

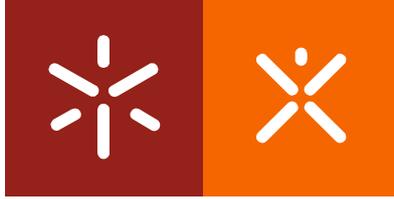


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Patricia Raquel Alves Rodrigues Crista

**Metodologias de Estudo:  
Contributos para a autonomia**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Patrícia Raquel Alves Rodrigues Crista

**Metodologias de Estudo:  
Contributos para a autonomia**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho Efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Custódia Martins**

## DECLARAÇÃO

Nome: Patrícia Raquel Alves Rodrigues Crista

Endereço Eletrónico: Patriciarodriguescrista@gmail.com Telefone: 969354461

Número do Cartão de Cidadão: 13015945

Título do Relatório:

Metodologias de Estudo: contributos para a autonomia

Orientadora:

Professora Doutora Custódia Martins

Ano de Conclusão: 2014

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

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

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.  
Assim em cada lago a Lua toda  
Brilha, porque alta vive.

Ricardo Reis



## AGRADECIMENTOS

No âmbito da conclusão de um projeto de vida dirijo os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que estiveram presentes nestes últimos dois anos.

Agradeço especialmente à Professora. Doutora Custódia Martins, pelo apoio e compreensão refletidas em palavras e atos.

Ao Prof. Doutor Artur Manso, pela confiança revelada e os incentivos no prosseguimento deste percurso.

Ao Orientador Cooperante, Dr. Carlos Félix, pelo exemplo de humanidade e de profissionalismo transmitidos.

Gostaria ainda de deixar aqui o meu apreço ao colega de estágio, Manuel Vieira Ferreira, pela lealdade e me ensinar o valor da diversidade pedagógica.

Aos meus pais, que sempre acreditaram que era possível.



## RESUMO

O presente relatório de estágio intitulado *Metodologias de Estudo: Contributos para a Autonomia* instituiu-se como estudo exploratório relativo à promoção da autonomia dos estudantes no ensino secundário, baseado na prática docente e na implementação do projeto de intervenção pedagógica. No âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia, o projeto de intervenção pedagógica foi realizado na Escola Secundária Martins Sarmiento, envolvendo a turma de 10º ano, CT4, do agrupamento científico-tecnológico, constituída por um total de vinte e nove alunos.

O relatório de estágio baseou-se na experiência docente e inseriu-se numa abordagem qualitativa com metodologia próxima da Investigação-Ação, preocupando-nos a formação do indivíduo, caracterizando o estudante como elaborador do próprio conhecimento e o professor como agente impulsionador do seu desenvolvimento. Para isso, procurou-se permitir aos alunos a adoção de práticas metodológicas potenciadoras de aprendizagem autónoma; a busca de conhecimento de forma independente; a aquisição autónoma de conhecimento e desenvolvimento de uma conceção integradora e holística do saber.

No que diz respeito à estrutura do presente relatório este apresenta-se subdividido em dois capítulos. No primeiro remete-se para o plano e contexto geral de intervenção, por forma a esclarecer as condições e os princípios fundamentais no envolvimento de alunos do secundário no processo de aprendizagem como experiência de e para a autonomia. No segundo capítulo consideram-se diferentes aspetos referentes ao desenvolvimento e avaliação da intervenção. Assim, o relatório aqui apresentado integra um vasto plano de aulas, bem como a sua planificação, execução e reflexão sobre as mesmas. Neste sentido, a análise dos resultados, obtida através de vários tipos de fichas, observação e feedback permitem compreender se a implementação dos recursos e metodologias de trabalho possibilitaram o desenvolvimento do trabalho autónomo um fator de diferenciação pedagógica positiva no contexto de sala de aula.

Acrescenta-se, ainda, a introdução, conclusão, referências bibliográficas e respetivos anexos.



## ABSTRACT

This internship report entitled *Methods of Study: Contributions to the Autonomy* consists of an exploratory study on promoting students' autonomy in secondary education based on teaching practice and implementation of a pedagogical intervention project.

Regarding the Master degree on Philosophy teaching in the secondary school program of Minho University, the pedagogical intervention project was conducted at the Martins Sarmiento Secondary School, involving the 10th grade class, CT4, on the scientific-technological group, consisting on a total of twenty-nine students.

This report was based on teaching experience and involved a qualitative approach with Action Research methodology, concerning the formation of the individual, placing the student as the subject of his own knowledge and the teacher as the booster agent of his development. In order to do so, we sought to allow students to adopt methodological practices which enhanced an autonomous learning; the independent pursuit of knowledge; the ability of acquiring knowledge autonomously and the development of an integrative and holistic conception of knowledge.

The present report is constituted by two chapters. The first one refers to the plan and general context of intervention in order to enlighten the fundamental conditions and principles for the involvement of the secondary school students in the learning process of and for autonomy. On the second chapter several aspects referred to the development and evaluation of the intervention project are considered. Thus, this study is part of a vast lessons plans, as well as their planning and execution, and a reflection of the later. In this sense, the analysis of the results, obtained from various types of worksheets, direct observation of the students' performance in class and feedback allows us to understand if the deployment of resources and working methods contributed to the development of autonomous work as a promoter of positive educational differentiation within the classroom. Besides all things mentioned above, it also includes an introduction, a conclusion, bibliographical references and the corresponding attachments.

Besides all things mentioned above, it also includes an introduction, a conclusion, bibliographical references and the corresponding attachments.



# ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	v
RESUMO .....	vii
ABSTRACT.....	viii
INTRODUÇÃO .....	1
2. CONTEXTO E PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO .....	5
2.1 Questões e Objetivos do Projeto .....	5
2.2 Enquadramento Contextual .....	6
2.2.1 O problema da articulação entre projeto investigativo e praxis escolar.....	6
2.2.2 Caracterização da turma .....	6
2.2.3 Caracterização da Escola Secundária Martins Sarmento.....	7
2.3 Enquadramento Teórico.....	9
2.4 Aplicação do Projeto de Intervenção Pedagógica.....	10
3. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO .....	13
3.1 Linha de Investigação .....	13
3.1.1 Filosofia da Educação.....	13
3.1.2 Autonomia.....	17
3.1.2.1 O Conceito de Autonomia – Enquadramento Filosófico .....	17
3.1.2.2 O Conceito de Autonomia – Enquadramento Educacional.....	22
3.1.2.3 O Professor enquanto Promotor de Autonomia .....	27
3.2 Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção – Vertente Investigativa .....	32
3.3 Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção – Vertente Pedagógica .....	39
3.3.1 Ética, Direito e Política .....	39
3.3.2 A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética.....	46
3.3.3 Teste e Avaliação.....	58
CONCLUSÃO .....	63
BIBLIOGRAFIA .....	65
ANEXOS .....	73



## ABREVIATURAS

ESMS – Escola Secundária Martins Sarmiento

PE – Plano Educativo

PCE – Plano Curricular Educativo

IGE – Inspeção Geral da Educação



## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, intitulado *Metodologias de estudo: Contributos para a autonomia*, inscreve-se como culminar de um processo de formação inicial que se começou a delimitar a partir da conceção do projeto de intervenção pedagógica supervisionada, a executar durante o período de estágio curricular que decorreu no ano letivo de 2013/2014, na Escola Secundária Martins Sarmiento, na sequência do curso de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, da Universidade do Minho.

*O novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional (...) Neste contexto, assumem especial relevância as escolas onde esta área se desenvolve e os respetivos professores, passando a ser obrigatório que a qualificação profissional que habilita para a docência seja adquirida no quadro de uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante, estabelecida entre instituições do ensino superior e estabelecimentos de (...) ensino secundário, por iniciativa das primeiras. (Decreto – lei n.º 43/2007).*

A sua concretização realizou-se a partir da lecionação das temáticas *Ética, Direito e Política*, a *Dimensão estética – análise e comparação da experiência estética*, compreendida entre o período 23 de Março de 2014 a 11 de Junho de 2014, constituída por 17 regências (blocos de 90 minutos), conforme a calendarização apresentada.

A presente temática de investigação, *Metodologias de estudo: Contributos para a autonomia*, prendeu-se com a preocupação da formação do indivíduo, colocando o estudante como sujeito do seu próprio conhecimento e o professor como agente impulsionador do seu desenvolvimento. Neste sentido, procurou-se permitir aos alunos a adoção de práticas metodológicas potenciadoras de aprendizagem autónoma; promover a busca autónoma de conhecimento/adquirir conhecimento de forma autónoma; desenvolver uma conceção integradora e holística do saber.

Assim, procuramos responder às seguintes questões:

- Será possível promover a autonomia do aluno adotando-se metodologias de sala de aula, a partir da problematização filosófica dos conhecimentos adquiridos e vivências quotidianas?
- Qual a eficácia da metodologia aplicada na potencialização da busca autónoma do conhecimento?
- Como auxiliar o sujeito na construção do conhecimento significativo?

A escolha deste tema passou pela pertinência do conceito em questão e a importância da autonomia face às exigências atuais da sociedade e do mundo, num tempo em que nos confrontamos com a necessidade de (re)pensarmos as noções tradicionais. Neste sentido questionei-me de que forma poderia ajudar os alunos a alcançar o próprio conhecimento de forma flexível, aberta e ao mesmo tempo formativa, o que me levou à noção de autonomia. Com isto, configurei estas perguntas, questionando se seria possível ultrapassar uma visão utópica da autonomia, desenvolvendo, assim, uma aplicação e promoção prática e efetiva do conceito. Atendi, também, à dupla função de mediador do saber que está no programa e a postura do professor não como facilitador, mas como promotor da autonomia, promovendo o conhecimento significativo e ocupando-se, neste sentido, do desenvolvimento do aluno.

Assim, o presente relatório de estágio divide-se em dois capítulos – (1) Contexto e Plano Geral de Intervenção; (2) Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção. Do primeiro capítulo ocupamo-nos de uma breve sintetização das questões e objetivos do projeto, por forma a delimitar o trabalho em questão. Seguiu-se o enquadramento contextual, onde decorreu o estágio e a investigação do presente relatório, tendo em conta dificuldades, reajustes e adequação do projeto à *práxis* escolar. No enquadramento teórico centramo-nos na importância da Filosofia no âmbito do projeto de intervenção, para a conquista da autonomia do aluno. Atendemos, aqui, a uma correspondência pertinente aos objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo, permitindo o envolvimento do aluno face à construção do conhecimento. Por sua vez, descrevemos a aplicação do projeto de intervenção pedagógica, onde se compreendeu uma vertente investigativa e uma vertente letiva, verificando-se um aperfeiçoamento nas atividades realizadas autonomamente pelos alunos.

No segundo capítulo, desenvolvimento e avaliação da intervenção, descrevemos a nossa linha de investigação, partindo de reflexões críticas e fundamentais de uma Filosofia da educação.

Passamos para uma análise do conceito de autonomia, tendo em conta o seu enquadramento filosófico e educacional, assim como a figura do professor enquanto promotor de autonomia.

No âmbito do desenvolvimento e avaliação de intervenção propriamente dita, descrevemos a vertente investigativa e a vertente pedagógica. Na vertente investigativa demonstramos a adoção de metodologias diversas em contexto de sala de aula e de que forma estas favorecem uma aprendizagem configuradora de autonomia dos estudantes, a partir da problematização dos conhecimentos adquiridos e vivências quotidianas. Mostramos, ainda, como auxiliar o aluno na construção do conhecimento significativo e de que forma o professor pode potencializar esta busca autónoma do conhecimento.

No que concerne à vertente pedagógica, ocupamo-nos dos conteúdos programáticos referentes à leção e, por fim, das diferentes formas de avaliação e sua relevância.

Na conclusão do presente relatório consta as observações, dificuldades, melhorias e respostas às questões aqui mencionadas e supracitadas.



## 2. Contexto e Plano Geral de Intervenção

### 2.1 Questões e Objetivos do Projeto

Na origem do presente projeto esteve uma preocupação com o impacto da formação no desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa. Pensava-se assim numa temática de investigação - ação que pudesse situar-se no domínio formativo da ação pedagógica com a intenção de potenciar a realização da finalidade personalizadora da educação, tal como caracterizada por João Formosinho (1988) – enquadram-se nesta finalidade todas as medidas que promovam a formação da pessoa, do seu carácter, do seu juízo crítico, enquanto ser autónomo e com uma identidade única e irreproduzível. A esta conceção encontra-se igualmente vinculada uma perspetiva construtivista do ensino - aprendizagem, na qual o estudante é o próprio sujeito do conhecimento e o professor agente impulsionador e facilitador do seu desenvolvimento.

O projeto de intervenção pedagógica supervisionada que aqui se apresenta tem como fim oferecer respostas às seguintes questões:

- Será possível promover a autonomia do aluno adotando-se metodologias de sala de aula, a partir da problematização filosófica dos conhecimentos adquiridos e vivências quotidianas?
- Qual a eficácia da metodologia aplicada na potencialização da busca autónoma do conhecimento?
- Como auxiliar o sujeito na construção do conhecimento significativo?

Com a implementação da intervenção pedagógica supervisionada, no contexto educativo de realização de estágio profissional, prevê-se a concretização dos objetivos abaixo indicados:

- Permitir aos alunos a adoção de práticas metodológicas potenciadoras de aprendizagem autónoma.
- Promover a busca autónoma de conhecimento/ Adquirir conhecimento de forma autónoma.
- Desenvolver uma conceção integradora e holística do saber.

## 2.2. Enquadramento contextual

### 2.2.1 O problema da articulação entre projeto investigativo e praxis escolar

Ainda que a pertinência da temática se configurasse no âmbito da própria vivência profissional e propósitos educativos da instituição de intervenção surgiram várias interrogações, justificadas pela abrangência das problemáticas abordadas (metodologias e autonomia), sobre as condições disponíveis para a implementação do próprio projeto em ambiente escolar e a forma como ajustar as ambições investigativas sentidas às especificidades do plano de intervenção pedagógica (estrutura, duração, objetivos) a integrar o relatório de estágio.

As dúvidas foram-se dissipando à medida que o conhecimento e a integração no contexto escolar foram permitindo a consideração de métodos e estratégias em harmonia com a filosofia da instituição, expectativas e objetivos dos docentes (Projeto curricular de escola) e características da turma intervencionada.

### 2.2.2. Caracterização da turma

A turma CT4 é uma turma do curso científico-tecnológico do décimo ano, constituída por 29 alunos sendo 17 do género feminino e 12 do género masculino, pertencentes a uma faixa etária compreendida entre os 14 e 15 anos. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa e maioritariamente residem dentro do perímetro escolar. No que concerne ao percurso escolar, sabe-se que três dos alunos já ficaram alguma vez retidos e quatro apresentaram nível negativo no terceiro período. Dez alunos beneficiam dos serviços da ação social escolar (escalão B).

A nível familiar o papel de encarregado de educação é maioritariamente atribuído à mãe. Quanto à faixa etária dos pais estabelece-se entre os trinta e os cinquenta anos. Na maioria dos casos, a escolaridade dos pais encontra-se ao nível do terceiro ciclo. Estes exercem na sua maioria profissões relacionadas com o setor terciário, por conta de outrem.

Ao nível das preferências escolares, os alunos evidenciam especial gosto pela disciplina de matemática, sete deles manifestando curiosidade pela disciplina de Filosofia, ainda que declarando dificuldades ao nível do Português.

Uma manifesta maioria dos estudantes manifestam intenção em seguir cursos de ensino superior ligados aos serviços de saúde.

Nos tempos livres, apenas um aluno gosta de ler, dois declaram nunca ler e os que o fazem maioritariamente escolhem a leitura de livros. No topo das preferências encontram-se as atividades que envolvem a utilização de computadores e música. Nas antípodas encontra-se o desporto.

Recorrendo fundamentalmente a observações diretas das aulas lecionadas pelo Orientador Cooperante, Carlos Félix, foi possível compreender, as potencialidades da turma a nível do desenvolvimento cognitivo, reflexivo e as suas características atitudinais.

O nível da confiança que rodeia a relação interpessoal professor-aluno está alicerçada numa cultura de respeito mútuo estabelecido com base na competência profissional do docente e reconhecimento do mérito e empenho do aluno.

### **2.2.3 Caraterização da Escola Secundária Martins Sarmento**

A escola secundária Martins Sarmento encontra-se localizada em pleno centro histórico do concelho de Guimarães. Com duzentos cinquenta e oito quilómetros quadrados de área abrangente e cerca de cento e sessenta mil habitantes. A ESMS insere-se assim no distrito com maior percentagem de população jovem do território português.

A Martins Sarmento é uma instituição secular, inaugurada em mil oitocentos e sessenta e um com a designação de Liceu nacional de Guimarães. Posteriormente adotara o nome do arqueólogo vimaranense Martins Sarmento no ano de mil novecentos e dezassete. A Martins Sarmento é marcada por uma cultura escolar forte enraizada na comunidade “Os alunos têm uma ligação profunda com a escola, identificando-se com a sua cultura e tradições (...)”, (IGE,2008:4) sentido de pertença que a instituição compreende como sua mais-valia na persecução da promoção do sucesso educativo e conseqüentemente na prevenção do absentismo e abandono escolar.

O edifício e espaços escolares foram remodelados em dois mil e dez na sequência do projeto parque escolar, encontrando-se neste estabelecimento de ensino excelentes condições para a atividade educativa. Destacam-se os amplos espaços e variados serviços disponíveis para discentes e docentes. A luminosa biblioteca, as amplas salas de aula, num total de quarenta e cinco, devidamente equipadas e decoradas com trabalhos dos alunos, os diversos espaços dedicados à recreação e à prática de desporto espelham em si mesmos a cultura de abertura e o ideal de desenvolvimento integral da pessoa humana, arrogados pela secundária Martins Sarmento. Em consonância com a lecionação dos cursos gerais científico-humanísticos, a Martins Sarmento de modo a responder às necessidades do meio envolvente integra também um centro de formação profissional, que engloba no presente ano letivo a oferta de quatro opções formativas: Curso Profissional de Técnico de laboratório; Curso de Técnico de Restauração (Cozinha-Pastelaria), Técnico de Manutenção Industrial Mecatrónica; Técnico de Design Industrial e Técnico de Qualidade de Calçado e Marroquinaria.

Atualmente, a escola secundária Martins Sarmiento, possui um total de mil duzentos e dezassete alunos, divididos por um conjunto de quarenta e oito turmas. O corpo docente é constituído por noventa e nove professores, constituintes de quatro departamentos: Departamento de Línguas; Departamento de Ciências Sociais e Humanas; Departamento de Matemática e Ciências Experimentais; Departamento de Expressões e subdivididos em treze grupos disciplinares, segundo a seguinte distribuição: dez docentes pertencentes ao agrupamento de Artes visuais; oito docentes pertencentes ao agrupamento disciplinar de Biologia-Geologia; quatro docentes do grupo de economia-contabilidade; onze docentes pertencentes ao grupo de educação física; dois docentes afetos ao agrupamento de educação moral religiosa católica; um docente de Espanhol; nove elementos do grupo disciplinar de Filosofia; sete do grupo disciplinar de Física e Química; duas docentes do grupo de Geografia; cinco do agrupamento de História; seis docentes do agrupamento de Informática; oito docentes que completam o grupo disciplinar de Inglês; onze docentes do grupo disciplinar de Matemática e quinze docentes do grupo de Português. Para além do pessoal discente e docente, a escola apresenta vinte e seis funcionários e vinte técnicos destacados.

Tendo como base o PE em vigor na Martins Sarmiento a partir do ano de dois mil e treze, destaca-se positivamente a rigorosa monitorização autónoma das atividades, a existência de um número elevado de protocolos com associações e instituições culturais locais, bem como a preparação dos alunos para os exames em horário extralectivo. No que diz respeito à realização deste apoio extralectivo, é de sublinhar a sua dependência do envolvimento intrínseco do pessoal docente na melhoria de resultados da própria escola e no sucesso escolar dos seus alunos, uma vez que é efetuado em períodos de tempo não remunerado. Na análise do PCE da escola revela-se uma preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes, sendo um documento reflexivo, orientador e operacionalizante da própria cultura da instituição. É na continuidade com os projetos e ideais expressos pelo grupo de docentes da Escola Secundária Martins Sarmiento que se introduz o presente projeto de intervenção pedagógica, que adquire neste contexto especial relevo em função da aposta na pro-atividade dos discentes, na adoção de estratégias metodológicas centradas no aluno e na valorização das potencialidades dos jovens em formação.

Negativamente é manifesta direta e indiretamente a falta de coletividade docente e de investimento na colmatação de insuficiências gerais das disciplinas que podem justificar os resultados menos conseguidos na generalidade dos exames nacionais, tendo em conta os últimos dados divulgados pelo ministério da educação relativamente ao “ *Ranking* das escolas”. A este nível a ESMS posiciona-se num muito modesto centésimo nonagésimo quarto

lugar com uma média em exame nacional de 9.63 valores, num total de setecentas e onze provas realizadas.

Documentos referentes ao ano de dois mil e catorze revelaram novos dados sobre a escola, que importa referir: relativamente ao contexto socioeconómico da instituição escolar: “comparada com as outras escolas do mesmo grupo de referência, a Escola apresenta variáveis de contexto que a colocam entre as mais desfavorecidas”; em relação à avaliação externa: A ESMS obteve a classificação de “Muito bom” em todos os domínios analisados (resultados, prestação do serviço educativo, liderança e gestão), encontrando-se não raras vezes, num nível superior ao exatável pela equipa de avaliadores externos.

### 2.3. Enquadramento teórico

O importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os Homens se sintam sujeitos de seu pensar (...). (Freire, 2003: 120)

É precisamente por oposição a um modelo educativo baseado na propagação de uma cultura alienada e acrítica, que a autonomia se evidencia como especificidade humana impreterível a desenvolver ao longo do processo educacional, no ensino básico e secundário.

- a) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- b) 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;
- c) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;
- d) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;
- e) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;
- f) 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” (Capítulo II, da Lei n° 46/86, de 14 de Outubro).

Considera-se, no âmbito do projeto de intervenção, que a Filosofia tem um papel importante na sociedade e educação atuais ao permitir a assunção consciente do Homem na sua natureza, fomentando a sua capacidade de observar, pensar, ler e agir sobre o real, atuando no sentido de possibilitar a realização da existência humana enquanto esta se configura na possibilidade de ser mais do Homem.

Esta investigação filosófico-pedagógica projeta-se no sentido da atualização das potencialidades libertadoras e problematizantes que conferem especial valor à educação como fim social fundamental ou meio imprescindível para a conquista da autonomia do indivíduo, fulcral para uma vivência digna e capaz de responder às exigências próprias de sociedades

contemporâneas (eficiência, empreendedorismo, espírito de equipa, rigor, abertura a mudança, adaptabilidade e flexibilidade, etc....), instaurando as condições necessárias para a construção de uma sociedade no valor fundamental da humanidade.

O projeto em desenvolvimento aqui apresentado corresponde de uma forma pertinente aos intuitos objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo, julgando-se neste projeto que a consideração de metodologias ativas ou a vinculação à vivência dos sujeitos e da sua vida em sociedade (representadas no projeto pelas instituições de caráter cultural), dos conhecimentos no decorrer do processo ensino-aprendizagem, permite quebrar com um clima de pessimismo latente nas escolas, instigando ao envolvimento e entusiasmo do aluno face à construção de conhecimento, colocando-o numa perspetiva que a partir do exercício próprio da sua autonomia e radicalidade o sujeito se reconhece como fundamental no processo de conhecimento, tornando-se assim *uma força de atrito* na imposição de práticas autoritárias, passivas e acríticas. Deste modo, espera-se dar um pequeno contributo para humanização e ideal educativo que a LBSE espelha e a Filosofia pode em nosso entender ajudar a operacionalizar.

“ (...) a disciplina de filosofia deverá, pois, promover condições que viabilizem uma autonomia do pensar indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada, que passa por pensar a vida nas suas múltiplas interpretações” (Almeida, 2001: 5).

#### 2.4. Aplicação do Projeto de Intervenção Pedagógica

O projeto de intervenção pedagógica supervisionada, intitulado Metodologias de estudo: Contributo para a autonomia, instituiu-se, como anteriormente referenciado, no âmbito do desenvolvimento do estágio curricular em curso, ano letivo de 2013/2014, na Escola Secundária Martins Sarmiento e na sequência do curso de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, da Universidade do Minho.

*O novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo especial, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional (...). Neste contexto, assumem especial relevância as escolas onde esta área se desenvolve e os respetivos professores, passando a ser obrigatório que a qualificação profissional que habilita para a docência seja adquirida no quadro de uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante, estabelecida entre instituições do ensino superior e estabelecimentos de (...) ensino secundário, por iniciativa das primeiras (Decreto – lei n° 43/2007).*

Em conformidade com o referido, a experiência de desenvolvimento de uma intervenção pedagógica supervisionada, compreendendo uma vertente investigativa e uma vertente letiva, perspetivou-se como possibilidade privilegiada de empreendimento de ações educativas no sentido de promoção da autonomia dos alunos em contexto concreto de ensino-aprendizagem, propondo-se no domínio deste projeto a consecução das seguintes finalidades:

- Permitir aos alunos a adoção de práticas metodológicas potenciadoras de aprendizagem autónoma.
- Promover a busca autónoma de conhecimento./ Adquirir conhecimento de forma autónoma.
- Desenvolver uma conspeção integradora e holística do saber.

No âmbito do desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica, apresentado em Dezembro de 2013<sup>1</sup>, verificou-se alguns ajustamentos com relação às estratégias de ação planeadas com vista à agilização das atividades propostas, sem qualquer prejuízo da investigação. Compreendeu-se ainda pessoalmente que o projeto de intervenção pedagógica com base na promoção da autonomia poder-se-ia constituir ainda de uma aplicabilidade não letiva (de intervenção escolar e na comunidade) com interesse investigativo.

Apresenta-se aqui as ações de intervenção aplicadas em contexto de prática de estágio vertente letiva e não letiva.

Visita de estudo à exposição “Provas de Contacto” em exibição na Plataforma Internacional das Artes José de Guimarães, com a turma atribuída (10ºCT4): organização em parceria com o orientador cooperante Dr. Carlos Félix. Introdução prévia à lecionação do tópico. 3.2. *A dimensão estética - Análise e compreensão da experiência estética.*

Atividade de comemoração do dia internacional da Filosofia: *Filosofia de todos e de ninguém*, organizada pelos estagiários da Escola Secundária Martins Sarmiento Patrícia Crista e Manuel Ferreira, destinada a alunos do Ensino Profissional da Escola Secundária Martins Sarmiento (estes discentes não possuem a disciplina de Filosofia como parte integrante do seu currículo).

Atividade organizada pelos estagiários da Escola Secundária Martins Sarmiento Patrícia Crista e Manuel Ferreira no âmbito da iniciativa da Biblioteca central da Escola Secundária Martins Sarmiento: *Comemoração dos quarenta anos do vinte cinco de abril*: leitura e interpretação crítica de conteúdos filosóficos através de visualização de conteúdos audiovisuais), iniciativa aberta à comunidade escolar.

---

<sup>1</sup> Consultar anexo I

Trabalhos individuais realizados autonomamente pelos alunos em sala de aula (ficha de trabalho; primeira leitura de textos; resolução de exercícios de consolidação de conhecimentos).

Trabalho individual de reflexão realizado pelos alunos da turma atribuída sobre uma temática abordada no período de regências de estágio (*3.1. A dimensão ético-política - Análise e compreensão da experiência convivencial*).

Debate em sala de aula, sobre um tema atual, no âmbito da abordagem do conteúdo programático *Temas e Problemas do mundo contemporâneo* com os alunos da turma atribuída.

A aplicação do projeto foi cumprida indo ao encontro das expectativas, na medida em que se verificou um aperfeiçoamento nas atividades realizadas autonomamente pelos alunos, apesar do trabalho autónomo não se revelar como central no decorrer da lecionação propriamente dita

### 3. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

#### 3.1 Linha de Investigação

##### 3.1.1. Filosofia da Educação

A formação de uma Filosofia da educação afirma-se aqui como um marco fundamental do desenvolvimento profissional de um mestrando em ensino, pois concerne a compreensão do próprio enquanto agente educativo, isto é, autonomamente empenhado e socialmente comprometido na sua prática. É fundamental que o professor, para além da sua formação académica e profissional, se reconheça como agente educativo e, para isso, precisa de se compreender como autonomamente empenhado na sua prática docente, assumindo uma postura ativa na procura constante de informação atualizada, construção de métodos, técnicas e recursos pedagógicos e didáticos de acordo com o perfil das suas turmas, dando, assim, espaço ao ensino-aprendizagem. Esta postura deve ser assumida pelo agente de forma consciente e autónoma, diferenciando-o de outros agentes educativos, no fundo trata-se da construção da sua identidade profissional. Por outro lado, este deve compreender, também, o comprometimento social nas suas práticas docentes, compreendendo a noção de professor, seguindo as orientações da tutela, escola e currículo (currículo; programa; planificações; número de horas letivas e não letivas), mas também, e fundamentalmente, trabalhando no sentido da comunicação eficiente do conhecimento (lecionação e avaliação contínua dos conteúdos programáticos). Há um diálogo entre estas duas vertentes, na medida em que o interno (consciência autónoma do sujeito) se impõe ao externo (orientações externas ao sujeito), através da sua reflexão crítica sobre as orientações pré-definidas exigidas ao docente e sua lecionação, assim como estas se impõem à própria consciência autónoma do sujeito, (de) limitando as suas práticas. A consciência e a procura da interligação destas duas vertentes, interna e externa ao agente, é, assim, o desafio do professor em formação e crucial para o processo ensino-aprendizagem, para a melhoria das práticas docentes e para a consciencialização de que o professor será sempre um professor em formação.

Na evolução da profissão docente, observa-se, ainda, uma mudança gradual e subtil que vem surgindo há mais de uma década e que diz respeito à responsabilização profissional dos docentes, uma responsabilização pelas ações profissionais e as suas consequências. Esta mudança seguiu-se do processo de profissionalização docente, a que se pressupõe o reconhecimento de um considerável poder discricionário na tomada de decisões e uma ampla autonomia tanto na análise das problemáticas como na resolução por parte dos profissionais. A

responsabilização docente visa essencialmente a eficácia das práticas pedagógicas e das práticas de avaliação, mas incluem também preocupações relativas à comunicação com os alunos e a participação na vida institucional do professor, mas sendo que a aprendizagem mantem-se sempre no centro (Alves & Machado, 2010).

É, ainda, com base no reconhecimento da própria responsabilidade subjacente aos atos educativos, e especialmente da sua urgência, que se coloca a necessidade de escolher prioridades entre as diferentes tarefas que a equação de uma filosofia da educação, contudo devem implicar. É importante que o professor compreenda que tem responsabilidade pelos seus atos, pelas suas escolhas e decisões durante o seu percurso profissional, sendo que é urgente uma resposta clara e direcionada nos nossos atos educativos, ou seja, não deve ser ambicioso na sua planificação e execução de aula, mas delimitar o seu espaço de ação, isto é estruturar o seu percurso de aula, consciencializando-se de que o trajeto escolhido é o menos prejudicial para os alunos e o que dá espaço a uma aprendizagem bem-sucedida, isto é, verdadeiramente significativa. Sendo que se compreende como aprendizagem significativa toda aquela que permite elevar os esforços dos aprendizes para se tornarem autónomos (Valadares & Moreira, 2009).

