



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Catarina Silva Pinto Leite Lamas Moreira

**As estratégias de motivação na leccionação
da disciplina de Filosofia**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ana Catarina Silva Pinto Leite Lamas Moreira

As estratégias de motivação na leccionação da disciplina de Filosofia

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Filosofia no ensino secundário

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Artur Manso

Outubro de 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Ana Catarina Silva Pinto Leite Lamas Moreira

Endereço electrónico: acatarina.spleite@gmail.com Telefone: 917686596

Número do Bilhete de Identidade: 12371353

Título do Relatório:

As estratégias de motivação na leccionação da disciplina de Filosofia

Supervisor(es):

Professor Doutor Artur Manso

Ano de conclusão:

2011

Designação do Mestrado:

Mestrado em ensino de Filosofia no Ensino Secundário

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO (indicar, caso tal seja necessário, nº máximo de páginas, ilustrações, gráficos, etc.), APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 20/10/2010

Assinatura: _____

Agradecimentos

Começo por agradecer ao Professor Doutor Artur Manso e à Dra. Clara Gomes pelo acompanhamento e rigor científico.

Aos meus colegas de curso por toda a ajuda e simpatia.

Aos meus amigos pela amizade sincera e sempre presente.

Aos meus pais pelas fantásticas pessoas que são. Obrigada pelo amor, suporte e incentivo.

Mais do que agradecer, dedico este trabalho ao meu marido, que é responsável pela minha persistência e determinação.

Resumo

As estratégias de motivação na leccionação da disciplina de Filosofia

“Ser professor tem que ser uma paixão, pode ser uma paixão fria, mas tem de ser uma paixão, uma dedicação.”

António Gedeão

O presente trabalho, intitulado **As estratégias de motivação na leccionação da disciplina de Filosofia**, foi desenvolvido na Escola Secundária Alberto Sampaio - Braga, numa turma de 10º ano, do agrupamento de Artes Visuais e Tecnológicas, composta por 27 alunos, 16 do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

A paixão e a dedicação de um professor fazem com que a motivação dos alunos seja um dos aspectos que, cada vez mais, é objecto da sua reflexão. Quem ensina luta por transmitir, por ensinar, por formar e por motivar, batalha que cada vez é mais difícil de travar. Enquanto professora em formação, achei pertinente pôr em prática diferentes estratégias que contribuíssem para o aumento da motivação dos alunos na aprendizagem da Filosofia, com vista a potenciar o seu sucesso académico.

O relatório é, assim, composto por uma introdução, três capítulos, bibliografia e um apartado de anexos. A introdução tem como objectivo fundamental descrever, de forma breve, o trabalho realizado, nomeadamente a escolha do tema e o contexto em que foi aplicado. No primeiro capítulo expõe-se o contexto de intervenção. O segundo capítulo ocupa-se com o desenvolvimento do plano de intervenção e contém três secções fundamentais: a descrição das principais teorias da motivação, a leccionação das aulas com as respectivas estratégias conducentes ao incremento de motivação nos alunos, bem como a descrição detalhada da leccionação das aulas e ainda a análise dos resultados.

Finalmente, na última parte, apresentamos as principais conclusões do trabalho.

Abstract

The motivational strategies in the teaching of the discipline of Philosophy

"Being a teacher has to be a passion, can be a cold passion, but it must be a passion, a dedication."

António Gedeão

This work, entitled **Strategies for motivation in the teaching of the discipline of Philosophy**, was developed at the School Alberto Sampaio – Braga, in a class of 10th grade, of the Visual Arts grouping, composed by twenty seven students, with sixteen female students and eleven males.

This passion and dedication of a teacher make the students' motivation an aspect that, increasingly, is the subject of their thoughts. They struggle to convey, to teach, to form and motivate, a battle that is increasingly difficult to face. As a teacher in formation, I found relevant to acknowledge and put in practice different strategies that contribute to increase students' motivation in learning philosophy, in order to enhance their academic success.

It consists of an introduction, three chapters, bibliography and a section of attachments. The fundamental objective in introducing is describing, briefly, the study that was developed, including the choice of subject and context in which it was applied. The first chapter exposes the context of intervention. The second deals with the development of intervention plan and contains three basic sections: a description of the main theories of motivation, the teaching classes with their strategies that leads to increased motivation in students, as well as a detailed description of teaching classes.

Finally, in the last part, we present the main conclusions of the work.

Índice geral

Introdução.....	1
Capítulo 1: Plano de intervenção.....	2
1.1.Contexto de intervenção.....	3
1.2.Objectivos/finalidades e estratégias.....	5
1.3.Relevância.....	7
Capítulo 2: Desenvolvimento do plano de intervenção.....	9
2.1. Principais teorias sobre motivação.....	10
2.1.1. Teoria do reforço.....	11
2.1.2. Teoria das necessidades.....	11
2.1.3. Teoria cognitiva.....	12
2.1.4. Teoria da aprendizagem social.....	12
2.2. Leccionação das aulas.....	12
2.2.1. Estratégias gerais para a motivação dos alunos.....	12
2.2.2. Descrição detalhada da leccionação.....	16
a. PES.....	16
b. Dimensão ética.....	18
c. Dimensão política.....	25
d. Dimensão estética.....	33
2.3. Análise dos resultados.....	38
Capítulo 3: Balanço geral.....	42
Conclusões.....	42
Referências bibliográficas.....	46

Introdução

A Filosofia é encarada por muitos alunos como uma disciplina aborrecida, com um carácter pouco prático e útil, e os flagelos diários com que muitos deles têm que lidar, contribuem em grande escala para este desinteresse que, posteriormente, se irá reflectir no deficitário desempenho dos mesmos ao longo das aulas, o que resultará num fraco aproveitamento. Posto isto, a escolha do tema para este projecto pareceu-me bastante pertinente por se preocupar com a escolha das estratégias de motivação para conquistar alunos até então desmotivados.

Os objectivos/finalidades perseguidos por este projecto foram: saber quais as estratégias a utilizar para motivar os alunos; seleccionar diferentes estratégias que funcionem a curto, médio e longo prazo; compreender como as características individuais e colectivas de cada turma interferem nesta selecção.

Este projecto foi desenvolvido numa escola do centro de Braga, com uma turma de 10ºano, do agrupamento de artes visuais, turma bastante eclética, com características peculiares que ditaram quais as estratégias a utilizar.

Primeiramente caracterizar-se-á todo o contexto de intervenção, apresentando-se as características relevantes da escola e turma onde o projecto foi desenvolvido, aspecto que é muito importante e não pode ser descurado devido ao peso que tem para a selecção e implementação de diferentes estratégias. Posteriormente, apresentar-se-á o plano geral de intervenção, isto é, quais foram os principais objectivos que se pretenderam atingir, assim como as estratégias que foram utilizadas para a sua concretização e não menos importante, justificar qual a pertinência e relevância deste projecto. Posto isto, o passo seguinte será descrever pormenorizadamente o trabalho realizado, fazendo a respectiva avaliação e apresentando as principais conclusões.

Capítulo 1: Plano de intervenção

1.1. Contexto de intervenção

Este projecto foi desenvolvido na Escola Secundária Alberto Sampaio, situada no centro de Braga e frequentada por uma população estudantil muito diversificada, oriunda de vários estratos sociais, escola esta que teve resultados exemplares na última avaliação externa que lhe foi feita, sendo avaliada com Muito Bom nos cinco aspectos: Resultados; Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar; Liderança e Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola.

