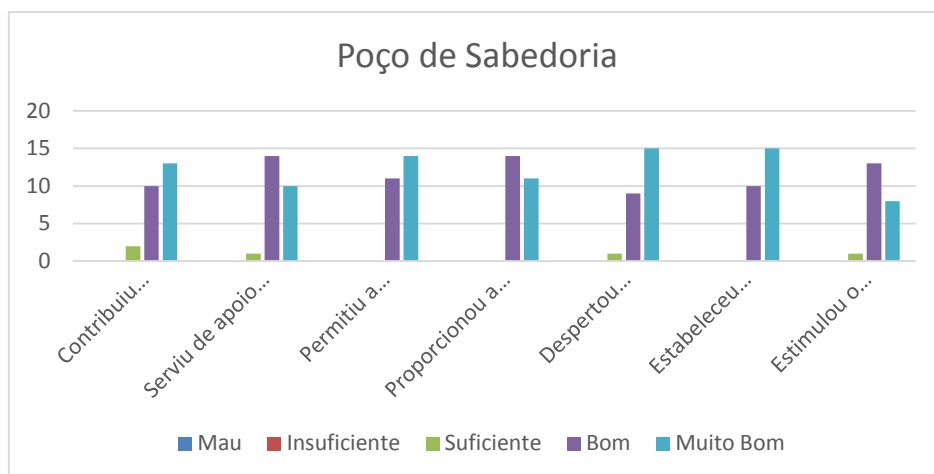
Número total de inquéritos por questionário respondidos: 25

Resultados:

	0	1	2	3	4
Contribuiu para a aprendizagem de conteúdos programáticos			2	10	13
Serviu de apoio ao estudo			1	14	10
Permitiu a verificação de aprendizagens				11	14
Proporcionou a consolidação do conhecimento				14	11
Despertou interesse			1	9	15
Estabeleceu uma relação com a matéria				10	15
Estimulou o raciocínio lógico			1	13	11

Comentários e sugestões:

- “Foi muito boa esta atividade, o problema foi o dispersar de grande parte da turma, que prejudicou a atividade e o seu trabalho.”
- “Eu acho que a stora podia fazer mais jogos, eu sei que nós fazemos muito barulho mas eu gosto dos jogos. Se nos desse outra oportunidade reparava que alguns de nós (eu) nos portaremos melhor. Espero que pense e que nos dê outra oportunidade.”
- “A verificação das aprendizagens foi excelente apesar de apoio ao estudo significa também memorizar, algo em que o jogo acho que falhou.”
- “Não tenho nada a acrescentar.”
- “Sugiro uma alteração às regras: só avança quem acerta na pergunta.”
- “Foi um jogo interessante, o qual despertou interesse e entusiasmo na participação. Mais um ótimo meio de estudo/ensino. Parabéns.”
- “Podia fazer mais vezes. Gostei bastante.”
- “Podia fazer mais vezes.”



Análise descritiva dos resultados do último inquérito realizado na turma 10ºI

Nº de inquéritos por questionário respondidos: 23

1. A professora estagiária motivou para a aprendizagem da Filosofia? Justifique.

Resultados:

Sim	Não
23	0



2. Identifique os aspetos positivos e os aspetos negativos das aulas da professora estagiária.

Resultados:

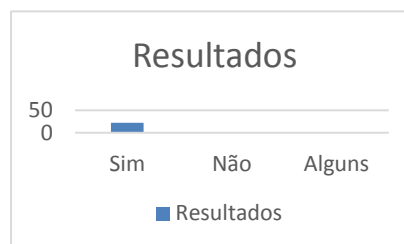
Aspetos positivos	Aspetos negativos
<ul style="list-style-type: none"> - Muito explícita; - Ajuda e desperta o interesse pela disciplina; - Clareza das aulas e fácil compreensão dos materiais didáticos; - As aulas seguiram o decurso corretamente; - Explica bem e apresenta bons argumentos; - Criou maneiras diversas de ensinar os alunos; - Deu sempre o melhor de si, acompanhando a turma para todo o lado; - Aulas diversificadas, leves, interessantes sem comprometer o programa mas sim tornando-o entusiasmante de aprender; - Aulas dinâmicas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de debates reduzida; - Atividades lúdicas mal organizadas; - Tem de impor mais respeito na aula; - Tem de promover discussões/diálogos de forma a melhorar a comunicação oral dos alunos; - Tem de controlar melhor os alunos.

<ul style="list-style-type: none"> - Recurso às novas tecnologias e ensino objetivo da matéria; - Explica bem a matéria; - Faz uns bons jogos; - É simpática; - Incentiva a reflexão; - Aulas mais lúdicas. 	
---	--

3. Considera que a professora estagiária utilizou métodos de ensino diversificados nas aulas de Filosofia?

Resultados:

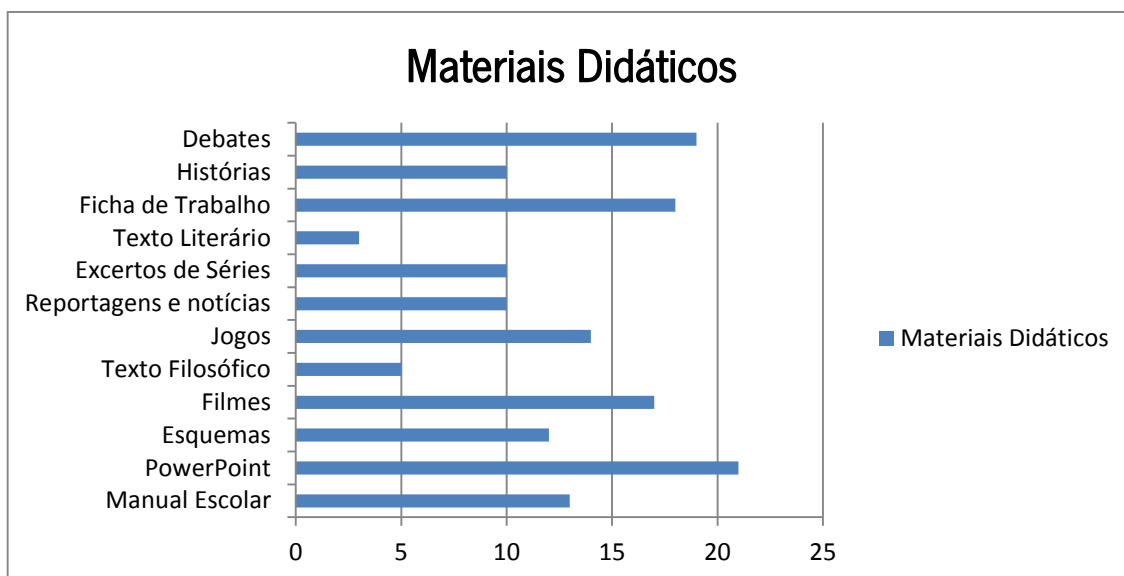
Sim	Não	Alguns
22	0	1



4. Dos materiais didáticos utilizados nas aulas de Filosofia, assinale com um X aqueles que considera que foram mais adequados para a transmissão de conhecimentos nas aulas de Filosofia.

Resultados:

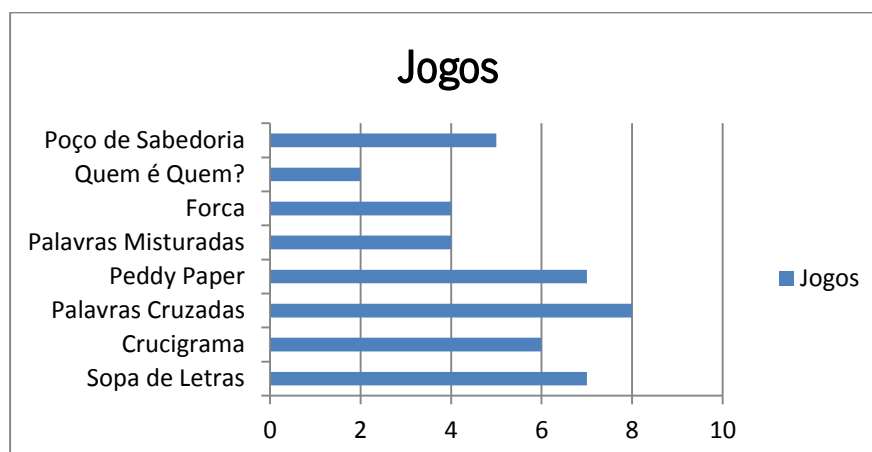
Manual Escolar	13	Texto Filosófico	5	Texto Literário	3
PowerPoint	21	Jogos	14	Ficha de Trabalho	18
Esquemas	12	Reportagens e notícias	10	Histórias	10
Filmes	17	Excertos de Séries	10	Debates	19



5. Relativamente aos jogos, qual foi na sua opinião, o que melhor serviu de complemento às aulas de Filosofia?

Resultados:

Sopa de Letras	7	Palavras Misturadas	4
Crucigrama	6	Forca	4
Palavras Cruzadas	8	Quem é Quem?	2
<i>Peddy Paper</i>	7	Poço de Sabedoria	5



Justifique.

Resultados:

- “Maneira divertida de aprender.”

- “Na minha opinião achei estas atividades demasiado infantis, e desenquadradas com o secundário.”
- “Acho que nenhum jogo (dos que fizemos na aula) foi bom para a minha aprendizagem pelo mau comportamento da turma.”
- “ Porque permite verificar os nossos conhecimentos.”
- “Foram os elementos que permitiram uma melhor interiorização dos conceitos.”
- “Creio que estes jogos serviram para testar os nossos conhecimentos e ajudou-me a estudar devido a possuírem, definições detalhadas de cada conceito.”
- “Permitiram verificar os conhecimentos e permitiram ter uma caracterização curta dos termos abordados na disciplina.”
- “Creio que este jogo foi o que mais me ajudou, devido a ter os conceitos e as devidas definições. Facilitou imenso o estudo.”
- “A professora ao entregar em papel os jogos que contêm matéria acabamos por ficar com a informação e uma ajuda ao estudo. O Peddy Paper é um jogo divertido gerou entusiasmo.”
- “ Permitted a expressão de opiniões e desenvolvimento da capacidade de comunicar.”
- “Todas, como já referi permitem diversificar a matéria.”
- “ Pois tem lá a explicar as respetivas palavras, o que facilita o nosso estudo.”
- “Crucigrama porque tinha a definição de alguns conceitos.”
- “Porque assim podemos consolidar a matéria.”
- “Foi aquele que se conseguiu realizar com maior atenção por parte da turma.”
- “Pois, ajuda ao estudo no âmbito da Filosofia.”
- “Pois maior parte deles tem os conceitos completos, e aqueles que não tem são apenas uma boa forma de relembrar a matéria.”
- “Pois foi uma forma diversificada de aprender, logo os alunos empenharam-se mais e mostraram mais interesse.”
- “Porque é dinâmico e implica o esforço de todos os alunos.”
- “Porque era este jogo que continha mais perguntas em que implica mais saber.”
- “Esta atividade foi a mais complementar devido à necessidade do maior raciocínio dos alunos para responderem corretamente às tarefas.”
- “Jogos são uma maneira divertida de complementar o estudo dos diversos temas abordados.”

6. Considera que os jogos são uma mais valia nas aulas de Filosofia? Porquê?

Sim	Não	Depende dos jogos
19	2	2



Reflexão sobre os resultados

Após a realização do inquérito à turma I, do 10º ano, da Escola Secundária Carlos Amarante, no dia 11 de junho de 2014, recolhi um conjunto de dados que me deram uma perspetiva da turma no tocante à sua opinião acerca da utilização dos métodos lúdicos nas aulas de Filosofia.

Relativamente à primeira questão do inquérito por questionário, todos os alunos consideraram que a professora estagiária os tinha motivado.

Quando questionados sobre os aspetos positivos e os aspetos negativos das aulas da professora estagiária os alunos identificaram mais aspetos positivos do que negativos tendo mesmo alguns alunos dito que nada tinham a dizer sobre os aspetos negativos. Um dos aspetos negativos apresentados foi o facto de haver um número reduzido de debates; contudo o tempo era escasso e o programa longo e de forma a utilizar métodos de ensino diversificados teve de se reduzir algumas atividades.

Quando questionados sobre a diversidade dos métodos de ensino utilizados nas aulas de Filosofia, 22 alunos responderam que havia muita diversidade de métodos e 1 respondeu que não.