O professor deve assumir, assim, uma abrangência educativa sem ultrapassar as suas competências, imiscuindo-se em assuntos que como docente não são da sua competência.

Consideramos que as naturais reflexões filosóficas sobre a natureza do ensino da Filosofia (o que se ensina, para que se ensina e como se ensina), cujo domínio reflexivo nos colocaria perante a questão original: O que é a Filosofia? Assim como, a pergunta sobre o que é ensinar, que implica o questionamento da própria educação na sua dimensão antropológica e ontológica, cedem o seu priorado filosófico no reconhecimento da importância de estabelecimento de um domínio praxiológico (simultaneamente prático e teórico) específico de reflexão.

Neste sentido, ainda que a afirmação de uma Filosofia da educação possa mostrar-se necessariamente como um processo de exclusão de outros princípios (adotando um posicionamento teórico-prático em detrimento de outros), esta escolha rege-se pela necessidade de, traduzindo a atual realidade do ensino secundário na segunda década do séc. XXI, partir das suas condições concretas e definir uma possibilidade de correspondência, entre um domínio histórico-contextual concreto e um ideal educativo. Subjaz aqui a necessidade de o professor mover-se na esfera do melhor mundo possível. (Braga, 2001; Leibniz, 2000).

Consideramos que é fundamental reconhecermos que é na exata medida em que comporta um determinado conhecimento específico, que o professor se diferencia dos restantes responsáveis educativos e assume um determinado papel na educação que pode ser reconhecido

socialmente; tal como sucede no domínio da imposição da autoridade necessária para a realização de aprendizagem (estabelecimento de regras de diálogo no espaço de aula; estabelecimento de sanções necessárias para o cumprimento das atividades destinadas às lecionações), responsabilidade que em última instância se coloca entre as competências do professor (Freire & D'antola, 1989), na medida em que esta é um meio necessário para assegurar a transmissão de conhecimento e subseqüentemente a aprendizagem.

Assim, achamos fundamental que o professor em formação inicial centralize a comunicação, num estilo diretivo como nos fala Estanqueiro (2010), tomando decisões, dizendo o que fazer, como fazer e quando fazer, explicando-as à turma de forma a motivar os alunos (ao contrário da abordagem autoritária), uma vez que em toda a educação devem estar presentes regras e limites. Não se pretende aqui adotar um estilo autoritário, através de um abuso de poder e não reconhecimento do aluno como fazendo parte do processo ensino-aprendizagem ou *laissez-faire*, onde o professor adota uma postura anárquica (ausência de poder) em que os alunos comandam a própria aula num estilo permissivo. Reconhecemos, neste sentido, a importância de estabelecer limites e regras de conduta na sala de aula principalmente num professor em formação inicial, uma vez que este se adotar um estilo participativo facilmente cairá na permissividade (devido à sua imaturidade profissional), inspirada nas pedagogias não-diretivas, não conseguindo assegurar qualquer tipo de aprendizagem pelos alunos. Apesar dos reconhecidos perigos do autoritarismo e das atitudes de indiferença, que podem comprometer toda a prática, compreende-se que estes podem ser evitados, mesmo por professores inexperientes, desde que reflexivos, empenhados e comprometidos na sua prática autonomamente enquanto eternos aprendizes de ensinar. Pretende-se, assim, fugir aos extremos (autoritarismo e permissibilidade), adotando uma postura diretiva nos seus atos educativos, ao mesmo tempo que reconhece o valor da relação entre professor-aluno para uma boa prática pedagógica, uma vez que a escola existe para formar cidadãos autónomos, livres e responsáveis. Sabemos, ainda, que a liderança é uma arte que exige flexibilidade e bom senso, por um lado, saber usar estilos diferentes adequados aos alunos e às circunstâncias (Estanqueiro, 2010) e, por outro lado, a experiência do professor e a sua mestria no uso diferenciado de estilos de acordo com os contextos.

Todo o ensino é por essência comunicativo, assim vinculado a um processo de transmissão e receção, pelas mais diversas formas, de conteúdos que constituem o saber escolar. Processo que tem por finalidade o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, sendo assim necessário que o professor estruture, direcione o processo de ensino, tendo em vista, a realização de atividades promotoras de aprendizagem e propedêuticas à realização da autonomia, por parte dos alunos (Ladjali & Steiner, 2005).

Verificamos, contudo, que a aprendizagem sobretudo no contexto de sala de aula exige, impreterivelmente o desempenho de um papel mais tradicional por parte do docente.

Pressupondo que apenas podemos estabelecer horizontes de pensamento na continuidade com a própria época e de que esta se vincula aos sujeitos através da experiência presenciada, considera-se que é especialmente válido para o professores, mais especificamente para o professor em formação inicial ter a sua prioridade no conhecimento específico daquilo que é exigido como conhecimentos a adquirir pelos alunos, ou seja, preparado cientificamente e pedagogicamente, pois, segundo a perspectiva que se coloca, se compreende que o professor apenas deste modo se pode perspetivar como especificamente transmissor de conhecimento.

Diretamente relacionada com a afirmação anterior está a conceção de que é na medida em que o dever de ensinar é o mesmo que o de dar a aprender, que se estabelece como responsabilidade do docente, isto é, como seu dever criar as condições comunicativas para que a mensagem, devidamente descodificada e sintetizada pelo docente (responsável último por toda a didatização e pedagogização), possa ser compreendida pelo *grupo-turma* (Arends, 2008).

Neste ponto sobressai o domínio pedagógico-educativo que está obrigatoriamente presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, mesmo que não de uma forma direta na dinâmica de aula ou na utilização de recursos didáticos em sala de aula, mas está presente na própria construção da planificação, que se traduz na estruturação do percurso de aula e objetivos a atingir a cada leção e no conjunto destas (*ibidem*, 2008). Este domínio mostra-se o mais fundamental para a docência, mas que por ser realizado por via do trabalho individual do professor, torna-se impercetível aos restantes agentes educativos, o que concorre para a desvalorização da profissão docente, assim como dos saberes transmitidos. Por outras palavras, a construção das planificações, e todo o trabalho que lhe é inerente, não é assistida por pais ou alunos, o que leva a não terem consciência de toda a preparação do trabalho docente, sendo este, muitas vezes, desvalorizado.

É precisamente porque a leção pressupõe uma componente praxiológica, isto é, de reflexão e análise filosófica e de síntese pedagógico-didática, cujo processo que tem por fim a complementaridade, que se considera que é conhecimento que se produz e não simplesmente difusão de informação a-categorizável; trata-se de tornar compreensíveis os conteúdos, organizá-los para poderem integrar a rede conhecimento dos alunos. Contrariamente a fontes de informação, considera-se que a função docente tem um carácter específico de transmissão de conhecimento, que permite pelo seu modelo convocar os alunos para a autonomia, isto é, a posicionarem-se criticamente face à heteronomia da sociedade de informação.

Está assim exposto o objetivo principal do professor: cuidar das suas leccionações. A que é necessário conciliar a especificidade social de figura reconciliadora, pela qual poderá resgatar-se enquanto referência no ambiente escolar e grupo profissional respeitado pela sociedade (Arends, 2008).

Considera-se assim, o professor essencial enquanto aquele que se pré-ocupa com o estudante e tem esperança na sua pessoa, devendo assim impor-se na medida em que é necessário fazer-se ouvir (Nóvoa, 2005), para que imploda a disponibilidade para ouvir e reconhecer o outro nos estudantes, legitimamente questionadores e inconscientemente dogmáticos, sob os quais nunca pode pautar uma atitude de indiferença. O que está na base da transmissão do conhecimento é uma preocupação pelo próprio estudante, tendo expectativas positivas do aluno, investindo nele, contudo para que isto resulte precisa, por um lado, fazer-se ouvir e, por outro lado, mostrar a importância de os alunos adotarem uma postura ouvinte.

Colocando como máxima prioridade os interesses especificados, ainda que não raramente possam estes colidir com perspectivas sob o que é a educação ou o que se entende por filosofia; colocando como prioridade da atividade docente, a necessidade de satisfazer as reais expectativas dos jovens do ensino secundário, investindo na potencialização das *chances* de obtenção de sucesso escolar, pelo maior número de alunos possível, isto é, numa melhoria crescente de resultados.

### 3.1.2. Autonomia

#### 3.1.2.1 O Conceito de Autonomia – Enquadramento Filosófico

Inicialmente o conceito de autonomia, que advém das palavras *autos* (por si mesmo) e *nomos* (lei) era utilizados por poetas, legisladores e filósofos da Grécia Antiga como referência ao estatuto político que era ambicionado nas polis (cidades-estado), que consistia na reivindicação de poder para promulgar as suas próprias leis e gerir os assuntos internos da cidade, sem interferência de elementos externos à própria comunidade (Pohlmann, 1971).

O conceito de autonomia, contudo, foi desconsiderado no seu sentido forte durante o império Romano, deixando de estar veiculado a um ideal de vida em comunidade e de organização política subjacente ao seu significado anterior. Os Romanos mantiveram a sua referência, apesar de esta revelar um sentido mais restrito e menos relevante em termos políticos, apresentado nas expressões “*potestas vivendi suis legibus*” (*ibidem*: 703) “*potestas utendi suis legibus*” (Pohlmann op.cit:703), remetendo assim a sua interpretação para um pendor mais normativo e moral do conceito.

Desta forma, podemos observar que o conceito de autonomia abrange toda a história do ocidente, na medida em que a sua projeção na sociedade reflete um modo de pensar, ser e estar no mundo em específico, em que a liberdade de pensamento e de ação constituem ideais maiores que caracterizam o legado ocidental. Assim, a autonomia estabelece-se como fundamento integrador do próprio desenvolvimento da sociedade prefigurando nas suas conceções éticas, políticas, religiosas e até mesmo antropológicas (Arenilla, Gossot, Rolland, Roussel, 2013: 54), inscrevendo-se deste modo, desde a própria existência singular e convivencial, porquanto, constitui condição apriorística ao próprio sentir, pensar e agir humanos, assim comportando o domínio da própria projeção do homem e do mundo no ocidente.

Compreendendo a complexidade e multidimensionalidade que envolvem o conceito de autonomia, autores como Riley (1985) optam ao mesmo tempo em que sublinham a importância da autonomia enquanto princípio unificante de grandes valores comuns às sociedades, tal como foi anteriormente explicitado, destacam também a impossibilidade de definir uma fonte histórica única, que encerre todo o conteúdo presente no conceito contemporaneamente, ainda que restringido ao domínio específico da educação.

“Quase todas as sociedades dignas desse nome têm contado a independência de pensamento e de ação entre os seus mais altos ideais. É por isso inútil tentar traçar uma única fonte histórica do conceito de autonomia, tal como é compreendido na corrente discussão educacional. Portanto, é também um conceito profundamente enraizado nos caminhos sinuosos que caracterizam os vastos campos da filosofia, psicologia [e] (...) os princípios e organização dos esquemas de aprendizagem autônomos”<sup>2</sup>. (Riley, 1985: 170-171).[ trad.próp]

Tendo em conta estas observações e o domínio do presente relatório, apenas se procurará evidenciar a centralidade do próprio conceito, importância e complexidade referindo a aspetos evolutivos da noção, sublinhando o domínio filosófico-educacional.

Assim, considera-se que apesar de ainda não apresentar um âmbito próprio, foi ainda na idade média que a conceção de autonomia adquire a sua componente teológica e suas originais conexões com a liberdade, razão, e responsabilidade pela ação. Época marcada pela forte religiosidade; é no âmbito dos debates filosóficos do problema do livre-arbítrio, determinismo humano e da origem do mal, que têm por objetivo compreender o modo como o Homem comunga de origem divina e os limites dessa ligação, que a autonomia do ser humano, encontra as suas primeiras justificações racionais. A autonomia é inicialmente considerada como propriedade da vontade e da razão divina, por quanto expressa a soberania de Deus sobre toda a Terra e também substrato do seu poder gerador. É precisamente na medida em que constitui-se elemento da natureza divina que, segundo filósofos da patrística medieval como Tomás de Aquino ou Agostinho de Hipona, subsiste à criação do Homem enquanto feito à imagem e semelhança do criador. Nesse sentido, a autonomia é qualidade divina que é cometida externamente à natureza humana, sinal do criador na criatura; de semelhança e conexão entre Deus e a humanidade (Pohlmann op.cit.: 702).

A autonomia é afirmada na capacidade de deliberar, decidir e agir segundo a sua vontade e razão próprias no que diz respeito à determinação das ações (princípios, meios, fim) que irão determinar a sua própria existência, o que implica dar-se as suas próprias regras para a ação. Compreendem alguns filósofos medievais, neste ponto, que é enquanto seres dotados de autonomia que os Homens podem fazer um mau uso da sua liberdade e da razão por responder inadequadamente aos impulsos da sua vontade, que ao contrário da vontade divina não coincidem com a bondade para que a razão naturalmente referencia.

Schneewind (1988) considera especificamente esta situação recorrendo à perspetiva de Tomás de Aquino:

---

<sup>2</sup> .Almost every society worthy of the name has counted Independence of thought and action amongst its highest ideals. It is therefore pointless trying to trace to any single historical source the concept of autonomy as it is understood in current educational discussion. It is a concept too, which as deep and tangled roots which stretch out into the fields of philosophy, psychology (...)” Autonomous learning schemes principles and organization” (Riley, 1985: 170-171).[ Freehand translation]

“Tal como todos os seres criados, nós humanos somos movidos a perseguir o que quer que pensamos ser bom. Mas nós (...) podemos conhecer o nosso propósito final e as leis que nos mostram o que devemos fazer para o conseguir. As nossas leis são o efeito em nós da eterna lei de Deus, e o nosso fim é a união com Deus, através da contemplação. Apenas este alcance da razão pode conceder-nos a felicidade que nós realmente buscamos, uma vez que apenas isto realiza completamente o mais alto potencial da nossa natureza e satisfaz os nossos desejos. As atitudes morais, defende Aquino, são hábitos que nos possibilitam controlar as paixões e os desejos que tendem a afastar-nos do verdadeiro bem.(...) os princípios da razão que dizem respeito ao bem são leis da natureza.(...) Para Tomás, porque “ a vontade pode tender para o nada senão sob o espectro do bem”, “ a vontade é necessariamente guiada pelo que o intelecto mostra como bom”(...) revela uma tendência natural comum a todos os seres e não apenas um imperativo totalmente externo aos efetivos comportamentos. Daí que, para seres com uma natureza complexa como a nossa, existe mais do que uma só lei. Nós apercebemo-nos quais as leis que nos são dirigidas aplicando o preceito base a diferentes aspetos da nossa natureza. Naturalmente, tendemos a procurar a auto-preservação e propagação da nossa espécie; a procurar o conhecimento de deus, e a viver em sociedade; nós podemos escolher como responder às nossas tendências naturais sendo que o preceito nos diz para voltá-las para o bem” (Schneewind, 1988:19-20). [Trad. Própria]<sup>3</sup>

É entre os séculos XVI e XVII, que correspondem ao período histórico da modernidade, que o conceito de autonomia foi progressivamente conquistando um lugar central. Em todos os campos sociais: político, filosófico, económico, religioso e educativo, afirmara-se o valor da liberdade, da hegemonia da razão e espírito crítico como capacidades que expressam a singularidade humana. A autonomia é outorgada inicialmente aos indivíduos enquanto consubstancial à natureza humana, inerentemente racional. Assim, a autonomia constitui-se fundamento da reivindicação de autossuficiência ao nível institucional e enforma as exigências de transmutação da estrutura e alteração na conceção da sociedade tradicional. Exigências que fundam o paradigma moderno de racionalidade e autonomia como natural a todos os indivíduos se oferece em oposição à percepção fixista e hegemónica que dominava o pensamento medieval (Cambi,1999:196). Reconhece-se deste modo em Maquiavel (1469-1532) e Thomas Morus (1478-1535) ou como cerne do próprio movimento reformista o reconhecimento da autonomia, como especificidade em que se colocam as críticas e as propostas inerentes a estas perspetivas. Em consequência, o reconhecimento de autonomia política, religiosa e percetiva, estabelece a primazia da racionalidade humana, pelo qual se consuma apenas a autonomia como modo que permite ao Homem compreender a natureza, mas sobretudo a autonomia como fundamento que constitui possibilidade de domínio sobre a natureza e assim submete-la às finalidades humanas. Perspetiva de humanização e racionalismo que enceta entre outros acontecimentos as expedições dos descobrimentos marítimos, o

---

<sup>3</sup> “Like all created beings, we humans are moved to pursue whatever, we think is good. But we(...) can know our end and the laws that show us what we are to do to attain it. Our laws are the effect in us of God’s eternal law, and our end is the union with god through contemplation. Only this achievement of the theoretical intellect can give us the happiness we necessarily seek, since only this fully realizes the highest potential of our nature and satisfy our desires. The morals attitudes, Aquinas holds, are habits enabling us to control the passions and desires that tend to lead us away from our true good.(...) the principles of reason concerning the good are the laws of nature. (...)For Thomas, because “ the will can tend to nothing except under the aspect of good”, the will is necessarily guided by what intellect shows it as good (...) it reveals a natural tendency within all beings not merely an imperative wholly external to actual behavior. Hence for beings with complex natures like ours, there is more than one law. We see what the laws for us are by applying the basic precept to the several features of our nature. We naturally tend to try to preserve ourselves and to propagate our kind, to seek knowledge of god, and to live in society, we can choose how to respond our natural tendencies, and the precept tells us to turn them toward good (Schneewind, 1988:19-20).[ freehand translation]

desenvolvimento da ciência experimental de Galileu (1564-1642), a Filosofia de Bacon (1561-1626) e a superação da dúvida em Descartes. Este filósofo propõe na sua metodologia a suspensão provisória do juízo, que proporciona afirmação da subjetividade no indivíduo, estabelecendo-o como ponto de partida de qualquer juízo sobre a realidade.

“ (...)empenhar todos os esforços(...), fingindo que todos estes pensamentos são falsos e imaginários; até que, tendo equilibrado os meus preconceitos, eles não possam fazer a minha opinião pender mais para um lado do que para o outro, nem o meu juízo possa ser dominado pelo mau uso e apartado do caminho verdadeiro que pode conduzi-lo ao conhecimento da verdade” (Descartes, 2003:17).

Fica assim ligado a este filósofo a base metodológica e crítica que precede o exercício e a afirmação da autonomia (*ibidem*, 2011). É assim na sequência do ideal cartesiano de perfeição racional, ligada à substancialidade do mundo natural, na medida em que contém implícita a própria autonomia subjacente à racionalidade preconizadora da nossa humanidade, que se configuram as teorias contratualistas, que atribuem ao Homem a especificidade de regular as suas ações e definir o seu destino desde uma perspectiva individual em conformidade a determinado fim individual ou coletivo. É esta autonomia do sujeito que faz surgir em autores como Hobbes (1651), Locke (1690), Montesquieu (1748) ou mesmo Rousseau (1762) a necessidade de estabelecer limites claros para a intervenção do estado, derivando o seu poder e legitimidade da conformidade com princípios racionais, a que indivíduos racionais concederiam o seu consentimento.

Foi assim, inspirado nos ideais políticos apresentados por Rousseau, na medida em que este sublinha a soberania da vontade e a liberdade como obediência aos seus próprios princípios e Leibniz enquanto concebe ao Homem enquanto ser racional e livre, e consciência do seu dever que Kant “inventa” um sentido ético<sup>4</sup> para a autonomia, configurando-o para a posterioridade como central para a conceção de problemas e domínios que compreendem a liberdade humana (Scheewing, 1988)<sup>5</sup>.

A conceção de autonomia humana, enquanto agente racional, unifica pela primeira vez a capacidade do agente guiar a sua própria conduta de acordo com normas morais, à ideia de soberania sobre si mesmo – poder de autogovernar-se segundo as suas próprias leis.

---

<sup>4</sup> Na presente investigação optara-se apenas por evidenciar a contribuição de Kant para a afirmação da autonomia como característica do Homem porquanto este se pode representar como consciência universal atuante e configuradora de uma ordem no mundo no âmbito da moralidade, pois reconhece-se que apesar da autonomia do Homem começar por se estruturar desde a Crítica da Razão Pura, no âmbito do acesso ao conhecimento, enquanto forma representacional e relacional, assim sem acessibilidade à essência, em divergência com o pensamento anterior. Apesar de se poder conferir a sua demarcação do pensamento anterior, apregoada pela condição transcendental do sujeito, Kant não apresenta ainda a problemática de forma explícita (Ex: autodeterminação da vontade; liberdade e responsabilidade geral; autonomia como especificidade humana que coloca a liberdade no plano de ação legítima da racionalidade – razão prática/razão teórica.)

<sup>5</sup> Para mais informação sobre a ideia de ‘invenção’ da autonomia consultar Scheewind, 1988

“Tudo na natureza age segundo leis. Mas só um ser racional tem a faculdade de agir segundo a representação das leis, isto é, segundo os princípios, por outras palavras, possui uma vontade. Como para derivar as ações das leis, se torna necessária a razão, a vontade não é mais de uma razão prática.” (Kant, 2006:81)

Kant remete à autoconsciência a determinação das condições de aplicabilidade ou inaplicabilidade da lei moral, o que por sua vez submete ao juízo a própria normatividade da moral. Afastando-se, assim, a exterioridade do domínio da moralidade, em contraste com as morais teleológicas metafísicas - naturalistas ou empíricas - culturais, percebidas erradamente pelos filósofos anteriores como fonte de toda a moralidade, já que para Kant, enquanto estabelecidas para lá da representatividade da razão da agência livre, contrariam a autonomia da vontade “(...) propriedade que esta possui de se constituir como sua própria lei (independentemente de qualquer propriedade dos objetos do querer)” (Kant, 2006:115), cujo princípio é “não escolher senão de tal forma que as máximas da nossa escolha, estejam incluídas simultaneamente no querer mesmo, como lei universal” (*ibidem*, 2006) deferindo a heteronomia.

É precisamente na medida em que o homem se pode pensar<sup>6</sup> como pertencente a uma comunidade de seres racionais (humanidade) que as máximas subjetivas da sua ação, no âmbito em que se configuram na concordância da vontade livre e da razão, se estabelecem como leis, convertíveis em princípios universais, imperativos categóricos da razão, que definem os direitos inalienáveis que fundamentam e objetivam a dignidade humana<sup>7</sup>.

Os pensamentos morais de Kant configuram a educação como de máxima importância. Através da educação, os indivíduos tornam-se verdadeiramente humanos, desenvolvendo-se e compreendendo-se como participantes de uma sociedade e de uma cultura universal. Deve-se assim considerar, segundo os ensinamentos Kantianos, que a educação deve projetar a perfectibilização do Homem. O que implica que ao educar devemos ter permanentemente em consideração a “proteção da sua independência” (Mayer, 1976: 328), assim como a educação para os valores, o que implica a estimulação do pensamento crítico e racionalmente fundamentado, que permite a formação do caráter, em movimento sincrético com a própria aprendizagem, porquanto esta pressupõe a alteridade e a pluralidade de ideias (que é o próprio pressuposto da própria lecionação) que a filosofia propõe a todo o Homem perscrutar no seu domínio lógico-racional e argumentativo-racional, quando solicita a justificação, permitindo a análise da sua aceitabilidade (questionabilidade da sua universalidade) (Habermas, 2014; Santos, 2012)<sup>8</sup>, contribuindo para o esclarecimento e organização das crenças, para que a comunidade

---

<sup>6</sup> Cf. Na distinção entre pensar e conhecer Kant refere que “Ao introduzir-se (...) pelo pensamento, num mundo inteligível a razão prática em nada ultrapassa os seus limites.” (Kant: 2006: 135).

<sup>7</sup> No presente texto, não se incluirá algumas das novas configurações, como Nietzsche na defesa da impureza da razão.

<sup>8</sup> A este propósito destaca-se o trabalho pioneiro no plano pragmático-transcendental de Otto Apel, que antecedeu Habermas. Em especial no que se refere à contradição performativa presente nos discursos a-éticos.

humana possa conscientemente assumir-se como autores e assim maximamente responsáveis pelo futuro (Cortina, 1987; Jonas 2004).

### 3.1.2.2 O Conceito de Autonomia – Enquadramento Educacional

No âmbito educativo também este conceito teve uma importância a sublinhar. A questão da autonomia foi pensada inicialmente no âmbito da educação de adultos como sinónimo de aprendizagem auto dirigida, quer dizer que o ensino que propicia a autonomia implica a responsabilização do aluno pela sua própria aprendizagem e compreende a capacidade de este gerir a sua própria experiência de aprendizagem. Neste sentido, compreendera-se a importância da dimensão psicológica no desenvolvimento da autonomia, abrangendo inicialmente variados estudos sobre motivação (G.W Allport, 1975); o próprio questionamento das condições de afirmação da autonomia pelo Eu (Barros,1997), mas fundamentalmente no que diz respeito à caracterização de períodos mais propícios para o desvelar da autonomia na infância e adolescência e na descrição de condições de desenvolvimento cognitivo e de personalidade apresentadas em crianças e jovens, porquanto estas se constituem como realidade biopsicossocial, e que poderão favorecer o aparecimento de atitudes, comportamentos, e pensamentos reveladores de maior autonomia, tal como revelaram autores fundamentais da psicologia do desenvolvimento, como Piaget, Kohlberg, Vigostky ou Erikson( Bertrand, 2001). Qualquer que seja o sistema analisado interessa destacar que a assunção da autonomia implica necessariamente: a possibilidade de partilha, compreensão e apreensão significativa de valores, respetiva hierarquização e vontade/capacidade de comprometimento coletivo ou pessoal para com os mesmos. Por outro lado, a extensão da autonomia ao campo educacional, compreende-se historicamente como resposta à educação fundada na autoridade (exteriormente imposta), associando-se à educação forjada na realização autónoma do humano, o estatuto revisível do conhecimento, o aprofundar do conhecimento, reflexivo e do papel dos diversos intervenientes na aprendizagem, na construção do próprio conhecimento, em concordância como ética humanística (J. Sartre, 2012; Fromm, 1966) e de libertação (Freire, 2012).

Pelo que se disse anteriormente, compreende-se o desenvolvimento psicológico-cognitivo como especialmente relevante para o desenvolvimento educativo, no sentido da potencialização da autonomia, para além da conceção de metodologias de ensino propriamente dito.

No âmbito do estágio isto foi visível, o sujeito pode escolher deliberadamente não exercer a sua autonomia o que implica já a existência de uma predisposição para o exercício da autonomia, apesar de não encontrar o contexto mais favorável ao seu aparecimento. Assim, configura-se o

trabalho efetuado como propedêutica para a autonomização dos sujeitos; um contributo do ensino para o alcance da autonomia enquanto projeto humano.

Deste modo, podemos afirmar que não existe uma metodologia específica que conduza à aquisição da autonomia, mas antes que toda e qualquer estratégia de ensino-aprendizagem no âmbito de uma operacionalização significativa promove a autonomia. Consideramos como indicadores no desenvolvimento da autonomia a especificidade crítica da aprendizagem que se fundamenta na perspetiva segundo a qual a aprendizagem auto dirigida depende mais de uma mudança interna da consciência do sujeito do que da adoção de estratégias específicas da aprendizagem.

Esta consciencialização envolve uma apreciação da contextualização do conhecimento e a perceção do mesmo como forma de construção cultural envolvendo fundamentos valorativos, sistemas de crenças e códigos morais que influenciam o comportamento e a criação da estrutura social. A mais completa forma de aprendizagem autodirigida ocorre quando o processo e a reflexão surgem unificadas (...) na busca de sentido.<sup>9</sup> (citado em Vieira, 1996). [trad. Própria].

Adotamos, preferencialmente, a aprendizagem segundo as variantes introduzidas por Saljo (1979b) (citado em Paiva, 2007) como aumento do conhecimento, como memorização, aquisição de factos e procedimentos que podem ser aplicados: aprender como abstração do significado, aprender como processo de interpretação, compreensão da realidade, modo de compreensão e interpretação da realidade.

Os autores Marton e Ramsden (1988) (citado em Paiva, 2007) comprovaram mesmo a existência de uma relação direta entre os modos de aprendizagem dos alunos e o sucesso escolar, o que significa que os alunos com melhores resultados aprendiam com base na abstração do significado e como processo interpretativo com o objetivo de compreender a realidade.

Construíram ainda, uma sequência de conceções de aprendizagem:

- A. incremento do próprio conhecimento
- B. memorização e reprodução
- C. aplicação
- D. compreensão
- E. ver as coisas de forma diferente
- F. mudar como pessoa

---

<sup>9</sup> *This consciousness involves an appreciation of the contextually of knowledge and an awareness of this culturally constructed form of value frameworks, belief systems and moral codes that influence behavior and the creation of social structure. The most complete form of self-directed learning occurs when process and reflection are married in the (...) pursuit of meaning* (Brookfield,1985:15) (citado em Vieira, 1996).[ Freehand Translation]

Os alunos exprimiam a seguinte ideia acerca da aprendizagem: “quando adquirires mais conhecimento sobre as coisas, podes olhares para elas sobre novas perspetivas” – o que equivale a «ser capaz de olhar para as coisas de ambos os lados e dever o que esta bem para uma pessoa não esta bem para outra» (*ibidem*. 288).

Para além do conceito de autonomia estar presente ao longo do tempo, de uma forma mais ou menos explícita e ser objeto de estudo de vários autores, podemos encontrar a sua presença em documentos fulcrais para o exercício da docência de Filosofia, como o Programa de Filosofia ou mesmo a Lei de Bases do Sistema Educativo.

Já na Lei de Bases do Sistema Educativo a promoção da autonomia é um objetivo que se encontra expresso na Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

“O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (art.º2. nº4).

O artigo acima citado ilustra a pertinência da promoção da autonomia, enquanto o sistema educativo auxilia no desenvolvimento da própria personalidade do educando mas, simultaneamente, na medida em que toda a educação escolar procura dar resposta às necessidades emergentes da sociedade e aqui destaca-se a dimensão da vertente formativa no âmbito das atitudes e dos valores a que determinada sociedade aspira. Compreende-se assim neste trabalho, por via do espírito da própria lei de bases do sistema educativo, a autonomia como vértex da possibilidade educativa das sociedades contemporâneas, tal como o conjunto de outros valores a que aparece associada: a cidadania, a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade.

A filosofia de ensino na escola justifica-se como um complemento necessário da educação humana e cívica do adolescente. De facto, pela sua grande exigência de questionamento e fundamento, o pensamento filosófico pode promover o uso racional da liberdade, que ainda se deseja mais responsável dado os crescentes desafios das nossas sociedades(...) (Blanc, 1995: 33).