No que concerne aos resultados estes situam-se, na sua generalidade, acima da média nacional. *Nos cursos científico-humanísticos/gerais do ensino secundário as taxas de transição dos 10º e 11º anos são superiores à média nacional, enquanto que no 12º ano se apresentam ligeiramente abaixo desse referente. Nos cursos tecnológicos, do mesmo nível de ensino, as taxas de transição dos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade situam-se bastante acima das médias nacionais, com especial relevância para o 12º ano em que a taxa ultrapassa o referente nacional em 25,7%.¹* No que concerne à Prestação do Serviço Educativo, há uma preocupação em responder às necessidades educativas de cada aluno, destacando-se aqui o apoio aos alunos surdos, como também, o serviço de Psicologia e orientação que serve os alunos do 9º e 10º anos de escolaridade. Em relação à Organização e gestão escolar, existem várias actividades de complemento curricular que têm como objectivo divulgar e promover vários saberes. No que respeita ao aspecto da Liderança, são muitos os pontos fortes a salientar, é uma liderança muito forte e determinada, mas sem esquecer os problemas do dia-a-dia e sua resolução. Finalmente, na questão da capacidade de auto-regulação e melhoria da escola, salienta-se a constituição de um *observatório interno permanente direccionado para as áreas de intervenção consideradas prioritárias tais como a avaliação dos resultados internos e externos dos alunos e a avaliação do desempenho das estruturas de articulação curricular.²*

¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007). *Relatório de avaliação externa Escola Secundária Alberto Sampaio*, Inspeção Geral de Educação.

² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2007) *Relatório de avaliação externa Escola Secundária Alberto Sampaio*, Inspeção Geral de Educação.

O tempo que passei na escola e daquilo que conheci da mesma pude constatar que, para além das excelentes instalações que tinha, era uma escola que investia bastante nas actividades extra curriculares, o que criava um envolvimento dos alunos nos mais diversos temas.

No que concerne à turma, é importante salientar alguns aspectos que tiveram extrema importância na implementação e desenvolvimento do projecto. A turma, de 10ºano, do agrupamento de artes visuais, era composta por vinte e sete elementos, dezasseis dos quais do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os quinze e os dezoito anos. Destes vinte e sete alunos, dois estavam a fazer melhoria da disciplina e outros dois eram repetentes. É de salientar que todos tinham computador com ligação à internet, e alguém que os auxiliasse no estudo (pai/mãe, irmão ou explicador), no entanto, a grande maioria não estudava todos os dias, guardando essa tarefa apenas para as vésperas dos testes. De entre as diversas actividades que fazem parte do quotidiano destes alunos salientam-se as seguintes: aceder à internet, ver televisão, ouvir música e ir ao cinema.

De modo geral, começou por ser uma turma bastante dispersa, conversadora e distraída, mas este comportamento veio a evoluir positivamente ao longo do tempo. Apesar de continuarem a existir dois grupos distintos, um composto por aqueles alunos interessados e participativos e outro composto por alunos completamente desinteressados, desmotivados, com uma participação quase nula, é importante referir que o comportamento deste último grupo evoluiu bastante, deixando de ser perturbador e falador, permitindo assim que a aula decorresse na sua normalidade.

No seio da turma existiam alguns casos particulares que devem ser referidos para melhor se compreender o contexto de intervenção. O flagelo do desemprego tanto do pai como da mãe, as dificuldades económicas de viver numa família numerosa e num bairro social difícil, a péssima relação com a mãe/pai, chegando mesmo a existir episódios de violência graves e contínuos ou mesmo a convivência com membros da família que sofriam de doenças graves. Todos estes condicionalismos acabam por ter uma influência no comportamento do aluno, e, à medida que fui conhecendo estes casos, tive isso em conta e tentei contornar a situação da melhor forma, de modo a que esses alunos tivessem nas aulas um escape para esses problemas, o que só resultaria se as aulas fossem interessantes e dinâmicas. No que diz respeito ao aproveitamento, o panorama não era o melhor, metade da turma conseguia ter classificação positiva nos testes, enquanto a outra metade tinha classificações negativas, dentro das quais notas bastante baixas.

Esta turma representou para mim um grande desafio porque, enquanto professora em formação, sem nenhuma experiência, é bastante complicado lidar com um grupo que se mostra muito desmotivado e pouco trabalhador. Se por um lado considero que a escolha do meu projecto foi a mais acertada perante uma turma destas, por outro, a implementação de algumas estratégias que não resultaram, ou o esforço para conquistar alguns alunos que muitas vezes foi em vão, dificultava ainda mais as coisas e o esforço tinha que ser redobrado. A minha excelente relação com a turma, em que para eles não era apenas uma professora mas também alguém em quem podiam confiar para falar de algum problema que pudessem ter, tornou este desafio ainda mais interessante.

Para além da escola e da turma, existem outros elementos que foram tidos em conta no desenvolvimento deste trabalho, e um deles tem a ver com o projecto curricular, ou seja, os critérios de avaliação para a disciplina de filosofia, que se prendem com as competências que o aluno terá de desenvolver ao longo do ano, que se dividem em competências transversais e filosóficas. Em relação às primeiras, quando os alunos analisam e redigem textos numa perspectiva filosófica, devem ser capazes de: identificar elementos linguísticos e retóricos utilizados em textos de diferentes géneros e utilizar os elementos discursivos adequados ao texto argumentativo. Em relação às competências filosóficas, devem ser capazes de conceptualizar, problematizar e argumentar; identificar conceitos filosóficos em frases ou textos; clarificar os significados dos conceitos; relacionar conceitos; aplicar os conceitos na formulação de problemas e na produção de teses ou argumentos; identificar problemas filosóficos num texto; formular os problemas; situar os problemas nas principais áreas da filosofia; mostrar a importância de um problema filosófico; relacionar os problemas filosóficos entre si; identificar teses que sejam respostas a problemas filosóficos; formular teses; comparar teses; explicar a pertinência de uma tese; defender uma tese, apresentando razões, argumentos e exemplos; criticar uma tese, apresentando objecções, argumentos e contra-exemplos; reconstituir argumentos; avaliar argumentos.

Durante a leccionação das aulas, a minha preocupação fundamental foi fornecer todos os instrumentos que considere necessários para o desenvolvimento destas competências.

1.2. Objectivos/finalidades e estratégias

Os objectivos/finalidades que propus atingir com este projecto focaram-se essencialmente em três aspectos fundamentais: saber quais as estratégias que devem ser utilizadas para motivar os alunos, ou seja, perante um cenário de desmotivação saber como o contornar e transformá-lo; saber quais as estratégias a utilizar a curto, médio e longo prazo, uma vez que existem estratégias que funcionam apenas durante um curto espaço de tempo, enquanto outras podem ser utilizadas durante um maior período, sem com isso se tornarem maçadores ou ineficazes; compreender de que forma as características individuais e colectivas da turma na escolha da estratégia a utilizar, isto significa que a turma enquanto todo, a dinâmica que existe, e a própria relação entre os alunos que a compõe, dita a escolha de uma ou outra estratégia a utilizar. As características individuais dos alunos têm a mesma influência, nelas incluem-se o comportamento que têm no contexto sala de aula, se demonstram ser alunos extrovertidos ou introvertidos, ou se as causas da sua desmotivação são mais graves e precisam de outro tipo de tratamento. Isto porque é normal numa turma existirem alunos que são mais desmotivados e que precisam de estratégias mais direccionadas para eles, mas sem nunca interferir com o decurso normal da aula, nem retirar atenção aos restantes alunos.

As estratégias utilizadas ao longo deste projecto foram as mais variadas, de forma a verificar qual delas suscitava maior motivação nos alunos e na respectiva turma. Por isso a utilização de vários instrumentos de recolha de informação foi muito importante e útil para acompanhar a evolução e cumprimento dos objectivos anteriormente propostos. Entre os quais se destacam o registo de observações que foi realizado anteriormente e foi fulcral para compreender melhor a dinâmica da turma, conhecer melhor os alunos, a sua postura e comportamento, assim como verificar o trabalho que desenvolviam e o esforço que depositavam em cada tarefa; as fichas formativas que foram realizadas no final da unidade da dimensão ética e da dimensão política e a ficha de avaliação realizada no fim da unidade estética, permitiram verificar em que medida os alunos estavam a acompanhar os conteúdos e se se mostravam motivados para os mesmos; os guiões de leitura dos textos, e mesmo o guião de visualização do filme que foi projectado, enquadrado no Projecto de Educação Sexual (PES) também serviram para recolher informação, assim como para focar os alunos no essencial e evitar dispersões; o questionário que foi fornecido aos alunos no fim deste percurso permitiu que fossem eles próprios a fazer um balanço sobre as aulas, os conteúdos e as estratégias utilizadas.