Na questão seguinte foi pedido aos alunos que assinalassem com um X os materiais didáticos que eles consideraram os mais adequados. 13 alunos assinalaram o manual escolar (um número mais reduzido comparativamente aos 17 que assinalaram a mesma opção no questionário inicial), 21 o PowerPoint (um número maior comparativamente aos 13 que assinalaram a mesma opção no questionário inicial), 12 os esquemas (um número maior comparativamente aos 8 que assinalaram a mesma opção no questionário inicial), 17 os filmes (um número mais reduzido comparativamente aos 22 que assinalaram a mesma opção no

questionário inicial), 5 o texto filosófico (um número mais reduzido comparativamente aos 17 que assinalaram a mesma opção no questionário inicial), 14 os jogos (um número maior comparativamente aos 12 que assinalaram a mesma opção no questionário inicial), 10 reportagens/notícias (idêntico ao questionário inicial), 10 excertos de séries (um número maior comparativamente aos 5 que assinalaram a mesma opção no questionário anterior), 3 os textos literários (um número mais reduzido comparativamente aos 7 que assinalaram a mesma opção no questionário inicial), 18 as fichas de trabalho (um número maior comparativamente aos 8 que assinalaram a mesma opção no questionário inicial), 10 as histórias (um número mais reduzido comparativamente aos 11 que assinalaram a mesma opção no questionário inicial) e 19 os debates (um número mais reduzido comparativamente aos 25 que assinalaram a mesma opção no questionário inicial).

Quando questionados sobre os jogos que melhor tinham servido de complemento às aulas de Filosofia, 7 alunos elegeram a sopa de letras, 6 alunos selecionaram o crucigrama, 8 alunos preferiram as palavras cruzadas, 7 alunos optaram pelo *Peddy Paper*, 4 escolheram pelas palavras misturadas, 4 a forca, 2 o “Quem é Quem?” e, por último, 5 alunos escolheram o “Poço de Sabedoria”. Destes resultados podemos retirar que a sopa de letras, as palavras cruzadas e o *Peddy Paper* foram os preferidos dos estudantes. Quando lhes foi pedido que justificassem as suas escolhas as respostas foram muito diversificadas.

Na pergunta final do inquérito por questionário os alunos foram interrogados sobre se consideravam os jogos uma mais-valia nas aulas de Filosofia. As respostas foram na maioria positivas, sendo que 19 dos 23 alunos responderam que sim, 2 responderam que não e os restantes 2 alunos responderam que dependia dos jogos.

3.3 DESCRIÇÃO DO PROCESSO LETIVO

3.3.1. As aulas

A fase de observação das aulas da minha orientadora, Dr.^a Beatriz Macedo, decorreu durante os meses de outubro, novembro e dezembro. Ao longo destes meses observei os métodos de ensino da minha professora orientadora, inicialmente na turma 11^oD e, depois, na turma 10^oI. Estes meses serviram não só para eu me ambientar à escola e à turma, como também para a turma se habituar à minha presença. Foi durante este período de tempo que comecei a fazer as primeiras intervenções, dando apoio nos trabalhos de grupo e realizando

atividades com os alunos na sala de aula. Aos poucos e poucos fui deixando de ser uma desconhecida e passei a ser a professora estagiária. Foi, sem dúvida, uma fase fundamental para estabelecer uma ligação com os alunos e mostrar as minhas capacidades.

Paralelamente, a partir de outubro de 2013 reuni com a minha orientadora todas as semanas às quartas-feiras das 9h às 11:35, para cada uma das reuniões fiz atas onde descrevi os assuntos que tratamos (cf. Apêndice 2). Participei ainda em todos os conselhos de turma, com a exceção da primeira que se realizou em setembro, com vista a conhecer as perspetivas que os restantes docentes tinham face à turma 10^oI. Foram momentos de partilha de ideias e de tomada de decisões que permitiram conhecer melhor cada aluno individualmente.

Terminado o período de observação passei para a fase da lecionação, que decorreu de janeiro a junho de 2014. Para cada uma das aulas foi feita uma planificação (cf. Apêndice 4) da qual constava a indicação da unidade e da subunidade, o objetivo geral, os objetivos específicos, os conceitos nucleares, as formas de avaliação, o sumário, os materiais necessários, o guia da professora e o guia dos alunos e, ainda, a identificação de outros recursos utilizados. Para além da planificação, optei por fazer um guião (cf. Apêndice 5), por forma a facilitar a compreensão da estruturação das aulas.

No que concerne à primeira subunidade, “Valores e valoração”, despendi 3 aulas para a sua lecionação. Relativamente aos materiais didáticos, escolhi utilizar textos, PowerPoint, histórias, ficha de trabalho e excertos de uma série.

Para a segunda subunidade, “Valores e Cultura”, utilizei 3 aulas. No que concerne aos materiais didáticos optei pela aplicação de textos, jornais, esquemas, histórias e ainda um debate.

Para a terceira subunidade, “Intenção Ética e Norma Moral”, visto que esta não era muito extensa, utilizei apenas 1 aula, tendo optado pelos seguintes materiais didáticos: textos, PowerPoint, atividades do manual.

Para a quarta subunidade, “Dimensão Pessoal e Social da Ética”, tal como na subunidade anterior servi-me de apenas 1 aula e decidi-me pelos seguintes materiais didáticos: PowerPoint, esquema, debate.

Para a quinta subunidade, “A Necessidade de Fundamentação da Moral - Análise comparativa de duas perspetivas filosóficas”, foram lecionadas 5 aulas, nas quais utilizei textos, PowerPoint e um quadro-síntese.

Para a última subunidade, “A Dimensão Estética - Análise e compreensão da experiência estética”, lecionei 6 aulas, 3 para apresentação da matéria, 1 para a visualização de um filme sobre a temática (*Girl with a Pearl Earring*, de 2003), outra para a realização de um *Peddy Paper* (cf. Jogo 8) e uma final para uma visita de estudo ao Museu Nogueira da Silva. Para as três aulas lecionadas foi usado o PowerPoint, vídeos, imagens, uma ficha de trabalho, debates, jogo (cf. Apêndice 6 e 7).

3.3.2. Os jogos

Como tenho vindo a salientar “o jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.” (KISHIMOTO, 2001: 95). É caso para dizer que o lúdico e o educativo completam-se, isto é, quando associados andam a par e passo. O jogo, ao motivar os alunos faz com que eles fiquem mais ativos mentalmente e se esforcem para atingir os objetivos estabelecidos. O jogo completa o saber, ensinando e fortalecendo os conhecimentos. Foi por estas razões que deles recorri.

A estratégia que utilizei nos primeiros jogos foi dar como trabalho de casa um jogo no fim de cada subunidade do programa de Filosofia, de forma a consolidar a matéria dada nas aulas. Assim, os alunos estudariam gradualmente e com antecedência os assuntos abordados e, quando fossem os testes, já teriam o conhecimento estruturado, o que facilitaria a aprendizagem e o estudo.

O primeiro jogo que dei aos alunos foi a sopa de letras (cf. Jogo 1), sendo que quase toda a turma trouxe na aula seguinte o trabalho de casa para corrigir. O jogo consistia em encontrar os conceitos nucleares da subunidade que tínhamos dado e definir os mesmos. Na altura ainda estava a dar provas das minhas competências aos alunos e a conquistar a confiança deles e a utilização dos jogos ajudou a que esse processo fosse mais rápido.

Outro jogo usado foi o *Peddy Paper* (cf. Jogo 8), para o qual destinei a última do 2º semestre. O objetivo deste jogo foi fazer uma iniciação à estética, levando os alunos a ter contacto com a pintura, a poesia, a fotografia, entre outras artes, de uma forma dinâmica e lúdica. O jogo incentivou a cooperação e a interajuda entre os alunos, pois foi realizado em grupos. Uma vantagem característica deste jogo é o facto de fomentar o espírito de equipa, pois, por se ter que constituir grupos e, por isso, haver necessidade de tomar decisões em conjunto, os alunos adquirem experiência em trabalhos que exigem a colaboração com outras pessoas.

O último jogo que realizei foi o Poço de Sabedoria (cf. Jogo 9), um jogo criado de raiz por mim, que tinha como objetivo consolidar a matéria de Estética. Apesar de ser um jogo competitivo, tentei atenuar a disputa tendo em conta a idade dos alunos e o seu histórico comportamental. Criaram-se 6 grupos (4 grupos de 4 alunos e 2 grupos de 5 alunos, esclareceram-se as regras e o jogo decorreu com vivacidade, isto é, a turma esteve eufórica dada a excitação que o jogo provocou. Infelizmente o jogo não terminou por falta de tempo. Na minha opinião, o que resultou muito bem neste jogo foi o desejo de demonstrar competência. Todos os grupos queriam sair vencedores e dar provas das suas capacidades, assim, a sua motivação intrínseca. Contudo, este jogo não correu tão bem como era esperado na prática devido aos problemas de comportamento da turma: Os alunos ficaram muito excitados com o jogo e não respeitaram as regras, não tirando por isso todo o proveito da atividade.

O Peddy Paper e o Poço de Sabedoria são jogos um pouco competitivos o que traz consequências positivas mas também traz outras menos boas. Por um lado, este tipo de jogos incentivam os alunos a darem o melhor de si e, conseqüentemente, faz com que os resultados sejam melhores, mas, por outro lado, a adrenalina que o jogo provoca pode causar distúrbios, impedindo o bom funcionamento da aula. O que se pode fazer nestes jogos é esbater o caráter competitivo, não dando tanta atenção a quem ganha ou a quem perde.

3.4 TESTES DE AVALIAÇÃO: RESULTADOS E REFLEXÃO

Relativamente à reflexão feita do 1º teste, foram tidos em conta e relacionados os seguintes pontos: 1) notas do primeiro teste de Filosofia (1-11-2013), 2) comportamentos e participações observadas em sala de aula, 3) notas do primeiro teste nas outras disciplinas.

As notas do primeiro teste na turma I do 10º ano foram, em geral, baixas. Apesar de a professora ter feito um teste relativamente fácil, visto que os alunos estão a ter o seu primeiro contacto com a disciplina de Filosofia, houve 5 negativas (3 delas entre os 8,5 e os 8,9 e as outras 2 com a cotação de 7,7). As restantes notas foram as seguintes: 2 alunos na casa dos 10 valores, 7 alunos na casa dos 11 valores, 4 alunos na casa dos 12 valores, 4 alunos na casa dos 13 valores, 2 alunos na casa dos 14 valores e as 3 notas mais altas da turma foram um 15, 2, um 16,1 e um 17,9.

Em relação ao comportamento e às participações observadas em sala de aula, pode-se dizer que a turma é bastante heterogénea. Alguns dos rapazes da turma são bastante faladores

e distraídos e, desta forma, acabam por perturbar o decorrer das aulas, embora 2 destes façam esporadicamente intervenções pertinentes. A grande maioria dos rapazes é bastante participativa, sobretudo 6 deles, que participam em todas as aulas, e uma pequena minoria é um pouco tímida, tendo que, de vez em quando, incentivá-los a falar. Já em relação às raparigas da turma, são, de uma forma geral, bastante fechadas, tímidas e distraídas, raramente participam e mesmo quando incentivadas pouco dizem.

Quando comparei as notas do primeiro teste com as minhas observações, deparei-me com o facto de as melhores notas serem dos alunos mais distraídos. E verifiquei, também, que os alunos que faziam intervenções muito pertinentes e que revelavam um bom raciocínio e uma boa capacidade de argumentação nas aulas, não tiveram uma nota no teste correspondente às suas participações. Estes alunos demonstraram dificuldades na escrita e na interpretação dos textos e das questões.

Relativamente às notas do primeiro teste nas outras disciplinas, o número de negativas é superior (em Biologia e Geologia houve 6 negativas e em Físico-Química houve 10 negativas). Contudo, o número de notas superiores a 16 valores também foi maior (a Biologia e Geologia houve 5 notas e a Físico-Química houve 6 notas).

Para a elaboração da reflexão do 2º teste foram tidos em conta e relacionados os seguintes pontos: 1) notas do segundo teste de Filosofia (6-12-2013), 2) comparação com as notas do segundo teste, 3) autoavaliação dos alunos, 4) notas finais, 5) comportamentos e participações observadas em sala de aula.

As notas do segundo teste na turma I do 10º ano foram, em geral, superiores às notas do primeiro teste. Apesar de a professora ter feito um teste relativamente fácil, visto que, como acima já se referiu, os alunos estão a ter o seu primeiro contacto com a disciplina de Filosofia, houve 7 negativas (4 dos alunos que tiraram negativa já tinham tido negativa no primeiro teste e os outros 3 tinham positiva no primeiro teste e desceram para negativa). As notas dos restantes 20 alunos foram as seguintes: 1 aluno na casa dos 10 valores, 2 alunos na casa dos 11 valores, 2 alunos na casa dos 12 valores, 5 alunos na casa dos 13 valores, 4 alunos na casa dos 14 valores, 1 aluno na casa dos 15 valores, 1 aluno na casa dos 16 valores e as 4 notas mais altas da turma foram um 17, um 18, um 18,6 e um 20. No total, 8 dos 27 alunos desceram as notas comparativamente ao primeiro teste, mas todos os outros subiram, uns mais significativamente do que outros.

Em relação à autoavaliação, os alunos, na sua maioria, autoavaliaram-se corretamente. Fizeram a média dos testes (que valia 70% da nota) e autoavaliaram o seu empenho, a sua responsabilidade, as suas participações (se foram pertinentes e organizadas), o seu respeito pelo professor e pelos colegas e as atitudes que têm em sala de aula (que valia 30% da nota).