É importante notar que ao nível da conceptualização a autonomia não se revela no contexto do presente relatório como individualismo, mas antes como individuação e movimento no sentido da personalização e humanização das sociedades. Considera-se também que a promoção da autonomia se inscreve no domínio de um quadro de uma formação transversal e de espectro transdisciplinar comum a todas as componentes curriculares que integram o ensino secundário.

Compreende-se o ensino da Filosofia neste contexto na medida em que esta tem por objetivo contribuir para a formação de uma consciência cívica e crítica de todos os jovens, estimulando o sentido da cidadania baseado na autonomia enquanto capacidade de se gerir por leis próprias e

na assunção de que nenhum ser finito pode aspirar a uma autonomia absoluta (Martins & Manso, 2011).

No horizonte do que atrás foi descrito, a disciplina de Filosofia deverá, pois, promover condições que viabilizem uma autonomia do pensar, indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada, que passa por pensar a vida nas suas múltiplas interpretações para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela (Almeida, 2001).

Podemos ainda sublinhar a recomendação da UNESCO de alargar a disciplina de Filosofia a todo o secundário, pois considera que existem laços primordiais da Filosofia com a própria democracia e cidadania. Considera que a disciplina de Filosofia contribui para aperfeiçoar o domínio cognitivo e ético, o que resulta no desenvolvimento do juízo crítico em cada aluno e consequente participação na vida em comunidade. Nesta medida, para além de auxiliar na construção e desenvolvimento da própria cultura onde é inerente a presença de uma dimensão crítica e ética, também ajuda na construção de toda uma identidade não só pessoal como também social que permite a compreensão do mundo e a consequente participação na sua construção. (Delors, 1996).

O professor torna-se assim o veículo fundamental para a promoção da autonomia. O próprio relatório Delors (1996) considera que a sociedade do século XXI caracteriza-se pela assunção de um paradigma de imediatismo e ruído informativo em que vivemos submersos, ao qual se associa a diversificação de canais de difusão e circulação do saber, que resulta da capacidade gigantesca de gerar em todas as áreas (científica, tecnológica, industrial, económica, política, social e cultural) novos produtos de consumo assim como novas necessidades. Assim, surge a necessidade de equacionar o conceito de educação, no âmbito do paradigma das sociedades atuais (*ibidem*, 1996).

Na sua raiz etimológica, segundo Olivier Reboul (2000), o termo educar advém do verbo *educare*, inicialmente invocado para designar a criação de animais ou plantas, sendo extensível posteriormente ao cuidar de crianças. Recorrendo à história da própria designação, a tradição francesa aplica o conceito de educação ao processo que tinha como fim a adoção das normas e preceitos sociais da classe dominante pelo indivíduo, a apropriação dos seus símbolos, valores e convenções, numa perspetiva de sobrevalorização da cultura e, ainda, a observância dos costumes característicos.

Foi contudo, segundo o autor, na tradição inglesa que a educação tomou como referência um âmbito institucional específico a que correspondia, portanto, a transmissão de conhecimento científico e princípios socialmente dominantes, reservando-se ao “adestramento do Homem” no sentido de desempenhar uma função social explícita (de classe).

No sentido de uma aproximação à dimensão unitária do termo, Reboul considera a educação por via da análise do trinómio criar, ensinar e formar. O primeiro num domínio afetivo, familiar, espontâneo; ensinar, expressa-se no sentido em que se «ensina alguma coisa a alguém» que tem implícito que é o aluno o objeto do ensino e a formação tem um carácter iminentemente social. O autor esclarece que criar, ensinar e formar são conceptualmente incompatíveis, relacionando-se em forma de exclusão, assim, considera que o sentido pleno de educação é apenas assegurado pelo aprender, “que não só unifica os três termos, mas lhes proporciona um “mais” (*ibidem*, 2000: 19).

### 3.1.2.3 O Professor enquanto Promotor de Autonomia

É partindo desta conceção de educação que se considera as palavras de Delors quando define uma educação para o séc. XXI, reiterando a educação que engloba todos os aspetos da vida do Homem, não sendo suprimido por nenhum outro conceito em específico, na medida em que se encarrega da humanização do Homem. Oferece meios, nunca antes disponíveis, para circulação e armazenamento de informação e para a comunicação. A educação deve transmitir de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são estas as bases das competências do futuro. Em simultâneo, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficarem submergidas nas ondas de informação, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos (Delors, Op. Cit.).

Concretizando Malik, diz que compete aos docentes serem capazes de ajudar o adolescente a olhar o Mundo e a (re)conhecer os ideais que nele se concretizam através das ações humanas, não se desvinculando, mas enriquecendo a tradicional capacidade de facultar aos jovens um vasto leque de informações válidas sobre o Mundo em que se inserem, desenvolvendo estratégias que permitam possibilitar aos jovens vivências no Mundo que os ajudem a compreendê-lo no sentido de desenvolver o espírito crítico (tanto interior como exterior) (Malik, 2002: 64) (citado em Lemos & Carvalho 2002).

Isto espelha a especificidade da educação no contexto da contemporaneidade e reconhecendo também a insuficiência de outros conceitos para designar o todo da educação, a

autonomia torna-se no cerne das preocupações da educação contemporânea e, assim, caracteriza o professor promotor da autonomia ao nível da consciência de si e do seu ofício.

Ao professor não lhe cabe somente ensinar, isto é, «ensinar alguma coisa a alguém» a quem ensina, que é o aluno e que é objeto do seu ensino. Neste sentido, o professor do séc. XXI, deve compreender-se como não detendo um conhecimento “pronto” a transmitir, mas como ser de comunicação, reconhecendo a propriedade de expressão dos alunos e a importância do diálogo, para a aprendizagem efetiva, isto é, para a consecução da educação e como contributo decisivo para a aprendizagem da autonomia. Deste modo, a sua ação pedagógica deve-se pautar pela coerência, onde se radica o respeito pela sua pessoa e por conseguinte o respeito pela pessoa dos alunos.

O professor enquanto promotor da autonomia deve promover a conscientização do aluno, desvelando formas de aprendizagem e objetivos da sua lecionação, por forma a aproximar o aluno do processo de aprendizagem, permitindo-lhe tomar responsabilidade pelas mesmas.

O professor deve revelar qualificação profissional e competências que o tornem apto a orientar o aluno. Contribuindo para o envolvimento na aprendizagem e motivação do mesmo; enfrentar numerosas situações; solucionar problemas; lidar com a multiculturalidade; orientar para a valorização da pessoa humana; promover o trabalho em equipa; participar em projetos comuns; promover o espírito de paz e trabalho em prol do benefício de todos, especialmente dos alunos; ter por referência os dados mais recentes sobre aptidões de aprendizagem (envolver conhecimentos interdisciplinares favoráveis a um melhor desempenho profissional); possuir conhecimentos sobre domínios transdisciplinares (teorias da aprendizagem, dados sociológicos, cultura do contexto em que desempenha a sua lecionação); conceber-se desde a perspectiva de aprendente, na perspectiva da educação para a vida, pelo qual se responsabiliza e autodirige, escolhendo as “formações” que mais contribuirão para a melhoria do seu desempenho profissional; admitir que precisa de atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas durante toda a vida; desenvolver-se como agente cultural, ser possuidor de um conhecimento da sua área disciplinar, a que se juntam conhecimentos a nível de processos de aprendizagem, desenvolvimento cognitivo, cultura do espaço escolar e da comunidade em que a escola está incluída (Murcho, 2002).

Ainda no Decreto-Lei nº 240 de 30 de Agosto de 2001 podemos verificar que a ação do professor desenvolve-se em quatro dimensões estruturais:

Desenvolve-se, genericamente:

- como um profissional da educação com função específica de ensinar aprendizagens curriculares com saberes específicos através de metodologias adequadas aos conhecimentos e contexto;
- por uma atividade profissional, socialmente responsável, com o objetivo de garantir a todos o mesmo direito de desenvolvimento integral, orientado por princípios éticos e deontológicos;
- por um estímulo da autonomia dos alunos numa perspetiva inclusiva, garantindo a todos o seu bem-estar e identidade individual e cultural;
- por uma capacidade relacional e de comunicação, nas várias condições de atividade profissional.

Na dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (Aprender a Conhecer) desenvolve-se:

- pela promoção de aprendizagens (no âmbito de um currículo), com uma metodologia adequada, numa relação pedagógica de qualidade;
- pela realização de atividades mobilizadoras de valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos num quadro de diversidade sociocultural;
- pelo incentivo da construção participada de regras de convivência democrática e ainda pela gestão de situações problemáticas e conflitos interpessoais de natureza diversa, com segurança e flexibilidade;
- pela utilização da avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação.

Na Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade (Aprender a Viver Juntos) desenvolve-se:

- pelo exercício da sua atividade profissional, de forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere;
- pela colaboração com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo entre docentes, alunos e encarregados de educação na comunidade;

- pela promoção de interações com as famílias, nomeadamente no âmbito dos projetos de vida e de formação dos seus alunos.

E finalmente na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (Aprender a Fazer) desenvolve-se:

- pela assunção da formação como um fator integrante da sua prática profissional, segundo as suas necessidades e realizações profissionais individuais ou cooperativas;
- pela reflexão sobre as práticas com base na sua experiência, na investigação ou outros recursos tendo em vista o seu desenvolvimento profissional, segundo aspetos éticos e deontológicos;
- pelo trabalho colaborativo com a partilha de saberes e de experiências;
- pelo desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais.

No contexto atual considera-se então que o conhecimento é construção da própria cultura e sociedade humana que se constitui desde o domínio incompleto e o por-fazer da nossa existência. Deste modo, considero que do perfil do professor enquanto promotor da autonomia é indispensável consciência do caráter dinâmico e transitório do conhecimento e, deste modo, reconhecer-se como mediador entre conteúdos formais e realidade vivificada por todos os agentes presentes na aprendizagem, elaborador de conhecimento e construtor de um novo conhecimento a partir da sua vertente investigativa (investigação-ação) quer na sua condição de agente de uma comunidade de “professores aprendentes”, expressão atribuída a Shulman&Shulman (2004) (citado em Roldão, 2007).

Considera-se que o professor do século XXI deve considerar o conhecimento enquanto construção cultural, social que compreende a própria existência humana, relacionando-se de forma dialógica com o próprio conhecimento adquirido em formação geral e profissional. O professor deixa de apresentar-se como mero transmissor de conhecimento, o que seria tomar o conhecimento como já acabado, ignorando a sua dimensão incompleta e inacabada, que acompanha o humano, mas é aquele que sabe como aceder ao conhecimento.

Posto isto, surge o perfil daquele que é considerado o professor reflexivo, ou seja, o professor deve se afirmar como um prático e um teórico da sua própria prática. A Pedagogia pode ser entendida como uma teoria prática da ação educativa e pauta-se em 3 momentos fulcrais: prévio, que diz respeito à planificação e preparação da própria aula, à seleção de estratégias e materiais que sequenciam a aula e, pedagogização dos conteúdos, ou seja, o enquadramento do conteúdo da aula na sequência de aulas anteriores, por forma a retomar conhecimentos

anteriormente apreendidos ou apresentar os conteúdos mascarados por situações do quotidiano; durante a ação letiva apresenta-se como o segundo momento que implica a compreensão das opções múltiplas para a ação perante circunstâncias específicas da situação de aprendizagem, escolha e decisão racionalmente e afetivamente ponderada com base nas prováveis consequências para a aprendizagem e para o prosseguimento da atividade letiva (como por exemplo, alterações ao plano inicial; lidar com situações de ordem comportamental, atitudinal e dificuldades, questões, ou dúvidas apresentadas pelos alunos no decorrer da lecionação). O terceiro e último momento concerne ao momento após a lecionação, isto é, a possibilidade de analisar a pertinência das estratégias adotadas, analisar alternativas, considerando a necessidade de mudança, estratégias de remediação ou aperfeiçoamento. Considera-se assim, que o exercício de reflexão pré, durante e pós a prática letiva, permite ao docente lidar com as diferentes possibilidades da prática educativa, mas também reforça a sua independência pedagógica, (autonomia no âmbito da prática educativa) e contribui para a renovação da própria educação.

Como Dewey (1989) considera, compreende-se a existência de três atitudes fundamentais próprias ao professor reflexivo que são a abertura de espírito para atender a possíveis alternativas e admitir a existência de erro; a responsabilidade, que permite fazer uma ponderação cuidadosa das consequências de determinada ação e por fim o empenhamento indispensável para mobilizar as atitudes anteriores (citado em Lalanda&Abrantes, 1996).

### **3.2. Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção – Vertente Investigativa**

A minha prática letiva ateu-se ao domínio praxiológico do conhecimento, dirigido à mobilização do saber, o que compreendeu a adoção das mais diversas formas comunicacionais. Assim, ao longo do período de lecionação, foram utilizados o diálogo, a exposição e o debate crítico das problemáticas e conteúdos lecionados, a análise e interpretação de textos do manual adotado, assim como de outras fontes, análise de imagens e conteúdos audiovisuais, a elaboração de esquemas síntese, a resolução de exercícios de consolidação e respetiva correção, revisão conjunta de conteúdos, entre outros.

Numa fase inicial, por forma a favorecer uma aprendizagem configuradora de autonomia dos estudantes, verificou-se como fundamental consciencializar os alunos da especificidade do saber filosófico e métodos, mostrando no entanto que estes quando apreendidos potenciam a aprendizagem autónoma, adequando-se a diferentes contextos epistemológicos a que vão estar sujeitos ao longo da sua vivência; e conscientização dos mesmos com relação à não dogmaticidade

da Filosofia, quer seja enquanto teoria, na medida em que contem uma abertura para o questionamento, quer seja como prática, na medida em que se pretende crítica.

*(...) a filosofia configura-se naquilo que Husserl denominou (...) "mundo da vida" ela indaga ainda as virtualidades humanas da existência e situa-se no âmago das vias do saber (...) a filosofia não pode ter por objeto[ objetivo] formar nestes ou naqueles valores, ideários ou programas, mas capacitar intelectualmente o sujeito para os refletir todos, incluindo aqueles que pessoalmente possa recusar ou apareçam como socialmente inaceitáveis.*  
(Rocha, 1998:684)

Consecutivamente as regências teriam por objetivo fornecer um "treino base" na configuração dos conhecimentos e tarefas essenciais aos alunos para a assunção de uma postura crítica e livre sobre as próprias condições da sua vivência, algo que todo o Homem jovem almeja – retira o homem da caverna. (Platão,2005). Neste sentido, projetou-se a Filosofia do 10º ano no âmbito da praxis educacional como exercício propedêutico, de reflexão e questionamento justificado dos fundamentos que dão lugar às ações e às concepções que estão na base da experiência do cotidiano, o que pautou a atividade letiva de um interesse intrínseco, favorecendo a disposição dos alunos para a aprendizagem.

Assim, no que respeita à concepção e implementação das minhas planificações houve, desde o início, uma preocupação em ajustá-las à planificação global, procedendo a uma leitura cuidada, crítica e pessoal dos documentos oficiais do ministério, da escola e do manual por forma ao seu enquadramento no âmbito dos objetivos traçados no projeto de intervenção.

Nesse sentido, ao longo da prática letiva foi por vezes necessário conceber e adaptar os materiais por forma a corresponder às necessidades, modo de funcionamento e feedback das aprendizagens por parte da turma, aspeto fundamental na progressão e na (re)configuração da própria prática, assim como, no âmbito da definição do domínio de intervenção específico de promoção da autonomia.

Neste sentido, estabeleceram-se condições propícias à lecionação, configuradas pela empatia entre todos os intervenientes, desenvolvida pela preocupação partilhada com a aprendizagem daí decorrendo a evolução no sentido do reconhecimento da legitimidade da diversidade, pela consciencialização da comum humanidade. Assim, configurando-se a sala de aula como espaço de autentica liberdade, fomentadora da participação pertinente e responsável por parte dos alunos e pela qual expunham dúvidas, questionavam, partilhavam as suas ideias, refletiam sobre as temáticas abordadas e a sua pertinência, de forma a uma preparação propedêutica no sentido da constituição de comunidades de aprendizagem (Arends, 2008).

A relação encetada com os alunos foi assim orientada por modo a que os alunos constituíssem e se configurassem como núcleo central da própria lecionação (Revolução copernicana Kantiana). Deste modo, por forma a permitir a sua identificação como sujeitos construtores do conhecimento,

nas minhas regências recorri-me das aprendizagens já desenvolvidas (aprendizagem como experiência) e às experiências quotidianas que podiam ser configuradas como histórias comuns de humanidade para a introdução de novos conteúdos e conceitos filosóficos, assim como parte do processo de consolidação de aprendizagens e revisão de aulas ou capítulos já estudados, porquanto permitiam compreender a capacidade de mobilização dos conteúdos para resolução de problemas e aplicação com ligação a outros saberes.

Transferências mais ou menos complexas que, sendo sinónimo de aprendizagem dos conteúdos estudados, desvelavam aos alunos a sua natureza representacional e relacional pelo diálogo espontaneamente surgido (na sequência de um relacionamento proporcionado pela seleção cuidadosa e previa dos materiais de leção). Colocava-se também, simultaneamente, em evidência perante os próprios a importância de apresentar razões para fomentar os nossos juízos sobre o mundo exterior e crenças, tal como o papel da crítica e da reflexão como processo de transformação e produção de real conhecimento, configurando-se maximamente a possibilidade de se conceberem como construtores do próprio conhecimento, mais especificamente como autênticos autorreguladores da sua aprendizagem. Princípio e finalidade de toda a leção.

No sentido de fomentar um estudo autónomo na resolução dos TPC (trabalho para casa) previamente definidos sobre os conteúdos abordados, adotou-se um conjunto de estratégias e recursos, tais como o apoio da leitura do manual adotado e o incentivo à prática de anotações relevantes no caderno da disciplina, porque se compreende que este fornece informações contextualizantes dos conteúdos, no sentido em que permite uma organização e estruturação pessoal dos mesmos, chamando a atenção, assim, para a importância de uma gestão mais autónoma do seu trabalho. Aliada a esta prática compreendeu-se enquanto docente, por um lado, a necessidade de se registar o que se fazia no quadro, assim como conceitos-chave abordados e, por outro lado, à construção de esquemas conceptuais e apresentação dos momentos de aprendizagem na fase inicial das leções, por forma a facilitar uma aprendizagem significativa.

A utilização do áudio em contexto de sala de aula contribuiu, também, para induzir os alunos à nova temática, através da prática de uma receção ativa, subjetiva e crítica à transmissão dos estímulos externos. Estratégia que se apoiou na utilização de questões de exploração do próprio meio áudio para consubstanciação das aprendizagens.

Utilizaram-se várias formas de avaliação, nomeadamente a avaliação prognóstica, formativa e sumativa. A avaliação prognóstica, aplicada no início de todas as leções, no sentido de apreender qual o progresso das aprendizagens dos alunos, por forma a configurar, posteriormente, os níveis de exigência dos testes formativos/sumativos. Por sua vez, no conjunto da avaliação

formativa esteve presente, ao longo do período de regências, em diferentes modalidades tais como participação voluntária ou orientada a determinado aluno, resolução das atividades e exercícios propostos nas fichas de consolidação (individuais e em grupo), observação direta das atitudes e comportamentos ao longo das atividades, elaboração e entrega dos trabalhos de casa e cumprimentos dos prazos estipulados para a resolução das atividades. Por fim, a avaliação sumativa dividiu-se em dois momentos, a realização de um teste de avaliação e de a execução de um trabalho individual sobre uma das temáticas abordadas em contexto de sala de aula. Estes três tipos de avaliação verificaram-se relevantes para a fomentação da autonomia, no sentido do envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem e respetiva consciencialização na construção do próprio conhecimento, pelo que tomam responsabilidade.

Durante a lecionação foi-se dando *feedback* aos alunos sobre a sua aprendizagem, participação e próprio envolvimento na sala de aula. Metodologia que se verificou fundamental para estimular os esforços de aprendizagem dos alunos e reforço/correção das suas práticas. Estratégia que se adotara como potenciadora de evolução e de autorregulação, envolvendo, assim, os alunos na própria avaliação do seu trabalho, através de fichas para autocorreção das fichas de consolidação dos conteúdos previamente lecionados.

Assim, toda a lecionação pressupunha a prevalência do diálogo, com, para e pontualmente aberta à intervenção de aluno-aluno. Toda a comunicação é um instrumento que possibilita a emissão e receção de informação, mas também a emissão de sentimentos e opiniões, resultando como forma de concretização de atitudes, atravessando, assim, toda a atividade. A abertura ao diálogo no contexto de sala de aula é fundamental; o aluno é uma peça integrante no processo ensino-aprendizagem e neste sentido o diálogo incita à participação do aluno, exigindo dele uma atenção e concentração relativamente às temáticas relevantes de uma aprendizagem efetiva. Esta prática incentiva, por outro lado, a um exercício crítico e reflexivo sobre as questões colocadas, permitindo, também, que os alunos ouçam e atendam a outras perceções diferentes da sua, proporcionando diversas vezes, neste sentido, uma reflexão conjunta e fundamentada sobre as problemáticas. O diálogo resulta numa descodificação da informação professor-aluno/aluno-professor, ou seja o professor descodifica a mensagem tornando-a perceptível aos alunos, assim como estes, quando existe abertura para o diálogo, descodificam a informação dada pelo professor, que se constitui também numa aprendizagem de competências que envolve o processamento linguístico, da racionalidade comunicativa, na medida em que mobiliza capacidades tais como a descrever, explicar e questionar os conteúdos, criando formas de literacia ligadas ao discurso específico. Assim, o diálogo permite uma partilha conjunta da razão entre os

alunos, assegurando o papel ativo do aluno na progressão do conhecimento e na construção da sua própria autonomia.

O diálogo foi utilizado ao longo das lecionações de diferentes formas, nomeadamente como incentivo à participação voluntária, o recurso à participação diretiva, tendo em especial atenção a necessidade de envolver todos os alunos na dinâmica de aula, entre diversas atividades preparadas para as lecionações, como por exemplo o recurso ao *brainstorming*. Esta foi uma estratégia metodológica adotada em algumas regências, verificando-se eficaz e produtiva no processo ensino-aprendizagem. O *brainstorming* trata-se de um processo de conceptualização, exigindo ao jovem a configuração imaginativa/criativa de conceitos-chave sobre determinado tema, permitindo a perceção de redes relacionais da turma como coletivo, pelo qual o professor poderá atender, mas sobretudo despertar o interesse dos alunos quanto aos conteúdos e temáticas abordadas, porque permite mostrar as ligações e complementaridade dos conceitos entre si.

Atendendo ao domínio formativo do aluno, no âmbito da educação, ao longo das sessões procurara-se associar aos objetivos de aprendizagem valores no domínio dos processos, esforço, persistência e qualidade do empenho, traduzida a um nível de atividade cognitiva na utilização de estratégias de processamento profundas e de estratégias de aprendizagem autorregulada (Lemos, 2002: 23). A conceção de objetivo de aprendizagem ligados à valorização intrínseca da mesma é um requisito para uma boa aprendizagem, já objetivos de realização podem derivar em objetivos superficiais e mau uso de estratégias e recursos de autorregulação. Atenção para componentes essenciais de autorregulação, atenção, processamento, Auto monitorização, processamento profundo da informação verbal.

As regências iniciaram-se pelo registo de presenças e pela comunicação do sumário, de forma a orientar os alunos para a temática da aula (metodologia adotada ao longo das restantes lecionações), tornando-se importante mostrar qual o ponto de partida e as questões fundamentais de que nos iremos ocupar. Frequentemente estas questões-chave eram registadas no quadro para servir como matriz orientacional de comunicação e por forma a colocar em evidência os núcleos problemáticos e conceituais envolvidos na lecionação. Revelara-se também como técnica útil para induzir os alunos ao ambiente de sala de aula, por forma a promover boas condições de aprendizagem, dado a dificuldade de encetar diálogo mais aproximado com os alunos provocado pelo grande número de discentes e a respetiva disposição da sala (condicionada pelo espaço físico) não ser a mais propícia.

Assim, no âmbito das diferentes temáticas, por forma a promover a autonomia, procedeu-se à leitura e interpretação de textos de carácter propedêutico, sublinhando e destacando as ideias principais do texto. Ao longo da leitura colocaram-se pequenas questões, de forma a explorar o

sentido de cada afirmação. Esta hermenêutica textual, praticada ao longo das regências, permitiu aos alunos irem desenvolvendo competências promotoras de autonomia no que diz respeito à interpretação dos textos, problematização e reflexão sobre as questões filosóficas subjacentes aos mesmos.

Simultaneamente recorreu-se às novas tecnologias como instrumento para a apresentação dinâmica e a exposição de conteúdos programáticos às turmas, na medida em que estes recursos constituem uma mais-valia na otimização do tempo disponível e simultaneamente constituem-se como elementos visuais impactantes, que favorecem a ligação e a sistematização de conteúdos entre leccionações e que são passíveis de serem posteriormente utilizados pelos alunos. No âmbito do estudo posterior, salientando-se neste domínio uma mais-valia pelo facto de poderem remeter o estudante para o próprio trajeto da leccionação, conferindo assim um horizonte exemplificador para a re(estruturação) da unidade dos conteúdos programáticos a realizar pelo próprio aluno.

O uso do quadro foi um importante auxílio didático no registo de conceitos-chave, em atividades como *brainstorming* e roteiros conceptuais do decurso da aula/unidade.

Os exercícios de consolidação revelaram-se um importante recurso nas aulas, pois através deles ia-se obtendo o *feedback* das aprendizagens adquiridas e detetando possíveis lacunas, podendo resolvê-las na aula seguinte. Esta metodologia permitia, ainda, que os alunos trabalhassem de forma autónoma, em grupo ou individual, na resolução das questões e problemas colocados, um exercício que se verificou fundamental na melhoria e qualidade deste tipo de trabalho – método inspirado na Técnica Winnetka (Nérici, 1965). Refere-se, nesta sequência, a realização de debate em sala de aula, importante recurso para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

A utilização dos recursos didáticos, estratégias e metodologias adotadas tiveram sempre por base a promoção de condições necessárias para a realização de um trabalho autónomo por parte do aluno. Até porque me apercebi, ao longo da minha experiência enquanto professora em formação inicial, que promover a autonomia nos alunos é um processo que se quer contínuo. Neste sentido, o desenvolvimento da autonomia deve ser integrado no processo ensino-aprendizagem desde cedo e constituir-se como objeto de práticas e de reflexão constantes, onde o aluno, em conjunto com o professor e no espaço escolar, vai-se responsabilizando pela sua aprendizagem. Contudo, percebi, com o avançar da minha prática, que a noção de trabalho autónomo não pressupõe um abandono ao aluno nem à aprendizagem para lá do senso comum, pelo que subjaz a toda a educação uma componente formativa, na medida em que se procura contribuir para que se chegue a ser aquele que se é (Patrício, 1995).

Neste quadro, insere-se a elaboração de trabalhos individuais e em grupo, especialmente como componente formativa, destinando-se conceptualmente ao estabelecimento da relação entre os conteúdos lecionados e a sua contemporaneidade. Os trabalhos realizados possibilitaram a prática da recolha e seleção da informação, com base nas questões formuladas e orientações dadas em aula, refletindo-se num exercício crítico e reflexivo que se baseou na partilha prévia de ideias e apresentação de argumentos em turma, que permitiram desenvolver capacidades de trabalhar autonomamente, quer integrados em grupo, o que assinalou o desenvolvimento progressivo da capacidade da gestão de tarefas, ou individualmente, ao nível do aprofundamento da aprendizagem.

Como forma de sistematização pública dos conteúdos programáticos lecionados, adotou-se a construção de esquemas conceptuais em sala de aula, construídos por meio do diálogo com os alunos, após elaboração prévia de um esquema conceptual individual que servia de base para esse diálogo e assim a configuração do esquema de turma. Esta prática confirma-se como geradora da autonomia, na medida em que permite aos alunos conceptualizar, sintetizar, argumentar, organizar os conhecimentos significativamente, reconhecer as suas dúvidas e colocá-las oportunamente, reconhecendo-se como parte integrante de um trabalho coletivo da construção da aula, que advém da sua própria compreensão.

As regências integraram momentos diversificados de exemplificação, a que se recorria sempre que necessário ou solicitado pelos alunos, como forma de aproximação entre a vivência/experiência quotidiana e os conteúdos filosóficos lecionados, de forma a enquadrar os problemas discutidos/formulados em aula. Compreenderam-se estes momentos de exemplificação não apenas no sentido de concretizar no real os conteúdos, mas também no sentido do desenvolvimento progressivo da capacidade de abstração/desenvolvimento de faculdades superiores pela utilização a exemplos sustentados em experiências de pensamento, que colocaram os alunos perante a necessidade de deliberação, escolha e decisão de princípios fundadores de uma noção de justiça.

Complementando o que se disse anteriormente, as aulas foram concebidas de forma a permitir o exercício de comparação e classificação de conceitos, por forma a promover complexificação dos conteúdos e dos níveis de raciocínio envolvidos no processo de aprendizagem e simultaneamente a fomentação do léxico filosófico, compreendido como parte de um esforço de evidenciação e clarificação. Refere-se como implicando uma metodologia crítica o exercício partilhado da conceptualização semântica de conceitos-chave, para explicitação dos conteúdos/temas/problemas. Interligado a este domínio refere-se ainda a análise de quadros constantes no manual ou elaborados para o efeito, a que se prendiam trabalhos em grupo ou

individual de análise prévia à sua discussão e exposição dos conteúdos em sala de aula. Esta prática configura-se pertinente como exercício alternativo e propedêutico ao estudo individual do aluno em contexto não letivo, no sentido de proporcionar momentos de descoberta que lhe poderá ser útil em momentos posteriores da sua vida acadêmica e profissional, o que envolve o comprometimento do sujeito no desenvolvimento responsável livre e autônomo, no âmbito da realização/gestão das aprendizagens contínuas.

O recurso estratégico a imagens deveu-se essencialmente à necessidade de exercitação de competências ao nível da literacia dos *media*. Tratou-se, assim, de um método que para além de constituir uma fonte de aplicação dos conhecimentos específicos da disciplina, utilizando instrumentos com que os alunos se encontram familiarizados, propiciando o seu interesse, atenção e motivação, também permitia consciencializar os alunos no sentido da necessidade de uma leitura interpretativa e crítica das imagens, por forma à compreensão da sua linguagem. A utilização de instrumentos audiovisuais mais complexos veio reforçar esta necessidade, a que se deu corpo por via da aplicação de questões orientadoras, que se constituíram como exemplo da aplicação da relação crítica e interrogativa da Filosofia a outros domínios da experiência e do saber humano.

Ao longo das leccionações foram dadas informações relevantes complementares, por forma a promover a integração significativa do conhecimento, para além do domínio delimitado das indicações do programa/manual. A este propósito fez-se referência a obras específicas, a obras de introdução, apropriadas ao nível da escolaridade dos alunos, a ligações com o prosseguimento do estudo filosófico do 11º ano, datas e referências contextuais relevantes, assim como a curiosidades relacionadas com os conteúdos filosófico e uma panóplia de referências potenciadoras da eficácia para o estudo.