A metodologia que foi utilizada centrou-se na investigação-acção, isto significa que a investigação teve a ver com a elaboração do projecto de intervenção, pautado pela escolha de

um tema pertinente e relevante na disciplina de filosofia, com base em informações prévias, como por exemplo, a escola em que estaríamos inseridos ou a turma a que iríamos leccionar as aulas. Já o campo da acção tem a ver com implementação do projecto e do seu desenvolvimento.

1.3. Relevância

A desmotivação dos alunos é um problema emergente nos dias de hoje que, muitas vezes, conduz a outras situações igualmente indesejáveis como, por exemplo, a indisciplina na sala de aula, maus resultados na avaliação e até mesmo o abandono escolar: “A falta de motivação dos alunos pode ser identificada através de certos indicadores que constituem variáveis de critério desta situação: o fraco empenhamento do aluno nas tarefas escolares, a baixa participação dos alunos nas aulas e o pouco tempo dispendido pelos alunos a estudar. Estes indicadores directos da falta de motivação dos alunos vão traduzir-se, em muitos casos, no seu insucesso escolar”.³ Posto isto, os professores têm que pensar em soluções que despertem os alunos e os motivem. Em filosofia este problema evidencia-se mais facilmente visto que é uma disciplina encarada por muitos alunos como uma disciplina pouco ou nada prática, sem qualquer utilidade e interesse.

A falta de motivação é objecto de estudo de muitos autores. Um dos estudos realizado em relação a este tema, foi realizado pelos investigadores da Universidade de Notre Dame (Dolezal, Welsh, Pressley e Vincent) e publicado no *Elementary School Journal*.⁴ Os participantes deste estudo foram nove professores de oito escolas católicas do primeiro ciclo do estado do Indiana e o que se pretendia saber era o que é que os professores faziam para motivar o envolvimento académico dos alunos e chegaram a algumas conclusões enumerando métodos que potenciam esse envolvimento, mas também sugerindo outros que devem ser evitados pois têm o efeito contrário, ou seja, diminuem a motivação. Entre os primeiros destacam-se: a responsabilização dos alunos; manter um ambiente positivo na sala de aula; ter objectivos claros; utilizar a aprendizagem cooperativa; encorajar os alunos de forma positiva; estimular o pensamento cognitivo. Já em relação aos métodos que devem ser evitados, sublinham-se os seguintes: o encorajamento da competitividade; proporcionar um apoio que seja ineficaz; ter uma

³ JESUS, Saul Neves de (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa, p. 31.

⁴ ARENDS, Richard (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill, p. 153.

planificação pobre/incompleta; ter um ambiente negativo na sala de aula; falhar no estabelecimento de relações. Esta investigação forneceu conclusões bastante esclarecedoras e métodos que foram bastante úteis no decorrer da prática lectiva. É também importante salientar que este problema da falta de motivação tem vindo a aumentar. A universidade de Michigan realizou uma sondagem a alunos do 12º ano, colocando as seguintes questões aos alunos: o trabalho escolar é muitas vezes, ou quase sempre significativo; as disciplinas são bastante ou muito interessantes e a aprendizagem académica será bastante ou muito importante na vida futura. Os resultados não foram os melhores, em relação à primeira questão, em 1983, 40% dos estudantes concordaram que o trabalho escolar é muitas vezes, ou quase sempre significativo, este número decresceu para 28%, no ano 2000, “o interesse pelas disciplinas também declinou durante este período de 35 para 21%”⁵. Em relação à última questão também se verificou uma descida significativa de 51% em 1983, para 39% em 2000.

É preciso notar que, por vezes, tem que partir do professor uma adaptação aos alunos, “...sendo importante que os professores se aproximem das necessidades relacionais e de desenvolvimento dos alunos, no sentido de os conseguirem influenciar ou motivar para o alcance dos objectivos da educação escolar no plano cognitivo”⁶, ou seja, é o professor que tem que ir ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, criando laços.

A escolha deste tema é bastante pertinente, principalmente neste contexto de estágio, em que temos todo um acompanhamento e ajuda para superar os desafios que nos são postos. A própria “investigação motivacional mostra que os alunos envolvidos nas actividades de aprendizagem não só sentem confiança e satisfação pelas suas realizações, mas também desenvolvem as suas próprias competências.”⁷, isto é claramente positivo para os alunos que obtêm bons resultados, assim como têm uma adaptação escolar francamente mais fácil. Mesmo a nível político, este problema constitui uma das suas principais preocupações e as próprias reformas educativas incluem nos seus objectivos principais a motivação dos alunos.

⁵ ARENDS, Richard (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill, p. 165.

⁶ JESUS, Saul Neves de (2008). “Estratégias para motivar os alunos”. *Educação*, 31, nº1, pp. 21-29.

⁷ LEMOS, Marina Serra de (1996). “Estratégias de motivação em sala de aula: competência, autonomia, relação interpessoal e intencionalidade”. In *Repensar a escola: Actas das 1ªs Jornadas Pedagógicas*, pp. 37-39.

Capítulo 2: Desenvolvimento do projecto de intervenção

2.1. Principais teorias sobre motivação

Na acepção mais comum, “ a motivação é normalmente definida como o conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir. É o que nos faz agir da forma como agimos”⁸, a “motivação ou impulso será o factor que desperta, mantém e dirige o comportamento para um certo goal”⁹, é aquele factor responsável pelo início, direcção e persistência dos esforços de uma pessoa em relação ao alcance de uma determinada meta ou objectivo.

Desta forma, existem alguns índices comportamentais utilizados para inferir a motivação dos alunos, entre os quais: a direcção da atenção ou intenção, ou seja, qual é o foco para onde o aluno dirige a sua atenção; o esforço face a uma tarefa, se é em maior ou menor grau consoante a tarefa que é apresentada; a motivação continuada ou persistência, isto é, se não é atingido o objectivo, o aluno continua a tentar; o nível de actividade do estudante, que por ser verificado, por exemplo, através dos apontamentos e, por fim, o rendimento atingido, que pode ser contabilizado com questões de revisão no final de uma aula.

Antes de passarmos às principais teorias sobre a motivação, é importante referir uma distinção que é feita pelos psicólogos entre motivação intrínseca e motivação extrínseca. Quando falamos de motivação intrínseca, dizemos que as pessoas actuam de uma forma, porque essa forma irá satisfazer as suas realizações pessoais, isto é, o comportamento tem origem no interesse e curiosidade próprio da pessoa. Por outro lado, quando falamos de motivação extrínseca estamos a referir-nos ao trabalho individual que é direccionado por factores externos, ou recompensas exteriores à própria actividade. Tanto um tipo de motivação como o outro são muito importantes no contexto sala de aula, que os professores podem utilizar para conseguir obter um tipo de comportamento e desempenho dos alunos que desejam. Seguidamente, com a abordagem das teorias, iremos ver como, na prática, isto pode ser feito. Estas teorias ajudam a compreender o conceito de motivação que é bastante complexo, envolvendo assim variáveis quer de ordem afectiva, quer de ordem cognitiva.

⁸ ARENDS, Richard (2008). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill, p. 138.

⁹ PENNA, António Gomes (1980). *Aprendizagem e motivação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, p. 128.