No que concerne às notas finais, 4 dos alunos tiveram negativa, 3 alunos tiveram 10 valores, 3 alunos tiveram 11 valores, 1 aluno teve 12 valores, 4 alunos tiveram 13 valores, 5 alunos tiveram 14 valores, 3 alunos tiveram 15 valores, 2 alunos tiveram 16 valores, 1 aluno teve 18 valores e 1 aluno teve 19 valores.

Mais uma vez, quando comparei as notas do segundo teste com as minhas observações das aulas, deparei-me com o facto de as melhores notas serem dos alunos mais distraídos e com o facto de que os alunos que faziam intervenções muito pertinentes e que revelavam um bom raciocínio e uma boa capacidade de argumentação nas aulas, não tiveram uma nota no teste correspondente às suas participações.

Face ao 3º teste, a reflexão visou os seguintes pontos: 1) notas do terceiro teste de Filosofia (07-02-2014), 2) comparação com as notas dos testes anteriores, 3) comportamentos e participações observadas em sala de aula.

O número total de alunos que fez o teste foi 25, tendo um dos alunos faltou no dia do teste devido a problemas de saúde. Este terceiro teste foi realizado por mim e todo o conteúdo programático que continha também foi lecionado por mim.

As notas do terceiro teste na turma I do 10º ano foram, na sua grande maioria, superiores às notas do segundo teste, 19 dos alunos subiram as notas, 5 desceram e 1 manteve a nota. Houve 2 negativas, ambas de 9,5. Uma delas foi uma subida de 7,8 para 9,5 e a outra foi uma descida da nota de cerca de 4 valores (este aluno, na avaliação anterior, tinha o meu auxílio personalizado nas aulas).

As notas dos restantes 19 alunos foram as seguintes: 1 aluno na casa dos 10 valores, 3 alunos na casa dos 11 valores, 2 alunos na casa dos 12 valores, 5 alunos na casa dos 13 valores, 1 alunos na casa dos 15 valores, 2 aluno na casa dos 16 valores, 4 aluno na casa dos 17 valores e as 5 notas mais altas da turma foram dois 18; um 18, 3; um 18,5 e um 19. As 5 descidas de nota resultantes deste terceiro teste foram de 0,6; 1; 1,1; 1,7 e 4 valores (este último já mencionado em cima). Já as subidas foram desde 0,2 a 5,9. A média total das notas foi aproximadamente de 14,54.

Quando comparei as notas do terceiro teste com as minhas observações das aulas, deparei-me com o facto, novo relativamente até ao então sucedido, de, desta vez os alunos mais distraídos terem baixado as notas. Ao contrário do que anteriormente se tinha constatado, estes fizeram parte do conjunto de 5 alunos que baixaram as notas. Já os alunos que faziam intervenções muito pertinentes e que revelavam um bom raciocínio e uma boa capacidade de argumentação nas aulas tiveram uma nota no teste correspondente às suas participações, facto este também novo relativamente ao anteriormente sucedido. Houve uma alteração notória que motiva, sem dúvida alguma, os alunos interessados a continuarem o bom trabalho que têm feito. Pode por isso concluir-se que as notas neste teste foram melhores comparativamente aos testes anteriores. No primeiro teste houve 5 negativas e no segundo teste houve 6 negativas, sendo que algumas delas foram bastante baixas. Já no terceiro teste houve apenas 2 negativas e ambas altas (quase positivas).

Quanto à reflexão elaborada sobre o 4º teste foram tidos em conta os seguintes pontos: 1) notas do quarto teste de Filosofia (14-03-2014), 2) comparação com as notas do teste anterior, 3) comportamentos e participações observadas em sala de aula.

O número total de alunos que fez o teste foram 26 alunos; um dos alunos não fez o teste no próprio dia por motivos pessoais, tendo-lhe sido dada a oportunidade de fazer um teste diferente na aula a seguir. Este quarto teste foi realizado por mim e todo o conteúdo programático que continha foi lecionado por mim, tal como no teste anterior.

O panorama das notas do quarto teste na turma I do 10º ano foi um pouco diferente das notas do terceiro teste; apenas 12 dos alunos subiram as notas. Relativamente às descidas o número foi exatamente igual ao número de subidas, ou seja, 12 dos alunos desceram a nota. Para além disso, 1 aluno manteve a nota e outro, visto que não realizou o teste anterior, não tinha termo de comparação. Houve, também, mais uma negativa do que no teste anterior, passando assim a haver 3 negativas, uma de 8,8, outra de 9,1 e outra de 9,3. A negativa mais baixa foi do aluno que referi na reflexão anterior e que teve o meu acompanhamento durante as aulas, enquanto estava na fase inicial de observação da metodologia da orientadora cooperante. Porque as notas deste aluno continuam a descer, é, sem dúvida, um caso que precisará de um acompanhamento especial, a propor e a definir numa reunião de conselho de turma. As notas dos restantes 23 alunos foram as seguintes: 1 aluno na casa dos 10 valores, 2 alunos na casa dos 11 valores, 3 alunos na casa dos 12 valores, 2 alunos na casa dos 13 valores, 1 alunos na

casa dos 14 valores, 4 alunos na casa dos 15 valores, 5 aluno na casa dos 16 valores, 2 aluno na casa dos 17 valores e as 3 notas mais altas da turma foram: um 18,1; um 18,3 e um 18,8. As 12 descidas de nota resultantes deste quarto teste foram desde 0,1 a 4,3. Já as subidas foram desde 0,1 a 6,3. A média total das notas foi aproximadamente 14,32.

Quando comparei as notas do quarto teste com as minhas observações das aulas, deparei-me com o facto de, desta vez, não ser possível atribuir as boas notas aos alunos mais participativos ou aos alunos mais distraídos, como acontecera anteriormente, pois os resultados foram mistos, isto é, tanto houve alunos cujas intervenções eram muito pertinentes e que revelavam um bom raciocínio e uma boa capacidade de argumentação nas aulas que baixaram substancialmente as notas e outros que subiram as notas, como houve alunos que costumam estar constantemente distraídos nas aulas que subiram as notas e outros alunos houve que as desceram, havendo, ainda, alunos que, não tendo qualquer tipo de participação nas aulas, baixaram e subiram as notas. Devo ainda salientar que o grau de dificuldade dos conteúdos programáticos deste teste era maior do que o teste anterior, pois este teste era referente a três sub-unidades, uma das quais era a análise comparativa de duas perspetivas filosóficas (Immanuel Kant e John Stuart Mill). Posto isto, e tendo em conta que a diferença da média das notas é de apenas 0,22, considero que posso otimista em relação ao trabalho que desenvolvi nesta turma.

No que concerne ao 5º teste, a reflexão visou relacionar os seguintes pontos: 1) notas do quinto teste de Filosofia (21-05-2014), 2) comparação com as notas do teste anterior, 3) comportamentos e participações observadas em sala de aula. Este 5º teste foi realizado por mim e pela professora orientadora, Dr.^a Beatriz Macedo, porque o conteúdo programático que continha foi lecionado por ambas.

O número total de alunos que fez o teste foi de 24; um dos alunos não fez o teste no próprio dia por motivos pessoais, tendo-lhe sido dada a oportunidade de fazer um teste diferente na aula a seguir; outro aluno faltou por motivos de saúde.

O panorama das notas do 5º teste na turma I do 10º ano foi um pouco melhor do que as notas do 4º teste: 13 dos alunos subiram as notas, 12 alunos desceram as notas e 1 não foi avaliado. Houve, também, mais uma negativa do que no teste anterior, passando, assim, a haver 4 negativas, uma de 6,5, outra de 7,7 e outras duas de 9,5. O aluno que referi nas reflexões anteriores - aquele que tinha o meu acompanhamento durante as aulas enquanto estava na fase

inicial de observação da metodologia da orientadora cooperante - foi operado à coluna e teve de faltar aos testes e às avaliações até ao final do 3º período.

As notas foram as seguintes: 2 alunos na casa dos 10 valores, 3 alunos na casa dos 12 valores, 2 alunos na casa dos 13 valores, 1 alunos na casa dos 14 valores, 5 alunos na casa dos 15 valores, 4 alunos na casa dos 16 valores, 2 alunos na casa dos 17 valores e as 2 notas mais altas da turma foram: um 18 e um 19,2. As 12 descidas de nota resultantes deste 5º teste foram desde 0,1 a 5. Já as subidas foram desde 0,1 a 2. A média total das notas foi aproximadamente 13,9.

Quando comparei as notas do quinto teste com as minhas observações das aulas, reparei que alguns dos alunos estiveram mais preocupados com as notas e a média. Houve alunos cujas intervenções eram muito pertinentes e que revelavam um bom raciocínio e uma boa capacidade de argumentação nas aulas que baixaram substancialmente as notas e outros que as subiram. Houve alunos que estão constantemente distraídos nas aulas que subiram as notas e outros que as desceram e houve, ainda, alunos que não revelando qualquer tipo de participação nas aulas baixaram e subiram as notas.

3.5 OUTRAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Para além das atividades letivas, houve outras atividades que realizei ao longo do meu estágio na Escola Secundária Carlos Amarante. Particpei em algumas atividades pertencentes



ao plano anual de atividades da Escola Secundária Carlos Amarante: o Dia Internacional da Filosofia, o Dia da Escola, a viagem de estudo a Coimbra no âmbito da disciplina de Português e o teatro no

âmbito da educação para sexualidade intitulado “Deixemos o sexo em paz”. As duas primeiras atividades consistiram na leção de Filosofia para crianças e as duas últimas consistiram no acompanhamento da turma 10ºI, tendo tido a possibilidade de assumir, na íntegra, a responsabilidade pela turma. Esta situação permitiu uma aproximação aos alunos, estabelecendo laços entre mim e eles. Nada disto seria possível sem o voto de confiança que a minha orientadora cooperante (Dr.ª Beatriz



Macedo) depositou em mim, bem como a diretora de turma do 10ºI (Dr.ª Camila Soares) e a própria escola.

Relativamente ao Dia Internacional da Filosofia, organizei 3 sessões de Filosofia para crianças na Escola Básica do 1º ciclo de São Vitor, às duas turmas do 3º ano e a uma do 4ºano. Para uma das sessões foi convidada uma professora da Universidade do Minho, a Dr.ª Raquel Sameiro Lima Costa.

Para ajudar e conhecer o trabalho realizado pela Oficina de Teatro da Escola Secundária Carlos Amarante, fui ver a VI Mostra de Teatro Escolar 2014 ao Theatro Circo.

Realizei, ainda, um *Peddy paper* com a turma do 10º I, no último dia de aulas do 2º período. Para esta atividade contei com a colaboração do chefe dos funcionários, bem como com alguns destes. No total, o *Peddy Paper* tinha 7 postos: 1) Quem disse isto?, 2) Poesia, 3) Pintura, 4) Música, 5) Fotografia, 6) Autoavaliação e 7) Inquérito por questionário sobre a atividade), tendo cada um destes postos ficado a cargo de um funcionário. Na tabela de pontuações apenas estavam presentes os 5 primeiros postos. A turma foi dividida em 6 grupos que eu própria constitui tendo por base os critérios de juntar os melhores alunos com os alunos com mais dificuldades de aprendizagem e os alunos mais conversadores com os alunos que falam menos. Posto isto, forneci-lhes a planta da escola com os 7 postos identificados e eles partiram para a aventura.

No final da atividade voltamos para a sala de aula, onde preenchemos a tabela da pontuação à medida que cada grupo ia lendo as suas respostas. Os elementos do grupo vencedor receberam um certificado de participação.

Fiz ainda parte do programa *YoungVolunTeam*, como professora co-responsável, a convite de uma das professoras de Filosofia da Escola Secundária Carlos Amarante, a Dr.ª Fernanda Mendes. Este programa teve origem numa parceria entre a Caixa Geral de Depósitos e as organizações Sair da Casca e Entrajuda, com o apoio da Direção-Geral da Educação (DGE) e do Programa Juventude em Ação da Comissão Europeia. O programa “é direcionado aos alunos do Ensino Secundário e tem como objetivo sensibilizar toda a comunidade escolar para a prática do Voluntariado enquanto expressão de cidadania ativa. Importa também realçar a importância da prática do Voluntariado para o desenvolvimento de competências nos jovens em diferentes

eixos: inclusão social, educação, empreendedorismo, emprego e cidadania”⁴. No âmbito deste programa, organizamos uma semana solidária na escola, a qual decorreu de 12 a 16 de maio. Para cada dia dessa semana foram convidadas organizações da cidade de Braga, de forma a sensibilizar os alunos da escola para o voluntariado.

No âmbito da unidade de estética do programa de Filosofia, levei os meus alunos ao Museu Nogueira da Silva, onde tiveram a oportunidade de ver a exposição que lá estava, de conhecer o museu, obter algumas informações sobre as peças de arte que lá estão expostas permanentemente e, ainda, conhecer o jardim desta instituição cultural da Universidade do Minho.

⁴Regulamento do Programa *YoungVolunTeam* do ano letivo 2013-2014.