No âmbito do que foi anteriormente enunciado, as práticas letivas conferem-se como veiculadas ao habitualmente denominado “método de instrução direta”, que diverge da conceção tradicional de ensino, pela colocação do aluno e dos objetivos da aprendizagem no centro das preocupações pedagógicas. No entanto, a inclusão das diversas atividades acima referenciadas com diferentes enfoques na autonomia e voltadas, assim, para a formação integral do indivíduo, retiraram peso à dimensão expositiva, encontrando-se o professor não raras vezes veiculado de acordo com a tradição da pedagogia da autonomia, a uma atuação de proximidade, companheirismo e mediação entre os conteúdos e os alunos.

### 3.3 Desenvolvimento e Avaliação da Intervenção – Vertente Pedagógica

As minhas regências inseriram-se na Unidade Programática II – A ação humana e os valores – e nas subunidades 3.1.4. Ética, Direito e Política 3.2. A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética. A atividade de lecionação prevista foi plenamente cumprida, decorrendo no período de 23 de Março de 2014 a 11 de Junho de 2014, perfazendo um total de 17 regências, tendo sido respeitado a calendarização predefinida.

#### 3.3.1 Ética, Direito e Política

O conceito de Ética já abordado em aulas anteriores, nomeadamente no tema 3.1.1 Intenção ética e norma moral e 3.1.2. A dimensão pessoal e social da ética, serviu como ponto de referência para a lecionação dos conteúdos programáticos seguintes. Retomei as referências anteriores do conceito filosófico nas suas dimensões: pessoal, interpessoal e social, que formam três domínios distintos de relação entre o “eu” e o “outro” – no domínio pessoal que se refere à procura da vida boa; no domínio interpessoal que concerne a procura da vida boa para e com “o outro”; e por fim, no domínio institucional correspondente à procura da vida boa por meio das instituições da sociedade.

“Definirei a finalidade ética pelos três termos seguintes: Finalidade da vida boa, com e para os outros, nas instituições justas.” (Ricoeur, 1990:5)

A harmonia necessária à vida boa constrói-se e articula-se com os outros mediante instituições justas. Nesta perspetiva, a ética afirma-se enquanto “arte de escolher o que mais nos convém para vivermos o melhor possível” (Savater, 2005: 131-132), garante da consciência autónoma dos indivíduos que deve estar presente na sociedade.

Uma vez reportado ao domínio convivencial da Ética, sublinhou-se o seu domínio referencial-reflexivo à dimensão legal do direito e organizacional da política, enquanto garante da harmonia social no interior de um Estado que se pretende justo. Estes, por sua vez, enquanto pertence de um domínio institucional, configuram-se como sistemas reveladores da ética na sociedade, o que quer dizer, índices de realização da Humanidade na sua humanidade.

Seguiu-se a contextualização histórica das diferentes formas de governos e os respetivos princípios subjacentes, por forma a configurar a sociedade com a questão do poder e em específico do poder político, realçando as condicionantes da concentração do poder. Com o objetivo de evitar

esta concentração do poder, o Estado de Direito organizou-se com base na separação e divisão tripartida dos poderes (legislativo, executivo e judicial),

No problema da origem e natureza do Estado e do poder político foram introduzidas várias perguntas-chave, tais como “Qual a legitimidade do Estado?” “Porquê que devemos obedecer a uma autoridade externa a nós próprios?”.

Apresentou-se a perspectiva naturalista como uma das respostas ao problema da origem e natureza do poder político, abordando como exemplos as posições teórico-filosóficas de Aristóteles e S. Tomás de Aquino. A perspectiva naturalista defende que o Estado e o poder político é consubstancial à existência do Homem. Aristóteles, na sua obra *Política* (1998), afirma que a natureza do ser humano apenas se realiza mediante organização política, que estabelece-se por identidade com a Cidade-Estado grega. A teoria Aristotélica estabelece-se, fundamentalmente, na ideia de que o Estado antecede o Homem. A cidade-estado é a forma mais perfeita e completa; a cidade-estado justifica-se a si mesma; o Estado é o fim para o qual todos tendem naturalmente. Assim, estabelecendo-se o Homem enquanto animal político.

Segundo Aristóteles, o Estado tem por finalidade garantir uma convivência harmoniosa através da criação de instituições que assegurem não só a sobrevivência, mas também o desenvolvimento das capacidades e do potencial individual. O que significa dizer que a existência humana pressupõe necessariamente a vida em sociedade, politicamente organizadas, e não é sequer imaginável sem a existência dessas sociedades.

No entanto, nem todos os humanos segundo Aristóteles são capazes de atingir a autossuficiência intelectual e moral. Assim, as relações de poder no interior do Estado estavam legitimadas numa conceção de desigualdade natural.

Por sua vez deu-se lugar à exposição do pensamento de S. Tomás de Aquino. Para o filósofo Medieval o Homem é, por natureza, animal social e político, vivendo em associação ainda mais que todos os outros animais, daí a necessidade natural do Estado e do Poder político, porquanto permite a vivência comum harmoniosa.

Esforça-se por reconciliar a ética aristotélica baseada na virtude com o papel da lei divina no sistema moral cristão. Em Aristóteles é a razão que estabelece o fim da ação e o critério pelo qual as ações devem ser julgadas; de acordo com a Bíblia, o critério é estabelecido pela lei. Mas não há conflito, porque a lei é um produto da razão. Os legisladores humanos, a comunidade ou seus delegados, usam a sua razão para conceber leis para o bem geral dos estados individuais, mas o mundo no seu todo é governado pela razão de Deus. O plano eterno do governo providencial, que existe em Deus como governante do universo, é uma lei no verdadeiro sentido do termo. É uma lei natural, inata em todas as criaturas racionais na forma de uma tendência natural para seguir o

comportamento e os objetivos mais adequados. A lei natural é unicamente a partilha por parte das criaturas racionais da lei eterna de Deus. Neste sentido, Tomás de Aquino fala-nos da teoria do direito do divino como providencial – Deus ao criar o mundo teria criado leis que o hão-de governar e só excepcionalmente intervém para modificar essas leis. O poder vem de Deus para a sociedade que depois o confia aos governantes. Essa ordem providencial que regula a harmonia das coisas e atende às necessidades dos homens rege também a designação dos governantes. Designados por qualquer forma possível, a ordem divina atribuir-lhes-ia o poder para o exercerem a bem da comunidade. A essa ordem obedeceria também a instituição dos governantes. Nessa ordem, Deus previu desde logo a designação dos governantes. Desta perspetiva salientara-se a vinculação naturalista do Estado e do Poder Político, vinculado à natureza do Homem enquanto participante de uma ordem perfeita do Mundo.

Distinguindo a perspetiva naturalista e a perspetiva contratualista acerca da origem e natureza do Estado e do poder político, os alunos sintetizaram que na perspetiva naturalista defende-se a formação da sociedade a partir de um extinto natural já pertencente ao homem e, por sua vez, a apresentou-se a perspetiva contratualista, a formação da sociedade por um contrato social. Perspetiva esta que defende que o Estado tem origem num contrato social celebrado entre pessoas livres. Contrato social é o acordo pressuposto entre indivíduos que livremente e de mútuo consentimento prescindem de certas liberdades em troca de proteção do Estado. Foi apresentado aos alunos um quadro comparativo de três pensadores contratualistas, nomeadamente Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau.

Na sua obra de filosofia política *Leviatã* (1651/1995) Thomas Hobbes começa por descrever o estado de natureza, a vida fora de uma comunidade política. Sendo as capacidades naturais dos homens aproximadamente iguais e tendo eles interesses pessoais iguais, haverá entre eles conflitos constantes e uma competição não regulamentada pela posse de bens, de poder e de glória. Este estado pode ser descrito como um estado natural de guerra, o que leva os homens procurarem a paz, prescindindo das suas liberdades e de todos os seus direitos, exceto o direito a autodefesa, em favor de um poder central capaz de impor as leis da natureza por meio da força. Este poder central constitui o soberano máximo, uma vontade única representativa da vontade de todos os membros da comunidade. O soberano é instituído por meio de um contrato de todos com todos, em que cada homem suspende os seus direitos com a condição de todos os outros fazerem o mesmo. Neste sentido, os súbditos devem obediência permanente ao Estado e o contrato social é irrevogável.

No segundo Tratado (1609/2006) John Locke apresenta o seu ponto de vista acerca do estado de natureza, que contrasta com o de Hobbes. Locke defende que os homens têm consciência da

existência de uma lei natural, que os ensina que todos os homens são iguais e independentes e que ninguém deve prejudicar outra pessoa na sua vida, saúde, liberdade ou propriedade. Além de estarem obrigados pela lei natural, os seres humanos possuem direitos naturais, em particular o direito à vida, à autodefesa e à liberdade. Também têm deveres, em particular o de não prescindirem dos seus direitos. Um direito natural significativo é o direito de propriedade. Deus não confere propriedades particulares a indivíduos particulares, mas a existência de um sistema de propriedade privada faz parte dos planos de Deus para o mundo. No estado de natureza as pessoas adquirem propriedade misturando o seu labor com os bens naturais, recolhendo água, apanhando frutos ou lavrando a terra. Contudo, no estado de natureza, o homem apenas tem um domínio precário sobre qualquer propriedade mais substancial do que a sombra que partilha com os outros animais. Quem transgride a lei da Natureza merece ser punido. Mas, no estado de natureza, cada um tem de ser juiz do seu próprio caso. Assim, não existindo, no estado de natureza, mecanismos que garantam o respeito por esses princípios, garantir a segurança, a propriedade privada, podendo punir os prevaricadores, conduz à necessidade de instituir o Estado. O Estado resulta de um contrato ou acordo de vontades – pacto social – em que os homens entregam a um governo os seus direitos, para se assegurarem que a lei natural é levada à prática. O contrato social, para Locke, surge de duas características fundamentais: a confiança e o consentimento. Para Locke, os indivíduos de uma comunidade política consentem (dão o seu acordo tácito) a uma administração com a função de centralizar o poder público. Uma vez que esse consentimento é dado, cabe ao governante retribuir essa delegação de poderes dada agindo de forma a garantir os direitos individuais, assegurar segurança jurídica, assegurar o direito à propriedade privada (vale ressaltar que para Locke, a propriedade privada não é só, de facto, terra ou imóveis, mas tudo que é produzido com o seu trabalho e esforço, ou do que é produzido pelas suas posses nesta mesma relação) a esse indivíduo, sendo efetivado para aprofundar ainda mais os direitos naturais, dados por Deus, que o indivíduo já possuía no estado natural. Contrariamente em Hobbes, caso o Estado não cumpra com as suas obrigações (garantir a segurança e o bem comum na sociedade) o contrato social é revogável (e o Estado destituído).

O contratualista Jean-Jacques Rousseau, por sua vez, defende que os homens nascem livres e iguais em que a ordem social trata-se de um direito sagrado que constitui o fundamento de todos os outros direitos. A vida em sociedade nasce quando a vida no estado de natureza se torna intolerável, celebrando-se um contrato social para assegurar que se coloca toda a força da comunidade ao serviço da proteção da pessoa e da propriedade de cada um dos seus membros. Todos os membros têm de alienar a favor da comunidade todos os seus direitos e de desistir de todas as suas pretensões a eles. Mas como se pode fazer tal coisa de maneira a que cada homem,

unido aos seus irmãos, permaneça tão livre como antes? A solução reside na teoria da vontade geral. O contrato social cria um corpo moral e coletivo, o Estado ou Povo Soberano. Todo o indivíduo, enquanto cidadão, detém parte da autoridade do soberano; enquanto súbdito, deve obediência às leis do Estado. O povo soberano, não tendo qualquer existência além da dos indivíduos que o compõem, não pode ter interesses contrários aos destes; assim, exprime a vontade geral, não podendo errar na sua procura do bem público. A vontade de um indivíduo pode ser contrária à vontade geral, mas ele pode ser obrigado por todos os seus concidadãos a conformar-se-lhe. Sob o contrato social os Homens perdem a sua liberdade natural para deitar mãos a seja o que for que os tente, mas ganham a liberdade civil, que lhes permite a posse estável da propriedade. Assim, os homens são genuinamente mais livres do que eram.

Em linhas gerais, considerando que o problema da Justiça consiste em saber de que forma se deve distribuir a riqueza entre os cidadãos de forma a diminuir as desigualdades, mesmo sabendo que estas nunca desaparecerão. Por outras palavras, promover uma justiça distributiva. Explicou-se aos alunos a diferença da justiça retributiva e distributiva, sendo que a primeira diz respeito às punições e castigos que o Estado inflige a quem comete crimes e infrações, a justiça distributiva, por sua vez, refere-se ao que cada qual vai receber, o que é devido, quer em termos de encargos necessários ao funcionamento da sociedade e do Estado quer em termos de benefícios. Este conceito está ligado à noção de Justiça Social, isto é, de distribuir os benefícios sociais com vista à promoção da justiça na sociedade.

O filósofo contratualista John Rawls na sua obra “Uma Teoria da Justiça” (1971/2013) tentou dar resposta ao problema da justiça, procurando de que forma devia estar estruturada uma sociedade a partir da escolha dos princípios mais justos para a sua concretização, para tal é preciso criar as condições necessárias e adequadas à escolha imparcial dos princípios de justiça. De facto, a posição original “constitui o *status quo* inicial adequado, o qual garante que os acordos nele alcançados são equitativos. É daqui que decorre a expressão «justiça como equidade»” (Rawls, 2013:37). É daqui que decorre a expressão «justiça como equidade» (Rawls, 2013:37). Sendo a posição original um acordo hipotético e tendo em conta que as pessoas têm concepções de justiça muitas vezes parciais, em parte devido aos próprios interesses, torna-se necessário garantir a imparcialidade na escolha dos princípios mais justos para uma sociedade e, neste sentido, os indivíduos na posição original estão cobertos com um “véu de ignorância” que não lhes permite aperceberem-se das suas circunstâncias particulares e, devido a esta ignorância, não sabem como ser parciais a seu favor, apenas tendo uma concepção do bem e da justiça, vendo-se obrigadas a agir imparcialmente.

Não nos devemos deixar induzir em erro pelas condições algo invulgares que caracterizam a posição original. A ideia é simplesmente a de realçar as restrições que parece razoável introduzir quanto aos argumentos para os princípios de justiça e, portanto, quanto aos próprios princípios. Assim, parece razoável, e geralmente aceitável, que na escolha desses princípios ninguém deve ser beneficiado ou prejudicado pela fortuna natural ou pelas circunstâncias sociais. Parece também largamente aceite que não deve ser possível traçar princípios em função da situação própria de cada um. Devemos ainda assegurar que as inclinações e aspirações particulares, bem como as concepções de cada um sobre o seu próprio interesse, não afetem os princípios adotados.

(...) Deste modo, o véu de ignorância é atingido de forma natural. (...) É óbvio que o objetivo destas condições é representar a igualdade entre os seres humanos enquanto sujeitos morais, enquanto criaturas com uma concepção do seu próprio bem e capazes do sentido da justiça. (ibidem, 2013, p. 38)

Assim, estas condições garantem a escolha dos princípios de justiça de uma forma imparcial pelos sujeitos racionais, todos gozando dos mesmos direitos na escolha dos princípios.

Deste modo, Rawls configura o contexto para o estabelecimento do primeiro princípio da Justiça. "Princípio da Liberdade" que concede a cada pessoa o direito a um sistema plenamente adequado de liberdades e de direitos fundamentais, iguais para todos, e compatível com o mesmo sistema para todos. Segundo este princípio, as liberdades individuais deverão ser tão extensas quanto o possível, atendendo apenas à exigência de que as mesmas compatíveis com a liberdade de outros indivíduos, e de que as liberdades básicas, que podem ser definidas como: Liberdade de expressão e de reunião; Liberdade de Consciência e de Pensamento; Liberdade Políticas; Liberdades de Pessoa; de que são iguais para todos os indivíduos.

Quanto ao segundo princípio as desigualdades económicas e sociais devem ser distribuídas por forma a que, simultaneamente: a) se possa razoavelmente esperar que elas sejam em benefício de todos; b) decorram de posições e funções às quais todos tenham acesso" (ibidem: 68).

O princípio da diferença corresponde ao modo como Rawls entende a equidade. A equidade equivale a uma distribuição desigual dos bens básicos que deve favorecer quem se encontra em pior situação por razões económicas, físicas ou intelectuais. Por outras palavras, justifica-se que algumas pessoas ganhem acima da média desde que essa desigualdade beneficie os membros menos favorecidos da sociedade.

Para Rawls os princípios referidos encontram-se hierarquizados em conformidade com a prioridade que lhe estabelece Rawls. O que significa para Rawls que uma vez atingindo um patamar mínimo de bem-estar, as considerações sobre a liberdade devem ter prioridade absoluta sobre as questões de bem-estar económico ou igualdade de oportunidades.

A teoria de justiça em Rawls segue, assim, o critério Maximin, sendo que este consiste em calcular quais seriam os piores resultados possíveis das diversas concepções de justiça concorrentes e maximizar todas as oportunidades. O princípio Maximin é segundo Rawls aquele que melhor expressa o conceito de justiça, equitativa, pois ao garantir, genericamente, a maximização do benefício mínimo asseguraria que a sociedade preferível fosse aquela que conseguisse distribuir mais riqueza pelos mais desfavorecidos. Ideia segundo a qual, a equidade implica não uma igualdade, mas antes tratar de forma igual o que é igual e tratar desigualmente o que é desigual, o que exige que a sociedade justa, atenda às circunstâncias e contextos situacionais da vida dos indivíduos, o que implica, seja preferível segundo Rawls uma desigualdade, capaz de gerar maior riqueza.

No intuito de realçar a importância de Rawls especificou-se as suas contribuições para as teorias antecedentes do contrato social, configurando o acordo dos princípios no domínio da probabilidade/racionalidade do sujeito os contributos fundamentais ao âmbito mais específico da filosofia política, permitindo compatibilizar a dicotomia entre liberdade e igualdade no domínio da justiça social, compatibilizando o máximo de liberdade possível com a maior igualdade possível.

As críticas a Rawls vem sobretudo daqueles que compreendem a liberdade em sentido negativo, radicada numa concepção não intervencionista do Estado.

Entre os críticos demarcaram-se Nozick, na sua obra “Anarquia, Estado e Utopia” (1974/2008), na qual questiona o princípio da diferença, que torna a justiça social como um problema mecanicista, pelo que a sociedade justa se estabelece por meio da definição de um determinado padrão na distribuição dos bens (concepção padronizada de justiça). Segundo o autor, pela sua natureza cíclica implicada ao próprio sistema, conduziria ao desrespeito do Estado pela liberdade, especialmente por infringir o direito de propriedade. Na medida em que a adoção da teoria da justiça de Rawls, segundo o princípio da diferença, implica tirar a alguns indivíduos sem o seu consentimento parte do que possuem por direito para benefício dos menos desfavorecidos.

Segundo a teoria de Nozick, a garantia de uma sociedade justa configura-se no interior do próprio inter-relacionamento social, sendo que é sempre justo cada um ter em função do que produz, não impedido a doação voluntária.

O Estado apenas deve ser concebido como anteriormente, como forma contratual de garantia de segurança e propriedade. Na globalidade, a existência de um Estado de matriz intervencionista apenas prejudicaria o espírito empreendedor e a autonomia dos cidadãos, prejudicando os interesses sociais como um todo.

Uma outra crítica menos corrente concerne à própria concepção de posição original, a partir da qual os princípios da justiça deveriam ser escolhidos mesmo enquanto “experiência mental”, é

considerado irrealista, porque não parece possível ignorar-se totalmente aquilo que se é e o lugar que já se ocupa na sociedade. É pouco verosímil que pessoas integradas em culturas, que enfatizam valores de obediência e implicam estruturas sociais muito hierarquizadas, escolham, mesmo numa situação hipotética, os princípios que um sujeito racional deveria “supostamente” escolher.

### 3.3.2 A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética

A Dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética, procede da leção da Unidade II. A ação Humana e os valores e da subunidade: Dimensões da ação Humana e dos Valores. Inscreve o seu sentido no âmbito dos conteúdos programáticos em vigor, porquanto modo de experiência valorativa e de ação exclusiva própria da condição humana de relação com o mundo.

Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética, contribuindo para a compreensão da riqueza da diversidade cultural e da Arte como meio de realização pessoal, como expressão da identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência (Almeida,2001:8).

Neste sentido, a introdução da nova temática, teve início pela abordagem da própria dimensão estética, no sentido do seu reconhecimento e acolhimento intrínseco pelos alunos.

Em sentido filosófico, o adjetivo estético foi usado para qualificar experiências, objetos, propriedades, juízos, prazeres, valores e atitudes. Neste sentido, a estética, permite-nos:

“representarnos la mentalidad y la sensibilidad de los hombres que (...), incluso si esta mentalidad es inconsciente. La creación de una obra de arte cualquiera supone siempre cierta dirección de las energías del hombre, y esta dirección corresponde con gran exactitud a aquello que esperamos de la estética (Bayer, 1980:9).

A estética estabeleceu-se como disciplina autónoma da Filosofia com o filósofo Baumgarten, por forma a designar a disciplina que estuda o conhecimento sensorial, entendido como “conhecimento” facultado pelos sentidos com relação ao domínio do belo. No entanto, a referência introdutória de base foi a kantiana, a que se acederam pequenas adaptações. Designaram-se os objetos que são capazes de despertar a dimensão estética dos sujeitos por objetos estéticos, subdivisíveis em duas classes em objetos artísticos, na medida em que correspondem a criações humanas, objetos artificiais, que produzidos pela atividade artística do Homem são capazes de despertar [sensações], sentimentos e emoções; e, por outro lado, objetos naturais, que são produtos da natureza e não da atividade humana, e são capazes de despertar [sensações], sentimentos e emoções. Prefigurando estes objetos características que designara-se por propriedades estéticas e que dizendo respeito à dimensão qualitativa dos objetos, não se

confunde na sua natureza com qualidades físicas, de género quantitativa. O que configura uma modalidade relacional específica da dimensão estética, que assume porquanto uma dimensão prática de contornos atitudinais específicos.

Atente-se neste ponto que no domínio da apresentação da dimensão estética implicara a aceção da experiência estética como refletindo a consciência típica da autonomia da forma de vida estética. Da polivalência da experiência estética, porquanto pressupõem diferentes conceções do objeto específico da estética e outras tão numerosas conceções de experiência, que remontando à configuração clássica de contemplação utilizada por Platão e Aristóteles, comporta as especificidades críticas próprias da combinação entre as faculdades da imaginação e a liberdade humana, que precede, por um lado, o carácter criador do Homem em Kant, por outro lado, o domínio de *Erlebniz* como expressão reflexionada de uma vivência (Dilthey), assim como, um plano mais histórico-cultural da arte, para que remetem Heidegger ou Gadamer. Deste modo, configurara-se o núcleo de expressão da dimensão estética, de uma forma geral, porquanto se estabelece por meio de relação de afetação do sujeito no seu encontro com o objeto quer no fenómeno de criação, como de formulação de juízos estéticos. Núcleo de expressão da dimensão estética que surge como necessário para a unificação da experiência estética e reconhecimento da sua especificidade no triplo registo de experiência da natureza, da criação artística e da contemplação da obra.

Após o estabelecimento destes princípios, procedeu-se ao estudo da própria conceção de experiência estética, configurada na perspetiva do fruidor. A experiência estética pressupõe um sujeito que se deixa afetar pelas qualidades de um determinado objeto estético, quer este objeto seja uma produção humana (dirigido intencionalmente à sensibilidade) ou um objeto/fenómeno natural que se configure como referente da experiência e da perceção estética (Carchia & D'Angelo, 2009), preformando uma condição e condicionante da própria experiência estética e salientando-se que prioritário na experiência estética é a reunificação sujeito-objeto sob domínio do sensível.

No entanto, para se estabelecer o domínio específico da relação sujeito-objeto, em que se confere a experiência estética, parte-se da perspetiva do sujeito, porquanto este expressa uma atitude estética enquanto disposição para encarar de forma especial certos objetos, independentemente de interesses ou necessidades que se afastem do próprio objeto, por contraponto com a atitude técnica-prática; teórica ou da atitude religiosa.

Assim, do ponto de vista do fruidor, a experiência estética surge como cumprindo três características fundamentais: Desinteresse, Empatia e Contemplação. A experiência estética é desinteressada, pois não damos atenção ao objeto por si mesmo, não por eventuais vantagens

que dele possam advir. É empática, porque nos rendemos ao objeto e deixamo-nos conduzir por ele. Contemplativa, pois procuramos detalhes e inter-relações, revelando abertura com relação a qualidades estéticas do objeto. Assim, identificando-se critérios de distinção entre experiências estéticas e experiências não estéticas.

A experiência estética pôde, por fim, ser definida como atividade mental que tem na sua origem determinados tipos de objetos – objetos estéticos – que nos afetam sensorialmente, provocando-nos sensações dotadas de uma forte tonalidade emotiva como: agrado, entusiasmo, espanto ou alegria. Pelo que se estabeleceu ligação entre experiência estética e juízo estético, porquanto este refere um sentimento específico do sujeito aquando da própria experiência estética. Uma vez que as experiências não estéticas, tal como as experiências estéticas, se expressam por juízos, trata-se de saber se existem também diferenças na sua natureza. No entanto, se aparentemente os juízos estéticos distinguem-se dos juízos logico-cognitivos pelo facto de serem subjetivos, coloca-se a questão de saber se essa aparência corresponde ou não à realidade. Esta questão corresponde à problemática da natureza dos juízos estéticos, apresentando-se as teorias que se pronunciaram sobre este problema, objetivismo estético e subjetivismo estético.

As teorias objetivistas centram a sua análise no objeto da experiência estética, defendendo que as qualidades estéticas estão nos objetos, independentemente de o sujeito o apreciar ou não. Neste sentido, os juízos estéticos têm um valor de verdade, sendo verdadeiros no caso de as qualidades que atribuem ao objeto lhe pertencerem efetivamente e falsos se acontecer o contrário. Contudo, como avaliar que um juízo estético é verdadeiro ou falso? Com o contemporâneo Beardsley procurou-se oferecer uma resposta possível na defesa do objetivismo estético. Referencia três critérios que deviam estar presentes para que o juízo estético sobre um objeto estético possa ser considerado verdadeiro, nomeadamente a unidade, a intensidade e a complexidade. A unidade de uma obra depende das relações formais entre os diferentes elementos e a sua coerência, pretendendo-se uma homogeneidade da obra, uma sequência que faça sentido. Por sua vez, a complexidade ou diversidade implica manter a estrutura do objeto, mas também evitar a monotonia. Pretende-se manter a unidade, introduzindo uma complexidade que não atraia a unidade, portanto a heterogeneidade dentro da unidade. Por fim, a intensidade é conseguida pela introdução de elementos que produzem impacto, como por exemplo pela presença de um pormenor relevante ou pela problematização do tema, entre outras situações. As teorias objetivistas do juízo estético configuram o juízo estético como referindo-se às características internas das próprias obras ou à relação entre as suas diferentes características. A esta perspetiva oferecem-se as críticas fundamentais: a experiência estética é um estado mental; o sentido estético é sempre conferido pelo sujeito; e que apesar das qualidades estéticas

dependem do objeto no seu domínio físico-relacional, o juízo estético depende necessariamente, da apreciação que o sujeito faz do objeto.

Neste sentido, compreende-se a teoria subjetivista da natureza dos juízos estéticos. Refere, por um lado, que as qualidades estéticas do objeto não existem independentemente do sujeito e da sua apreciação; por outro lado, os juízos estéticos não descrevem o objeto mas antes o efeito que o objeto provoca no sujeito e, por isso, não são suscetíveis de verdade ou falsidade. Contudo, a assunção destas duas premissas num sentido extremo obrigariam a reconhecer o relativismo/subjetivismo radical neste domínio, na medida em que um juízo estético apenas reduzir-se-ia à afirmação das nossas preferências ou gostos pessoais àquilo que cada um sente. Subjetivismo radical que filósofos como Kant procuram evitar, pela referência à faculdade de gosto como faculdade comum a todos os seres humanos. O que abre possibilidade à configuração de juízos subjetivos mas universais, uma vez que a subjetividade das experiências, no que se refere ao belo, se configura num sentimento de prazer específico “O belo é aquilo que é representado sem conceitos como objeto de um comprazimento universal” (Kant, CFJ, § 6), e porque desinteressado, na medida em que não se veicula o objeto a nenhum fim ulterior, os juízos sobre a beleza, enquanto autênticos juízos de gosto, tem por condição necessária a possibilidade de acordo universal. Na sua caracterização dos juízos de gosto Kant, na obra *Crítica e Faculdade do Juízo*, distingue-os de outros dois tipos de juízos: Juízos Empíricos e juízos sobre o agradável e sobre o desagradável. Os primeiros descrevem o objeto e existem critérios para verificar se a sua descrição confere com a realidade, os segundos, juízos sobre o agradável e o desagradável, são puramente subjetivos, remetendo para a apreciação do sujeito de acordo com as suas inclinações e interesses pessoais, mas apenas os juízos de gosto, porque provocam um sentimento de agrado nos sujeitos e caracterizado pelo desinteresse, poderiam conceber-se como subjetivos e hipoteticamente universais. “Um juízo de beleza é um juízo desinteressado, universal e necessário, respeitante ao prazer que toda a gente *deve* retirar da experiência de uma forma de finalidade.” (Dickie, 2008:43).

A abordagem dos conteúdos consequentes relativos ao ponto *3.3.2- A criação artística e a obra de arte*, remete para a experiência estética específica do criador inicialmente englobada no âmbito geral da caracterização da experiência estética, aquando da introdução da dimensão estética.

Assim, compreendida como experiência estética que se constrói numa dialética subtil e inventiva entre o ato de representação e a coisa representada, configurando um horizonte específico ilimitado para o olhar representado na mediatez de um espaço pictórico, em que a representação das formas configuram-se como substituto da própria presença das criaturas.

No estudo do fenómeno de criação artística revela-se a dimensão imaginativa da experiência estética, pela capacidade para formar imagens: não apenas como representações sensoriais de objetos ausentes que foram percebidos anteriormente, mas especialmente como capacidade especificamente humana de deformar imagens e obter novas combinações, no que o seu resultado difere da própria realidade anteriormente percebida, na medida em que esta encerra novos atributos e significações enquanto específico ato criativo. Especificidade pela qual a arte se projeta num duplo sentido: como comportando um caráter transfigurador do real e simultaneamente a oportunidade da sua unificação como História, tal como vincularam as perspectivas teóricas sobre a natureza da arte que se seguem.

No entanto, se o núcleo da arte se veicula à interseção imaginativa entre a objetividade do real e a sua dimensão subjetiva, como se focou anteriormente, não se procedera adiante sem especificar que a obra de arte adquire o seu estatuto de “uma entre duas realidades” sensível e inteligível, porquanto a sua participação no domínio da natureza sensível comporta não apenas a *techné* e a materialidade, mas sobretudo remete para a capacidade do Homem dar novos mundos ao mundo, que sem a sua singularidade seria inexistente.