2.1.1. Teoria do reforço

Esta teoria era, no século XX, a teoria dominante quando se estudava a motivação e foi defendida por alguns autores, entre os quais se destaca B. F. Skinner. Defende que existem acontecimentos externos que direccionam os comportamentos, acontecimentos que são denominados de reforçadores positivos, ou seja, aqueles estímulos, como por exemplo, uma recompensa, que faz com que as pessoas repitam um comportamento desejável (exemplos: boas notas, elogios, privilégios, que são utilizados para fazer com que os alunos desenvolvam certos hábitos pretendidos), ou de reforçadores negativos, que são estímulos que são removidos após algum comportamento específico (más notas, castigos, perda de privilégios, que são utilizados para desencorajar acções indesejáveis).

2.1.2. Teoria das necessidades

Esta teoria foi desenvolvida nos anos cinquenta do século XX, de certa forma, como uma reacção à teoria do reforço e considera, fundamentalmente, que os indivíduos são levados a agir por necessidades inatas e pressões intrínsecas e não através de recompensas extrínsecas ou punições. Um dos autores que seguiu esta teoria foi o psicólogo A. Maslow que defende que existe uma hierarquia das necessidades que os seres humanos se esforçam por satisfazer e dividiu esta hierarquia em sete níveis fundamentais: num nível inferior situam-se as necessidades fisiológicas (fome, sede), as necessidades de segurança (protecção contra danos físicos e emocionais); num nível superior estão presentes as necessidades de pertença e amor (afeição, amizade), as necessidades de auto-estima (respeito próprio, realização), as necessidades de saber e compreender, as necessidades estéticas e necessidades de actualização pessoal, ou seja, as necessidades de crescimento enquanto ser humano.

2.1.3. Teoria cognitiva

Teoria que considera que o que importa na explicação dos comportamentos são as crenças e características que os seres humanos atribuem aos acontecimentos. Um dos autores que abordou esta teoria foi B. Weiner, com a sua teoria da atribuição da causalidade que nos diz que o modo como os indivíduos percebem e interpretam as causas dos seus fracassos é aquilo que determina a sua motivação para atingir o sucesso. Este autor considera que os alunos atribuem os seus sucessos ou fracassos a quatro causas: capacidade (habilidades e aptidões para realizar determinada tarefa), esforço (intensidade e energia que foi dispendida na realização da tarefa), sorte e dificuldade da própria tarefa.

2.1.4. Teoria da aprendizagem social

Esta última teoria apresenta algumas semelhanças com as teorias do reforço e da atribuição da causalidade, e foi desenvolvida por A. Bandura. Neste caso, a motivação é produto de duas coisas, a expectativa do indivíduo sobre as probabilidades de alcançar um determinado objectivo e o grau de valor ou satisfação que se irá obter se alcançar o objectivo. Por isto é importante a criação de tarefas de aprendizagem que os alunos valorizem e que tenham grandes hipóteses de virem a completá-las com sucesso.

2.2. Leccionação das aulas

2.2.1. Estratégias gerais para a motivação

Ensinar, mais do que mostrar, explicar, é dar forma ao saber de alguém, instruir, e por isso, o ensino da filosofia, para além da problematização, interrogação e diálogo, deve visar também a formação do homem integral. Por isso é importante, não só ensinar filosofia, como também ensinar a filosofar, isto é, tem de existir um diálogo entre ambos. Ensinar filosofia tem a ver como um saber fechado, com a memória e reprodução cuja metodologia é mais centrada no

professor, que assenta fundamentalmente nos conteúdos. Ensinar a filosofar prende-se antes com um saber aberto, uma actividade a realizar, um trabalho a fazer, cuja metodologia se centra no aluno, privilegiando-se a aprendizagem em detrimento do ensino. Desta forma é absurdo ensinar filosofia sem ensinar a filosofar, pois aprender filosofia é também desenvolver a capacidade de memorização. Quando estamos a referir-nos à motivação dos alunos, esta última dimensão do ensinar a filosofar, tem uma importância fulcral, pois os alunos querem produzir e não apenas em reproduzir.

Aproveitando as situações de problematização vividas pelos alunos; proporcionando ocasiões para os alunos pensarem; multiplicando os temas e assuntos de interesse para os alunos; criando e aproveitando situações de debate de ideias; administrando reforços positivos, é proporcionar aos alunos uma experiência que estimula o pensamento pessoal. Com o trabalho filosófico procura-se desenvolver determinadas competências, tais como, conceptualizar filosoficamente um conceito, problematizar filosoficamente uma questão, argumentar filosoficamente uma tese.

Definir, comparar, ordenar, diferenciar e hierarquizar conceitos são actividades que fazem parte de uma aula de filosofia, e às quais dei bastante importância, pois só existindo esta clarificação é que os alunos são capazes de relacioná-los. Para auxiliar esta clarificação, os esquemas-síntese realizados ao longo das aulas que continham as ideias e conceitos fundamentais que iam sendo tratados foram fundamentais.

Os problemas, teorias e argumentos que constituem o conteúdo da filosofia, devem ser conhecidos pelos alunos com o recurso à interrogação crítica e racional. A própria didáctica da filosofia deve ter como objectivo fundamental a construção de um pensamento dialéctico, ou seja, esta construção é realizada numa interacção entre o saber próprio da filosofia, da pedagogia e da prática lectiva e tem que seguir alguns passos importantes: analisar a situação problema que está em causa; definir, tematizar e tipificar esse mesmo problema; pesquisar e recolher a informação com vista à integração da problemática em questão no contexto filosófico; formulação de vias de abordagem ou hipóteses de solução e comparação com soluções já adoptadas.

As aulas de filosofia devem contribuir, então, para a formação integral da pessoa, o aluno deve ser capaz de, gradualmente, elevar a sua capacidade de reflectir, mas também de argumentar e, por isso, devem ser fornecidos durante as mesmas, instrumentos que permitam o desenvolvimento das capacidades de reflectir, de pensar e de argumentar.

É consensual considerar “...que não há receitas universais para resolver o problema da falta de motivação dos alunos na escola, pois a forma de actuação depende de múltiplos factores, inclusivamente da pessoa do professor que intervém na tentativa de resolver este problema”¹⁰. No entanto, antes de descrever de forma mais detalhada como decorreram as aulas e se as estratégias que foram implementadas resultaram, é importante referir alguns aspectos que se prendem com as estratégias que foram transversais a todas as aulas com vista a promover a motivação dos alunos. O ambiente na sala de aula é um factor muito importante no contexto motivacional: “A conclusão geral é que o ambiente caracterizados pelo respeito mútuo, por padrões elevados e por uma actividade afectuosa são mais conducentes à persistência por parte dos alunos do que quaisquer outras”¹¹, ou seja, os alunos são mais persistentes no seu estudo e na realização das tarefas, se o ambiente na sala de aula for positivo. Este foi um aspecto a que sempre dei bastante relevância, tentando, ao longo das aulas, torná-las dinâmicas e interessantes.

O perfil do professor, o seu estilo de liderança também é um aspecto que pode influenciar positivamente a motivação dos alunos. Neste caso, a postura e as atitudes do professor têm uma relação com o comportamento dos alunos, e é um estilo mais democrático, que reflecte sobre os próprios valores da sociedade, isto é, a forma como deve acontecer a interacção entre as pessoas, que parece ser mais propício não apenas para contribuir para a motivação dos alunos como também para criar aquele ambiente positivo, anteriormente referido. Quando o professor adopta um estilo mais “liberal”, o conhecimento não está sob o seu domínio, mas está antes entre ele e o aluno, é uma construção realizada por ambos e assim, o estudante é também motivado a desenvolver uma postura crítica, o que ajuda a desenvolver todas as suas potencialidades.

Acreditar nas capacidades do aluno e saber quais são os factores que podem ser alterados pelo professor também contribui para a motivação. Isto significa que os professores terão mais sucesso na realização desta tarefa se focarem o seu esforço em factores que podem ser controlados por eles, como por exemplo, as atitudes e opiniões dos alunos, já que não têm o poder de alterar aspectos como a personalidade e experiências dos alunos. Só tendo em conta todos estes pormenores, pois mesmo estes últimos, que não podem ser controlados pelos

¹⁰ JESUS, Saul Neves de (2002). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa, p. 36.