4. CONCLUSÃO

“Nada se constrói sem que alguém tenha sonhado com isso. Alguém tenha acreditado que isso fosse possível. E alguém tenha querido que isso acontecesse.”

Charles Kettering

Ao longo deste relatório foi procurado demonstrar que a criatividade na elaboração dos materiais didáticos pode fazer a diferença ao nível da motivação dos alunos face ao processo de ensino-aprendizagem, sendo sugerida a utilização dos jogos pedagógicos como forma de complementar as aulas de Filosofia. Nos tempos atuais é cada vez mais necessário incentivar os alunos, visto que alguns se veem obrigados a frequentar a escola e outros não têm perspetivas de futuro, devido à situação financeira do nosso país, por isso se desinteressando da escola. O papel de estimular os alunos compete, em grande parte, aos professores. Desenvolver atividades, despertar a curiosidade e dinamizar as aulas são formas passíveis de contornar esta situação.

É nesse sentido que os jogos ganham o seu lugar de destaque, pois permitem conciliar o trabalho com a diversão. Através dos respetivos materiais didáticos, os alunos podem consolidar conhecimentos, exercitar o raciocínio lógico, verificar as aprendizagens, ao mesmo tempo que tentam encontrar as soluções para resolver os mesmos. Ou seja, os alunos acabam por estudar sem terem de ser pressionados para tal, porque eles próprios tomam a iniciativa. Estudar torna-se uma tarefa frequente e agradável e isso tem repercussões nas avaliações sumativas.

Paralelamente, os jogos também têm repercussões na participação nas aulas, pois, ao criar bases (vocabulário e conteúdos filosóficos), os alunos conseguem exprimir melhor as suas opiniões, argumentar e contra-argumentar os temas debatidos. Até mesmo os alunos mais tímidos ganham confiança e procuram expressar-se voluntariamente.

O projeto de intervenção supervisionada foi crucial para planificar e delinear os meus objetivos e os métodos a utilizar. Apesar de ter sofrido algumas alterações, foi a base para o sucesso da minha intervenção na Escola Secundária Carlos Amarante. Durante o estágio pude pôr em prática a ideia de uma educação dinâmica baseada na interligação entre o lazer e o trabalho e de avaliar os prós e os contras da utilização dos métodos lúdicos, como, por exemplo, os jogos.

A observação das aulas, a implementação dos jogos, o feedback dos alunos sobre os mesmos, as avaliações sumativas, as participações dos alunos e os inquéritos por questionário

ao longo do estágio permitiram uma correta avaliação do projeto e esta, por sua vez, permitiu ter a certeza de que o projeto era consistente e viável.

O estágio profissional foi, sem dúvida alguma, muito enriquecedor e desafiante. Conhecer de perto a realidade de uma escola portuguesa e tomar consciência das limitações, das preocupações e das adversidades que os professores enfrentam constantemente no dia a dia, sem nunca desistirem da educação. É notória a dedicação e o compromisso, não só dos professores mas também de toda a comunidade escolar.

Não obstante, foi o contacto com os alunos que superou as expectativas, pois foi possível a construção de uma relação baseada no respeito mútuo e na partilha de opiniões. Esta situação só se tornou exequível porque acompanhei a turma do início ao fim do ano letivo, permitindo que os alunos se habituassem à minha presença de forma gradual, através da realização de diversas atividades extracurriculares.

De uma forma geral, o estágio profissional decorreu com normalidade, os objetivos estipulados inicialmente foram cumpridos e até excedidos.

Ao longo do estágio tentei dar sempre o melhor de mim aos alunos e à escola, o que se traduziu, na minha opinião, em algo profícuo.

Foi um ano, mas recompensador, tanto ao nível pessoal como profissional. Ficam as experiências e os conhecimentos adquiridos, mas, acima de tudo, a vontade de um dia poder exercer a profissão de docente.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CARLOS AMARANTE. Acedido julho 26, 2014, em <http://www.esca.edu.pt/>.
- ALMEIDA, M. M. B. (coord.) (2001). Programa de filosofia: 10 e 11º ano – Cursos científico-humanísticos e cursos tecnológicos – Formação geral. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- ALMEIDA, P. N. (1974). *Dinâmica Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola.
- ALMEIDA, P. N. (1998). *Educação Lúdica: prazer de estudar*. São Paulo: Edições Loyola.
- ANÓNIMO (n. d.). *Jogos Educativos*. Lisboa: Direção Geral dos Desportos.
- ANTUNES, C. (1999). *A Dimensão de uma Mudança: atenção, criatividade, disciplina, distúrbios de aprendizagem, propostas e projetos*. São Paulo: Papirus.
- ANTUNES, C. (2002). *Jogos para a Estimulação das Múltiplas Inteligências*, (1ªed). Petrópolis: Vozes.
- ARANSON, J. (ed.) (2002). *Improving academic achievement*. New York: Elseiver.
- BALANCHO, M. J. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica*, (2ªed). Lisboa: Texto Editora.
- BATISTA, M. T. S. (2002). *Intervir em Educação de Forma Lúdica e Saudável*. Braga: Universidade do Minho.
- BOAVIDA, J. (1991). *Filosofia – do Ser e do Ensinar. Proposta para uma nova abordagem*. Coimbra: Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- BOAVIDA, J. (2010). *Educação Filosófica. 7 Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- BRANDES, D. & Phillips, H. (2010). *Manual de Jogos Educativos: 140 jogo para professores e animadores de grupos*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- CABRAL, A. (n.d.). *Os Jogos Populares e o Ensino*. Vila Real: Centro Cultural Regional de Vila Real.
- COHEN, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*, (6ª ed). New York: Routledge.
- CORTESÃO, L. & Oliveira, M. A. C. & Martins, M. F. (1995). *E agora tu dizias que...: Jogos e Brincadeiras como Dispositivos Pedagógicos*. Porto: Edições Afrontamento.

- DIONÍSIO, S. (1952). *A Filosofia como objeto de Pedagogia*. Porto: Seara Nova.
- DREW, W. F. (1994). *Como Motivar os seus Alunos: actividades e métodos para responsabilizar os alunos*, (2ªed). Lisboa: Plátano Editora.
- ENSINO DA FILOSOFIA (2011). Pertinência dos Materiais Didáticos no Ensino da Filosofia. Acedido junho 25, 2014, em <http://filosofiaensina.blogspot.pt/2011/02/pertinencia-dos-materiais-didaticos-no.html>.
- ESCOLA SECUNDÁRIA CARLOS AMARANTE (2010). Regulamento Interno. Acedido julho 26, 2014, em http://www.esca.edu.pt/images/docs/regulamento_interno.pdf.
- ESCOLA SECUNDÁRIA CARLOS AMARANTE (2010-2013). Projeto Educativo. Acedido julho 30, 2014, em http://www.esca.edu.pt/images/docs/projeto_educativo_2010_2013.pdf.
- FIGUEIREDO, M. C. (1993). *Ousar a Criatividade*. Braga: Universidade do Minho.
- FONSECA, A. F. (1998). *A Psicologia da Criatividade*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- FRITZEN, S. J. (1985). *Dinâmicas de Recreação e Jogos*. Petrópolis: Vozes.
- FURTH, H. G. & Wachs, H. (1979). *Piaget na Prática Escolar: a criatividade no currículo integral*. São Paulo: IBRASA.
- GILLOT, F. (1976). *Do Ensino da Filosofia*. Lisboa: Livros do Horizonte.
- HENRIQUES, F. & Almeida, M. (org.) (1998). *Os Actuais Programa de Filosofia do Secundário: balanço e perspectivas*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa – Departamento do Ensino Secundário do Ministério da Educação.
- HOLZMANN, M. E. (1998). *Jogar é Preciso: jogos espontâneo-criativos para famílias e grupos*. Porto Alegre: ArtMed.
- KANT, I. (2012). *Sobre a Pedagogia*. Lisboa: Edições70.
- KISHIMOTO, T. M. (org.) (2001). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*, (5ªed). São Paulo: Cortez Editora.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237 – I série. Ministério da Educação.
- LEIF, J. (1978). *O Jogo pelo Jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Zahar.
- LEITE, C. & Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- MANSO, A. & Martins, C. (2011). Ensino da Filosofia e Promoção da Autonomia. *Pedagogia para a Autonomia – Actas do Congresso Ibérico/5º Encontro do GT-PA*. Braga: Universidade do Minho/CIEEd.
- MANSON, M. (2002). *História do Brinquedo e dos Jogos: brincar através dos tempos*. Lisboa: Teorema.
- MIEL, A. (coord.) (1976). *Criatividade no Ensino*. São Paulo: IBRASA.
- MONTEIRO, A. S. (2009). *Representações sobre Criatividade: um estudo de diferenças na população docente dos ensino básico e secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- MURCHO, D. (2002). *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- NETO, N. (2009). *Criatividade face ao sucesso escolar e ao raciocínio: Um estudo com alunos de diferentes áreas do Ensino Secundário*. Braga: Universidade do Minho.
- NOVAIS, M. H. (1972). *Psicologia da Criatividade*, (2ªed). Petrópolis: Vozes.
- OLIVEIRA, M. L., PAIS, M. J., GÓIS, M.M. & CABRITO, B. G. (2006). *Sociologia. 12º ano*. Lisboa: Texto Editores.
- PACHECO, M. F. (1997). *Uma Investigação – Um Projeto a Implementar: um percurso lúdico dirigido à criatividade presente em cada ser humano*. Braga: Universidade do Minho.
- PACHECO, J. A. (2009). “Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização”. *Revista Portuguesa de Educação*, 22 (1), 124-125.
- PINTRICH, P. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- RECASENS, M. (1994). *Como estimular a expressão oral na aula: atividades de percepção e de memória auditiva e visual*. Lisboa: Plátano.
- REIS, A. (1996). Perfil do Professor de Filosofia. *Revista Filosófica de Coimbra*, 9, 111-141.
- SANTOS, S. B. (1997). *A Facilitação do Desenvolvimento Cognitivo: possibilidades dos jogos lógicos*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- SCHUNK, D. & ZIMMERMAN, B. J. (2007). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- SEQUEIRA, L. (1972). *Vamos jogar: manual de jogos*. Braga: Secretariado Nacional do Apostolado da Oração.
- SILVA, A. (2010). *Jogos, Brinquedos e brincadeiras: trajetos intergeracionais*. Braga: Universidade do Minho.

Sociedade de Estudos e Intervenção em Engenharia Social (1993). *Jogos Pedagógicos*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional.

STUART, R. R. (2000). *Jogos para Formadores: desenvolvimento de equipas*. Lisboa: Monitor.

TEIXEIRA, S. (2001). *A Criatividade na Escola*. Braga: Universidade do Minho.

THE WOODCRAFT FOLK (1998). *Jogos: jogos de cooperação*. Lisboa: Associação para Promoção Cultural da Criança.

6. APÊNDICES

Apêndice 1: Tabela de observação e lecionação de aulas	74
Apêndice 2: Exemplo de uma ata das reuniões semanais	77
Apêndice 3: Exemplo de uma tabela de participações	78
Apêndice 4: Planificação de uma aula	79
Apêndice 5: Guião de uma aula	80
Apêndice 6: PowerPoint utilizado numa aula	82
Apêndice 7: Ficha de trabalho	83
Apêndice 8: Exemplo de um teste	84
Apêndice 9: Inquérito por questionário inicial	87
Apêndice 10: Inquérito por questionário (modelo)	88
Apêndice 11: Inquérito por questionário final	89

Apêndice 1: Tabela de observação e lecionação de aulas

Observação e lecionação de aulas – 2013/2014

Horário presencial na Escola Secundária Carlos Amarante:

Quarta-feira das 9 horas até às 13 horas e 15 minutos

Sexta-feira das 8 horas e 20 minutos até às 11 horas e 35 minutos

DATA	TURMAS	OBSERVAÇÕES
1 de outubro	11ºD	Apresentação dos estagiários
4 de outubro	11ºD	Análise das interações da turma
8 de outubro	11ºD	Acompanhamento dos alunos com NEE
16 de outubro	10ºI	Apresentação dos estagiários
18 de outubro	11ºD	Acompanhamento dos alunos com NEE
	10ºI	Análise das interações da turma
23 de outubro	10ºI	Atividade com os alunos
26 de outubro	11ºD	Visionamento de um filme
	10ºI	Continuação da atividade da aula anterior
1 de novembro	11ºD	Acompanhamento dos alunos com NEE
	10ºI	Observação do teste
6 de novembro	10ºI	Análise das participações e interações da turma
8 de novembro	11ºD	Observação dos métodos de ensino da professora
	10ºI	
13 de novembro	10ºI	Observação dos métodos de ensino da professora
15 de novembro	11ºD	Observação dos métodos de ensino da professora
	10ºI	Entrega e correção do teste
20 de novembro	10ºI	Entrega de um questionário e observação dos métodos de ensino da professora
22 de novembro	11ºD	Visionamento de um filme
	10ºI	Observação dos métodos de ensino da professora
27 de novembro	10ºI	Atividade com os alunos
29 de novembro	11ºD	Continuação do visionamento de um filme
	10ºI	Continuação da atividade com os alunos
4 de dezembro	10ºI	Preparação para o teste e visionamento de um filme
6 de dezembro	11ºD	Parlamento Jovem
	10ºI	Teste
11 de dezembro	10ºI	Supervisão de um teste na biblioteca
13 de dezembro	11ºD	Entrega e correção do teste
	10ºI	Supervisão de um teste na biblioteca