Com a expressão de uma verdadeira obra de arte, afirma-se a excelência da vida e a própria vida se renova. A obra de arte brota da experiência original do artista, transformando-se numa nova experiência, tanto para ele, como para nela participa e, posteriormente, pela sua existência independente, enriquece a consciência de toda a comunidade. Nas artes, o Homem constrói uma concha que sobrevive à criatura que originalmente a habitou, encorajando outros Homens a reações similares e atos semelhantes de criatividade; de forma a que com o tempo, todas as partes do mundo tenham uma marca de personalidade humana (Munford,2001:124).

Propulsionador desta configuração de arte e singularidade, Kant remete à concepção do génio criador da arte, porque se opera em si a transposição do sensível para o suprassensível, enquanto possui de forma inata a chave da própria génese original que funda a ordem natural, pelo que o sujeito não obedece a regras externas, ele naturalmente expressa universalmente o indizível pela harmonia natural das suas faculdades (entendimento e imaginação), dá a sua regra enquanto natureza. *Modus operandi* da própria natureza, o criador difere do cientista, uma vez que não sabe ele próprio o âmbito das próprias ideias, pelo que se torna impossível a constituição de uma ciência do belo, a composição de um método, ou a (re)produção das suas condições de realização.

De forma a dar continuidade ao nosso estudo trata-se de abordar o problema da natureza da arte, não esquecendo que procurar responder à questão o que é a arte implica, procurar definir um conceito, um domínio restrito, segundo o qual a definição deve convir ao definido e apenas ao definido.

Definir explicitamente a arte implica identificar as características comuns a todos os objetos de arte: as condições necessárias para algo ser arte; e as características que só esses objetos têm: as condições suficientes para algo ser arte.

Ao propor uma definição explícita de arte, muitos filósofos procuram saber qual a sua essência: teorias que pretendem encontrar um grupo de características definidoras da arte. Pelo que se deu início à configuração destas teorias. Uma das primeiras teorias filosóficas que procuraram responder a esta questão concebia a arte como mimética da realidade. O termo *mimésis*, traduzível por imitação, foi configurado na ascensão de dois dos grandes teóricos da filosofia clássica, Platão e Aristóteles, sendo que estes também conceberam teorias explicativas do próprio fazer artístico. Para Platão a referência à arte como *mimésis* configurava-se no âmbito mais geral da sua teoria das ideias, sendo que a arte, porquanto imitação das aparências do mundo sensível e na medida em que se afasta da realidade das ideias na sua infinitude, é pela sua direção ao deleite dos sentidos, à perfeição das formas e não das ideias, ou do conteúdo, a arte do seu tempo é acometida a uma conexão negativa, enquanto fonte de distanciamento do Homem com relação à verdade das ideias, contempláveis pela alma, porquanto se vai afastando do cárcere corpóreo, ou seja, da sensibilidade a que a arte nunca se dissocia e para que sempre remete. No entanto, enquanto forma de ligação sensível ao mundo das ideias, a arte antiga da Grécia ou das civilizações egípcias é valorizada por Platão como primeiro estágio, que confere a ligação entre corpo/sensível e alma/inteligível.

A teoria aristotélica tem por referência o mesmo termo grego “*mimésis*”, mas a imitação própria da realidade realizada na obra de arte dá-se no âmbito da própria representação, pela qual o Homem pode apreender a própria realidade pelo caráter de personificação que lhe imprimem. Para Aristóteles este efeito animístico da realidade tem na arte dramática uma função especialmente relevante para a vida da comunidade, sendo que comédias e tragédias apresentam ações humanas, imitando-as nos meios, nas coisas ou nos modos, o que potenciava as suas repercussões catárticas ao nível dos próprios espectadores, porquanto lhe despertam emoções, que não lhe são possíveis, expressar ou lidar-libertar na vida quotidiana.

Apresentadas as perspetivas clássicas sobre a natureza da arte como imitação, pode-se concluir, segundo esta perspetiva, que uma obra é arte se é produzida pelo Homem e imita a realidade.

Esta teoria da arte como imitação da realidade foi dominante até aos séculos XVIII e XIX, altura em que começou a entrar em declínio. Apresentando-se como principal objeção contemporânea o facto de que se hoje fosse aceitável como critério essencial da arte deixaria de fora do campo da arte inúmeros “objetos” a que se atribui o estatuto de obras de arte e que não são imitações e

representações da realidade. Colocando-se em causa a sua própria existência, pois se as artes visuais continuassem a pretender ser imitações do real, o seu poder reprodutivo seria irrelevante face a qualquer aparelho de reprodução mecânica dos dias de hoje. Assim, configura-se que a partir do momento em que surgira no séc. XIX a técnica fotográfica, as artes visuais tomassem outros rumos e concomitantemente surgissem a partir daí novas teorias explicativas da natureza da arte.

Ao Romantismo do séc. XIX associa-se a arte como expressão de sentimentos. Abordada a teoria segundo a perspectiva de Tolstói, conforme ao opusculo intitulado “O que é a arte?”, na sua conceção através de determinado tipo de expressão sensorial cria uma obra na qual exprime os seus sentimentos, as suas experiências emocionais e através dela transmite/transfere esses sentimentos/emoções à audiência. Encontra-se assim na essência da arte a emoção do artista e a comunicação/transferência para a audiência. Pelo que a teoria da expressão coloca no núcleo da arte a dimensão comunicacional, no sentido etimológico da própria palavra comunicação “pôr em comum”, uma vez que esta permitia pôr em comum experiências emocionais capazes de unir os seres humanos através da própria partilha, mas apesar dessa transmissibilidade, por exemplo, ser questionável, a teoria não é suficientemente abrangente para configurar todas as obras que não parecem querer igualmente fazer transparecer nenhuma experiência emocional, exprimir ou provocar emoções na audiência. Uma teoria que se lhe seguiu, dado nos inícios do século XX a emergência de novas obras de reconhecido valor que não se enquadravam na conceção de expressão de sentimentos experienciados. Clive Bell, foi o responsável por esta teoria a que se denominou de “Forma significativa”, segundo a qual toda a arte apresenta uma forma significativa, quando se encontram nas obras de arte combinações de formas, linhas e cores que provocam emoções estéticas. De notar que apesar de atribuir importância à emoção estética provocada pela obra de arte, a sua teoria difere da anterior, uma vez que a sua conceituação de emoção estética referencia a emoção do fruidor, o que não implica necessariamente que a própria arte exprima tal emoção, assim como esta emoção é um modo específico de emoção específica, apenas surgindo quando um indivíduo se coloca perante a obra de arte. No entanto, a característica fundamental de diferenciação entre a configuração da arte como expressão e a teoria da arte como forma significativa é que Bell defende que é a forma e não o tema abordado ou o conteúdo escolhido que é distintivo da arte. São os aspetos formais da obra que configuram a própria emoção estética no espectador. Uma das críticas apontadas a esta teoria reside na própria circularidade argumentativa de Bell e na indefinição e vagueza que perpassam o conceito de forma significativa, uma vez que se mostrou incapaz de explicitar a natureza desse elemento formal. Ainda que a investigação sobre

a natureza destas teorias se relevasse importante, para realçar o domínio histórico em que se estabelecem as teorias da arte e a sua relação com a própria criação artística.

A referência de partida tomada inicialmente no âmbito do desenvolvimento da lecionação das teorias da arte foi colocado em questão. Se as teorias da arte apontadas até ao momento enquadraram-se na visão tradicional de conceptualização, como referindo-se a um domínio necessário e suficiente que se coloca em comum a todos os elementos definidos no próprio conceito, esta visão fixista, lembrando Wittgenstein (2008), torna-se inapropriada para o próprio fenómeno tal como o identifica Morris Weitz em 1956, especificando a arte como parte dos conceitos tidos como abertos.

Partindo da ideia de imaginação criativa associada à arte e assim estabelecendo-se um fundo de perpétua modificação, configura-se a arte no âmbito de um novo paradigma: o paradigma não essencialista. Weitz considera, contudo, que é possível elucidar o conceito, defendendo que as diferentes teorias forneciam critérios que apesar de falíveis são importantes no reconhecimento de uma obra de arte, na medida em que podem explicar porque há certa unanimidade na apreciação da arte e no estabelecimento de cânones artísticos. Assim, ao invés de procurar definir arte, trata-se de compreender as condições em que utilizamos esse conceito, sendo que para classificar um conceito como arte, o critério utilizado é o das «parecenças de família», conceito inicialmente definido por Wittgenstein e pelo qual se entende que a intuição linguística reúne num mesmo nome diversas práticas linguísticas, que apesar de se assemelharem em algum aspeto, esse aspeto de semelhança pode variar, pelo que não está presente em todas as aplicações desse termo; do que Wittgenstein conclui que não existe qualquer essência comum apenas sobreposições linguísticas sob a mesma designação. Esta ideia aplicada por Weitz à arte configura-se numa tese segundo a qual, por se poder pensar algo como característica de um objeto que identificamos com outros objetos já considerados como artísticos, esta associação por semelhança não implica a existência das mesmas características comuns a todos os objetos considerados como arte, não podendo aplicar-se-lhe qualquer definição.

A teoria não essencialista de George Dickie está inserida num novo desenvolvimento das teorias da arte, que contrariamente às anteriores, exceto as teorias da imitação/representação de Platão e Aristóteles, têm em conta o contexto cultural da arte. Neste sentido, o autor veicula a conceção de arte a um domínio social compreendido num paradigma convencional, uma vez que entende que aquilo que se entende como arte varia, não apenas em função do tempo e do espaço, mas em função de um determinado contexto específico, a que confere a sua “aparência”.

Sendo também de salientar que contrariamente às teorias precedentes a teoria institucional da arte pode acomodar uma característica acidental, *mas importante no mundo da arte, a saber a transformação de objetos do cotidiano em obras de arte* (Graham,2001: 240)

Dickie formula a sua teoria definindo obra de arte como um artefacto, que adquire estatuto de obra artística se a instituição “mundo da arte”, isto é, a comunidade artística lhe conferir o estatuto de candidato para a apreciação. A obra de arte não é definida por quaisquer características intrínsecas ou essenciais; o que é arte fica ao critério do mundo da arte. Contudo, se esta teoria não revela problemas de exclusão para com o surgimento de obras de arte, configura um extremo conservadorismo que confere autoridade ao “mundo da arte”, que não é reconhecido nem um domínio único em que se move a “arte”<sup>9</sup>. Como resposta à questão, o que podemos concluir acerca da natureza da arte é que em todas as situações a obra de arte é algo percebido sensorialmente. Ser percebido sensorialmente configura-se assim como condição necessária ao esclarecimento do conceito de obra de arte, não sendo no entanto condição suficiente. Um segundo aspeto também consensual, é que a arte nos afeta de certa maneira, modificando o nosso modo de “sentir” as coisas e de perceber a realidade. Um outro aspeto é que a obra de arte transmite emoções e ideias complexas através de um meio sensorial.

Da consideração das distintas teorias da arte, na sua diferenciação entre teorias essencialistas e não essencialistas, refira-se as propriedades estéticas como fator importante no que diz respeito à designação do objeto como arte. Quer estas características sejam percecionadas como inerentes e estáveis, quanto como contextuais e relacionais.

Em relação ao ponto 3.2.3 – *Arte, produção e consumo, comunicação e conhecimento* – retomou-se a histórico-social da própria arte, que como qualquer outro domínio tem necessariamente de refletir as circunstâncias em que é criada, o que se verificara especialmente ao nível das tecnologias, sem que se implique negar o ato imaginativo da criação artística, o contexto sociocultural e o contexto tecnológico influenciam o domínio artístico. Refira-se especialmente o domínio tecnológico, reconhecendo a influência que em arte, particularmente o modo de produção e de reprodução da obra de arte, têm a respeito da sua natureza e função, assim como no próprio “consumo”.

Walter Benjamin é a grande referência na problematização filosófica das relações entre arte e tecnologia, prefigurando que alterações tecnológicas profundas radicariam uma mudança que implodiria com a própria identidade da arte, como domínio de sacralização humana envolta por

---

<sup>9</sup> Uma reformulação desta teoria, poder-se-à encontrar em: Dickie 2008: 139. Não foi objeto de lecionação, pois a ideia de atribuição de estatuto não é veiculada nesta reformulação, sendo que o termo obtenção não é tão clarificador no que se refere às relações a estabelecer em 3.2.3., nomeadamente no que diz respeito às relações entre arte e valor de mercado.

uma aura, que a constituía, não perecível, irrepetível e única. A obra de *Arte na Era da Sua Reprodutibilidade Técnica* (1936(9)), baseada na análise das condições do próprio fazer artístico configura as mudanças do próprio paradigma fundador do fazer artístico, a representação-imitação porquanto da introdução de meios técnicos que são investidos de poder transfigurador. O filósofo defende assim, que a natureza e o significado da arte mudam em função do modo de produção e reprodução da obra de arte. Sendo que ao nível do consumo, a produção e reprodução da arte, também introduziram mudanças, contribuindo para que a arte se tornasse positivamente mais acessível, reconhecendo o potencial democrático da própria reprodutibilidade técnica e o aumentando o seu público, mas defende que esta disponibilidade, conseqüentemente, reforçava a importância da própria “tecnologia” na constituição do artístico, diminuindo o impacto da própria componente artística e da sua presença na arte.

Se Walter Benjamin fora especialmente pessimista com relação ao futuro da arte, pode-se dizer que as mudanças que anunciou para este domínio, em geral se concretizaram e se intensificaram no decorrer do séc. XX e XXI.

Um dos primeiros grandes impactos na concepção clássica da arte foi a desunificação entre os domínios, de concepção/projeção, associados ao trabalho intelectual-mental (imaginação criadora) e de trabalho execução/materialização, compreendidos como exercício prático-manual (em que se configura a habilidade manual e domínio do saber-fazer associado ao domínio das técnicas específicas da sua arte pelo artista).

Domínios anteriormente percebidos como constituindo um único movimento de criação erigido inteiramente pelo artista. Concepção e produção que apareciam como substancialmente indissociáveis entre si, puderam ser percebidas como domínios fundamentalmente distintos, o que se fez corresponder a um desinteresse continuado pelo domínio do saber-fazer artístico/prático. Esta concepção tradicional de arte como labor do domínio mais lato da sensibilidade toma um total revés no contexto de produção técnica do início do séc. XX, dado o advento de novas artes como o *design*, que assume por característica específica a concepção de um objeto projetado pelo artista de modo a poder ser produzido industrialmente. Pelo que o artista não necessita de executar a obra, antes para além das percepções estéticas do objeto, deve-se focar conceitualmente também em outras dimensões classicamente não atribuídas à arte do ponto de vista convencional. Faz-se aqui especial referência a preocupações com a funcionalidade e a utilidade prática do objeto artístico, em que o valor estético é apenas um fator a considerar, pelo que acrescenta no que diz respeito à forma, harmonia, cor e criatividade ao objeto.

É na sequência desta inclusão do objeto artístico no espaço da vivência cotidiana que se torna possível perspetivar a arte como atividade utilitária veiculada à sobrevivência e aos interesses específicos dos indivíduos, contrariando a noção estrita de Kant, sobre o domínio do juízo estético.

A arte é assim colocada sob uma perspetiva financeira, em que é convertida em valor mercantil, pelo que se compreende como objeto, trocável, a que se associa um investimento seguro. Assim, no domínio transicional não apenas vale a questão de gosto pessoal ou mesmo o valor estético da obra que está em causa, mas, torna-se parte do contexto-cultural e social, que lhe confere estatuto contemplando aspetos não estéticos como, por exemplo: a possibilidade de reprodução ou raridade; projeção do artista no mercado, entre outros. Aspetos correspondentes no fundo, ao conjunto de fatores que podem influenciar a lei da oferta e da procura que regula qualquer mercado. O que justifica a não coincidência do valor do mercado com o valor artístico da própria obra, não sendo contudo, de desprezar a sua contemplação também pelo “ mundo da arte”.

François Warin (2003) sublinha neste sentido *que a arte tem um valor de troca, porque se presta a uma determinada forma de consumo (...) que está inerente à arte como proporcionadora prazer*. Assim, o fenómeno de democratização da arte, proporcionado pela sua possibilidade de reprodução, tal como visionado por Walter Benjamin, encontra-se por vezes mais associada ao aparecimento da denominada “Arte de Massas”. Fenómeno que surgiu por constituição de uma indústria cultural que produz produtos, visando atingir o maior número de consumidores possíveis, a nível nacional ou global. Igualmente a indústria se orienta pelas preferências e padrões dominantes e margens de lucro do produto, sendo que assumem um papel ativo na construção dos próprios padrões de gosto por meio da promoção dos produtos, para a aumentar a sua aceitabilidade perante o próprio público. Deste modo a arte encontra-se desprovida de mais-valias de dimensão estética, como forma específica do Homem se relacionar com o mundo, que se erigia do e para o próprio adensamento e adentramento pessoal, a que estava associada a capacidade de experienciar e criticar as experiências do real, potencializando uma maior consciencialização da sua pertença à sociedade e a um espectro mais amplo da humanidade. Uma vez revelando-se como fenómeno de produção em massa, a mediação entre sujeito e objeto artístico já não cabe à singularidade/ subjetividade individual, mas encontra-se já preestabelecido pelos poderes dominantes e a “indústria cultural”, tal como afirma Theodor Adorno, no sentido de reforçar a alienação social.

A partir desta perspetiva alguns autores consideram que a arte direcionada ao grande público tende a converter a arte em puro espetáculo concebido de forma linear e pouco criteriosa, dado

que é a necessidade de se dirigir ao dominador mínimo de todos os gostos, que influencia a própria qualidade do espetáculo.

Considera-se que a democratização autêntica da arte apenas se pode conceber no âmbito de desvelamento destes fatores desumanizadores da realidade, ou seja, numa dimensão reflexiva e clarificadora da configuração do domínio estético, princípio educacional de configuração integral dos indivíduos que possibilita a crítica e torna o indivíduo mais livre para a fundamentação e adoção/rejeição de determinados valores culturais e práticas assimiladas, enquanto crenças indubitáveis que são veiculadas constantemente pelo poder das indústrias culturais e dos seus meios de propagação social.

Constitui-se assim uma nova etapa de reflexão sobre o domínio da arte na sua disposição estética, pelo que esta se constitui sempre como reduto de encontro com a experiência com o domínio de existir veiculada ao seu domínio simbólico, enquanto, seguindo Kant, permite a reunificação do subjetivo e do universal, dado a um constante devir representativo, sendo que o caráter polissêmico (ambíguo e passível de uma pluralidade de sentidos) e simbólico são um convite permanente ao engajamento e à ação do Homem cuja presença subsiste mesmo quando esta energia reabilitadora da arte está acometida à exterioridade. A arte estabelece porquanto expressa a experiência estética de fruidor/criador, um domínio de comunicação intersubjetiva, que se constitui como fonte de um conhecimento específico que tem um papel fundamental para a compreensão da experiência humana.

### **3.3.3. Teste e Avaliação**

A avaliação, do processo ensino-aprendizagem, não é apenas obrigatória, mas revela-se essencial para o próprio desenvolvimento do professor em formação inicial, por duas razões: por um lado, permite compreender o empenho de cada professor em termos individuais (na medida em que por este meio se pode perceber o que falhou e o que há a melhorar); por outro lado, pode refletir-se como fator motivacional, visto que as classificações, atribuídas aos alunos, podem constituir-se uma forte motivação enquanto surgem no âmbito da colaboração e interação professor-aluno. Por conseguinte, é no próprio processo de ensino-aprendizagem que surge a avaliação, funcionando como um mecanismo que verifica se os objetivos pretendidos são efetivamente atingidos.

Devendo ser a avaliação um momento privilegiado na aprendizagem, partilhamos a visão de Alves e Machado (2008) que apresentam uma proposta dialógica da avaliação que pretende

ultrapassar as dicotomias inerentes que caracterizam as perspectivas hétero avaliativas e objetivistas.

A proposta de Alves e Machado vai no sentido de pensar a avaliação como um espaço de intersubjetividade, de negociação e de comunicação no propósito de uma construção coletiva de sentido(s) (*ibidem*), que consideramos inerentes à construção das práticas letivas e que devem figurar nos próprios documentos avaliativos (por exemplo, enunciados dos testes sumativos).

É nos planos pragmático e metodológico que se devem colocar as questões essenciais referentes à avaliação, ao considerarmos que a avaliação é simultaneamente um ponto de partida e um ponto de chegada para a avaliação reflexiva do trabalho realizado por alunos e professores, neste sentido compreende-se a importância da correção e ou diálogo com os alunos em relação às diferentes atividades avaliativas realizadas ao longo do período de lecionação (por exemplo: correção dos trabalhos de casa; explicitação das finalidades e objetivos das atividades a desenvolver; comentário construtivo por parte de alunos e docente aos trabalhos realizados individualmente em período não letivo; correção póstuma do teste de avaliação sumativa).

É essencial aplicar em contexto de aula diferentes medidas de reafirmação, remediação e consolidação que permitam a otimização do processo ensino-aprendizagem, essencialmente numa disciplina como a Filosofia em que as fontes e os instrumentos de avaliação devem ser diversificados.

Uma das tarefas mais delicadas a realizar pelo professor é a de avaliar justa e corretamente os estudantes. É difícil, se não mesmo impossível, eliminar os elementos subjetivos e fazer uma avaliação totalmente objetiva. O que se evidencia pela necessidade de fazer corresponder critérios subjetivos de avaliação a uma escala objetiva de classificação.

Na verdade, os perigos de subjetividade, refletem mais proeminentemente na seleção de conteúdos, competências e objetivos a testar. No sentido de minimizar o seu impacto, teve-se na conceção do teste sumativo e construção de instrumentos auxiliares (matriz, ficha de revisões; sínteses esquemáticas baseadas nos conceitos chave;) a uma introspeção sobre a própria prática letiva: métodos e conteúdos selecionados para as aulas; as aprendizagens realizadas e as aptidões reveladas pelos alunos.

A nível da seleção de conteúdos programáticos para a construção do teste de avaliação, este foi baseado na estrutura do próprio programa de Filosofia<sup>10</sup>. Os conteúdos lecionados e avaliados dizem respeito à unidade II - A ação humana e os valores, tendo como subunidades a dimensão ético-política (3.1) e a dimensão estética (3.2). Sendo que no ponto 3.1, foi lecionado e testado a

---

<sup>10</sup> Consultar em anexo matriz, o teste de avaliação e respetivos critérios de correção.

dimensão ética, direito e política: Liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade (correspondente ao ponto 3.1.4). A dimensão estética foi totalmente lecionada, contudo apenas os conhecimentos correspondentes ao ponto 3.2.1 (A experiência e os juízos estéticos) é que foram testados por meio do teste de avaliação.

O teste escrito é em termos práticos um instrumento de recolha de informações sobre a aprendizagem que se pretende avaliar, sendo necessário proceder à especificação de objetivos a considerar. Os objetivos definidos para o teste de avaliação aplicado foram:

- Definir os conceitos de ética, direito e política;
- Distinguir entre naturalismo e contratualismo;
- Definir contrato social;
- Explicitar os princípios de justiça de John Rawls;
- Clarificar a noção de véu de ignorância;
- Evidenciar o problema da justiça na teoria de Rawls;
- Explicitar as críticas elaboradas à teoria da justiça de John Rawls.
- Distinguir as características estruturantes da experiência estética;
- Reconhecer as diferentes teorias sobre a natureza dos juízos estéticos (juízos de gosto).

A construção do teste escrito seguiu a estrutura que é apresentada nos exames nacionais. Para isto, procedeu-se a uma revisão da documentação disponibilizada pelo IAVE, instituto de avaliação externa, referente aos exames nacionais de 2014, seguindo aqui, a taxonomia apresentada por este instituto.

Neste sentido, para testar as competências, debruçamo-nos em 5 aspetos fundamentais: conceptualização; problematização; argumentação; análise, interpretação e crítica; comunicação escrita. Na conceptualização o aluno teve de:

- Identificar conceitos filosóficos (ex: posição original; véu de ignorância; liberdade; subjetivismo; objetivismo; entre outros);
- Esclarecer a compreensão adequada de um conceito mediante a sua definição, exemplificação e contextualização (ex: Grupo II questão 1.2., onde o aluno deverá definir subjetivismo estético, clarificando e contextualizando-o a partir de um excerto fornecido);
- Utilizar conceitos de forma adequada (Grupo I e II do teste escrito);
- Relacionar conceitos, por oposição, por interdependência e por hierarquização (Grupo I e II do teste escrito);

Quanto à problematização o aluno teve de:

- Identificar problemas filosóficos (ex.: Grupo I questão 2.3., onde se pede para o aluno explicitar uma das críticas apontadas à teoria da justiça como equidade em Rawls);
- Analisar e comparar diferentes posições acerca de um problema filosófico (ex.: Grupo II do teste de avaliação sumativa);
- Determinar implicações filosóficas de teses (Grupo I e II do teste escrito);
- Elaborar uma avaliação pessoal de um problema filosófico (ex: Grupo II questão 1.3, onde se pede ao aluno para se posicionar relativamente às teorias sobre a natureza dos juízos estéticos).

Já na argumentação o aluno teve de:

- Reconhecer diferentes tipos de argumentos (Grupo I e II do teste escrito);
- Enunciar premissas explícitas e implícitas de um argumento (Grupo I e II do teste escrito);
- Avaliar e criticar argumentos (Grupo II do teste escrito);
- Elaborar argumentos de forma autónoma (Grupo II do teste escrito).

Por sua vez, a análise, interpretação e crítica o aluno teve de:

- Reconstituir a estrutura argumentativa de um texto (Grupo II do teste escrito);
- Integrar um texto num contexto argumentativo (Grupo II do teste escrito);
- Apresentar uma tomada de posição crítica, explicitando os critérios que a fundamentam (Grupo II questão 1.3. do teste escrito);

Por último, na comunicação escrita o aluno teve de:

- Usar vocabulário filosófico adequado (Grupo I e II do teste escrito);
- Utilizar o estilo apropriado à natureza e à complexidade do tema (Grupo I e II do teste escrito);
- Organizar os conteúdos de forma coerente e apropriada (Grupo I e II do teste escrito);
- Visar a compreensão pelo destinatário (Grupo I e II do teste escrito).

Assim, o teste sumativo elaborado no âmbito do estágio curricular apresenta itens de seleção (Grupo I do teste escrito) e itens de construção (Grupo I e II do teste escrito), categorias que se distinguem pelo tipo de resposta que é pretendida. São itens de seleção, itens “em que o aluno escolhe a resposta a partir de várias hipóteses apresentadas e regista apenas os elementos que

identificam a sua opção” (IAVE: 1) – exemplos de itens de seleção mais usuais são escolhas múltiplas e exercícios de verdadeiro ou falso. Para o teste apresentado optou-se pela escolha múltipla “constituído por uma parte comum, o tronco, seguida das opções de resposta, entre as quais se inclui apenas uma correta” (IAVE:2).

Os itens de escolha múltipla apresentam-se como essenciais no teste de avaliação por diversas razões: permitem abarcar uma vasta gama de conteúdos, sendo que pressupõe uma resolução a curto tempo; permitem identificar, de forma objetiva, fragilidades no desempenho dos alunos, independentemente do nível de desempenho cognitivo exigido, constituindo-se assim como ferramenta eficaz na deteção de erros de conceitualização de alunos.

Transcreve-se aqui um exemplo de escolha múltipla utilizada no teste de avaliação:

<p><b>Exemplo:</b></p> <p>1.1 A área que trata da organização da vida em sociedade de forma a viver em harmonia e equilíbrio designa-se por:</p> <p>A- Direito</p> <p>B- Política</p> <p>C- Ética</p> <p>D- Estado</p> <p>Teste de avaliação sumativa aplicado à turma CT4, Escola Secundária Martins Sarmiento</p>
---

Para responder a esta questão pressupõe-se que o aluno conheça os conceitos específicos da unidade programática lecionada, que os diferencie e que reconheça a definição apresentada como sendo referente ao conceito de política.

Os itens de escolha múltipla apresentam vantagens e desvantagens na sua utilização. Constituem-se como vantajosos na medida em que:

- Permitem abranger uma vasta gama de conteúdos;
- Permitem identificar, de forma objetiva, fragilidades no desempenho;
- Permitem avaliar desempenhos mesmo em níveis elevados das taxonomias cognitivas;
- São de classificação simples e rápida;
- São de correção objetiva, sem intervalo de correção, garantindo elevada fiabilidade;
- São facilmente compreendidos por alunos de todas as faixas etárias;
- Permitem o controlo da resposta ao acaso, quer aumentando o número de opções por item, quer o número de itens por objetivo de aprendizagem;
- podem ser construídos visando a deteção de erros típicos dos alunos.

Por outro lado, apresentam desvantagens uma vez que:

- São de elaboração morosa e difícil, devido à dificuldade em construir opções de resposta simultaneamente incorretas e plausíveis;
- Não avaliam a capacidade de expressão ou as capacidades associadas à criatividade.

Porém, o teste de avaliação, aplicado no final da leção das matérias supramencionadas, foram, assim, um elemento decisivo para obter o *feedback* das aprendizagens. O *feedback* é fundamental, na medida em que este permite aos alunos, por um lado, corrigirem e melhorarem o trabalho e aprendizagens anteriores e, por outro lado, responsabilizá-los pelas suas aprendizagens. Neste sentido, optou-se pela aplicação e posterior correção do teste de avaliação, identificando e superando dificuldades com a intenção de melhorar as aprendizagens. Este tipo de avaliação permite aos alunos desenvolverem várias competências que os permitem ser mais ser mais autónomos e competentes relativamente ao seu percurso de aprendizagem.

Na última regência foi feito um debate com os alunos sobre um tema da atualidade e polémico “Sim ou não às praxes?”. A elaboração dos argumentos a favor ou contra a tese defendida, o planeamento e a execução do debate, respeitando as regras fundamentais inerentes a este exercício, foi feito pelos alunos. Salientou-se o bom uso pela palavra, o saber ouvir o outro, a importância de assumirmos uma postura crítica e consciente sobre o tema em discussão. Este trabalho autónomo e já mais maduro permitiu verificar a evolução neste domínio, evoluindo para uma postura mais crítica, consciente e reflexiva.

## CONCLUSÃO

A escolha e o desenvolvimento do presente projeto de intervenção revelou-se um desafio positivo, na medida em que me permitiu desconstruir algumas ideias pré-concebidas sobre o tema e amadurecer a minha visão teórica inicial, proporcionada por uma revisão diversificada e atualizada da literatura e pelo próprio desenvolvimento da prática pedagógica, neste sentido, o trabalho realizado verificou-se como fundamental para a minha formação enquanto professora, resultando no reconhecendo simultâneo das limitações e potencialidades práticas da autonomia no contexto de sala de aula.