¹¹ ARENDS, Richard (2007). *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill, p. 151.

professores interferem na postura e desempenho dos alunos, é que podemos tornar a motivação como um aspecto contínuo e permanente.

A motivação extrínseca está presente em muitos aspectos do nosso quotidiano, e na escola isto também se verifica, a atribuição de boas notas, elogios e certificados de mérito são recompensas que vêm do exterior com o objectivo de fazer com que os alunos se comportem de forma x, assim como as más notas e os castigos são aplicados para punir comportamentos indesejados. Mas para atingirmos o nosso objectivo fundamental, este tipo de motivação terá que ser utilizada com cautela, de forma a não desviar as atenções dos próprios conteúdos em prole dessas motivações exteriores.

Um outro aspecto que está de certa forma relacionado com outro que já foi referido (o do ambiente positivo na sala de aula), é o da criação de situações de aprendizagem com tonalidades afectivas positivas, pois os estudantes esforçam-se mais nas tarefas quando estas são agradáveis e mesmo que o professor utilize tonalidades afectivas negativas, deve conseguir invertê-las para uma forma positiva, como por exemplo, pressionar um aluno, mas depois sublinhar que este respondeu muito bem a essa pressão.

Enquanto professor em formação é extremamente difícil pôr em prática todas as teorias e recomendações que estudamos, pois a nossa atenção está direccionada para vários aspectos em simultâneo, mas existem coisas que fazemos naturalmente, e que vão incentivar a motivação que tanto desejamos. A utilização dos interesses e valores dos alunos, relacionando os conteúdos com as suas próprias vidas, a utilização dos seus nomes como forma de captar a sua atenção ou mesmo tornar os próprios conteúdos mais atractivos e interessantes, são aspectos básicos, muito simples de cumprir, que apresentam um grande contributo para o aumento da motivação.

Utilizar o conhecimento dos resultados, ou seja, os alunos terem informação sobre o seu desempenho, permite que os mesmos o possam melhorar no caso de este desempenho ser fraco, ou manter, no caso de ser bom e constante. Esta é também uma forma de não desculpar falhas, tendo em conta que eles têm o feedback da parte do professor sobre o seu trabalho. Por vezes é difícil chamar a atenção os alunos na frente dos outros colegas, visto que pode causar uma sensação de vergonha e embaraço, mas na maior parte das vezes isto permite que o aluno trabalhe com o objectivo de modificar uma situação indesejada.

No que diz respeito à temporalidade das estratégias, ou seja, se estas eram consideradas para utilizar a curto, médio e longo prazo, existem alguns aspectos a considerar. As estratégias

que podem ser utilizadas a longo prazo, sem correrem o risco de se tornarem maçadoras são estas que acabamos de enumerar: manter um ambiente positivo na sala de aula; adoptar um estilo de ensino mais democrático; acreditar nas capacidades dos alunos e prestar atenção aos factores que podem ser alterados pelo professor em prole dos que não podem; evitar exagerar a motivação extrínseca; criar situações de aprendizagem com tonalidades afectivas positivas; utilizar os interesses e valores intrínsecos dos alunos; utilizar o conhecimento dos resultados e não desculpar falhas. São estratégias que nada têm a ver com os conteúdos mas que funcionam em qualquer disciplina e para além de contribuírem para o aumento da motivação, contribuem também para tornar as aulas interessantes, dinâmicas, para a criação de uma boa relação entre aluno e professores. Já a médio prazo, podem ser utilizadas outras estratégias, neste caso, pode evidenciar-se o uso das novas tecnologias de informação, o diálogo orientado, as revisões no final de cada aula e a construção de esquemas-síntese que auxiliam no próprio estudo, estas estratégias foram utilizadas em todas as unidades só após ser verificado o seu sucesso e feedback positivo por parte dos alunos. No que concerne às estratégias a ser utilizadas a curto prazo, neste caso em concreto, ou seja, nesta turma, a leitura e discussão de textos é uma delas, visto que muitas vezes não conseguia por parte dos alunos, um empenho e interesse, também a realização de trabalhos de grupo pareceu-me ser uma estratégia a aplicar a curto prazo, visto que os resultados obtidos não foram os desejados.

2.2.2. Descrição detalhada da leccionação

a. Projecto de Educação Sexual (PES)

Após a primeira fase deste projecto, a fase da observação da prática lectiva e todos os aspectos que lhe são inerentes, o primeiro contacto com a turma enquanto docente deu-se quando foi proposto pela orientadora a nossa participação no PES (projecto de educação sexual), que ocuparia uma aula de 90 minutos, leccionada a três turmas do 10º ano.

O primeiro documento legal sobre a educação sexual nas escolas é a Lei nº3/84, publicada em 24 de Março de 1984. O artigo 1º define o papel do Estado Português nesta matéria: *“O Estado garante o direito à Educação Sexual como componente do direito fundamental à Educação”*, enquanto que o 2º artigo deste documento especifica ainda que *“Os*

As estratégias de motivação na leccionação da disciplina de Filosofia

programas escolares incluirão, de acordo com os diferentes níveis de ensino, conhecimentos científicos sobre anatomia, fisiologia, genética e sexualidade humanas, devendo contribuir para a superação das discriminações em razão do sexo e da divisão tradicional das funções entre homem e mulher”.

Posteriormente, a Lei nº60/2009 de 6 Agosto e a portaria nº196-A/2010, regulamentam a aplicação da educação sexual em meio escolar. No ensino secundário, os conteúdos leccionados nesta área têm que cumprir alguns objectivos mínimos, entre os quais:

- compreender eticamente a dimensão da sexualidade humana;
- reflectir sobre atitudes e comportamentos dos adolescentes na actualidade;
- fornecer informação estatística sobre a idade de inicio das relações sexuais em Portugal e na EU, sobre as taxas de gravidez e aborto em Portugal, sobre os métodos contraceptivos que estão disponíveis e que são utilizados, sobre as consequências físicas, psicológicas e sociais da maternidade/paternidade, gravidez na adolescência e aborto, sobre as doenças e infecções sexualmente transmissíveis, suas consequências e prevenção, e sobre a prevenção dos maus tratos e aproximações abusivas.

O projecto de educação sexual pretendia, essencialmente, contribuir para a formação integral dos alunos e desenvolver atitudes de responsabilidade pessoal e social, tendo como principais objectivos:

- adquirir conhecimento científico do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutores;
- inferir das consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infecções sexualmente transmissíveis;
- promover a melhoria dos relacionamentos afectivos e sexuais;
- incentivar a igualdade entre os sexos;
- eliminar comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual;
- valorizar uma sexualidade responsável e informada.

Deste modo a estruturação dos conteúdos das intervenções centrou-se em três componentes: biológica; psico-afectiva e projecto de vida. Para levar a cabo este projecto foi necessária a participação de professores de várias áreas disciplinares, que ajudarão o aluno a

construir o conceito de sexualidade nas suas dimensões biológica, social e espiritual, interpretando-as por etapas ao longo do seu crescimento com enfoque na gestão de emoções e na integração de valores.