7 de janeiro	10°F	Observação da aula do Hélder Barbosa
8 de janeiro	10ºI	Visionamento de um filme no âmbito da educação para a sexualidade (dado por mim)
9 de janeiro	10°F	Observação da aula do Hélder Barbosa
10 de janeiro	11ºD	Parlamento Jovem
	10ºI	Continuação do visionamento de um filme e debate sobre o mesmo
14 de janeiro	10°F	Na biblioteca da escola a preparar aulas
15 de janeiro	10ºI	1ª aula lecionada por mim
16 de janeiro	10°F	Observação dos métodos de ensino da professora
17 de janeiro	11ºD	Observação dos métodos de ensino da professora
	10ºI	2ª aula lecionada por mim
21 de janeiro	10°F	Observação da aula do Hélder Barbosa
22 de janeiro	Dia da Escola Secundária Carlos Amarante – leção de uma aula de Filosofia para crianças	
23 de janeiro	10°F	Observação da aula do Hélder Barbosa
24 de janeiro	11ºD	Observação dos métodos de ensino da professora
	10ºI	3ª aula lecionada por mim
29 de janeiro	10ºI	4ª aula lecionada por mim
31 de janeiro	11ºD	Observação dos métodos de ensino da professora
	10º I	5ª aula lecionada por mim (1ª aula supervisionada)
5 de fevereiro	10ºI	6ª aula lecionada por mim
7 de fevereiro	11ºD	Observação dos métodos de ensino da professora
	10ºI	Teste
12 de fevereiro	10ºI	7ª aula lecionada por mim
14 de fevereiro	11ºD	Observação dos métodos de ensino da professora
	10ºI	8ª aula lecionada por mim
19 de fevereiro	10ºI	9ª aula lecionada por mim
21 de fevereiro	11ºD	Observação dos métodos de ensino da professora
	10ºI	10ª aula lecionada por mim (2ª aula supervisionada)
26 de fevereiro	10ºI	Entrega e correção do teste. Visionamento de uma aula de Sandel sobre Kant
28 de fevereiro	11ºD	Observação dos métodos de ensino da professora

	10ºI	11º aula lecionada por mim
6 de março	10ºI e 10ºL	Viagem de estudo a Coimbra no âmbito da disciplina de Português
7 de março	11ºD	Observação dos métodos de ensino da professora
	10ºI	12º aula lecionada por mim
12 de março	10ºI	13º aula lecionada por mim
14 de março	11ºD	Observação dos métodos de ensino da professora
	10ºI	Teste
19 de março	10ºI	Supervisão de um teste na biblioteca
21 de março	11ºD	Observação dos métodos de ensino da professora
	10ºI	Observação dos métodos de ensino da professora
26 de março	10ºI	Visionamento de um filme sobre estética
28 de março	11ºD	Observação dos métodos de ensino da professora
	10ºI	Continuação do visionamento de um filme sobre estética e discussão sobre o mesmo
2 de abril	10ºI	Observação dos métodos de ensino da professora
4 de abril	10ºI	Peddy paper
23 de abril	10ºI	14º aula lecionada por mim
30 de abril	10ºI	15º aula lecionada por mim
2 de maio	11ºD	Observação dos métodos de ensino da professora
	10ºI	16º aula lecionada por mim (3º aula supervisionada)
7 de maio	10ºI	Observação dos métodos de ensino da professora
9 de maio	10ºI	Revisões para o teste
14 de maio	10ºI	Visita de estudo ao Museu Nogueira da Silva
16 de maio	10ºI	Participação na Semana Voluntária
21 de maio	10ºI	Teste
23 de maio	10ºI	Trabalhos de grupo
28 de maio	10ºI	Trabalhos de grupo
30 de maio	10ºI	Apresentação dos trabalhos
4 de junho	10ºI	Apresentação dos trabalhos
6 de junho	10ºI	Apresentação dos trabalhos
11 de junho	10ºI	Autoavaliação
13 de junho	10ºI	Último dia de aulas

A professora estagiária,
Susana Luísa Veiga Neto.

Apêndice 2: Exemplo de uma ata das reuniões semanais

ATA N.º 2 – Reunião com a Orientadora Cooperante



—Aos dezasseis dias do mês de outubro de dois mil e treze, pelas nove horas, realizou-se na biblioteca da Escola Secundária Carlos Amarante, uma reunião com a orientadora cooperante Beatriz Macedo com a seguinte ordem de trabalhos: _____

1. Plano Anual de Atividades; _____
2. Tempo de permanência dos estagiários na escola; _____
3. Outros assuntos. _____

1. PLANO ANUAL DE ATIVIDADES _____

O primeiro ponto da ordem de trabalhos consistiu na seleção das atividades presentes no plano anual de atividades em que iremos trabalhar. São elas: _____

- Dia da Filosofia – esta atividade consiste em ir às escolas do primeiro ciclo do Agrupamento de Escola Carlos Amarante ou à escola do primeiro ciclo de São Vitor para lecionar uma aula de Filosofia para crianças; _____
- Parlamento Jovem – esta atividade é realizada ao longo do ano em contexto de sala de aula, com o objetivo de fomentar a reflexão e o pensamento crítico dos alunos sobre um tema escolhido anualmente, este ano o tema é a demografia; _____
- Dia aberto (dia em que a escola abre as portas a outras escolas e se realiza diversas atividades) – a atividade proposta pelo grupo de Filosofia da escola é a leção de aulas de Filosofia para crianças. _____

2. TEMPO DE PERMANÊNCIA DOS ESTAGIÁRIOS NA ESCOLA _____

Visto que, de acordo com o dossiê de orientações gerais dos Mestrados em Ensino da Universidade do Minho os estagiários do secundário sejam aconselhados a permanecer seis horas semanais na escola durante o primeiro semestre, em conjunto com a orientadora cooperante combinamos que estaríamos na escola à quarta-feira das nove horas até às treze horas e quinze minutos e à sexta-feira das oito horas e vinte minutos até às onze horas e trinta e cinco minutos. _____

3. OUTROS ASSUNTOS _____

Foi-nos comunicada uma palestra que irá decorrer no dia vinte e quatro de outubro, pelas dez horas, intitulada “Ver com os ouvidos e ouvir com os olhos” dentro da temática do ensino especial para os alunos do décimo primeiro ano. _____

E, nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada pela orientadora cooperante e por mim, Susana Neto, na qualidade de estagiária, que a redigi. _____

Braga, 16 de outubro de 2013.

A Orientadora Cooperante

A Estagiária

Apêndice 3: Exemplo de uma tabela de participações

Ano Letivo: 2013/2014
Turma 10¹
Professora estagiária: Susana Neto

A

Participações

N.º	Nome	15 JAN	17 JAN	22 JAN	24 JAN	29 JAN	31 JAN	5 FEV	7 FEV	12 FEV	14 FEV	19 FEV	21 FEV	26 FEV	28 Fev
01	ANA LUÍSA COSTA														
02	ANA MARGARIDA FERREIRA														
04	BRUNO M. ANTUNES														
05	CAROLINA MARIA COSTA														
06	CAROLINA M. SILVA														
07	DUARTE NUNO AZEVEDO														
08	EDUARDA MARIA ARAÚJO														
09	HUGO MIGUEL ALVES														
10	IGOR MANUEL SILVA														
12	JOÃO PEDRO FERNADES														
13	JOÃO PEDRO GOMES														
14	JOÃO PEDRO ABREU														
15	JORDAN JOSÉ VILAÇA														
16	JOSÉ PEDRO PINTO														
17	JOSÉ PEDRO BRAVO														
18	KYLIAN DAVID VILAÇA														
19	MARIANA O. FERNANDES														
20	MARIANA S. COELHO														
21	NUNO MIGUEL SANTOS														
22	PEDRO DANIEL CHAVES														
23	PEDRO H. GUIMARÃES														
24	PEDRO MIGUEL LIMA														
25	RICARDO J. SANTOS														
26	RUI DINIS FERNANDES														
27	SANDRA LUÍSA SILVA														
28	SARA FILIPA MACEDO														

● - Fez o TPC.
● - mau comportamento
⊙ - os alunos que têm falta a Copie foram à Grande Nave

Apêndice 4: Planificação de uma aula



ESCOLA SECUNDÁRIA CARLOS AMARANTE – PLANIFICAÇÃO DE AULA

Turma: 10^o1

Lições: 102/103

Data: 2 de maio de 2014

Preparada por: Susana Neto

Objetivo Geral: Compreender a dimensão estética da Filosofia.		Unidade/Sub-unidade: II – A Ação Humana e os Valores 3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética 3.2.2. A criação artística e a obra de arte		
Objetivos Específicos: A- Intelectuais: - Definir os conceitos nucleares desta unidade; - Relacionar os conceitos nucleares entre si. B- Afetivos: - Identificar e clarificar de forma correta os conceitos nucleares relativos ao tema/problema proposto para reflexão; - Desenvolver uma consciência crítica. C- Expressivos: - Adquirir hábitos de questionamento filosófico; - Demonstrar capacidades argumentativas (escrita e verbal). Conceitos Nucleares: - Estética, arte, artista. Teoria da arte como imitação (<i>mimesis</i>). Avaliação: sumativa e formativa - Participação, problematização e conceptualização; - Fundamentação/argumentação das ideias.	Guia da Professora		Guia do Aluno	
	Fase Inicial (10 minutos)			Materiais Necessários: - Quadro; - Marcador preto; - Manual; - Caderno diário; - Computador; - Quadro interativo; - PowerPoint; - Fotocópias. Outros Recursos: - D'OREY, C. (org.) (2007), O que é a arte? A perspetiva analítica, Lisboa: Dinalivo.
	A professora: - Dita o sumário; - Relembra a matéria lecionada na aula anterior.		Os alunos: - Escrevem o sumário no caderno; - Tiram as dúvidas.	
	Fase de Desenvolvimento (40 minutos)			
A professora: - Dá as definições de arte e de criação artística; - Refere a problemática do séc. XX, dando 2 exemplos; - Coloca uma questão à turma e dá início ao debate; - Distribui uma ficha de trabalho; - Apresenta as alterações que foram feitas ao conceito de arte ao longo dos tempos; - Identifica as três teorias essencialistas; - Explica a teoria da arte como imitação; - Vê os aspetos a favor e as críticas feitas à teoria; - Faz um exercício com os alunos com dois quadros da Mona Lisa.		Os alunos: - Atentam ao que a professora diz; - Tiram apontamentos no caderno; - Respondem à questão de forma ordeira; - Realizam a ficha de trabalho; - Tiram apontamentos no caderno; - Atentam ao que a professora diz; - Tiram apontamentos no caderno; - Atentam ao que a professora diz; - Prestam atenção às pinturas e fazem o exercício.		
Fase de Síntese (40 minutos)				
Sumário: - A criação artística e a obra de arte (continuação).	A professora: - Pergunta aos alunos se têm alguma dúvida.	Os alunos: - Colocam as dúvidas existentes.		

Apêndice 5: Guião de uma aula

- 3. Dimensões da ação humana e dos valores
- 3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética
- 3.2.2. A criação artística e a obra de arte

Guião

1. A arte em geral:

A arte sempre se mostrou vocacionada para funções diversas – políticas, morais, mágicas, míticas, lúdicas, ideológicas -, assumindo expressões variadas – pintura, música, fotografia, cinema, teatro, arquitetura, escultura, dança, etc. o que define uma obra de arte é ser dotada de uma configuração particular originada pelo artista, e essa configuração particular é a forma artística de uma obra.

O que é que a arte nos leva a investigar:

- i) A natureza da arte (quais são as suas características);
- ii) O critério da arte (que faz com que uma obra de arte seja considerada como tal);
- iii) O valor da arte (como nos relacionamos com a arte e que significado lhes atribuímos).

A criação artística supõe a existência de um artista que transfigura a realidade através da sua sensibilidade, imaginação e inteligência. A transfiguração do real – a passagem do nível da realidade mundana ao nível da realidade transformada pelo artista – é uma das características definidoras da arte. O artista serve-se de uma linguagem própria (pictórica, musical, corporal), ou de várias linguagens, como no cinema. A linguagem artística é polissémica: a mensagem transmitida pela obra de arte admite uma pluralidade de significados, consoante a singularidade (personalidade, sensibilidade, educação, cultura) e o contexto histórico-social de quem a sente e interpreta.