Ao longo do corpo de texto do trabalho, demonstrou-se a possibilidade da promoção da autonomia do aluno com a adoção de metodologias em contexto de sala de aula, partindo da problematização filosófica dos conhecimentos adquiridos e vivências quotidianas. Apesar de se reconhecer que este trabalho é um trabalho contínuo e que está sujeito a variáveis externas ao sujeito e diversos condicionalismos/limitações, verificou-se um crescendo no desenvolvimento da autonomia por parte dos alunos, com o auxílio, orientações e estratégias adotadas nas lecionações.

Reconhecemos que as diversas metodologias aplicadas, descritas no corpo de texto do presente relatório, potencializaram uma busca autónoma do conhecimento, tendo o professor um papel preponderante no desenvolvimento e potencialização do conhecimento significativo e autónomo por parte dos alunos.

Contudo, como já foi referenciado, colocam-se alguns entraves/questões a este tipo de trabalho potencializador da autonomia em contexto de sala de aula:

- Rigidez curricular e programática, o que dificulta o exercício da autonomia em sala de aula;
- Muitos estudos colocam em causa esta noção de autonomia enquanto potencializadora da educação. A utilização/benefício da autonomia na aprendizagem, no ensino formal, não é unânime;
- Tradição de passividade transmissiva/recetiva dos indivíduos (alunos e professores) em relação à especificidade do conhecimento em contexto escolar e até que ponto se pode modificar/desmobilizar estes preconceitos do que é o ensino e a aprendizagem;
- Maior experiência na área da docência, para conseguir conduzir e orientar de forma mais eficaz este exercício.

Por outro lado, esta indagação é positiva, porque traz uma maior consciência da realidade educativa, possibilitada pela ponderação crítica da própria teoria que o domínio de investigação-

ação conferiu um especial valor formativo em resultado da presença de uma visão heterogénea favorável à construção de uma identidade própria.

Assim, este projeto de intervenção reúne todas as condições para um prosseguimento e melhoria no âmbito da investigação, porque deixa em aberto questões e problemas interessantes para o seu desenvolvimento, nomeadamente:

- Aprofundamento da investigação no que concerne à ligação da autonomia à Filosofia;
- Aprofundamento de métodos de uma forma mais proficiente, capaz, experiente e sustentada, como por exemplo, a aplicação de dinâmicas de grupo e a adoção de metodologias mais complexas;
- Uma quantificação daquilo que foi a aprendizagem dos alunos.

## BIBLIOGRAFIA

- Abbegnano, N. (1998). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Adorno, T. (2012). *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, M. (coord.) (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Formação Geral. Lisboa: Ministério da Educação – DES.
- Allport, G. (1975). *Desenvolvimento da Personalidade: considerações básicas para uma psicologia da personalidade*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Alves, M. & Machado, E. (2010). *O Pólo de Excelência*. Porto: Areal Editores.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: The McGraw- Hill interamericana de España, S.A.U.
- Arennila, L.; Gossot, B.; Roulland, M.; Roussel, M. (2013). “Autonomia” In *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Aristóteles. (1998). *Política*. Lisboa: Vega.
- Bacon, F. (1978). *Novum Organum*. Porto: Rés Editora.
- Bayer, R. (1980). *Historia de la Estética*. México: Fondo de Cultura Económica .
- Barros, J. (1997). *Filosofia, Psicanálise, Educação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Benjamin, W. (1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio D’ Água Editores Lda.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Blanc, M (1995). *Ensinar Filosofia: Educar para a Liberdade*: *Philosophica*, 6, 29-33.
- Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora Unesp.
- Carchia, G. & D’Angelo, P. (2009). *Dicionário de Estética*. Lisboa: Edições 70.

- Coménio, J. A. (1996). *Didática Magna*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cortina, A. (1989). "La Ética Discursiva" In Camps, V. (Org.) *Historia de la Ética*. Vol.3. Barcelona: Editorial Crítica.
- Delors, J. (1997). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Descartes, R. (2003) *Meditações Metafísicas*. Porto: Rés Editora.
- Descartes, R. (2011) *Discurso do Método*. Lisboa: Edições 70.
- Dewey, J. (1989). *Como pensamos : nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Dickie, G. (2008). *Introdução à Estética*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação*. Lisboa: Editorial presença.
- Freire, P& D'Antola, M. (1989). *Disciplina na Escola: Autoridade Versus Autoritarismo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. Mangualde*: Edições Pedagogo.
- Formosinho, J. (1988). "Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa", In Comissão de Reforma do Sistema Educativo. *A Gestão do Sistema Escolar*. (pp. 53-102) Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação
- Fromm, E. (1966). *Man for himself: an inquiry into the psychology of ethics*. New York: Fawcett Library.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme
- Gaspar, A.& Manzarra, A. (2013). *Filosofia 10º*.Lisboa: Raiz Editora
- Graça, A. [Et al]. (2011). *Avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Graham, G. (2001). *Filosofia das artes*. Lisboa: Edições 70
- Heidegger, M. (2007). *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Hobbes, T. (1995). *Leviatã: Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Instituto de Avaliação Educativa (Org.) (2014). *Tipologia de Itens*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Inspeção Geral da Educação (Org.) (2008). *Relatório de Avaliação Externa: Escola Secundária Martins Sarmiento*. Lisboa: Ministério da Educação.

Jonas, H. (2004). *El Principio de Responsabilidad*. Barcelona: Hélder Editorial.

Kant, E. (2006). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Lisboa Editora.

\_\_\_\_\_(2011). *Crítica da Razão Prática*. Lisboa: Edições 70.

\_\_\_\_\_(1998). *Crítica da Faculdade do Juízo*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). "O conceito de reflexão em J. Dewey". In Alarcão, I. (Org.) *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp. 41-61) Porto: Porto Editora,

Leibniz, G.W. (2000). *Discurso sobre a Metafísica*. Lisboa: Edições 70.

Lemos, M. (2002). *A experiência do aluno na sala de aula*. In Lemos, M & Carvalho, T. (org). *O Aluno na Sala de Aula*. (pp. 19-46) Porto: Porto Editora

Locke, J. (2006). *Dois Tratados do Governo Civil*. Lisboa: Edições 70.

Maquiavel, N. (2003). *O Príncipe*. Almargem do Bispo: Coisas de Ler Edições Lda.

Martins, C.& Manso, A. (2011). *Ensino da Filosofia e Promoção da Autonomia*. Pedagogia para a Autonomia: Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA. (pp. 493-501) retirado de <http://www.repositorium.sdum.uminho.pt/hdl/handle.net/1822/13757>.

Mayer, F. (1976) *História do Pensamento Educacional*. Rio de Janeiro. Zahar Editores.

Montesquieu, C. (2011). *O Espírito das Leis*. Lisboa: Edições 70.

Morus, T.( 2009). *Utopia*. Lisboa: Guimarães Editores.

Munford, L. (2001), *Arte e técnica*. Lisboa: Edições 70.

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

Nérici, I. (1965). *Introdução à Didática Geral*. Lisboa: Editora Fundo de Cultura.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Porto: Edições Asa.

- Novak, J.& Gowin, D. (1999) *Aprender a aprender*. Lisboa: Edições Plátano.
- Nozick, T. (2008). *Anarquia, Estado e Utopia*. Lisboa: Edições 70.
- Orey, C. (Org.). (2007). *O Que é a Arte? A Perspetiva Analítica*. Lisboa: Dinalivro.
- Paiva, M. (2007). *Abordagens à Aprendizagem e Abordagens ao Ensino; Uma aproximação à dinâmica do aprender no Secundário. Tese de Doutoramento não publicada. Minho: Universidade do Minho*.
- Patrício, M. (1995). *Reflexões sobre o Valor Formativo do Ensino da Filosofia*: Philosophica, 6, 5-13.
- Platão. (2005). *A República*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Pohlmann, R. (1971). *Autonomie. En Joachim Ritter (Hrsg.), Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel/Stuttgart: Schwabe & Co., Bd. 1, (pp. 701-720).
- Rawls, J. (2013). *Uma Teoria da Justiça*. Lisboa: Editorial Presença.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Ricardo Reis (1933) "Para ser grande, sê inteiro: nada " In Manuela Parreira da Silva (Org.) Poesia. Lisboa: Assirio & Alvim.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi même, comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- Riley, P. (1985). *Discourse and learning*. London: Longman.
- Santos, J (2012). *Introdução à Ética*. Lisboa: Documenta.
- Savater, F. ( 2005). *Ética para um Jovem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Sartre, J. (2012). *O Existencialismo é um Humanismo*. Lisboa. Quetzal Editores.
- Schneewind, J. (1988). *The Invention of Autonomy*. Cambridge University Press: New York.
- Steiner, G. & Ladjali, C. (2005). *Elogio da transmissão*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Valadares, J.& Moreira, M. ( 2009). *A teoria da aprendizagem significativa*. Coimbra: Almedina.
- Vieira, I. (1996). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira (Dissertação de Doutoramento em Educação. Universidade do Minho, Braga*.

Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.

Reis, Ricardo. (1933) "Para ser grande, sê inteiro: nada " In Manuela Parreira da Silva (Org.) Poesia. Lisboa: Assírio & Alvim.

Rocha, A. (1998). Da filosofia em questão às questões da filosofia. In *Ensaio Em Homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*. (pp.683-697) disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9324>

Roldão, M. (2007). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva* In Comunicações da Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida, Pavilhão Atlântico, Lisboa, 27-28 Setembro 2007 (pp.40-50): Presidência Portuguesa da União Europeia (Eds.,).

Rousseau, J.(2003). *O Contrato Social*. Lisboa: Publicações Europa-América.

Warin, F. (2003). *A arte*. In *As grandes Noções de Filosofia*. (p.33) Lisboa: Instituto Piaget.

Wittgenstein (2008). *Tratado Logico-filosófico e Investigações Filosóficas*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lei n° 46 de 14 de Outubro. Diário da República n° 237, Série I

Decreto-Lei n° 240 de 30 de Agosto de 2001. Diário da República n° 201, I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43 de 22 de Fevereiro de 2007. Diário da República n.º 38, Série I Ministério da Educação. Lisboa.

## BIBLIOGRAFIA SECUNDÁRIA

Abbagnano, N. (1998). *Autonomia*. In Dicionário de Filosofia. (pp.97-98). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora.

Antão, J. (1993). *Comunicação na Sala de Aula*. Porto: Edições Asa.

Bordenave, J. (2000). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Editora Vozes.

Braga, F. (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Bramão, B. ; Gonçalves, D. ; Medeiros, P. (2006). "Rotinas de Aprendizagem". In *Cadernos de Estudo*. ( pp.23-29). Centro de Investigação Paula Franssinetti

- Carroll, N. (2010). *Filosofia da Arte*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Lda.
- Carvalho, A. (1998). *Educação como Projeto Antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- Contente, M. (1995). *A Leitura e a Escrita: Estratégias de Ensino para todas as Disciplinas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cossutta, P. (1998). *Didáctica da Filosofia: Como Interpretar Textos Filosóficos*. Porto: Edições Asa.
- Costa, M. (1991). "Desenvolvimento da Identidade em Contexto Escolar". In Campos, B. *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. (pp.143- 173) Porto: Edições Afrontamento.
- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editores.
- Doworkin, G. (1995). *Ethical Autonomy*. In *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. (Pp.586-591). London and New York: Routledge.
- Duarte, I.; Henriques F.; Dias, M. (Org). (2000). *Texto, Leitura e Escrita : Antologia*. Porto: Porto Editora.
- Eco, U. (2011). *A Definição da Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Farago, F. (2002). *A Arte*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Folscheid, D. & Wunenburger, J. (2002) *Metodologia Filosófica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Francastel, P. (1998). *Arte, Forma e Estrutura*. In Francastel, G. ( Org. ). *A Imagem, a Visão e a Imaginação*. Lisboa: Edições 70.
- Gaspar, A.& Manzarra, A. (2013). *Filosofia 10*. Lisboa: Raiz Editora.
- Gilson, E. (2006). *O Espírito da Filosofia Medieval*. São Paulo. Martins Fontes.
- Hegel, G.(1994). *Discursos Sobre Educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Hepburn, R. (1996). *Autonomy and heteronomy*. In *The Oxford Companion to Philosophy*. (p.69). New York: Oxford University Press.
- Janson, H (2005). "Introdução". In Janson, H. *História da Arte*. (pp.9-21). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, L. [Et.al.] (1997). *Didáticas/Metodologias da Educação*. Braga: Universidade do Minho: Universidade do Minho.

Marcos, M. (2007). *Princípio da Relação e Paradigma Comunicacional*. Lisboa: Edições Colibri.

Monereo, C.; Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M.; Pérez, M.(1997). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje: Formación del Profesorado y Aplicación en la Escuela*. Barcelona: Graó.

Monereo, C. (2001). "La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía" In Carles Monereo (Org.) *Ser Estratégico y Autónomo Aprendiendo: Unidades Didácticas de Enseñanza Estratégica para la ESO*. (pp.5-26) Barcelona: Graó.

Moreira, A. (1993). *Novas Estratégias de Ensino e Aprendizagem: Os Mapas Conceptuais e o Vé Epistemológico*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Murcho, D. (2002). *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*. Porto: Plátano Editora.

Nagel, T. (2010). *O Que Quer Dizer Tudo Isto? Uma Iniciação à Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

Not, L. (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. Porto: Edições Asa.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente*. Porto: Edições Asa.

Norman, R. (1996). *Autonomy in Applied Ethics*. In *The Oxford Companion to Philosophy*. (p.70) New York: Oxford University Press.

Palmer, R. (2011). *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70.

Peixoto, E. (1995). *Aprendizagem de Mestria e Resolução de Problemas*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Perreinoud, P. (2001). *Porque Construir Competências a Partir da Escola?* Porto: Edições Asa.

Pinto, M. (1993). "Liberdades de Aprender e de Ensinar: Escola Privada e Escola Pública." In Pinto, M. *Liberdades de Aprender e de Ensinar*. (pp.65- 87) Lisboa: Quetzal Editores.

Ricoeur, P. (1999). *Teoria da Interpretação*. Porto: Porto Editora.

Rogers, C. (2010). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: O Saber e o Agir do Professor*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Severino, A. (2006). *Educação e Emancipação*. In Dicionário de Filosofia da Educação. (pp.108-112). Porto: Porto Editora.

Vayer, P. (1994). *Princípio de Autonomia e Educação*. Lisboa: Dinalivro.

## ANEXOS



<p><b>Unidade : III-</b>Dimensões da ação humana e dos valores</p> <p><b>Subunidade: 1.4-</b> Ética, direito e política</p>		TURMA CT4	
<p><b>Sumário:</b> Origem e natureza do Estado e do poder político. Perspetiva naturalistas e contratualistas.</p>			
<p><b>PLANO DE AULA – FILOSOFIA</b> 10º ANO</p>			
<b>CONTEÚDOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>MÉTODOS</b>	<b>RECURSOS</b>
<p>Presenças</p> <p>Sumário de aula</p> <p>Problematização da questão da origem e natureza do Estado e do poder político</p> <p>Compreensão da questão da origem e natureza do Estado segundo a perspetiva naturalista aristotélica</p> <p>Clarificação da teoria divina dos reis segundo Tomás de Aquino</p> <p>Distinção entre a perspetiva naturalista e perspetiva contratualista</p> <p>Definição de contrato social</p> <p>Análise das perspetivas contratualistas de Thomas</p>	<p>Orientar os alunos para os conteúdos a serem lecionados.</p> <p>Problematizar a questão da origem e natureza do Estado e poder político.</p> <p>Compreender a questão da origem e natureza do Estado segundo a perspetiva naturalista aristotélica.</p> <p>Clarificar a teoria divina dos reis segundo Tomás de Aquino.</p> <p>Distinguir a perspetiva naturalista da perspetiva contratualista.</p> <p>Definir contrato social.</p> <p>Analisar as perspetivas contratualistas de Thomas</p>	<p>Realização da “ chamada ” . Registo do sumário. Síntese dos conteúdos.</p> <p>Projeção de diapositivos Diálogo orientado com os alunos.</p> <p>Análise de excerto da obra “Política” de Aristóteles.</p> <p>Exposição de conteúdos e projeção de diapositivos.</p>	<p>Grelha de registos individuais Livro de ponto Quadro</p> <p>Projetor Computador portátil Quadro/caneta Diapositivos Texto</p>
			<b>TEMPO</b>
			05´ min.
			05´ min.
			15´ min.
			10´ min.
			15´ min.
			05´ min.
			<b>AVALIAÇÃO</b>
			Participação dos alunos
			Compreensão dos conteúdos através de questões orientadas pela professora estagiária ao longo da aula.
			Realização das atividades propostas.

Hobbes, John Locke e Rousseau	Hobbes, John Locke e Rousseau.			30 min.	
Esquemáticação dos conteúdos lecionados.	Esquemáticação os conteúdos lecionados.	Síntese conjunta dos conteúdos lecionados.		05 min.	
<p>Conceitos-Chave:</p> <p><i>naturalismo//teoria divina dos reis//contratualismo//contrato social//estado de natureza//desobediência civil.</i></p>					

## ANEXO I



## Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada



Universidade do Minho  
Instituto da Educação

### **Metodologias de estudo: Contributo para a autonomia.**

Mestranda: Patrícia Raquel Alves Rodrigues Crista.

Orientação: Doutor Carlos Félix.

Supervisão: Doutora Custódia Martins.

Local: Escola Secundária Martins Sarmiento.

Braga

Dezembro de 2013

## **Introdução**

O presente projeto de intervenção pedagógico supervisionado, intitula-se *Metodologias de estudo: Contributo para a autonomia* e constitui-se no âmbito do desenvolvimento do estágio pedagógico, em curso, no ano letivo de 2013/2014, sendo fundamental para a reflexão sobre a realização do relatório de estágio, referente ao Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino secundário, a ter lugar na Escola Secundária Martins Sarmiento em Guimarães, sob a orientação do orientador cooperante Dr. Carlos Félix e supervisão da Professora Doutora Custódia Martins.

Este Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, tem como público-alvo os alunos da turma 10ºCT4, a frequentar o 10º ano de escolaridade, do curso de Ciências e tecnologias e será implementada durante prática profissional de estágio, a propósito da lecionação da Disciplina de Filosofia, especificamente das unidades 3.1. *A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial* e 3.2. *A dimensão estética - análise e compreensão da experiência estética*, pertencentes ao tópico II do programa de Filosofia do Ensino Secundário.

O capítulo inicial do plano geral de intervenção *I. Princípios de ação* integra as seguintes secções: (1) Questões e Objetivos do Projeto (2) Enquadramento Contextual; (2.1) O problema da articulação entre projeto investigativo e praxis escolar; (2.2) Caracterização da Escola; (2.3) Caracterização da Turma; (3) Enquadramento Teórico; O segundo capítulo refere-se a *II. Estratégias de ação* que auxiliam o presente projeto de intervenção, operacionalizando-o. Este capítulo estrutura-se de acordo com os seguintes tópicos: (1) Metodologias ativas; (2) Instrumentos avaliativos; (3) Calendarização provisória;

## **I. PRINCÍPIOS DE AÇÃO**

### **1. Questões e Objetivos do Projeto.**

Na origem do presente projeto, esteve uma preocupação com o impacto da formação no desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa. Pensara-se assim numa temática de investigação - ação que pudesse situar-se no domínio formativo da ação pedagógica com a intenção de potenciar a realização da finalidade personalizadora da educação, tal como caracterizada por João Formosinho – enquadram-se nesta finalidade todas as medidas que promovam a formação da pessoa, do seu carácter, do seu juízo crítico, enquanto ser autónomo e com uma identidade única e irreproduzível. A esta

concepção encontra-se igualmente vinculada uma perspectiva construtivista do ensino-aprendizagem, na qual o estudante é o próprio sujeito do conhecimento e o professor, agente impulsionador e facilitador do seu desenvolvimento.

O projeto de intervenção pedagógica supervisionada que aqui se apresenta, tem como fim oferecer respostas às seguintes questões:

- Será possível promover a autonomia do aluno adotando-se metodologias de sala de aula, a partir da problematização filosófica dos conhecimentos adquiridos e vivências quotidianas?
- Qual a eficácia da metodologia aplicada na potencialização da busca autónoma do conhecimento?
- Como auxiliar o sujeito na construção do conhecimento significativo?

Com a implementação da intervenção pedagógica supervisionada, no contexto educativo de realização de estágio profissional, prevê-se a concretização dos objetivos abaixo indicados:

- Permitir aos alunos a adoção de práticas metodológicas potenciadoras de aprendizagem autónoma.
- Promover a busca autónoma de conhecimento./ Adquirir conhecimento de forma autónoma.
- Desenvolver uma conspeção integradora e holística do saber.

## **2. Enquadramento contextual**

### **2.1 O problema da articulação entre projeto investigativo e praxis escolar**

Ainda que a pertinência da temática se configurasse no âmbito da própria vivência profissional e propósitos educativos da instituição de intervenção, surgiram várias interrogações, justificadas pela abrangência dos problemáticas abordadas (metodologias e autonomia), sobre as condições disponíveis para a implementação do próprio projeto em ambiente escolar e a forma como ajustar as ambições investigativas sentidas, às especificidades do plano de intervenção pedagógica (estrutura, duração, objetivos) a integrar o relatório de estágio.

As dúvidas foram-se dissipando à medida que o conhecimento e a integração no contexto escolar, foram permitindo a consideração de métodos e estratégias em harmonia com a filosofia da instituição, expectativas e objetivos dos docentes (Projeto curricular de escola) e características da turma intervencionada.

### **2.3. Caracterização da turma**

A turma CT4, é um turma do curso científico- tecnológico do décimo ano, constituída por 29 alunos sendo 17 do género feminino e 12 do género masculino, pertencentes a uma faixa etária compreendida entre os 14 e 15 anos. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa e maioritariamente residem dentro do perímetro escolar. No que concerne, ao percurso escolar, sabe-se que três dos alunos, já ficaram alguma vez retidos e quatro apresentaram nível negativo no terceiro período. Dez alunos beneficiam dos serviços da ação social escolar (escalão B).

A nível familiar, o papel de encarregado de educação é maioritariamente atribuído à mãe. Quanto à faixa etária dos pais, estabelece-se entre os trinta e os cinquenta anos. Na maioria dos casos, a escolaridade dos pais encontra-se ao nível do terceiro ciclo. Estes exercem na sua maioria profissões relacionadas com setor terciário, por conta de outrem.

Ao nível das preferências escolares, os alunos evidenciam especial gosto pela disciplina de matemática, sete deles manifestando curiosidade pela disciplina de filosofia, ainda que, declarando dificuldades ao nível do Português.

Uma manifesta maioria dos estudantes, manifestam intenção em seguir cursos de ensino superior ligados aos serviços de saúde.

Nos tempos livres, apenas um aluno gosta de ler, dois declaram nunca ler e os que o fazem, maioritariamente escolhem a leitura de livros. No topo das preferências encontram-se as atividades que envolvem a utilização de computadores e musica. Nas antípodas encontra-se o desporto.

Recorrendo fundamentalmente a observações diretas das aulas leccionadas pelo Orientador Cooperante, Carlos Félix, foi possível compreender, as potencialidades da turma a nível do desenvolvimento cognitivo, reflexivo e suas características atitudinais.

O nível de afectividade que rodeia a relação interpessoal professor-aluno, está alicerçada numa cultura de respeito mútuo estabelecido com base na competência profissional do docente e reconhecimento do mérito e empenho do aluno.

## 2.4 Caracterização da Escola Secundária Martins Sarmiento

A escola secundária Martins Sarmiento, encontra-se localizada em pleno centro histórico do concelho de Guimarães. Com duzentos cinquenta e oito quilómetros quadrados de área abrangente e cerca de cento e sessenta mil habitantes. A ESMS, insere-se assim no distrito com maior percentagem de população jovem do território português.

A Martins Sarmiento, é uma instituição secular, inaugurada em mil oitocentos e sessenta e um com a designação de Liceu nacional de Guimarães. Posteriormente adoptara o nome do arqueólogo vimaranense Martins Sarmiento no ano de mil novecentos e dezassete. A Martins Sarmiento é marcada por uma cultura escolar forte enraizada na comunidade “ Os alunos têm uma ligação profunda com a escola, identificando-se com a sua cultura e tradições (...)” sentido de pertença que a instituição compreende como sua mais-valia na persecução da promoção do sucesso educativo e consequentemente na prevenção do absentismo e abandono escolar.

O edifício e espaços escolares foram remodelados em dois mil e dez na sequência do projeto parque escolar, encontrando-se neste estabelecimento de ensino excelentes condições para a actividade educativa. Destacam-se os amplos espaços e variados serviços disponíveis para discentes e docentes. A luminosa biblioteca, as amplas salas de aula, num total de quarenta e cinco, devidamente equipadas e decoradas com trabalhos dos alunos, os diversos espaços dedicados à recreação e à prática de desporto espelham em si mesmos a cultura de abertura e o ideal de desenvolvimento integral da pessoa humana, arrogados pela secundária Martins Sarmiento. Em consonância com a leccionação dos cursos gerais científico-humanísticos, a Martins Sarmiento de modo a responder às necessidades do meio envolvente integra também um centro de formação profissional, que engloba no presente ano letivo a oferta de quatro opções formativas: Curso Profissional de Técnico de laboratório; Curso de Técnico de Restauração (Cozinha-Pastelaria), Técnico de Manutenção Industrial Mecatrónica; Técnico de Design Industrial e Técnico de Qualidade de Calçado e Marroquinaria.

Actualmente, a escola secundária Martins Sarmiento, possui um total de mil duzentos e dezassete alunos, divididos por um conjunto de quarenta e oito turmas. O corpo docente é constituído por noventa e nove professores, constituintes de quatro departamentos: Departamento de Línguas; Departamento de Ciências Sociais e Humanas; Departamento de Matemática e Ciências Experimentais; Departamento de

Expressões e subdivididos em treze grupos disciplinares, segundo a seguinte distribuição: dez docentes pertencentes ao agrupamento de Artes visuais; oito docentes pertencentes ao agrupamento disciplinar de Biologia-Geologia; quatro docentes do grupo de economia-contabilidade; onze docentes pertencentes ao grupo de educação física; dois docentes afectos ao agrupamento de educação moral religiosa católica; um docente de Espanhol; nove elementos do grupo disciplinar de Filosofia; sete do grupo disciplinar de Física e Química; duas docentes do grupo de Geografia; cinco do agrupamento de História; seis docentes do agrupamento de Informática; oito docentes que completam o grupo disciplinar de Inglês; onze docentes do grupo disciplinar de Matemática e quinze docentes do grupo de Português. Para além do pessoal discente e docente, a escola apresenta vinte e seis funcionários e vinte técnicos destacados.

Tendo como base o PE em vigor na Martins Sarmento a partir do ano de dois mil e treze, destaca-se positivamente a rigorosa monitorização autónoma das atividades, a existência de um número elevado de protocolos com associações e instituições culturais locais, bem como, a preparação dos alunos para os exames em horário extralectivo. No que diz respeito á realização deste apoio extralectivo, é de sublinhar a sua dependência do envolvimento intrínseco do pessoal docente na melhoria de resultados da própria escola e no sucesso escolar dos seus alunos, uma vez, que é efectuado em períodos de tempo não remunerado. Na análise do PCE da escola revela-se uma preocupação com o desenvolvimento integral dos estudantes, sendo um documento reflexivo, orientador e operacionalizante da própria cultura da instituição. É na continuidade com os projetos e ideais expressos pelo grupo de docentes da Escola Secundária Martins Sarmento, que se introduz o presente projeto de intervenção pedagógica, que adquire neste contexto especial relevo, em função da aposta na pro-atividade dos discentes, na adoção de estratégias metodológicas centradas no aluno e na valorização das potencialidades dos jovens em formação.

Negativamente é manifesta direta e indiretamente, a falta de colectividade docente e de investimento na colmatação de insuficiências gerais das disciplinas que podem justificar os resultados menos conseguidos na generalidade dos exames nacionais, tendo em conta os últimos dados divulgados pelo ministério da educação relativamente ao “Ranking das escolas”. A este nível a ESMS posiciona-se num muito modesto centésimo nonagésimo quarto lugar com uma média em exame nacional de 9.63 valores, num total de setecentas e onze provas realizadas.

### 3. Enquadramento teórico

O importante do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os Homens se sintam sujeitos de seu pensar (...). (Freire, 2003, p. 120)

É precisamente por oposição a um modelo educativo baseado na propagação de uma cultura alienada e acrítica, que a autonomia, se evidencia como especificidade humana impreterível a desenvolver ao longo do processo educacional, no ensino básico e secundário.

- s) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- “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 activa;
- 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;
- 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” ( Capítulo II, da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).

Considera-se, no âmbito do projeto de intervenção, que a filosofia tem um papel importante na sociedade e educação atuais, ao permitir a assunção consciente do Homem na sua natureza, fomentando a sua capacidade de observar, pensar, ler e agir sobre o real, atuando no sentido de possibilitar, a realização da existência humana, enquanto esta se configura na possibilidade de ser mais, do Homem.

Esta investigação filosófico-pedagógico, projecta-se no sentido da actualização das potencialidades libertadoras e problematizantes, que conferem especial valor à educação, como fim social fundamental ou meio imprescindível para a conquista da autonomia do indivíduo, fulcral para uma vivência digna e capaz de responder às exigências próprias de sociedades contemporâneas (eficiência, empreendedorismo, espírito de equipa, rigor, abertura a mudança, adaptabilidade e flexibilidade, ect...) instaurando as condições necessárias para a construção de uma sociedade no valor fundamental da humanidade.

O projeto em desenvolvimento aqui apresentado, corresponde de uma forma pertinente aos intuitos objetivos da Lei de Bases do Sistema educativo, julgando-se neste projeto que a consideração de metodologias ativas ou a vinculação à vivência dos sujeitos e da sua vida em sociedade (representadas no projeto pelas instituições de carácter cultural), dos conhecimentos no decorrer do processo ensino- aprendizagem permite quebrar com um clima de pessimismo latente nas escolas, instigando ao envolvimento e entusiasmo do aluno face à construção de conhecimento, colocando-o numa perspetiva que a partir do exercício próprio da sua autonomia e radicalidade, o sujeito se reconhece como fundamental no processo de conhecimento, tornando-se assim, *uma força de atrito*, na imposição de práticas autoritárias, passivas e acríticas. Deste modo, espera-se dar um pequeno contributo para humanização e ideal educativo que a LBSE espelha e a filosofia pode em nosso entender, ajudar a operacionalizar.

“(…)a disciplina de filosofia deverá, pois, promover condições que viabilizem uma autonomia do pensar indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada, que passa por pensar a vida nas suas múltiplas interpretações” (Almeida, 2001: 5)

## **II -ESTRATÉGIAS DE AÇÃO.**

### **1. Metodologias ativas**

- Realização de uma visita de estudo com os alunos da turma leccionada, precedida de uma pesquisa, sob orientação, de informação sobre o conteúdo em exposição, temática da mesma; Participação dos alunos no planeamento da visita.
- Visionamento e interpretação de conteúdos audiovisuais. Análise e discussão de textos filosóficos.
- Incrementação da metodologia de seminário (admitem-se adaptações a especificidades do contexto da turma e espaço escolar).