Anteriormente a esta aula, foi realizado um questionário (cf. Anexo 1), em cooperação com o meu colega de estágio Domingos Faria, que tinha como função sondar o comportamento sexual dos alunos, assim como questões que gostariam de ver debatidas posteriormente. Este questionário foi passado nas três turmas e era anónimo, de forma a que os participantes não sentissem qualquer constrangimento no momento da sua realização. Nessa primeira aula que leccionei pensei que a melhor forma de motivar os alunos para este tema seria a visualização de parte um filme que abordava um tema actual, a gravidez na adolescência. A escolha desta estratégia pareceu-me adequada pois considero que podemos melhorar o ensino através das tecnologias, aliás os adolescentes que encontramos hoje nas escolas são altamente dependentes das mesmas. Após a visualização do excerto do filme, foi realizado um debate com base num guião elaborado (cf. Anexo 2), no qual os alunos participaram activamente. Seguidamente foi lido um texto (cf. Anexo 3) que relatava um problema também bastante actual, as DST (doenças sexualmente transmissíveis), leitura da qual também resultou um debate, tendo como base um guião de leitura (cf. Anexo 4) A última parte da aula foi dedicada à discussão das questões que tinham sido indicadas pelos alunos na resposta aos questionários, é de salientar que a participação dos alunos, mais intensa em duas das três turmas, foi muito activa, falaram abertamente sobre o tema e viram esclarecidas muitas das suas dúvidas. O balanço final da participação neste projecto foi bastante positivo, primeiro porque nos permitiu leccionar uma aula sobre um tema diferente, o que nos fez estudar, aprofundar conhecimentos e pensar em estratégias para a abordagem do mesmo. Estas aulas foram enriquecedoras na medida em que pudemos contribuir para que os alunos ficassem mais informados sobre vários assuntos, como os diferentes métodos contraceptivos ou as doenças sexualmente transmissíveis, e vissem naquela aula um espaço aberto para esclarecer dúvidas.

b. Dimensão ética

Após esta primeira experiência, foi proposto por nós, enquanto estagiários, iniciarmos a leccionação logo no início da unidade da dimensão ética totalizando assim um total de 22 aulas

(este número inclui não só as aulas em que foram leccionados os conteúdos, como também aquelas em que foram realizadas fichas de trabalho e respectiva correcção). Uma metodologia que sempre percorreu as aulas que leccionei, e que vai de encontro ao que o manual adoptado (Arte de Pensar) propõe, foi focar-nos inicialmente no problema fundamental e, só após este estar genuinamente compreendido, passar ao estudo das teorias que respondem ao problema.

Foram leccionadas cinco aulas nesta unidade, duas para abordar a ética utilitarista e três para a ética kantiana. Na primeira aula os objectivos fundamentais que teriam que ser cumpridos, prendiam-se com a compreensão por parte dos alunos do problema que está aqui em causa, ou seja, o problema da fundamentação da moral, isto é, se existe algum princípio ético que justifique a moralidade. Posteriormente passou-se à análise da resposta para este problema por parte de Stuart Mill, que considera com a sua ética utilitarista, existir um princípio ético que justifica a moralidade, que designa de princípio da maior felicidade. Este princípio considera que as acções são correctas na medida em que tendem a promover a felicidade e erradas quando tendem a produzir o reverso da felicidade. Ainda nesta aula teve que estabelecer-se a relação que existe entre este princípio ético e o hedonismo, que nos diz que a felicidade é o bem-estar do indivíduo e a ausência de dor é o que torna a sua vida boa. O hedonismo para além de ter sido defendido por Stuart Mill, foi também defendido por Jeremy Bentham, ainda que com algumas diferenças visto que este autor considera que cada um dos prazeres e dores que existem são determinados por duas coisas: a sua duração e a sua intensidade, isto é, apresenta uma visão quantitativa do prazer. Já Stuart Mill apresenta uma visão qualitativa, ou seja, considera que existem prazeres inferiores (como por exemplo, comer um chocolate) e superiores (como por exemplo, ler um livro).

Optei, então, por iniciar um diálogo informal com alunos, de forma a introduzi-los no tema, que neste caso se prendeu com o esclarecimento de conceitos como a moral e a ética. Este método dialógico resultou bastante bem, deu oportunidade aos alunos de participarem activamente no decurso da aula. Este diálogo inicial, para introduzir novos temas, foi uma estratégia que repeti sempre ao longo do ano, devido ao sucesso que demonstrou, pois os alunos mostravam maior interesse pelos temas e tentavam contribuir com as suas ideias. Nesta primeira aula, depois de enunciar e explicar muito bem qual o problema que aqui estava a ser tratado, o problema da existência de algum princípio ético que justifique a moralidade, utilizei também o PowerPoint para ir projectando as ideias fundamentais que iam sendo debatidas, utilizei esta estratégia ao longo do ano porque, ainda na fase de observação da prática lectiva,

constatei que captava bastante a atenção dos alunos durante a aula e os auxiliava no estudo, posteriormente, em casa. A leitura de pequenos textos, não só das fontes primárias, mas também de outros autores que comentam as obras é fulcral nesta disciplina e foi também uma estratégia a que recorri repetidas vezes e esta primeira aula não foi excepção, escolhi um texto do manual de Stuart Mill para explicar a distinção entre os prazeres superiores e os prazeres inferiores. Os alunos mostravam algum desagrado quando procedíamos à leitura dos textos e por esta razão, tinha que tornar a leitura mais dinâmica, de forma a que eles se entusiasmassem e uma das formas de o fazer era trabalhar o texto de forma a desconstruí-lo, torná-lo simples. Nesta primeira aula a estratégia que considerei que funcionou melhor, e isto significa contribuir para melhorar a motivação dos alunos foi o debate inicial, que para além de introduzir o tema, fez com que os alunos ficassem expectantes pelo desenvolvimento que a aula tomaria.

Para além de ter como objectivo fundamental combater a falta de motivação dos alunos, tentei não esquecer as competências fundamentais, referidas no programa de filosofia, que devem ser desenvolvidas nestas aulas, como por exemplo, “proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão; proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político”¹². Esta unidade inicial da dimensão ética, assim como posteriormente a unidade da dimensão política, permitiram desenvolver estas competências, com recurso a estratégias que contribuíssem para aumentar a motivação.

Na segunda aula optei por, após a leitura e discussão de um texto, solicitar a alguns alunos que se dirigissem ao quadro e cada um escrevesse uma ideia principal do texto, isto captou a atenção deles, e permitiu que ficassem com um resumo das ideias fundamentais que foram abordados nesta análise e discussão, no caderno diário. Ainda nesta segunda aula em que continuou a ser abordada a ética utilitarista de Stuart Mill, foram apresentados vários dilemas éticos, para os alunos debaterem e, posteriormente, resolverem de acordo com esta teoria. Um deles foi o seguinte: um médico dispõe de recursos médicos limitados, com os quais, na situação em que se encontra, pode fazer uma das duas hipóteses, tratar cinco feridos ligeiros, poupando-os a algum sofrimento enquanto não chegam ao hospital ou ocupar-se exclusivamente de um ferido grave, salvando-lhe a vida. Neste caso, a resposta seria que um

¹² Cf. HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves; BARROS, Maria do Rosário (2001). *Programa Filosofia 10º e 11º anos. Cursos científico humanísticos e cursos tecnológicos*. Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.

utilitarista aprovaria a segunda hipótese porque, ainda que a primeira beneficiasse um maior número de pessoas, a segunda traria um maior benefício ao ferido grave (benefício que suplanta os que resultariam da primeira hipótese). Isto significa que, o utilitarista avalia os actos atendendo somente às consequências, ou seja, defende uma perspectiva consequencialista, um acto é permissível se, e apenas se, maximiza imparcialmente o bem. Esta estratégia resultou bastante bem (daí ter sido repetida na leccionação da ética kantiana), a participação dos alunos foi activa e constante, mesmo aqueles que mostravam uma postura mais apática e menos interessada, tentaram contribuir com a sua opinião. Foram dados outros exemplos de dilemas éticos, para evidenciar que, para os utilitaristas, na realização de uma acção o que interessa são as consequências e não o motivo. Seguidamente, foram abordadas as principais objecções a esta teoria, a primeira, a de que é uma ética demasiado permissiva, permite todos os actos que maximizem o bem, mas nem todos os actos desse género nos parecem permissíveis e existem alguns actos que maximizam o bem, mas são eticamente errados, logo nem sempre os fins justificam os meios. A segunda objecção é que é uma ética demasiado exigente, isto é, o utilitarismo priva-nos quase inteiramente da nossa liberdade moral e serão poucos os actos eticamente opcionais: dados vários actos alternativos, aqueles que maximizam o bem são obrigatórios; aqueles que o não maximizam são errados, ou seja, só nos casos em que existe mais do que uma alternativa que maximiza o bem é que teremos a liberdade de escolha e a nossa integridade pessoal fica seriamente ameaçada porque para maximizarmos o maior bem para o maior número teríamos que sacrificar o nosso próprio bem-estar.