2. Teorias sobre a arte:

Ao longo da história da arte e da filosofia, foram surgindo diversas teorias sobre a arte. As teorias sobre a arte encerram pontos de vista sobre «O que é a arte?» ou «Qual é o critério que define a arte?», procuram sistematizar a sua natureza, os critérios e os valores que norteiam a atitude do artista e do público face à arte. A pergunta «O que faz com que uma obra seja considerada artística?» fez surgir diferentes concepções acerca da arte, que procuraram definir, interpretar e explicar os fenómenos que envolvem a arte e o modo como os Homens se relacionam com ela. Procuraram por isso encontrar critérios ou parâmetros que permitissem distinguir o que é arte daquilo que o não é.

2.1) Teoria da imitação: a arte como imitação

Fórmula: “x só é uma obra de arte se for uma imitação.” (A qualidade da arte depende da imitação produzida pelo artista).

- 3. Dimensões da ação humana e dos valores
- 3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética
- 3.2.2. A criação artística e a obra de arte

A teoria da arte como imitação teve, entre os seus defensores, os filósofos Platão e Aristóteles. Platão considerava que a imitação é uma mera criação de imagens. O artista produz algo que copia um determinado objeto, o qual, por sua vez, é uma aparência. Visto que a verdadeira essência do objeto se encontra no mundo inteligível – o mundo das Ideias ou Formas -, sendo o objeto, situado no mundo sensível, uma imitação da sua essência, então, ao imitar a natureza, o artista está a imitar uma imitação. Esta maneira de encarar a arte levou Platão a ser bastante desfavorável em relação aos artistas. Aristóteles também vê na arte uma imitação. As artes distinguem-se entre si pelos meios usados para imitar (por exemplo, a cor, o som e as palavras), pelos objetos que imitam (por exemplo, pessoas ou coisas) e pelo modo de imitação desses objetos (por exemplo, de modo narrativo ou dramático).

Assim, segundo a concepção, o propósito da arte é imitar e reproduzir os objetos, as pessoas e as ações tal como eles existem. Mas será esta a verdadeira finalidade da arte? Há algumas objeções a esta teoria:

- i. Muitos dos objetos e das criações humanas que são reconhecidos como sendo arte não se reduzem a meras imitações.
- ii. Muitos autores consideram que a verdadeira arte é sempre uma transfiguração do real. Isso acontece mesmo com a arte mais vulgar ou banal.
- iii. Na teoria da arte como imitação, acaba por se inferiorizar o belo artístico relativamente ao belo natural. Dentro da perspetiva da arte como transfiguração da realidade, a própria beleza artística passa a ser encarada como superior à beleza natural.

Vantagens da teoria da arte como imitação:

- Estabelece um critério objetivo;
- Grande parte das obras de arte imitam algo.

Desvantagens da teoria da arte como imitação:

- Exclui muitas obras de arte consagradas;
- Usa um critério de classificação necessário (de facto, encontramos esta característica em muitas obras), mas não suficiente (há muita coisa que imita e que não é arte);
- É demasiado restritiva.

Apêndice 6: PowerPoint utilizado numa aula

<p>II - A ACÇÃO HUMANA E OS VALORES</p> <p>3. Dimensões da ação humana e dos valores</p> <p>3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética</p> <p>3.2.2. A criação artística e a obra de arte</p>	<p>3.2.2. A criação artística e a obra de arte</p> <p>Arte: O termo tem como raiz etimológica a palavra grega <i>techne</i> e o conceito latino <i>ars</i>, que designam a <i>técnica</i>, a <i>perícia</i>, assim como a criação artística, a procura do belo.</p> <p>Na criação artística, a imaginação desempenha um papel fundamental: é pela construção imaginativa que o artista transforma, transfigura, criando, assim, um objeto de arte.</p>  <p>Johannes Vermeer, <i>The Girl with a Pearl Earring</i> (1665).</p>	<p>3.2.2. A criação artística e a obra de arte</p> <p>A arte da segunda metade do século XX veio pôr em causa os critérios que até então permitiram determinar o que era ou não arte.</p>  <p><i>A Fonte</i>, de Marcel Duchamp (1917).</p> <p>John Cage, "4'33"</p> <p>↓</p> <p>O som e o silêncio</p>	<p>3.2.2. A criação artística e a obra de arte</p> <p>Até que ponto podemos chamar arte a obras como as de John Cage e de Marcel Duchamp?</p> <p>Fazer Ficha de Trabalho</p>
 <p><small>À esquerda, a obra de Piero della Francesca (c. 1470), em que o apóstolo Mateus, vestido de vermelho, se encontra sentado em um trono; à direita, a obra de Sandro Botticelli (c. 1480), em que o filósofo Sócrates, vestido de branco, se encontra sentado em um trono. A obra de Botticelli é uma reprodução de uma obra original de um artista desconhecido, o qual se encontra atualmente na coleção de arte da Galeria Nacional de Londres. O filósofo que aparece na obra de Botticelli não é Sócrates, mas sim o filósofo grego Plão.</small></p>	<p>Conceito de arte ao longo dos tempos:</p> <p>Antiguidade Clássica</p> <ul style="list-style-type: none"> • A arte era confundida com a <i>techne</i> (técnica); • A arte era um conhecimento técnico (saber-fazer); • Confundia-se o artista com o artesão. <p>Idade Média</p> <ul style="list-style-type: none"> • A arte ainda era confundida com a <i>techne</i>; • A arte era instrumental (estava ao serviço da religião); • Houve um afastamento do conhecimento técnico do conhecimento teórico. 	<p>Conceito de arte ao longo dos tempos:</p> <p>Idade Moderna</p> <ul style="list-style-type: none"> • É marcada pelo Renascimento; • Dá-se a rutura entre a arte (obras belas sem utilidade) e a técnica (produção de artefactos); • Surge o termo "belas-artes" (para mencionar a música, a pintura, a escultura, etc.); • A arte deixa de se centrar em Deus e passa a centrar-se no ser humano. <p>Idade Contemporânea</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não há uma definição concreta de arte; • Aparecem novas designações de arte: artes plásticas, artes do espectáculo, arte popular, etc. 	<p>Teorias Essencialistas <small>(defendem que existem propriedades essenciais comuns a todas as obras de arte)</small></p> <p><u>Três das mais importantes teorias da definição de arte:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • A teoria da arte como imitação; • A teoria da arte como expressão; • A teoria da arte como forma.
<p>A teoria da arte como imitação</p> <p>Formula: "x só é uma obra de arte se for uma imitação." (A qualidade da arte depende da imitação produzida pelo artista).</p> <p>Representante:</p> <p>Aristóteles</p>  <p>Para ele toda a arte é mímica no sentido específico de criar algo que poderia ser / acontecer (animar enquanto potencialidade); a arte tem a função de restabelecer um estado psíquico harmonioso.</p>	<p>A teoria da arte como imitação</p> <p>Aspectos a favor</p> <ul style="list-style-type: none"> • É incontestável que grande parte das obras de arte imitam algo: paisagens, pessoas, objetos, etc; • Esta teoria estabelece um critério para distinguir aquilo que pode ser considerado arte; • Esta teoria estabelece ainda um critério para valorar as obras de arte (as melhores obras são aquelas que melhor imitam o objeto representado). <p>Críticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exclui muitas obras de arte consagradas; • Usa um critério de classificação necessário mas não suficiente; • É demasiado restritiva; • Em alguns casos, não temos como avaliar o grau de fidelidade com que a obra representa a realidade. 	<p>Exercício:</p> <p>Tendo em conta os seguintes quadros responda à seguinte questão.</p>  <p>Leonardo da Vinci, <i>Mona Lisa</i> (1503 - 1507).</p>  <p>Francis Bacon, <i>Mona Lisa</i> (1955).</p> <p>Que dificuldades colocam as diferentes representações de Mona Lisa a um defensor de arte como imitação?</p>	

Apêndice 7: Ficha de trabalho

- II – A Ação Humana e os Valores
- 3. Dimensões da ação humana e dos valores
- 3.2. A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética
- 3.2.2. A criação artística e a obra de arte



FICHA DE TRABALHO

A questão acerca da natureza da arte é antiga. Nasceu com Platão e daí para cá não tem deixado de, uma ou outra vez, inquietar os filósofos. Mas na segunda metade do século XX esta questão impôs-se como inadiável, em grande parte devido às surpreendentes e filosoficamente perturbantes mutações que iam acontecendo na prática artística. A perplexidade era compreensível. Até aí, quase toda a gente sabia como decidir se um objeto era ou não uma obra de arte porque a diferença entre as obras de arte e os outros objetos era explicitamente exibida nas próprias obras pela via de propriedades de forma e conteúdo. Por exemplo, era uma condição necessária, para que uma coisa fosse uma pintura ou uma escultura, que fosse uma imagem, a duas ou três dimensões, de um objeto ou acontecimento, real ou fictício. Aquilo a que hoje chamamos arte abstrata não seria admitido como arte por não satisfazer este requisito. A música combinava sons de acordo com regras respeitantes à harmonia, melodia e ritmo, e modalidades estabelecidas, como a sonata, a fuga e a sinfonia. Assim, as obras de Cage ou Stockhausen não se enquadrariam nesse domínio. A literatura, o teatro e a dança obedeciam também a regras próprias e não havia qualquer lugar no sistema das artes para realidades como os *happenings*, os *objects trouvés*, os *ready-made* ou a arte conceptual. «Objeto ansioso» foi a expressão inventada pelo crítico de arte Rosenberg para designar a espécie de criação artística que vs deliberadamente manter-nos na incerteza sobre se é ou não uma obra de arte. O mais célebre de todos foi A Fonte, de Duchamp, mas outros apareceram depois dele que continuam a dividir os filósofos quanto à posição que deviam tomar a seu respeito.

D'OREY, C. (org.) (2007), *O que é a arte? A perspetiva analítica*, Lisboa: Dinalviro.

1. Que problema trouxe o século XX à natureza da arte?

A professora estagiária,
Susana Neto.

Apêndice 8: Exemplo de um teste

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS CARLOS AMARANTE

Escola Secundária Carlos Amarante

Teste de FILOSOFIA – 10ºano

2º Período - Fevereiro 2014

Antes de responder às questões, leia atentamente todo o enunciado.

Grupo I

Leia atentamente o texto A:

“ [Os valores] não se veem com os olhos, como as cores, nem sequer se entendem, como os números e os conceitos. A beleza de uma estátua, a justiça de um ato, a graça de um perfil feminino não são coisas que se possa entender ou não entender. Apenas se pode «senti-las», e, melhor, estimá-las ou não as estimar.”

Ortega y Gasset, Introducción a una Estimativa – ¿Qué Son Los Valores?, Ediciones Encuentro, p.32.

1. A historicidade é uma das características dos valores, em que consiste essa característica? Identifique as restantes características. (25)
2. Distinga objetivismo axiológico de subjetivismo axiológico. (20)
3. Apresente uma situação de conflito de valores, referindo claramente os valores em confronto. (20)
4. Na resposta a cada um dos itens, selecione a **única opção** que permite obter uma afirmação correta. (25)
 - 4.1. A axiologia ou teoria dos valores é o ramo da filosofia que...
 - a. ... estuda a natureza dos valores e dos juízos valorativos
 - b. ... enfrenta o problema de saber como devemos viver.
 - c. ... enfrenta o problema de saber o que é uma ação.
 - d. ... estuda a natureza dos factos e dos juízos de facto.
 - 4.2. Se afirmarmos que a harmonia das obras do Renascimento é inigualável, estamos a discutir...
 - a. ... valores éticos.
 - b. ... valores estéticos.
 - c. ... valores religiosos.
 - d. ... valores materiais.
 - 4.3. Os valores organizam-se em escalas, de acordo com a sua importância relativa. Falamos de...
 - a. ... subjetivismo axiológico.
 - b. ... polaridade dos valores.
 - c. ... objetivismo axiológico.
 - d. ... hierarquização dos valores.
 - 4.4. A um valor positivo corresponde sempre um valor negativo. Falamos de...
 - a. ... subjetivismo axiológico.

- b. ... polaridade dos valores.
- c. ... objetivismo axiológico.
- d. ... hierarquização dos valores.

- 4.5. Qual das seguintes frases **não** exprime um juízo de facto?
- a. Alguns apreciadores de arte não gostam de *Picasso*.
 - b. A pena de morte foi abolida em vários estados.
 - c. A pena de morte devia ser abolida em todos os países.
 - d. Apreciar a beleza é uma característica humana.