### **2. Instrumentos avaliativos**

Para avaliar a eficácia e pertinência das metodologias procede-se á:

- Verificação de leitura prévia de texto seleccionado ou do manual adotado, destinado à leccionação na sessão seguinte.
- Classificação qualitativa da produção de texto - síntese sobre os conteúdos leccionados, elaborados em contexto de sala de aula ou em período não letivo.

- Análise de competência em termos de problematização de temáticas / crítica de teorias filosóficas reveladas pelos alunos.
- Exame dos trabalhos de pesquisa realizados pelos alunos na preparação de uma visita de estudo, conforme a um roteiro de pesquisa produzido para o efeito.
- Observação direta, segundo as directrizes de uma grelha avaliativa produzida para o efeito.
- Levantamento de resultados de inquérito colocado aos alunos acerca do conjunto de atividades ou fases referentes ao processo de intervenção pedagógica.

### 3. Calendarização provisória.\*

Unidade – tema.	Nº de aulas previstas	Realização prevista
II- A ação humana e os valores.		
3 - Dimensões da acção humana e dos valores. (opção 3.2. A dimensão estética - análise e compreensão da experiência estética).	16	26/03 – 04/06

\* Em anexo apresenta-se detalhadamente as datas de leccionação com indicação dos respetivos conteúdos a lecionar.

### IV. BIBLIOGRAFIA (citada)

Manso, A. Martins, C. (2011). “Ensino da Filosofia e Promoção da Autonomia.” In Congresso Ibérico Pedagogia para a Autonomia. Universidade do Minho, 21-23 Julho 2011. CIED, Braga. 493-501.

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

FORMOSINHO, João (1988), “princípios para a organização e administração da escola portuguesa”, A Gestão do Sistema Escolar, Lisboa, MEGEP.

FREIRE, Paulo (2003), *Pedagogia do Oprimido*, São Paulo, Paz e Terra.

Lei nº46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

V – Anexos.

 <div style="text-align: center; background-color: #f4a460; padding: 5px; border: 1px solid black;"> <b>Conteúdos/ Calendarização de regências e aulas assistidas</b> </div>		
Data	Dia da semana	Unidade e conteúdos
<b>2º Período- 6 de janeiro</b>		
26-03-2014	Quarta-feira	3.1.4.1 Relação ética, direito e política. O problema da origem e natureza do poder político em diferentes períodos históricos (Definição de conceitos + Teoria de Aristóteles).
28-03-2014	Sexta-feira	3.1.4.2 A Filosofia política contemporânea – John Rawls Expor a teoria do contrato social. Caracterizar o conceito de justiça como equidade. Identificar o contributo original de Rawls.
02-04-2014	Quarta-feira	Atividades de consolidação de conhecimentos. Enunciar as críticas ao conceito de justiça como equidade.
04-04-2014	Sexta-feira	3.1.4.3 Origem e natureza do poder político: o natural e o divino versus o social e o humano; hierarquia versus igualdade e liberdade.
<b>3º Período- 22 de abril</b>		
23-04-2014	Quarta-feira	3.2.1.1 Objetos estéticos e características da experiência estética. Identificar objetos estéticos; caracterizar a experiência estética e identificar o seu valor. Juízo estético. (juízo estético).
30-04-2014	Quarta-feira	3.2.1.2 Juízo estético; teorias sobre a natureza da experiência estética. (objetivismo).
02-05-2014	Sexta-feira	3.2.1.3 Juízo estético; teorias sobre a natureza da experiência estética. (subjetivismo)
07-05-2014	Quarta-feira	3.2.1.4 Juízo estético; teorias sobre a natureza da experiência estética. (Kant)
09-05-2014	Sexta-feira	3.2.1.4 Juízo estético; teorias sobre a natureza da experiência estética. (terminar Kant). Tentativa de superação das limitações do subjetivismo e do objetivismo estéticos.
14-05-2014	Quarta-feira	3.2.2 A criação artística e a obra de arte 3.2.2.1 A criação artística.
16-05-2014	Sexta-feira	3.2.2.2 O problema da natureza da arte: • Teorias essencialistas acerca da natureza da arte. O problema da natureza da arte: • Teoria da indefinibilidade da arte. O problema da natureza da arte: • Teoria da arte como instituição.
21-05-2014	Quarta-feira	3.2.3.1 O que é, hoje, arte? Criação artística e o contexto sociocultural e tecnológica revolução tecnológica: novos problemas e formas de expressão.
23-05-2014	Sexta-feira	3.2.3.2 A arte de massas.
28-05-2014	Quarta-feira	3.2.3.3 Arte – Comunicação e conhecimento.
30-05-2014	Sexta-feira	Revisões.
04-06-2014	quarta-feira	Teste de avaliação sumativa.
<b>Aulas assistidas – Manuel</b>		
13-02-2014	Quinta-feira	
18-02-2014	Terça-feira	
06-03-2014	Quinta-feira	
11-03-2014	Quinta-feira	
13-03-2014	Terça-feira	

## ANEXO II











## ANEXO III



ESCOLA SECUNDÁRIA MARTINS SARMENTO



		Subunidade: 1.4- Ética, direito e política		Turma CT4 AULA 4	
Unidade: III- Dimensões da ação humana e dos valores				DATA: 23/04/2014	
Sumário: Revisão das teorias contratualistas.					
PLANO DE AULA – FILOSOFIA					
10º ANO					
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	MÉTODOS	RECURSOS	TEMPO	AVALIAÇÃO
Presenças Sumário da aula.	Verificar presenças. Orientar os alunos para a temática da aula.	Realização da “chamada”. Comunicação do sumário.	Livro de ponto Grelha de registos individuais.	05´min.	-----
3.1.4 Ética, Direito e Política: <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Origem e natureza do Estado e do poder político</li> <li>• Distinção entre naturalismo e contratualismo</li> <li>• Compreensão das diferentes perspetivas contratualista</li> </ul>	Compreender a perspetiva contratualista por oposição à perspetiva naturalista da origem e natureza do Estado. Explicitar o conceito de contrato social. Introduzir as perspetivas contratualistas de Thomas Hobbes, John Locke e Rousseau. Analisar a perspetiva contratualista de Thomas Hobbes. Analisar a perspetiva contratualista de John Locke. Compreender o termo <i>Lei natural</i> Explicitar a noção <i>Direito natural</i> . Analisar a perspetiva contratualista de Jean-Jacques Rousseau. Consolidar as aprendizagens.	<i>Brainstorming</i> Diálogo orientado. Manual adotado. Contextualizar os contratualistas, a partir do manual adotado (pg.159). Leitura e análise do manual adotado Manual adotado. Leitura do texto de Hobbes, pg. 159 do manual. Leitura e análise do texto “O que levou o Homem a constituir sociedade civil?”. Exercícios de questões sobre o texto. Exploração de um esquema. Entrega de esquema síntese da problemática estudada, a natureza e origem do Estado e do poder político.	Manual adotado Exercícios Textos	Participação dos alunos Compreensão dos conteúdos através de questões orientadas pela professora estagiária ao longo da aula. Realização das atividades propostas. Participação nas atividades da aula.	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidação dos conhecimentos</li> </ul>				10´min.	

Conceitos-Chave: *contrato social// Lei natural//Direito natural*



## O que levou o Homem a constituir a sociedade civil?

Nascendo o Homem, como já se demonstrou, com direito a uma liberdade perfeita, e gozo indisputável de todos os direitos e privilégios da Lei Natural, igualmente com qualquer outro homem ou número de homens, tem naturalmente o poder, não somente para conservar a sua propriedade, mas também para julgar e punir as infrações dessa lei, (...). Porém, como não pode haver ou subsistir sociedade alguma política sem conter em si mesma o poder de conservar a propriedade, e de punir para esse fim as ofensas de todos dessa sociedade, nisso, e somente nisso, é que consiste a sociedade política, onde cada um dos membros deixou o seu poder natural, e o resignou na sociedade em todos os casos que não o excluam de apelar para a proteção da lei por ela estabelecida, e excluindo-se desta maneira o juízo privado de todo o membro particular, a sociedade vem a ser o árbitro, regulando-se segundo as regras determinadas e estabelecidas, indiferentemente, e o mesmo para todas as partes. (...)

Por isso, aonde quer que estiver qualquer número de Homens unidos numa sociedade, em que cada um deixa o seu poder executivo da lei natural, e o resigna no público, aí, e somente aí, é que há uma sociedade política e civil. (...) Porquanto, por esse meio, ele autoriza a sociedade, ou o que é o mesmo, o seu poder legislativo, a fazer leis por ele, segundo o exigir o bem público da sociedade.///

(...) É isto que tira os Homens do Estado Natural e os constitui em sociedade civil, estabelecendo-se para esse fim um juiz com autoridade para decidir todas as disputas e indemnizar os prejuízos causados a qualquer dos membros da republica, cujo juiz é o legislativo, ou o magistrado eleito por ele.

Locke, *Ensaio sobre a verdadeira Origem, Extensão e Fim do Governo Civil*, in ALVES, F; ARÊDES, J. Pensar Azul

### Exercícios de exploração do texto- TPC

#### 1. Defina Sociedade Civil e Lei Natural.

R: Sociedade civil : Comunidade organizada politicamente que visa o bem comum.

Lei natural : Lei segundo a qual todos os humanos são livres e iguais, tendo por isso os mesmos direitos. É uma lei racional e universal, que impede a existência de uma autoridade e por isso de uma hierarquia social. Todos têm direito igual, à vida, à liberdade e à propriedade, estando todos obrigados a preservar a vida e a não prejudicar os direitos e liberdades de outrem.

#### 2. Identifique o problema a que o texto faz referência.

R: Qual a necessidade de constituição de sociedade civil?

#### 3. Identifique as vantagens da Sociedade Civil ?

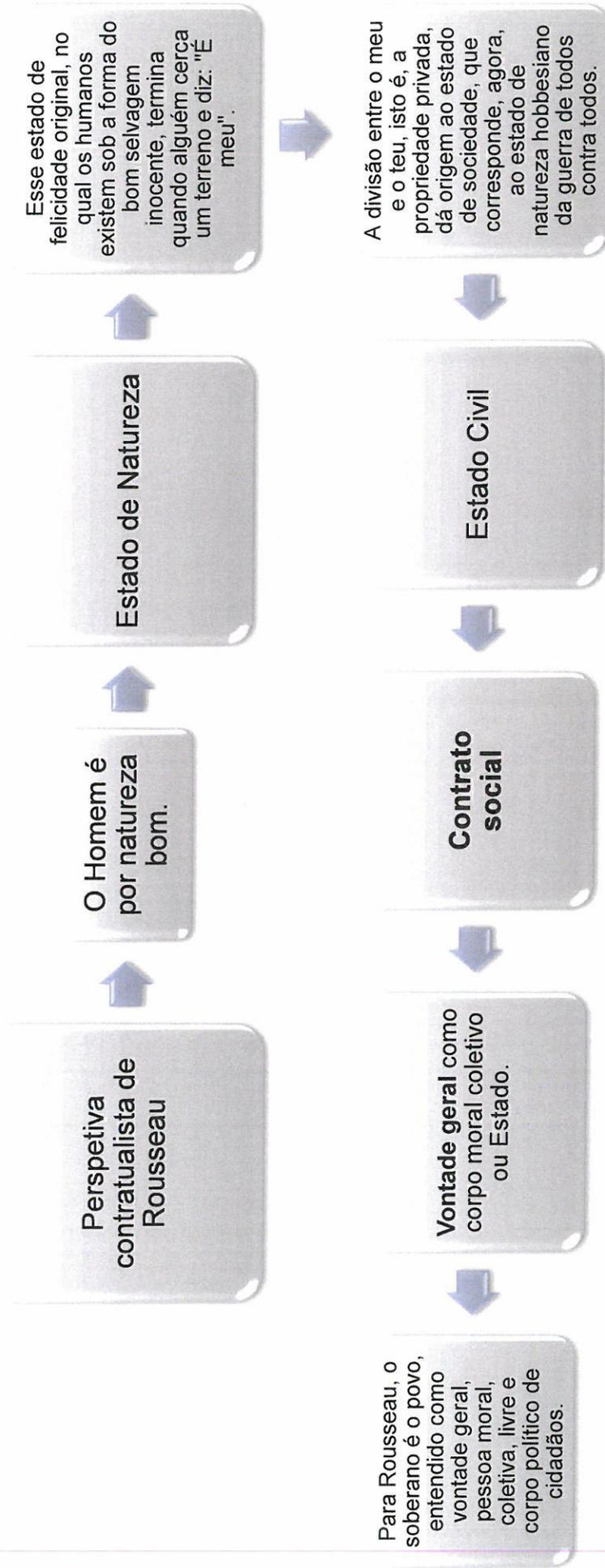
R: Existência de um poder com legitimidade reconhecida para assegurar a proteção dos bens naturais.

Possibilidade de consensualidade para garantir o bem comum.

A existência de um juiz imparcial e com autoridade para julgar os transgressores da lei natural.

Existência da autoridade para repor a ordem.







## Esquema-Síntese

### Problema da Origem e Natureza do Estado e Poder Político

#### Perspetiva Naturalista

A vida em sociedade política é inerente à natureza humana

#### Aristóteles

- O poder político é natural ao homem;
- O Estado antecede ao indivíduo;
- A cidade-estado é a forma mais perfeita e completa;
- A cidade-estado justifica-se a si mesma;
- O Estado é o fim para o qual todos tendem naturalmente.

→  
O homem é um animal político

Há uma hierarquia social segundo "dons naturais"

#### Tomás de Aquino

- O Homem é, por natureza, um animal social e político;
- O Mundo tem uma ordem perfeita estabelecida por Deus e para o bem do Homem. (Direito divino como providencial)
- O poder vem de Deus para a sociedade, que depois confia aos governantes. (O povo obediente à vontade divina reconhece-a no estado acatando a sua vontade.
- Há uma necessária hierarquia entre súditos e soberano. Só Deus pode julgar o soberano.

#### Perspetiva Contratualista

O Estado e o poder político têm origem num contrato social (é uma construção social).  
Contrato Social – acordo original através do qual as pessoas aceitaram livremente submeter-se à autoridade do Estado em troca de proteção.  
Estado de Natureza – momento prévio à elaboração do contrato social (sem restrições).

#### Hobbes

- Estado de Natureza caracteriza-se pelo permanente risco de guerra;
- Necessidade de proteção da vida, estabelecimento de ordem.
- O Estado tem origem num pacto de submissão;
- O Estado tem poder absoluto e o contrato é irrevogável.

#### Locke

- Estado de Natureza caracteriza-se por um estado de paz com direitos naturais (Valor inestimável da vida humana).
- O Estado é necessário para garantir a segurança, liberdade e proteger a propriedade privada;
- Os indivíduos dão o seu consentimento ao Estado e este, por sua vez, tem de garantir a segurança, os direitos e os interesses dos cidadãos;
- O contrato é revogável caso o Estado não cumpra com a sua obrigação.

#### Rousseau

- O Homem é bom por natureza;- estado de inocência.
- Dissociação dos membros das suas vontades individuais para realização da vontade geral.
- O Estado é o corpo da comunidade.
- O Governo obedece à vontade geral.
- O propósito do Estado é propiciar a vida harmoniosa dos homens através de princípios justos.



## ANEXO IV



Unidade :III-Dimensões da ação humana e dos valores		Subunidade: 1.4- Ética, direito e política		TURMA CT4	
Sumário: Origem e natureza do Estado e do poder político. Perspetiva naturalistas e contratualistas.					
PLANO DE AULA – FILOSOFIA 10º ANO					
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	MÉTODOS	RECURSOS	TEMPO	AVALIAÇÃO
Presenças Sumário de aula	Orientar os alunos para os conteúdos a serem lecionados.	Realização da “ chamada” . Registo do sumário. Síntese dos conteúdos.	Grelha de registos individuais Livro de ponto Quadro	05´min.	
Problemática da questão da origem e natureza do Estado e do poder político	Problematicar a questão da origem e natureza do Estado e poder político.	Projeção de diapositivos Diálogo orientado com os alunos.	Projektor Computador portátil Quadro/caneta Diapositivos Texto	05´min.	Participação dos alunos
Compreensão da questão da origem e natureza do Estado segundo a perspetiva naturalista aristotélica	Compreender a questão da origem e natureza do Estado segundo a perspetiva naturalista aristotélica.	Análise de excerto da obra “Política” de Aristóteles.		15´min.	Compreensão dos conteúdos através de questões orientadas pela professora estagiária ao longo da aula.
Clarificação da teoria divina dos reis segundo Tomás de Aquino	Clarificar a teoria divina dos reis segundo Tomás de Aquino.	Exposição de conteúdos e projeção de diapositivos.		10´min.	Realização das atividades propostas.
Distinção entre a perspetiva naturalista e perspetiva contratualista	Distinguir a perspetiva naturalista da perspetiva contratualista.			15´min.	
Definição de contrato social	Definir contrato social.			05´min.	
Análise das perspetivas contratualistas de Thomas Hobbes, John Locke e Rousseau	Analisar as perspetivas contratualistas de Thomas Hobbes, John Locke e Rousseau.			30´min.	
Esquemática dos conteúdos lecionados.	Esquematar os conteúdos lecionados.	Síntese conjunta dos conteúdos lecionados.		05´min.	

Conceitos-Chave:

*naturalismo//teoria divina dos reis//contratualismo//contrato social//estado de natureza//desobediência civil.*

# A ORIGEM E NATUREZA DO ESTADO E PODER POLÍTICO

O que levou os seres humanos a viver de forma politicamente organizada e a aceitar uma autoridade, a obedecer a um poder e a normas externas a si?

## Perspetiva Naturalista



Aristóteles

- “O homem é um animal político”



S. Tomás de Aquino

- Teoria divina dos reis
- O poder do soberano é absoluto, recebe-o por intervenção divina

## Perspetiva Naturalista

## Perspetiva Contratualista



Thomas Hobbes

- estado de natureza – guerra
- Pacto de submissão irrevogável
- O poder do Estado é absoluto e uno



John Locke

- Estado de natureza – paz
- Contrato é revogável
- O poder do Estado não é absoluto



Rousseau

- Homens nascem igualmente bons e livres
- Alienação total dos direitos privados de cada associado a favor de toda a comunidade





**Escola Secundária Martins Sarmiento**  
**Ano Letivo 2013/2014**  
**Ano 10º**  
**Turma CT4**

A razão pela qual o homem, mais do que uma abelha ou um animal gregário é um ser vivo político em sentido pleno, é óbvia. A natureza, conforme dizemos, não faz nada ao desbarato, e só o Homem, de entre todos os seres vivos possui a palavra. Assim, enquanto a voz indica prazer ou sofrimento, e nesse sentido é também atributo de outros animais ( ...) o discurso, por outro lado, serve para tornar claro o útil e o prejudicial e, por conseguinte, o justo e o injusto. É que, perante os outros seres vivos o Homem tem as suas peculiaridades, só ele sente o bem e o mal, o justo e o injusto; é a comunidade destes sentimentos que produz a família e a cidade. Além disso, a cidade é por natureza anterior à família e a cada um de nós, individualmente considerado; é que o todo é, necessariamente anterior à parte. (...) É evidente que a cidade é, por natureza, anterior ao indivíduo, porque se um indivíduo separado não é autossuficiente, permanecerá em relação à cidade como as partes em relação ao todo. Quem for incapaz de se associar ou que não sente essa necessidade por causa da sua auto-suficiência, não faz parte de qualquer cidade e será um bicho ou um Deus.

É decerto natural a tendência que existe em todos os homens para formar uma comunidade deste género mas quem primeiro a estabeleceu foi causa de grandes benefícios. (...) O homem nasceu com armas que devem servir a sabedoria prática e a virtude, mas que também podem ser usadas para fins absolutamente opostos. (...) o homem sem virtude, é a criatura mais impia e selvagem e a mais grosseira de todas (...). A justiça é própria da cidade, já que a justiça é a ordem da comunidade de cidadãos e consiste no discernimento do que é justo.

Aristóteles, Política ( edição bilingue),: Lisboa. Edições veja. 1998 Livro I, 1252b.(10-35)

Professora Estagiária: Patrícia Crista



## ANEXO V



ESCOLA SECUNDÁRIA MARTINS SARMENTO

		Turma CT4 AULA 6	
Unidade: III- Dimensões da ação humana e dos valores Sumário: Continuação da teoria de Justiça de John Rawls		Subunidade: 1.4- Ética, direito e política	
PLANO DE AULA – FILOSOFIA 10º ANO			
CONTEÚDOS Presenças Sumário da aula.		MÉTODOS Realização da “chamada”. Comunicação do sumário.	
OBJETIVOS Verificar presenças. Orientar os alunos para a temática da aula.		RECURSOS Livro de ponto Grelha de registos individuais.	
3.1.4 Ética, Direito e Política:		TEMPO 05´ min,	
<ul style="list-style-type: none"> <li>O Problema da Justiça.</li> <li>A teoria de justiça como Equidade em Rawls.</li> </ul>		Diapositivos PowerPoint Manual adotado Exercícios Textos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Rever os princípios de justiça de Rawls.</li> <li>Compreender os conceitos de posição original e véu de ignorância.</li> <li>Compreender o princípio maximin.</li> </ul>		Power Point Diálogo orientado. Exposição de conteúdos. Atividades Manual adotado, pg. 166-167	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação das críticas à teoria da Justiça de Rawls.</li> <li>Resolução de exercícios de consolidação</li> </ul>		Manual adotado, pg. 166-167 PowerPoint Exercícios	
Conceitos-Chave: justiça retributiva/justiça distributiva /véu de ignorância // posição original// equidade //.		Participação dos alunos Compreensão dos conteúdos através de questões orientadas pela professora estagiária ao longo da aula. Realização das atividades propostas. Participação nas atividades da aula. Resolução de exercícios	





# O Problema da Justiça



John Rawls

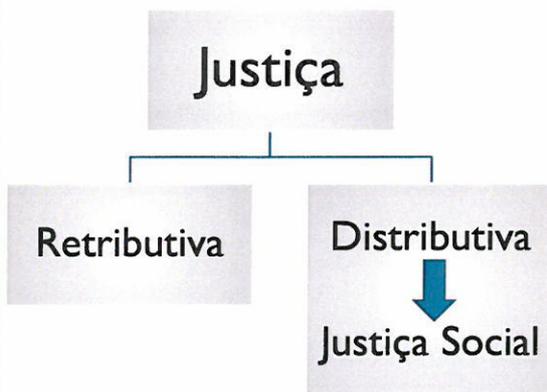
## Como é possível construir uma sociedade justa?

"Não se trata de escolher sobre um véu de ignorância a sociedade justa, mas os princípios universais e gerais para a estrutura básica que assegure a justiça social e assim corresponda às necessidades dos cidadãos."

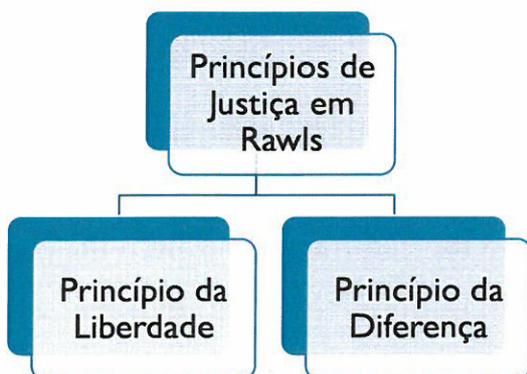
Professora Evangelina Pereira Costa  
10ª Ave  
Ética, História e Política

Professora Evangelina Pereira Costa  
10ª Ave  
Ética, História e Política

Professora Evangelina Pereira Costa  
10ª Ave  
Ética, História e Política



## Quais são esses princípios ?



### PRINCÍPIO DA LIBERDADE

- Cada pessoa tem um igual direito a um sistema plenamente adequado de liberdades e de direitos fundamentais, iguais para todos, e compatível com o mesmo sistema para todos.
- As liberdades individuais deverão ser tão extensas quanto o possível, tendo apenas como exigência que as mesmas sejam compatíveis com a liberdade de outros indivíduos.
- As liberdades básicas são iguais para todos os indivíduos.

Professora Evangelina Pereira Costa  
10ª Ave  
Ética, História e Política

Professora Evangelina Pereira Costa  
10ª Ave  
Ética, História e Política

### PRINCÍPIO DA DIFERENÇA

As desigualdades sociais e económicas devem cumprir duas condições para serem admissíveis:

- a) ligarem-se a funções e posições abertas a todos em condições de justa igualdade de oportunidades
- b) servirem para o maior benefício dos menos favorecidos.

### PRIORIDADE LEXICAL

O princípio da Liberdade tem uma «**prioridade lexical**» sobre Princípio da Diferença. O que isto significa, para Rawls, é que uma vez atingido um certo nível de bem-estar as considerações sobre a Liberdade devem ter prioridade absoluta sobre as questões de bem-estar económico ou igualdade de oportunidades.



## Equidade

O princípio da diferença corresponde ao modo como Rawls entende a equidade. A equidade equivale a uma distribuição desigual dos bens básicos que deve favorecer quem se encontra em pior situação por razões económicas, físicas ou intelectuais. Por outras palavras, justifica-se que algumas pessoas ganhem salários muito altos desde que essa desigualdade beneficie os membros menos favorecidos da sociedade.

### Critério Maximin

➤ A utilização do critério Maximin consiste em imaginar quais seriam os piores resultados possíveis das diversas concepções de justiça concorrentes, e ordená-las numa escala. A concepção de justiça que tiver os piores resultados menos maus é a que deve ser escolhida.

➤ Segundo este critério os princípios de justiça que trazem os melhores piores resultados (isto é, os menos maus) para a vida em sociedade são aqueles avançados por Rawls.

### Critério Maximin ( cont.)

➤ O Princípio Maximin é, segundo Rawls, aquele que melhor expressa o conceito da justiça equitativa, pois, ao garantir, genericamente, a maximização do benefício mínimo, asseguraria que a sociedade preferível fosse aquela que conseguisse distribuir mais riqueza pelos mais desfavorecidos. A ideia de fundo é a de que é preferível uma sociedade desigual, capaz de distribuir mais riqueza, a uma sociedade com mais igualdade, mas com menos riqueza.

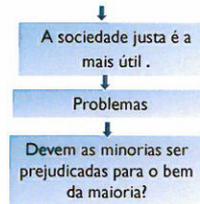
## PRÍNCIPIO MAXIMIN

Atividade

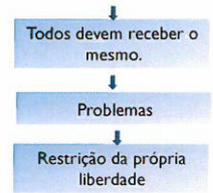
	Pior resultado possível	Melhor resultado possível
<b>Opção A</b>	Pobreza extrema	Riqueza extrema
<b>Opção B</b>	Pobreza acentuada	Riqueza acentuada
<b>Opção C</b>	Pobreza moderada	Riqueza moderada

Imaginando-nos na posição original, cobertos com o véu de ignorância, qual seria a escolha mais racional? Justifique.

### UTILITARISMO



### IGUALITARISMO



### Crítica à teoria de Justiça de Rawls

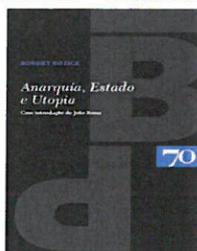
- Segundo o Libertarismo a teoria da justiça como equidade de Rawls falha, porque restringe a liberdade dos indivíduos (na medida em que o Estado não tem o direito de dispor dos bens individuais de cada um).
- A função do Estado deve ser mínima – deve limitar-se a proteger os direitos e liberdades individuais.
- Outros críticos dizem que a posição original é irrealista, na medida em que não é possível “esquecermo-nos” totalmente do lugar que ocupamos na sociedade.

### Atividade

- Caracterize os princípios da justiça de Rawls.
- Em que consiste o critério Maximin ?
- Qual o princípio de Justiça de Rawls que é criticado por Nozick? Porquê?

### Robert Nozick 1923-2002

- Justiça como titularidade
- Estado mínimo – máxima liberdade.



### Questões de consolidação.

Caraterize os princípios de justiça de Rawls.

Em que consiste o critério maximin.

Qual o princípio de justiça de Rawls que é criticado por Nozick? Porquê?





**Escola Secundária Martins Sarmiento**  
**Ano Letivo 2013/2014**  
**Ano 10º**

**Exercícios**

1. Selecione a opção correta.

1.1. O problema da justiça social consiste em:

- a) Distribuir igualmente a riqueza entre todos os indivíduos de uma determinada sociedade;
- b) Saber de que forma se deve distribuir a riqueza entre os cidadãos de forma a diminuir as desigualdades.

2. Preencha os espaços, identificando o tipo de justiça a que nos estamos a referir.

2.1. A Justiça \_\_\_\_\_ refere-se às punições e castigos que o Estado inflige a quem comete crimes e infrações. Por sua vez, a Justiça \_\_\_\_\_ refere-se aos benefícios e encargos que serão estabelecidos pelo Estado para cada cidadão.