Na terceira aula, começou a abordar-se a segunda resposta ao problema da justificação da moralidade, que diz respeito à ética kantiana, com o esclarecimento do conceito deontologia e, posteriormente, de ética deontológica. Esta estratégia parece-me muito pertinente, pois os alunos compreendem realmente aquilo que está a ser abordado e não lidam com conceitos abstractos. Deontologia é a ciência ou tratado dos deveres, que surge das palavras “déon”, “déontos” e “lógos”, que se traduz por discurso ou tratado, é assim um tratado do dever ou conjunto de deveres, princípios e normas adoptadas. Já a ética deontológica, avalia as acções do homem em função do seu princípio implícito e independentemente dos seus efeitos, tratando-se assim uma ética formal, de uma ética do dever. O dever em cada caso particular deve ser determinado por regras que são válidas independentemente das consequências da sua aplicação. Uma outra estratégia que melhor resultou foi a construção de um esquema, que foi realizado quando foi feita a distinção das acções na ética kantiana, em que os alunos tinham

cartolinas com a descrição de alguns tipos de acções e teriam que colá-las no local certo do esquema, ou seja, se eram acções contrárias ao dever, por dever ou conforme o dever. Esta estratégia tornou a aula bastante dinâmica, e quando foi feita a distribuição das cartolinas, a maior parte dos alunos mostrou interesse em participar, talvez por ser uma actividade diferente e divertida. As acções contrárias ao dever são as acções que violam o dever, como matar, roubar, mentir; as acções conformes ao dever são as acções que cumprem o dever não porque é correcto fazê-lo, mas porque daí resulta um benefício ou a satisfação de um interesse (ex. roubar para não ser apanhado); as acções por dever são as acções que cumprem o dever porque é correcto fazê-lo, o cumprimento do dever é o único motivo em que a acção se baseia (ex. não roubar porque esse acto é errado). Para explicar o que interessa numa acção, para a avaliar moralmente, segundo Kant, interessa determinar o motivo do agente e não as conseqüências da acção, foram fornecidos alguns exemplos práticos do quotidiano, como por exemplo o exemplo de um rapaz que recebeu um sms, da sua ex-namorada, quando estava no cinema com a sua namorada Maria, que lhe perguntou prontamente de quem era a sms. O rapaz optou por lhe dizer a verdade, mas fê-lo por ter receio de que, se lhe mentisse, ela pudesse vir a descobrir a verdade mais tarde. Estes exemplos, assim como os que foram utilizados para explicar o que são máximas, ou mesmo os que ilustraram as duas fórmulas do imperativo categórico, captam a atenção dos alunos exactamente por ilustrarem essas situações diárias por que todos passam. Ainda nesta aula falamos sobre máximas, que são as regras ou princípios que nos indicam o motivo dos agentes (ex. nunca irei mentir para evitar magoar as pessoas) e das características da vontade boa, que é a condição de toda a moralidade e que Kant caracteriza como uma vontade desinteressada, pura, sem qualquer influência sensível, é ela que nos faz agir por dever, que fundamenta o valor moral da nossa acção.

Na quarta aula, para descobrirmos qual era o princípio que nos fazia agir por dever, tornou-se indispensável, distinguir o imperativo hipotético do imperativo categórico. Este último apresenta-se como uma obrigação absoluta, a acção é boa em si mesma, independentemente dos fins que se possam alcançar com ela, enquanto que no primeiro, a acção é boa apenas porque representa um meio necessário para alcançar algum fim (ex. se queres ter boa nota no teste, então estuda). Posto isto, estamos em condições de explicar as duas fórmulas que Kant enunciou do imperativo categórico, a primeira é a fórmula da lei universal: *age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal*, e a segunda é a fórmula do fim em si: *age de tal maneira que uses a tua humanidade, tanto na tua pessoa*

como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio. Um exercício interessante foi a aplicação destas fórmulas a várias máximas, como no exemplo que se segue: imaginemos que uma pessoa está com problemas financeiros e que decide pedir dinheiro emprestado. Ela sabe que não vai poder pagar, mas também sabe que, se não prometer pagar num certo prazo não lhe emprestarão o dinheiro, logo ela agiu segundo a máxima “Faz promessas com intenção de as não cumprires”, será que esta máxima passaria na primeira fórmula? Não, porque se todos fizessem promessas com intenção de não as cumprirem, a própria prática de fazer promessas desapareceria, porque se baseia na confiança mútua entre as pessoas. Não podemos querer que todos ajam segundo esta máxima, logo ela deve ser rejeitada. Assim como o seguinte exemplo, uma pessoa está a afogar-se e a outra salva-a, esta tirou-a da água para receber uma recompensa. A máxima que lhe está subjacente é “Salva os outros, sempre que isso te proporcione alguma recompensa”, passará esta máxima no teste? Não, porque estamos a salvar a pessoa, mas ela representa um mero meio para atingir um fim, que é o da recompensa.

Por fim, a última aula sobre a ética kantiana foi dedicada às objecções que surgiram a esta teoria, a primeira objecção prende-se com a noção de deveres absolutos de Kant, ou seja, nunca é permissível fazer aquilo que estes deveres proibem, é errado matar, mentir, sejam quais forem as consequências e os deveres que David Ross propõe que são os deveres prima facie, que são deveres morais, como por exemplo o de não quebrar promessas. À partida é errado quebrar uma promessa, mas que, em certas circunstâncias excepcionais, será permissível fazê-lo. Para ilustrar isto, foi dado, mais uma vez um exemplo prático: a Joana prometeu a um amigo cumprir a sua última vontade, que ele exprimiu numa carta para ser lida após a sua morte. A sua vontade, como a Joana descobre após ler a carta, é que ela assassine o Pedro, o seu maior inimigo. Reconhecendo-se os deveres absolutos, fica-se sem saber como agir quando esses deveres entram em conflito. Se a Joana nunca deve quebrar promessas, então deverá cumprir a última vontade do seu amigo. Porém, se ela também nunca deve assassinar alguém, então não deverá cumpri-la, ou seja, a aceitação de deveres absolutos conduz-nos a conflitos de deveres que não têm solução. Sobre a ética kantiana, a Joana, faça o que fizer, procederá mal. A segunda objecção está relacionada com a perspectiva de que, para Kant uma pessoa é um agente racional. E a nossa única obrigação fundamental é respeitar as pessoas, que parece implausível, isto porque os recém-nascidos, os deficientes mentais profundos e os animais não humanos não são agentes racionais. Mas, julgamos ter obrigações morais com eles, ou seja,

não é permissível tratá-los de qualquer forma. A terceira objecção prende-se com os próprios limites da razão, isto é, a razão não pode ser o único fundamento da moralidade, pois os nossos sentimentos, desejos, vontades também têm um papel fundamental. Na última parte da aula foi projectada uma banda desenhada, que apresentava um dilema ético que mostrava a situação de dois jovens que estavam a conversar sobre aquilo que gostariam de comprar se já fossem adultos e não tivessem que preocupar-se com dinheiro, até que encontram um envelope cheio de dinheiro. Começam de imediato a pensar em tudo que iriam comprar, quando constatarem que o envelope tinha um nome escrito. Ante esta constatação decidem procurar o seu dono. Conseguem ligar para a residência do proprietário do envelope, mas ficam a saber que este tinha falecido e o dinheiro do envelope se destinava para financiar uma pesquisa de uma doença. Posto isto, e após muitas ponderações e lamentações decidem devolver o envelope. Como era de esperar esta estratégia foi um sucesso junto dos alunos, mesmo os que normalmente estão distraídos e desatentos, mostraram o seu entusiasmo. Esta última estratégia serviu para, de uma forma divertida, os alunos pensarem criticamente sobre as teorias que foram abordadas e assumirem uma posição pessoal e fundamentada, porque afinal a filosofia é “uma disciplina em que os alunos, em contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos, devem aprender a reflectir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação”¹³