Grupo II

Leia atentamente o texto B:

" A Amnistia Internacional (AI) alertou hoje para um aumento da discriminação dos muçulmanos na Europa, especialmente ao nível do trabalho e da educação, num relatório divulgado em Londres. (...) "algumas mulheres muçulmanas veem ser-lhes recusados empregos e raparigas são impedidas de frequentar aulas normais porque usam lenço na cabeça. Alguns homens são despedidos por usarem barbas longas. Os políticos, em vez de refutarem esses estereótipos, utilizam-nos para ganhar votos", afirmou Marco Perolini, especialista da AI em discriminação, citado num comunicado à imprensa"

"Amnistia denuncia discriminação de muçulmanos na Europa" in *Diário de Notícias* em linha, 24-04-12"

1. Caracterize o Etnocentrismo, pondo em evidência as suas consequências. (20)
2. O relativismo cultural não constitui uma solução aceitável contra o etnocentrismo. Justifique. (25)
3. Na resposta a cada um dos itens, selecione a **única opção** que permite obter uma afirmação correta. (20)
 - 3.1. Por cultura pode entender-se:
 - a. O conjunto de conhecimentos, saberes, modos de estar e ser que se aprendem no seio da família.
 - b. O conjunto de conhecimentos, saberes, modos de estar e ser que se aprendem no seio da escola.
 - c. O conjunto de conhecimentos, saberes, modos de estar que se aprendem em todos os grupos sociais e em todas as experiências diretas e indiretas que temos com os outros seres humanos.
 - d. O conjunto de conhecimentos, saberes, modos de estar que são transmitidos hereditariamente.
 - 3.2. Por globalização cultural entende-se:
 - a. A imposição de uma única cultura.
 - b. A obrigação de as diferentes culturas manterem a sua identidade cultural específica.
 - c. A partilha à escala mundial de padrões de cultura, com múltiplas interinfluências, num movimento contínuo de homogeneização e diversificação.
 - d. A criação de uma única identidade cultural à escala mundial.
 - 3.3. O problema da diversidade cultural consiste:

- a. Na dificuldade de todos os povos viverem em conjunto face ao aumento demográfico da população à escala global.
- b. Na dificuldade em vivermos todos juntos, porque não existem valores universais.
- c. Em encontrar um ponto axiológico comum que possibilite a definição de uma única identidade cultural.
- d. Em conciliar a igualdade (todos somos humanos) com a diferença (possuímos identidades culturais diferentes).

3.4. O relativista cultural defende que..

- a. ...não há ações imorais.
- b. ...todas as opiniões morais são falsas.
- c. ...há verdades morais absolutas.
- d. ...não há verdades morais absolutas.

Grupo III

Leia atentamente o texto C:

Ao mesmo tempo que as distâncias se anulam pelas vias eletrónicas da comunicação, tornando vizinhos os que tão longe habitam nesta aldeia global, apagam-se as referências doadoras de sentido, que permitiam outrora desenhar os mapas da nossa orientação e reconhecer no céu infinito estrelas privilegiadas como guias da nossa caminhada.

J. M: André (2006). *Identidade(s), multiculturalismo e globalização*. Comunicação apresentada no *XX Encontro de Filosofia – A filosofia na era da globalização*, organizado pela Associação de Professores de Filosofia.

1. Clarifica o sentido do texto aplicando os conceitos de globalização, identidade cultural e padrões de cultura. (25)
2. Tolerância não é condescendência sem limites. Justifique. (20)

BOM TRABALHO!

As professoras,
Beatriz Macedo e Susana Neto.

Apêndice 9: Inquérito por questionário inicial

Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário
Escola Secundária Carlos Amarante – 2013/2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Os Métodos Lúdicos como Complemento ao Ensino da Filosofia. Uma experiência com base na proposta de Kieran Egan.

Questionário

O presente questionário insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário da Universidade do Minho. O objetivo primordial é saber qual é a opinião dos alunos face a utilização de métodos alternativos nas aulas de Filosofia. Este é um estudo académico e como tal, **todas as informações serão tratadas de forma anónima e confidencial.**

Idade: ____ Sexo: Masculino __ Feminino ____ Ano: ____ Turma: ____

1. Considera que a Filosofia é uma disciplina necessária nas escolas portuguesas?

2. Na sua opinião, qual a utilidade da Filosofia? Acha que a Filosofia tem um papel importante na formação de pessoas ativas, responsáveis e esclarecidas?

3. Dos seguintes materiais didáticos, assinala com um X aqueles que considera que são mais adequados para a transmissão de conhecimentos nas aulas de Filosofia?

Manual Escolar	<input type="checkbox"/>	Texto Filosófico	<input type="checkbox"/>	Texto Literário	<input type="checkbox"/>
PowerPoint	<input type="checkbox"/>	Jogos	<input type="checkbox"/>	Ficha de Trabalho	<input type="checkbox"/>
Esquemas	<input type="checkbox"/>	Reportagens e notícias	<input type="checkbox"/>	Histórias	<input type="checkbox"/>
Filmes	<input type="checkbox"/>	Excertos de Séries	<input type="checkbox"/>	Debates	<input type="checkbox"/>

4. Relativamente aos jogos e às histórias, considera que estes podem servir de complemento às aulas de Filosofia? Porquê?

5. Considera que a diversidade dos métodos de ensino/aprendizagem em Filosofia podem fazer com que os alunos aprendam melhor e consecutivamente estejam mais atentos nas aulas e mais motivados para estudar?

A professora estagiária,

Susana Neto.

Braga, 20 de novembro de 2013.

Apêndice 10: Inquérito por questionário (modelo)

Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário
Escola Secundária Carlos Amarante – 2013/2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Questionário

Xº Jogo – Y

O presente questionário insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário da Universidade do Minho. O objetivo primordial é saber qual é a opinião dos alunos face à utilização de métodos lúdicos nas aulas de Filosofia. Este é um estudo académico e como tal, **todas as informações serão tratadas de forma anónima e confidencial.**

Instruções: Assinale com um X, no quadro correspondente, a resposta que considera mais adequada.

0- Mau; 1- Insuficiente; 2- Suficiente; 3- Bom; 4- Muito Bom.

1. Tendo em conta o material didático preencha a seguinte tabela.

	0	1	2	3	4
Contribuiu para a aprendizagem de conteúdos programáticos					
Serviu de apoio ao estudo					
Permitiu a verificação de aprendizagens					
Proporcionou a consolidação do conhecimento					
Despertou interesse					
Estabeleceu uma relação com a matéria					
Estimulou o raciocínio lógico					

2. Comentários e sugestões:

A professora estagiária,

Susana Neto.

Braga, xx de xx de 2014.

Apêndice 11: Inquérito por questionário final

Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário
Escola Secundária Carlos Amarante – 2013/2014



Os Métodos Lúdicos como Complemento ao Ensino da Filosofia

Questionário

O presente questionário insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário da Universidade do Minho. O objetivo primordial é saber qual é a opinião dos alunos face à utilização de métodos lúdicos nas aulas de Filosofia. Este é um estudo académico e como tal, **todas as informações serão tratadas de forma anónima e confidencial.**

Idade: ____ Sexo: Masculino ____ Feminino ____ Ano: ____ Turma: ____

1. A professora estagiária motivou para a aprendizagem da Filosofia? Justifique.

2. Identifique os aspetos positivos e os aspetos negativos das aulas da professora estagiária.

3. Considera que a professora estagiária utilizou métodos de ensino diversificados nas aulas de Filosofia?

4. Dos materiais didáticos utilizados nas aulas de Filosofia, assinala com um X aqueles que considera que foram mais adequados para a transmissão de conhecimentos nas aulas de Filosofia.

Manual Escolar	<input type="checkbox"/>	Texto Filosófico	<input type="checkbox"/>	Texto Literário	<input type="checkbox"/>
PowerPoint	<input type="checkbox"/>	Jogos	<input type="checkbox"/>	Ficha de Trabalho	<input type="checkbox"/>

Esquemas	<input type="checkbox"/>	Reportagens e notícias	<input type="checkbox"/>	Histórias	<input type="checkbox"/>
Filmes	<input type="checkbox"/>	Excertos de Séries	<input type="checkbox"/>	Debates	<input type="checkbox"/>

5. Relativamente aos jogos, qual foi na sua opinião, o que melhor serviu de complemento às aulas de Filosofia?

Sopa de Letras	<input type="checkbox"/>	Palavras Misturadas	<input type="checkbox"/>
Crucigrama	<input type="checkbox"/>	Forca	<input type="checkbox"/>
Palavras Cruzadas	<input type="checkbox"/>	Quem é Quem?	<input type="checkbox"/>
<i>Peddy Paper</i>	<input type="checkbox"/>	Poço de Sabedoria	<input type="checkbox"/>

Justifique.

6. Considera que os jogos são uma mais valia nas aulas de Filosofia? Porquê

A professora estagiária,

Susana Neto.

Braga, 11 de junho de 2014.

7. JOGOS

Jogo 1: Sopa de Letras	91
Jogo 2: Crucigrama	92
Jogo 3: Palavras Cruzadas	93
Jogo 4: Forca	94
Jogo 5 e 6: Quem é Quem?	95
Jogo 7: Palavras Misturadas	96
Jogo 8: <i>Peddy Paper</i>	97
Jogo 9: Poço de Sabedoria	98

Jogo 1: Sopa de Letras

2. Os valores – Análise e compreensão da experiência valorativa

2.1) Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos



TRABALHO PARA CASA

Sopa de Letras

R	O	L	A	V	E	D	S	O	Z	I	U	J	T	A	S
E	G	V	A	L	O	R	E	S	E	Z	C	O	R	B	A
L	Q	Y	I	U	R	W	W	O	R	X	V	M	F	S	H
A	E	G	O	Y	E	Q	Q	T	T	A	B	S	G	O	B
T	H	V	P	T	J	A	M	I	U	X	N	I	H	L	L
I	A	I	M	N	U	S	O	L	I	I	M	V	U	U	X
V	S	P	S	B	I	D	M	F	O	O	Q	I	J	T	T
I	H	O	O	T	Z	F	S	N	P	L	W	T	L	I	R
D	E	K	I	V	O	G	I	O	A	O	E	E	O	V	D
A	D	T	R	C	S	R	V	C	S	G	R	J	I	I	D
D	A	W	E	O	D	H	I	N	D	I	T	B	J	D	X
E	D	G	T	L	E	J	T	C	F	A	E	U	N	A	C
L	I	E	I	K	F	K	E	B	I	Ç	P	S	L	D	V
J	R	Q	R	G	A	L	J	V	G	D	F	R	M	E	B
N	A	J	C	J	C	Ç	B	C	H	L	A	F	H	A	N
B	L	V	W	S	T	Z	O	X	J	K	S	D	T	S	M
X	O	Y	E	F	O	A	I	U	Q	R	A	R	E	I	H
S	P	R	E	F	E	R	E	N	C	I	A	S	J	H	E

1. Encontre os 14 conceitos-chave desta unidade.
2. Defina os conceitos.

A professora estagiária,

Susana Neto.

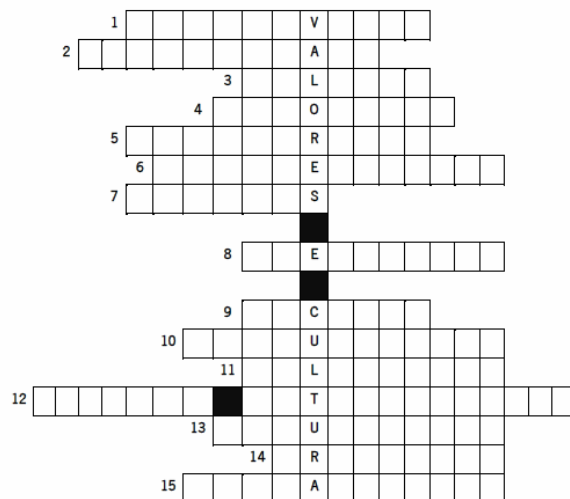
Jogo 2: Crucigrama

2. Os valores – Análise e compreensão da experiência valorativa
 2.2) Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas



TRABALHO PARA CASA Crucigrama

Exercício: Preencha o seguinte crucigrama tendo em vista os conceitos-chave desta unidade.



- 1- Nega a existência de valores absolutos e verdades morais absolutas (particular);
 2- Existe devido à multiplicidade de países, de regiões e povos que desde sempre foram construindo as suas hierarquias de valores, os seus sistemas de crenças, rituais e hábitos;

- 3- Conjunto de formas de comportamento adquiridas por um grupo, transmitidas através da educação e interiorizadas ao longo da vida (crenças, valores, normas e tabus);
 4- Discriminação em relação aos estrangeiros;
 5- Fenómeno de assimilação, por parte de uma cultura, de hábitos, costumes e valores de outras culturas;
 6- Os valores da cultura na qual estão inseridos são absolutos e os seus padrões culturais são superiores às demais culturas (universal);
 7- Identificam e distinguem as diversas culturas;
 8- Processo dinâmico que sofre alterações a partir do contacto com outras culturas;
 9- Preconceito que leva à discriminação baseada em características ou traços físicos próprios dos indivíduos provenientes de uma região;
 10- Termo muitas vezes utilizado como sinónimo do relativismo cultural;
 11- Aceitação das diferenças;
 12- Capacidade que permite que indivíduos de culturas diferentes dialoguem entre si;
 13- Patriotismo exagerado;
 14- Parâmetros que ultrapassam a dimensão puramente subjetiva de cada indivíduo ou cultura;
 15- Caracteriza-se por ser a generalização ou universalização de costumes e de padrões culturais.

A professora estagiária,
 Susana Neto.