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

---

---

---

4. Preenche o quadro que se segue:

Princípios de Justiça	Caracterização

Bom Trabalho,

Professora Estagiária: Patrícia Crista

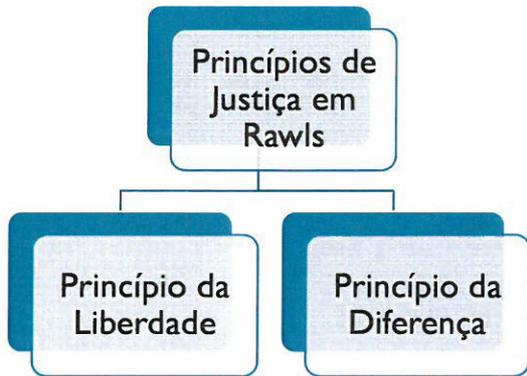
## ANEXO VI



ESCOLA SECUNDÁRIA MARTINS SARMENTO

<p><b>Unidade: III- Dimensões da ação humana e dos valores</b>  <b>Sumário: A teoria de justiça de Rawls (continuação). A dimensão estética – Análise e compreensão da experiência estética ( introdução).</b></p>		<p><b>Subunidade: 1.5- A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética</b></p>		<p>Turma CT4 AULA 8</p>	
<p><b>PLANO DE AULA – FILOSOFIA</b></p>					
<p><b>10º ANO</b></p>					
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	MÉTODOS	RECURSOS	TEMPO	AVALIAÇÃO
<p>Presenças Sumário da aula.</p> <p>3.1.4 Ética, Direito e Política:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os princípios de Justiça em Rawls.</li> <li>Identificação das críticas à teoria da justiça de Rawls.</li> </ul> <p>3.2.1 A experiência e o juízo estéticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Introdução à noção de experiência estética</li> </ul>	<p>Verificar presenças. Orientar os alunos para a temática da aula.</p> <p>Rever os princípios de Justiça em Rawls.</p> <p>Identificar as críticas à teoria da justiça de Rawls.</p> <p>Proporcionar uma experiência estética aos alunos.</p>	<p>Realização da “chamada”; Comunicação do sumário.</p> <p><i>PowerPoint</i> Diálogo orientado</p> <p><i>PowerPoint</i></p> <p>Projeção de diapositivos em <i>PowerPoint</i> Recurso áudio “Garota de Ipanema” de Tom Jobim Questões orientadas sobre a obra musical Diálogo orientado</p>	<p>Livro de ponto Grelha de registros individuais.</p> <p>Power Point Manual adotado Obra musical Imagens Exercícios</p>	<p>05’ min.</p> <p>10’ min.</p> <p>15’ min.</p> <p>15’ min.</p>	<p>-----</p> <p>Participação dos alunos</p> <p>Compreensão dos conteúdos através de questões orientadas pela professora estagiária ao longo da aula.</p> <p>Realização das atividades propostas.</p> <p>Participação nas atividades da aula.</p> <p>Resolução dos exercícios propostos em aula.</p>
<p>O objeto estético</p>	<p>Analisar etimologicamente o termo Estética. Introduzir a temática sobre a dimensão estética da ação humana.</p> <p>Caracterizar objeto estético.</p> <p>Distinguir objeto artístico de objeto natural.</p> <p>Reconhecer propriedades estéticas nos objetos.</p>	<p>Projeção de diapositivos em <i>PowerPoint</i> Exposição de conteúdos</p> <p>Projeção de diapositivos em <i>PowerPoint</i> Análise do quadro no manual adotado, pg. 177. Imagens Diálogo orientado Exposição de conteúdos Exemplos de propriedades estéticas</p>		<p>10’ min.</p> <p>15’ min.</p>	
<p>A atitude estética</p>	<p>Analisar a estrutura da experiência estética como desinteressada, empática e contemplativa.</p>	<p>Análise do quadro no manual adotado, pg. 178</p>		<p>05’ min.</p>	

<p>➤ A experiência estética</p>	<p>Compreender a noção de atitude estética.</p> <p>Sintetizar a noção de experiência estética a partir da definição do manual adotado.</p>	<p>Projeção de diapositivos em <i>PowerPoint</i> Resolução de atividade Análise de imagem</p> <p>Definição de experiência estética, manual pp. 179</p>	<p>10' min.</p> <p>05' min.</p>	
<p>Conceitos-Chave: <i>Estética// experiência estética// atitude estética// objeto estético.</i></p>				



### PRINCÍPIO MAXIMIN

➤ A utilização do critério maximin consiste em imaginar quais seriam os piores resultados possíveis das diversas concepções de justiça concorrentes, e ordená-las numa escala. A concepção de justiça que tiver os piores resultados menos maus é a que deve ser escolhida.

➤ Segundo este critério os princípios de justiça que trazem os melhores piores resultados (isto é, os menos maus) para a vida em sociedade são aqueles avançados por Rawls.

## Críticas a Rawls



Racionalidade?



Libertarismo.

### Garota de Ipanema

Que sentimentos estariam presentes no autor quando escreveu esta letra?

De que forma ele se deixa afetar pela garota de Ipanema?

O autor coloca um estereótipo de beleza ou, pelo contrário, a beleza é algo que não se sujeita a regras e que advém da própria singularidade?

É um amor platónico ou acham que ele tem interesse, que quer efetivamente aproximar-se da garota de Ipanema?

Acham que o autor está a falar da sua experiência dando destaque à sensibilidade, "ouvindo o seu coração", ou à razão? Porquê?

Seria a única pessoa a passar em Ipanema? O que chamou especial atenção nessa pessoa? A beleza? A aparência? De que forma lhe aparecia?

Acham que a própria música, para além da letra, teve um papel importante para vos fazer interpretar a experiência do autor?

O que vos sugeriu esta música?



➤ O termo estética, procede do grego AEISTHESIS, que significa sensação, remetendo-nos para a experiência sensível.

➤ Disciplina filosófica que analisa a experiência estética em geral, discutindo problemas relativos à beleza (teoria do belo), ao gosto (teoria do gosto) e à natureza da arte (filosofia da arte).

Sensação

Percepção

Imaginação

# Objeto estético

Objetos artísticos: Criações humanas, objetos artificiais, produzidos pela atividade do Homem (artesão, artista plástico, entre outros). São objetos capazes de nos despertar sensações, sentimentos, emoções.



Objetos naturais : São produtos da natureza e não da atividade humana, descobrimo-los e são capazes de despertar sensações, sentimentos, emoções.



As **propriedades estéticas** são as características dos objetos que têm a capacidade de provocar em nós um tipo especial de experiência, a *experiência estética*, dizendo respeito à dimensão qualitativa dos objetos. Ao contrário das suas propriedades físicas, que são quantitativas.

Propriedades estéticas
Beleza
Horrível
Sublime
Harmonia
Elegância
...

# Atitude Estética

- Atitude técnica/prática – Atitude que olha os objetos tendo em conta a sua utilidade.
- Atitude teórica – Atitude que como finalidade tentar conhecer os objetos.
- Atitude religiosa – Atitude em que os objetos são percebidos como sinais ou símbolos de uma realidade transcendente.
- Atitude estética – Disposição para encarar de forma especial, certos objetos, não dependendo de interesses ou necessidades.

Considere a seguinte imagem adotando cada uma das distintas perspectivas.

1. Atitude estética
2. Atitude prática
3. Atitude religiosa
4. Atitude teórica



Professora Karolyne Patricia Costa  
19 Anos, Terceiro CTA  
Disciplina: Estética

# Experiência Estética

Professora Karolyne Patricia Costa  
19 Anos, Terceiro CTA  
Disciplina: Estética





## ANEXO VII

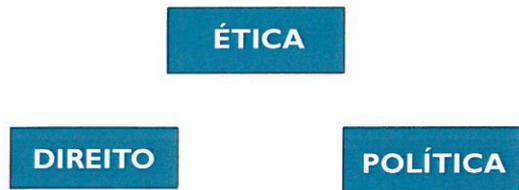


ESCOLA SECUNDÁRIA MARTINS SARMENTO

					
Unidade: III- Dimensões da ação humana e dos valores Sumário: Revisões.		Subunidade: 1.5- A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética			
		Turma CT4 AULA 11 DATA: 21/05/2014			
<b>PLANO DE AULA – FILOSOFIA</b>					
<b>10º ANO</b>					
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	MÉTODOS	RECURSOS	TEMPO	AValiação
Presenças Sumário da aula.  3.2.1 A experiência e o juízo estéticos:  Revisões para o teste de avaliação	Verificar presenças. Orientar os alunos para a temática da aula.  Revisões para o teste de avaliação	Realização da “chamada”. Comunicação do sumário.  Análise da informação a partir de diapositivos em <i>PowerPoint</i> . Leitura e análise do texto do manual adotado. P. 187 Trabalho de grupo na resolução de exercícios. Correção dos exercícios.	Livro de ponto Grelha de registos individuais.  <i>PowerPoint Manual</i> Esquema Texto Exercícios	05´min.  25´min.  20´min.  40´min.	Participação dos alunos  Compreensão dos conteúdos através de questões orientadas pela professora estagiária ao longo da aula.  Realização das atividades propostas.  Participação nas atividades da aula.  Resolução de exercícios.



Professora Engeliara Patrícia Crisó  
10º Ano, Turma C14  
Ética, Direito e Política

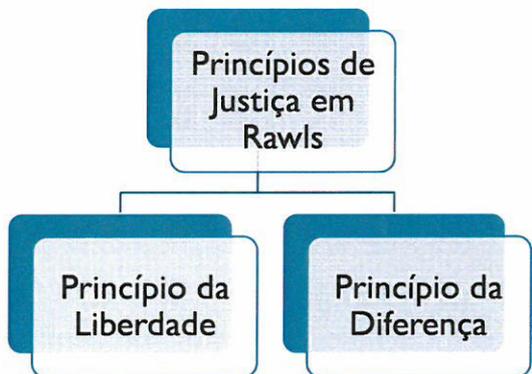


Professora Engeliara Patrícia Crisó  
10º Ano, Turma C14  
Ética, Direito e Política

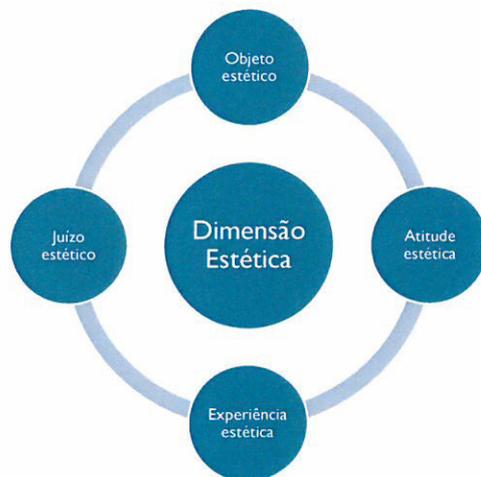
Perspetiva Naturalista

Perspetiva Contratualista

Professora Engeliara Patrícia Crisó  
10º Ano, Turma C14  
Ética, Direito e Política



Professora Engeliara Patrícia Crisó  
10º Ano, Turma C14  
A dimensão estética



Professora Engeliara Patrícia Crisó  
10º Ano, Turma C14  
A dimensão estética



Objetivismo Estético	Subjetivismo Estético
Os juízos estéticos são objetivos	Os juízos estéticos são subjetivos
↓ Independente da apreciação do sujeito	↓ Depende da apreciação do sujeito
↓ O objeto contém propriedades e qualidades estéticas em si	↓ O sujeito atribui características estéticas ao objeto
↓ Com valor de verdade.	↓ Não suscetíveis de verdade ou falsidade
Críticas	Críticas
<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Apesar de as qualidades estéticas dependerem do objeto também dependem, necessariamente, da apreciação que o sujeito faz do objeto.</li> <li>&gt; A experiência estética é um estado mental. O sentido estético é sempre conferido pelo sujeito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Se o subjetivista tiver razão, então, ao preferirmos um juízo estético sobre algo não estamos realmente a falar desse algo, mas de nós próprios (das nossas preferências).</li> <li>&gt; O subjetivismo parece não conseguir explicar por que razão gostamos do que gostamos, que é o que precisamos de explicar.</li> </ul>





Ficha formativa – Juízo de gosto kantiano.

Filosofia

10º Ano

1. Indique a que tipo de juízo segundo Kant (juízo cognitivos; juízo sobre o agradável; juízos de gosto) correspondem os exemplos descritos.
  - a) O arroz de cabidela é saborosíssimo.
  - b) A casa da cascata é um deslumbramento de formas e volume.
  - c) O champanhe é um vinho delicioso
  - d) Os gatos são felinos
  - e) A nona sinfonia é uma obra sublime
  - f) A vénus de Milo é um cânone de beleza.
  - g) Os artistas são criativos.
  - h) Um céu estrelado é um espetáculo magnífico.
  - i) Há estilos de música que são insuportáveis.
  
2. Como se distinguem estes três tipos de juízos.
  
3. Mostre como é que, com esta classificação, Kant procurou resgatar o juízo estético do subjetivismo relativista.

Bom trabalho

Patrícia Crista.





**Escola Secundária Martins Sarmiento**  
**Ano Letivo 2013/2014**  
**Ano 10º**  
**Turma CT4**

**Guião de trabalho de grupo**

1. Responda com clareza às questões colocadas, baseando-se nos conteúdos lecionados nas aulas.

a. Defina, Ética, Direito e Política.

---

---

---

---

---

b. Distinga a perspetiva naturalista da perspetiva contratualista acerca da origem e natureza do estado.

---

---

---

---

---

2. Assinale como verdadeiras (V) ou falsas (F) as afirmações seguintes, justificando as falsas.

- a. Para Aristóteles, os indivíduos estabelecem artificialmente um contrato social e consentem em formar uma cidade (pólis). \_\_\_\_\_
- b. Aristóteles define o homem como um animal gregário, em tudo semelhante a outros, como abelhas e formigas. \_\_\_\_\_
- c. Hobbes defende o contrato social como submissão. \_\_\_\_\_
- d. Locke defende que os indivíduos se organizam naturalmente em sociedades civis, com vista à proteção da propriedade. \_\_\_\_\_
- e. Só o consentimento tácito permite a constituição de uma sociedade civil governada pela vontade da maioria. \_\_\_\_\_
- f. O problema da justiça em Rawls consiste em saber de que forma se deve distribuir a riqueza entre os cidadãos de forma a diminuir as desigualdades. \_\_\_\_\_

3. Preencha o quadro que se segue, descrevendo o que é pedido.

Posição Original	Véu de ignorância	Princípios de justiça	Críticas à teoria da justiça como equidade

--	--	--	--

4. Classifique como verdadeira (V) ou como falsa (F) cada uma das seguintes afirmações.

- a. A experiência estética é uma experiência desinteressada, porque damos atenção ao objeto e não a eventuais vantagens que dele possam advir. \_\_\_\_\_
- b. O juízo estético tem um valor de verdade. \_\_\_\_\_
- c. Segundo Kant, o juízo estético e o juízo de gosto identificam-se. \_\_\_\_\_
- d. Para o subjetivismo estético o objeto é belo para qualquer sujeito. \_\_\_\_\_
- e. O objetivismo estético defende que a beleza do objeto depende das suas características. \_\_\_\_\_

5. Das seguintes afirmações indique as que correspondem a juízos estéticos.

- a. As cenouras cruas fazem bem à saúde. \_\_\_\_\_
- b. O quadro “O Beijo de Gustav Klimt, é soberbo. \_\_\_\_\_
- c. Estar numa esplanada a ler é agradável. \_\_\_\_\_
- d. O pôr-do-sol é um momento sublime do dia. \_\_\_\_\_
- e. Gosto imenso do *Morreste-me*, do José Luís Peixoto. \_\_\_\_\_
- f. A casa da Música, no Porto, é uma obra arquitetónica grandiosa. \_\_\_\_\_

6. Distinga subjetivismo estético de objetivismo estético.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Bom trabalho,

Professora Estagiária: Patrícia Crista

## ANEXO VIII



# Filosofia

2013/2014

<b>Matriz do teste de avaliação do 3.º período</b>		
<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Tipo de questões</b>
<p>3. Dimensão da ação humana e dos valores</p> <p>3.1. A dimensão ético-política. Análise e compreensão da experiência convivencial 3.1.4 – Ética, direito e política.</p> <p>3.2. A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética. 3.2.1 – A experiência e o juízo estético.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir os conceitos de ética, direito e política.</li> <li>- Distinguir entre naturalismo e contratualismo.</li> <li>- Definir contrato social.</li> <li>- Explicitar os princípios de justiça de John Rawls.</li> <li>-Clarificar a noção de véu de ignorância.</li> <li>- Evidenciar o problema da justiça na teoria de Rawls.</li> <li>- Explicitar as críticas elaboradas à teoria da justiça de John Rawls.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir as características estruturantes da experiência estética.</li> <li>- Reconhecer as diferentes teorias sobre a natureza dos juízos estéticos (juízos de gosto).</li> <li>- Compreender a teoria de Kant como resposta ao problema do subjetivismo estético.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uma questão de escolha múltipla com alguns itens.</li> <li>- Uma ou duas questões de resposta curta.</li> <li>- Uma ou duas questões de resposta restrita.</li> <li>- Uma questão de resposta extensa.</li> </ul>



**GRUPO I**

1. Na resposta a cada um dos itens de 1.1. a 1.7., seleccione a opção correta.  
Escreva, na folha de respostas, o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

5 pontos

1.1. A Área que trata da organização da vida em sociedade de forma a viver em harmonia e equilíbrio designa-se por:

- (A) direito
- (B) política
- (C) ética
- (D) estado

5 pontos

1.2. De acordo com as perspetivas naturalistas

- (A) o homem vive num estado de natureza sem qualquer restrição social.
- (B) a existência do estado é consubstancial à natureza humana.
- (C) são garantidos os mesmos direitos para todas as pessoas independentemente da sua condição social.
- (D) os homens nascem naturalmente livres e iguais.

5 pontos

1.3. Segundo a teoria geral do contrato social:

- (A) o poder dos governantes tem natureza divina.
- (B) o contrato social é o acordo entre os indivíduos que livremente de mútuo consentimento, prescindem de certas liberdades em troca da proteção do estado.
- (C) os interesses económicos devem prevalecer em relação aos interesses sociais.
- (D) na origem do estado está a própria natureza dos indivíduos.

5 pontos

1.4. Para a construção de uma sociedade justa, Rawls defende dois princípios fundamentais. São eles:

- (A) a igualdade e a justiça.
- (B) a liberdade e a justiça.
- (C) a equidade e a diferença.
- (D) a liberdade e a diferença.

5 pontos

1.5. Na teoria de John Rawls, o conceito de véu de ignorância :

- (A) permite conceber o estado natural do Homem antes da sociedade.
- (B) significa que os cidadãos estão cobertos de preconceitos.
- (C) significa a posição original na história humana.
- (D) permite conceber cidadãos capazes de julgar imparcialmente.

5 pontos

1.6. A experiência estética é uma experiência desinteressada:

- (A) porque damos atenção ao objeto e não a eventuais vantagens que dele possam advir.
- (B) rendemo-nos ao objeto e deixamo-nos conduzir por ele.
- (C) os seus elementos produzem forte impacto no fruidor.
- (D) abrimo-nos à experiência do objeto e à contemplação das suas relações.

5 pontos

1.7. Kant distingue diferentes tipos de juízos nomeadamente:

- (A) Juízos lógico-cognitivos e juízos estéticos.
- (B) Juízos empíricos, juízos sobre o agradável e o desagradável e juízos de gosto.
- (C) Juízos estéticos, juízos sobre o agradável e o desagradável e juízos de gosto.
- (D) Juízos empíricos, juízos do prazer e desprazer e juízos de gosto.

2. Leia o texto seguinte.

Texto A

(...) Partimos da ideia de que os sujeitos (...) escolhem em conjunto, num ato comum, os princípios que devem orientar a atribuição de direitos e deveres básicos e a divisão dos benefícios da vida em sociedade. (...) Assim se garante que ninguém é beneficiado ou prejudicado na escolha daqueles princípios pelos resultados do acaso natural ou (...) circunstâncias sociais.

John Rawls, *Uma Teoria da Justiça*

25 pontos

2.1. Explique em que consiste para Rawls o problema da justiça.

30 pontos

2.2. Exponha os princípios de justiça escolhidos por Rawls. Pode apresentar exemplos.

30 pontos

2.3. Explícite em que consiste uma das críticas estudadas à teoria da justiça de Rawls.

## GRUPO II

1. Leia o texto seguinte.

Texto A

A beleza não é uma qualidade das próprias coisas, existe apenas no espírito que as contempla, e cada espírito percebe uma beleza diferente. É possível até uma pessoa encontrar deformidade onde uma outra vê apenas beleza, e qualquer indivíduo deve concordar com o seu próprio sentimento, sem ter a pretensão de regular o dos outros. Procurar estabelecer uma beleza real, ou uma deformidade real, é uma investigação tão infrutífera como procurar determinar uma doçura real ou um amargor real. Conforme a disposição dos órgãos do corpo, o mesmo objeto tanto pode ser doce ou amargo, e o provérbio popular afirma com muita razão que gostos não se discutem.

David Hume, *Ensaaios morais, políticos e literários*.

10 pontos

1.1. Identifique a posição do autor sobre a natureza dos juízos estéticos.

30 pontos

1.2. A partir do texto, justifique a sua resposta.

40 pontos

1.3 Exponha a teoria contrária, apresentando a sua posição sobre o assunto.

Total: 200 pontos

FIM

**CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CORREÇÃO E CLASSIFICAÇÃO**

**GRUPO I**

1. .... 35 pontos

Item	Resposta	Pontuação
1.1.	(B)	5
1.2.	(B)	5
1.3.	(B)	5
1.4.	(D)	5
1.5.	(D)	5
1.6.	(A)	5
1.7.	( B)	5

2.1. .... 25 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
4	Explica que o problema da justiça consiste em saber de que forma se deve distribuir a riqueza entre os cidadãos de forma a diminuir as desigualdades. Identifica o problema da justiça com a promoção de uma justiça distributiva, explicando-a.	20-25
3	Expõe o problema da justiça, não oferecendo justificação adequada.	15-19
2	Refere os mecanismos de Rawls para a resolução do problema da justiça	10-14
1	Faz afirmações corretas, mas avulsas, acerca da teoria da justiça de Rawls.	5-9

Cenário de resposta:

A resposta integra os seguintes aspetos ou outros considerados relevantes e adequados:

- o problema da justiça como forma de distribuição da riqueza entre os cidadãos

Ou

- O problema da justiça consiste em saber como conciliar a máxima liberdade e máxima igualdade de forma a que os benefícios e as responsabilidades se encontrem equitativamente distribuídas.

2.2. .... 30 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
5	Caracteriza os princípios de justiça de Rawls, de forma completa. Apresenta os conteúdos de forma clara, articulada, coerente, utilizando conceitos filosóficos.	25-30
4	Carateriza adequadamente os princípios de justiça de Rawls de forma razoavelmente completa.	20-24

3	Carateriza de forma completa pelo menos um dos princípios de justiça.	15-19
2	Indica os princípios de justiça, sem os explicar ou explicando-os de forma inadequada.	10-14
1	Faz afirmações corretas, mas avulsas, sobre os princípios de justiça de Rawls.	5-9

Cenário de resposta:

A resposta integra os seguintes aspetos ou outros considerados relevantes e adequados:

- Os princípios de justiça em Rawls correspondem ao Princípio da Liberdade e ao Princípio da Diferença, estando este subdividido em dois;
- o princípio da liberdade como máxima liberdade para cada pessoa compatível com igual liberdade para todos;
- o princípio da diferença consiste na aceitação das desigualdades económicas e sociais desde que: seja compatível a um sistema de igualdade de oportunidades para todos e, por outro lado, que sirva para benefício dos mais desfavorecidos.

2.3. .... 30 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
3	Explicita uma das críticas apontadas a Rawls, de forma articulada e completa.	25-30
2	Identifica uma das críticas à teoria de justiça de Rawls, explicando-a de forma incompleta.	20-24
1	Faz afirmações corretas, mas avulsas, sobre uma das críticas apontadas a Rawls.	15-19

Cenário de resposta:

A resposta integra os seguintes aspetos ou outros considerados relevantes e adequados:

- segundo Robert Nozick, a teoria da justiça como equidade é incompatível com a liberdade, porque implica violação da propriedade.

(ou)

- o conceito de “posição original”, a partir do qual os princípios de justiça deveriam ser escolhidos, é considerado irrealista, porque não parece possível ignorar-se totalmente aquilo que se é e o lugar que já se ocupa na sociedade .

## GRUPO II

1.1. .... 10 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
1	Identifica a posição do autor acerca da natureza dos juízos estéticos como sendo subjetivos.	10

Cenário de resposta:

A resposta integra os seguintes aspetos ou outros considerados relevantes e adequados:

- O autor defende que os juízos estéticos são subjetivos.

1.2. .... 30 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
4	Explica a posição subjetivista do autor, transcrevendo citações e explicando o seu significado. Apresenta os conteúdos de forma clara, articulada e coerente.	25-30
3	Explica a posição subjetivista do autor, transcrevendo citações.	20-24
2	Explica em que consiste o subjetivismo estético.	15-19
1	Faz referências ao subjetivismo de forma avulsa.	10-14

Cenário de resposta:

A resposta integra os seguintes aspetos ou outros considerados relevantes e adequados:

- os juízos estéticos são subjetivos;
- as qualidades estéticas do objeto não existem independentemente do sujeito e da sua apreciação;
- os juízos estéticos não descrevem o objeto, mas antes o efeito que o objeto provoca no sujeito;
- os juízos estéticos não têm valor de verdade.

2. .... 40 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho no domínio específico da disciplina	Pontuação
6	Expõe adequadamente a posição objetivista, explicando-a como oposta ao subjetivismo estético. Apresenta uma reflexão crítica sobre as teorias, posicionando-se sobre o assunto de forma fundamentada. Apresenta os conteúdos de forma clara, articulada, coerente e crítica.	35-40
5	Expõe adequadamente a posição objetivista, explicando-a como oposta ao subjetivismo estético. Apresenta uma posição pessoal sobre as teorias, posicionando-se sobre o assunto, mas não fundamentada.	31-34
4	Expõe adequadamente a posição objetivista. Apresenta a sua posição.	27-30
3	Expõe adequadamente a posição objetivista, explicando-a como oposta ao subjetivismo estético.	23-26
2	Faz referências avulsas ao objetivismo estético e apresenta a sua posição sobre o assunto.	19-22
1	Faz referências avulsas ao objetivismo estético.	15-18

Cenário de resposta:

A resposta integra os seguintes aspetos ou outros considerados relevantes e adequados:

- Os juízos estéticos são objetivos, isto é, as qualidades estéticas existem no objeto independentemente de qualquer apreciação do sujeito;
- Os juízos estéticos têm um valor de verdade, sendo verdadeiros no caso de as qualidades que atribuem ao objeto lhe pertencerem efetivamente e falsos se acontecer ao contrário.



## ANEXO IX



ESCOLA SECUNDÁRIA MARTINS SARMENTO

		Subunidade: A manipulação e os meios de comunicação de massas		Turma CT4 AULA 17 DATA: 11/06/2014	
Unidade: IV- Temas/Problemas do mundo contemporâneo Sumário: Debate: sim ou não às praxes.					
PLANO DE AULA – FILOSOFIA 10º ANO					
CONTEÚDOS	OBJETIVOS	MÉTODOS	RECURSOS	TEMPO	AVALIAÇÃO
<p>Presenças Sumário da aula.</p> <p>Temas/Problemas do mundo contemporâneo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Debate</li> </ul>	<p>Verificar presenças. Orientar os alunos para a temática da aula.</p> <p>Apresentar vídeo a favor e contra a praxe académica.</p> <p>Explicitar o tema para debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificação do tema: “Sim ou Não às Praxes”;</li> <li>➤ Mostrar que esta temática representa um problema contemporâneo controverso;</li> <li>➤ Mostrar a existência de prós e contras quanto ao tema-problema.</li> </ul> <p>Orientar para o debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar a professora estagiária enquanto moderadora;</li> <li>➤ Explicar a função de um moderador num debate;</li> <li>➤ Relembra algumas regras de funcionamento do debate;</li> <li>➤ Pedir aos alunos para se posicionarem relativamente à problemática;</li> <li>➤ Dar aos alunos 15 minutos para reunir com o seu grupo, de forma a delinear um esquema da sua participação, identificando a sua tese, argumentos a favor da tese, contra-argumentos e refutações destes contra-argumentos.</li> </ul>	<p>Realização da “chamada”: Comunicação do sumário.</p> <p>Vídeo a favor e contra das praxes académicas (montagem feita pela professora estagiária Patrícia Crista).</p> <p>Explicitação das regras do debate.</p> <p>Esclarecimento do tema em debate.</p> <p>Tempo de preparação para o debate.</p>	<p>Livro de ponto Grelha de registos individuais.</p> <p>Vídeo</p> <p>Questão/problema para debate</p>	<p>05’ min.</p> <p>25’ min.</p> <p>15’ min.</p>	<p>-----</p> <p>Participação dos alunos</p> <p>Participar ativamente e de forma pertinente no debate.</p>

	Iniciar o debate: Retirar conclusões do debate.	Debate. Conclusões.	40' min 05' min.	
--	--	------------------------	---------------------	--

Escola Secundária Martins Sarmiento  
Ano Letivo 2013/2014  
Ano 10º  
Turma CT4

### Atividade: Debate

Tema do Debate: “Sim ou não às Praxes”

#### Momentos da aula:

1. Apresentação de vídeo alusivo à praxe (a favor e contra a praxe).
2. Explicitação do tema selecionado para debate:
  - Identificação do tema: “Sim ou não às praxes”;
  - Mostrar que esta temática representa um problema contemporâneo bastante controverso;
  - Mostrar a existência de prós e contras quanto ao tema-problema.
3. Orientações para o debate:
  - Identificar a professora estagiária enquanto moderadora;
  - Explicar a função de um moderador num debate;
  - Relembrar algumas regras de funcionamento do debate;
  - Pedir aos alunos para se posicionarem relativamente à problemática;
  - Dar aos alunos 15 minutos para reunir com o seu grupo, de forma a delinearem um esquema da sua participação, identificando a sua tese, argumentos a favor da tese, contra-argumentos e refutações destes contra-argumentos.
4. Debate:
  - Fazer a abertura do debate;
  - Dar 5 minutos a cada grupo para fazerem as alegações iniciais;
  - Discutir cada argumento individualmente (isto é, um dos grupos expõe um argumento a favor ou contra e explica o mesmo, sendo que o outro grupo deve – quando lhes for concedida a palavra – tentar refutá-lo).
  - Retirar conclusões do debate a 5 minutos do término da aula.

Questões que devem ser abordadas no debate, colocadas pela professora estagiária e pelo Orientador Cooperante Carlos Félix, caso os alunos não as abordem:

- ❖ A praxe é vista, por uns, enquanto património e tradição e outros afirmam que é um tipo de violência dissimulado no argumento de “tradição”. Qual a vossa posição?

- ❖ Uma das justificações do objetivo da praxe académica é que esta é uma forma de integração dos novos estudantes. Por outro lado, há acusações da praxe enquanto infantilização, ridicularização e dureza física e psicológica das pessoas. O que pensam sobre isto?
- ❖ Como resposta ao ponto anterior os defensores da praxe afirmam que a mesma se desenrola num ambiente amigável, respeito mútuo e confraternização, que não passam de “brincadeiras inocentes”, mesmo que rituais (como “andar de quatro”, rastejar, etc.). Concordam?
- ❖ Para os praxistas quando há agressão, violência ou humilhação não estamos perante a praxe, mas perante um abuso de pessoas mal formadas. Por outro lado, os anti-praxistas afirmam ser uma naturalização da violência simbólica.
- ❖ A participação na praxe é um ato livre e voluntário que não está sujeito a coação; ninguém está obrigado a pertencer e a permanecer na praxe. Contudo, há casos que falam numa “exclusão” dos estudantes que não querem ser praxados (como por exemplo, não poderem usar o traje académico ou ir ao cortejo passando pela tribuna).
- ❖ Os defensores da praxe afirmam uma igualdade dentro da praxe, contudo, se por um lado através das vestes não há uma diferenciação de classe ou estatuto social (entre ricos e pobres), por outro lado, pratica-se uma hierarquia, incentivando o poder de uns sobre a submissão de outros.
- ❖ Por um lado vê-se a praxe como uma transmissão de valores e exaltação do espírito de equipa, por outro lado é acusada pela associação da praxe ao fanatismo, cultivando o conformismo, o vazio de valores, onde a diferença ou a insubmissão são motivos para o exercício reforçado de práticas vexatórias, como o *bullying*.
- ❖ Os defensores da praxe dizem que o problema não é a praxe, mas a mediatização dos casos negativos, confundindo a praxe com práticas de mau gosto. Concordam? Qual a posição e a influência dos *mass media* nesta problemática?