Jogo 3: Palavras Cruzadas

3. Dimensões da Ação Humana e dos Valores

3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivial

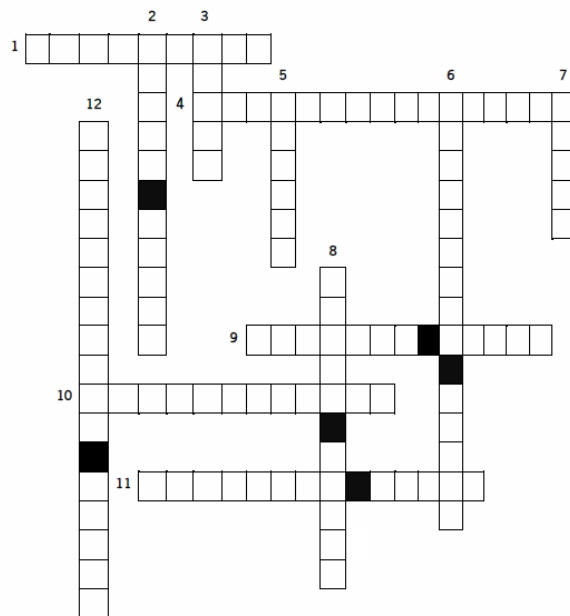
3.1.2) A dimensão pessoal e social – o si mesmo, o outro e as instituições



TRABALHO PARA CASA

Palavras Cruzadas

Exercício: Complete as palavras cruzadas tendo em vista os conceitos-chave desta unidade.



1- Capacidade de tomar as próprias decisões; no domínio da ação ético-moral, significa agir em função das orientações da consciência.

2- Regra de ação que possui caráter de universalidade e que permite fundamentar os nossos juízos morais; permite ao indivíduo, na sua relação com os outros, distinguir o que é o bem e o que é o mal.

3- Designa o conjunto das normas obrigatórias (imperativos e interditos) estabelecido no interior de um grupo, sociedade ou cultura, para orientar a ação.

4- Do grego auto (por si próprio) + nomos (regra, lei). É um conceito ético-moral que expressa a capacidade que o ser humano tem de se reger pela própria consciência, isto é, de ter um autodomínio e possibilidade de estabelecer as leis do seu próprio agir.

5- Ser humano dotado de livre-arbítrio e de consciência moral.

6- Capacidade de fazer escolhas, e desta forma, definir o seu projeto de existência.

7- Refere-se à reflexão teórica sobre as razões, o porquê de considerarmos válidos, bons e justos, os costumes e as normas das diferentes morais.

8- Expressão da avaliação da moralidade de uma ação segundo critérios de universalidade e de imparcialidade.

9- Defende que o indivíduo tem direito a satisfazer o seu egoísmo.

10- Organizações, fundações, estabelecimentos de utilidade pública.

11- Organizações ou mecanismos sociais que controlam o funcionamento da sociedade e, por conseguinte, dos indivíduos.

12- Capacidade do «eu» para orientar a ação moral, isto é, para decidir o que quer ser e o que deve fazer.

A professora estagiária,
Susana Neto.

Jogo 4: Forca

3. Dimensões da Ação Humana e dos Valores

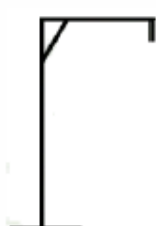
3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial

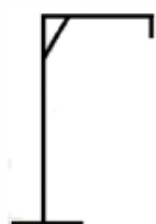
3.1.1) Intenção ética e norma moral

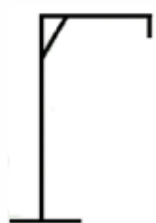


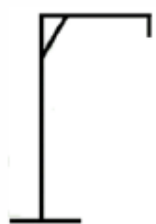
TRABALHO PARA FAZER EM SALA DE AULA

Jogo da Forca









A professora estagiária,


Susana Neto.

Jogo 5 e 6: Quem é Quem?


Quem é Quem? – John Stuart Mill

QUEM É QUEM? 


- Nasceu em Londres, no dia 20 de Maio de 1806;
- Marca foi o estudo mas teve uma educação edensamente agrava;
- Desenvolveu a utilitarismo de Jeremy Bentham;
- Foi um dos mais importantes filósofos do século XIX, sendo particularmente influente na ética e na filosofia política;
- Defensor da democracia, da liberdade de expressão e dos direitos das mulheres;
- Também atuou em que relativos direitos civis em seu primeiro século;
- Propôs uma ética consequencialista/utilitarista.

John Stuart Mill 

Quem é Quem? – Immanuel Kant

QUEM É QUEM? 

- Nasceu na Prússia;
- Viveu uma vida extraordinariamente regrada;
- Não gostava de viajar e viveu toda a vida em Königsberg;
- Filósofo do século XVIII;
- Viveu na época do Iluminismo;
- Defendia a emancipação do Homem em todas as formas de opressão mental;

QUEM É QUEM? 

- Expressão usada pelo filósofo: *Sapere aude!* ("ousa pensar") – tem como objetivo despertar a razão humana contra os preconceitos, a tradição; contra toda a autoridade que não seja reconhecida pela razão;
- Foi, sem dúvida, um dos homens mais sábios e cultos da sua época e um dos maiores marcos da história da filosofia ocidental;
- Propôs uma ética autônoma, formal e deontológica.

Immanuel Kant 

Jogo 7: Palavras Misturadas

3. Dimensões da ação humana e dos valores

3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial

3.1.3) A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas



TRABALHO PARA CASA

Palavras Misturadas

1. ARVMLDEORE

R: _____

Definição: _____

2. DIFACDEELI

R: _____

Definição: _____

3. GIROPAEVIMTÓERACIC

R: _____

Definição: _____

4. ISUTIMOTALIR

R: _____

Definição: _____

5. CINODEPARIPITUDIDELI

R: _____

Definição: _____

6. PACIAMDERIDALI

R: _____

Definição: _____

7. NOLECINUQASOMESCI

R: _____

Definição: _____

8. ANEDOTEBAVO

R: _____

Definição: _____

9. ONGIÉTOTILÓDECACA

R: _____

Definição: _____

10. OTAMUNAIO

R: _____

Definição: _____

A professora estagiária,
Susana Neto.

Jogo 8: *Peddy Paper*

Peddy Paper - Postos

Quem disse isto?

Enunciado	Resposta
Enunciado: a e o filósofo que corresponde cada uma das frases: <i>Erasmus, Sêneca, J. Quet, ML, Sócrates, Platão, Cícero, Descartes.</i>	
"Só sei que nada sei."	
"Torna-te aquilo que és."	
" <i>Sapere aude!</i> "	
"Penso, logo existo."	
"Es livre, escolhe, ou seja: inventa."	
"É melhor ser um ser humano insatisfeito que um porco satisfeito."	

Posto 1

Tendo em conta a matéria lecionada nas aulas de Filosofia, elabore um poema sobre um desses assuntos à vossa escolha.

Posto 2

Os seguintes quadros mostram quatro episódios. Para cada um deles tenta fazer uma ligação de um filósofo e explique como é possível estabelecer essa ligação a uma filosofia da época e nomeie o filósofo.



Posto 3

Na visita de estudo a Coimbra visitaram a casa de Miguel Torga, na qual vos foi mostrado um Powerpoint com escritos do autor e fotografias do autor, quem era o compositor de música de fundo do Powerpoint?

- Wolfgang Amadeus Mozart
- Johann Sebastian Bach
- Ludwig Van Beethoven
- Richard Wagner

Posto 4

Consentem a seguinte frase:

"Uma imagem vale mais do que mil palavras."

CARVALHO (DESCOBRIR O MUNDO, 476 a.C.)



Posto 5

Autoavaliação do 2º período:

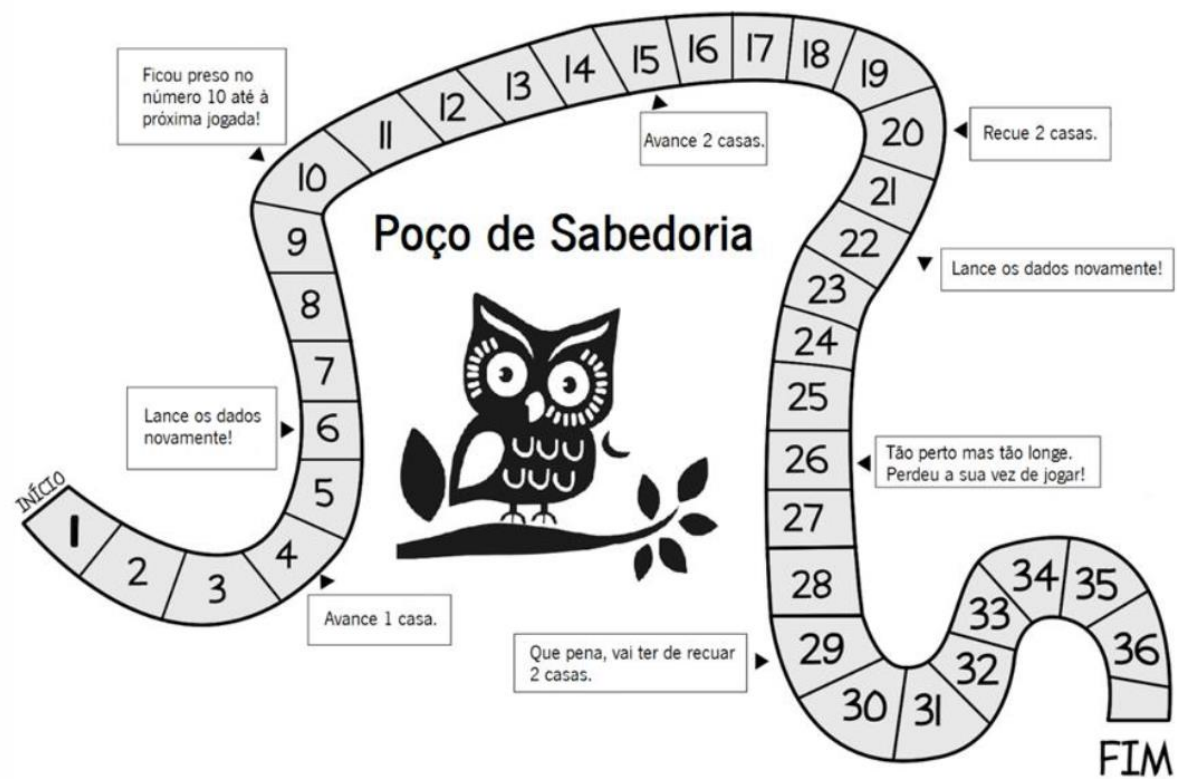
Tendo em conta o seguinte quadro e a respetiva fórmula, faça a sua autoavaliação relativamente ao 2º período. Explique os motivos da sua autoavaliação referentes aos 30%.

Critérios específicos de avaliação	Quantificação
Textos	70%
Outros instrumentos: <ul style="list-style-type: none"> ▫ Participação pontual e organizada ▫ Ficheiros de trabalho ▫ Trabalhos escritos ▫ Trabalho de grupo ▫ Grau de desenvolvimento a nível de atitudes de integração social e a nível das relações humanas e de autonomia 	30%

$$0,7 \times \frac{1^{\text{a}} \text{teste} + 2^{\text{a}} \text{teste}}{2} + 0,3 \times \text{outros instrumentos} =$$

Posto 6

Jogo 9: Poço de Sabedoria



Exemplos de questões:

A seguinte afirmação é um juízo estético?	A que teoria corresponde a seguinte afirmação:	A que teoria corresponde a seguinte afirmação:
<p>Estar numa esplanada a ler é agradável.</p> <p>R: falso.</p>	<p>A forma significante é uma característica da estrutura da obra de arte.</p> <p>R: formalismo.</p>	<p>A imitação é natural ao ser humano.</p> <p>R: a arte como imitação.</p>
A seguinte afirmação é um juízo estético?	A seguinte afirmação é verdadeira?	A seguinte afirmação é verdadeira?
<p>O quadro <i>O Beijo</i>, de Gustav Klimt, é soberbo.</p> <p>R: verdadeiro.</p>	<p>O objetivismo estético defende que a beleza do objeto depende das suas características.</p> <p>R: verdadeiro.</p>	<p>A natureza também proporciona experiências estéticas.</p> <p>R: verdadeiro.</p>

Complete o espaço em branco:	Complete o espaço em branco:	Complete os espaços em branco:
<p>A teoria _____ entende que a finalidade da arte é expressar nos outros sentimentos e emoções.</p> <p>R: expressivismo.</p>	<p>A teoria _____ defende que a finalidade da arte é provocar experiências estéticas a partir dos aspetos formais da obra.</p> <p>R: formalismo.</p>	<p>A teoria _____ defende que a finalidade da arte é reproduzir fielmente o objeto da natureza.</p> <p>R: arte como imitação (<i>mimesis</i>).</p>
Qual dos seguintes autores defende o expressivismo?	Existe uma definição de arte universal?	A seguinte afirmação é verdadeira?
<p>a) Lev Tolstói; b) Clive Bell; c) Aristóteles.</p> <p>R: a).</p>	<p>R: não.</p>	<p>A estética é uma abordagem filosófica da obra de arte.</p> <p>R: verdadeiro.</p>