Das aulas dedicadas à dimensão ética do agir podemos concluir alguns aspectos: Apesar de o feedback de os alunos, nesta primeira unidade da dimensão ética, ter sido bastante positivo, e de parecerem motivados, existiam ainda alunos que mostravam uma grande falta de interesse e, por isto, tive que pensar em algumas estratégias mais direccionadas para estes casos particulares. Para além de, durante as aulas, estar sempre a solicitar a participação destes alunos, tanto na leitura de textos, como noutros exercícios mais dinâmicos. No fim da leccionação destas duas éticas, foram realizadas, em conjunto com o meu colega estagiário Domingos Faria, uma síntese dos dois autores principais, Mill e Kant (cf. Anexo 5) que, para além de ser um instrumento importante para auxiliar no estudo, serviu como suporte para realizar uma ficha de trabalho (cf. Anexo 6), que foi trabalhada em grupo. A realização deste trabalho em grupo teve aspectos positivos, na medida em que fomentou uma estrutura de

¹³ Cf. HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves; BARROS, Maria do Rosário. (2001). *Programa Filosofia 10º e 11º anos. Cursos científico humanísticos e cursos tecnológicos*. Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.

participação cooperativa, no entanto, também mostrou alguns aspectos mais negativos, que se prendiam com a distração com conversas paralelas e pouca atenção ao trabalho.

c. Dimensão política

Posteriormente à leccionação desta unidade da dimensão ética, passou-se à dimensão política, que ocupou seis aulas, uma para a justificação naturalista do estado de Aristóteles, duas para a justificação contratualista de Locke, duas para Rawls e a posição original e por fim uma para a crítica de Nozick a Rawls. Aqui, comecei logo por sentir um “afastamento” por parte dos alunos e uma distração mais generalizada, por isso foi emergente começar desde logo, com estratégias que incentivassem os alunos a participar.

Na primeira aula, antes de começar com a teoria de Aristóteles, foram esclarecidos alguns conceitos que seriam importantes para uma melhor compreensão desta unidade. A primeira estratégia que foi utilizada foi um *brainstorming*, diálogo informal com os alunos, para registar quais eram as ideias que estes tinham acerca da política e do Estado e só depois se procedeu ao esclarecimento dos conceitos. Estabeleceu-se a diferença entre ética (saber como viver), filosofia política (saber como devemos organizar a sociedade) e a filosofia do direito (saber como se justificam as instituições legais e compreender a relação entre as leis e a moral). Estabeleceu-se ainda a diferença entre filosofia política, que estuda a forma como qualquer sociedade se deve organizar, trata de saber quais as formas correctas de organização social (normativa), ciência política que estuda a forma como as sociedades se organizam (descritiva) e política que procura intervir efectivamente na sociedade, propondo ou aplicando medidas que visam resolver os problemas da sociedade. Esta distinção foi bastante pertinente visto que os dois problemas que iriam ser estudados, são problemas do foro da filosofia política, e são os seguintes: o problema da legitimação do estado, ou seja, o que legitima a autoridade do estado? E o problema da justiça social, isto é, o que é uma sociedade justa?

A este primeiro problema, foram fornecidas as respostas de dois autores, Aristóteles com uma proposta de uma justificação naturalista do estado e Locke com a justificação contratualista. Antes de desenvolver as teorias, foi importante explicar a noção de Estado, que é formado por uma população, cujos membros se relacionam entre si no mesmo território e um governo com poder para fazer leis e autoridade para usar a força, interferindo assim no

comportamento dos seus membros. Já em relação a Aristóteles na sua obra *Política*, estudou os fundamentos e a organização da cidade (polis), a polis é, então, a comunidade organizada, formada pelos cidadãos que têm os seus próprios governos, exércitos, leis e tribunais. As ideias fundamentais da sua teoria prendem-se com o seguinte: os seres humanos sempre procuraram viver sob um estado porque a vida fora do estado é simplesmente impensável; viver numa sociedade governada pelo poder político faz parte da natureza humana; quem conseguir viver à margem da cidade-estado não é um ser humano, é “uma besta ou um deus”; o homem é por natureza um animal político; precisamos naturalmente dos outros para viver; não podemos abolir o estado sem abolirmos a nossa condição de seres humanos e o importante não é saber se podemos ou não viver sem Estado, mas sim qual é o melhor Estado. Posto isto, o argumento central sua teoria é o seguinte: P1- faz parte da natureza dos seres humanos desenvolver as suas faculdades; P2- essas faculdades só serão plenamente desenvolvidas vivendo no seio de uma comunidade; C- logo, faz parte da natureza humana viver na cidade-Estado, que se relaciona com uma ideia muito importante, a de que a natureza das coisas é a sua finalidade, e a finalidade dos seres humanos é viver na cidade-Estado, ou seja, os homens passam da sua vida em família, para a vida em pequenas comunidades de lares e só depois para a vida numa comunidade mais alargada e auto-suficiente, isto quer dizer que há um impulso natural dos homens para esta evolução. Após a explicação e discussão dos aspectos fundamentais desta teoria, foi referida a sua principal objecção, que considera que Aristóteles tem uma noção de natureza que é incoerente e enganadora, ele encara a natureza das coisas como uma espécie de princípio interno de movimento ou repouso que se encontra nelas e desta forma, a natureza a cidade-estado seria comparável à natureza das plantas e outros organismos vivos, mas este desenvolvimento é meramente biológico, sem qualquer intervenção da racionalidade. No entanto, a finalidade da vida na cidade é permitir uma vida boa, e este desejo é fruto de uma deliberação racional, e não de um impulso biológico e natural. A última estratégia utilizada nesta aula foi a leitura de um texto de Aristóteles, onde o autor refere a origem e natureza da cidade. Identifica o estado com a cidade, como era habitual no seu tempo, quando as cidades tinham a sua própria organização política totalmente independente de outras cidades. Quando fala de cidade, o autor está a referir-se ao estado, e, posteriormente, a discussão das ideias fundamentais do mesmo, nas quais se incluem as seguintes: a cidade-estado tem origem num processo natural em que governantes e governados ocupam o seu lugar natural; a cidade-estado é uma comunidade completa e auto-suficiente, formada a partir de outras comunidades mais

pequenas; a finalidade da cidade-estado é assegurar a vida boa e não apenas preservar a vida; o homem é por natureza, um animal político; fora da cidade-estado não há seres humanos; a cidade-estado existe por natureza, é anterior a cada indivíduo e forma com os indivíduos um todo orgânico; a justiça não existe fora da cidade-estado.

A segunda aula foi dedicada á sua resposta ao problema, a justificação contratualista de Locke. Este autor considera que o estado tem origem numa espécie de contrato social, em que as pessoas aceitam livremente submeter-se à autoridade do estado, e este contrato dá origem à transição do estado de natureza para a sociedade civil. Mas, posto isto, surge imediatamente a questão, como seriam as coisas antes de existir este contrato, o que terá levado as pessoas a celebrá-lo? E, é exactamente isto que Locke tenta esclarecer, as pessoas anteriormente viviam num estado de natureza, em perfeita liberdade, cada um era senhor absoluto da sua pessoa e bens e em perfeita igualdade, não havendo qualquer tipo de hierarquia social ou outra e viviam segundo uma lei natural, que dispõe que ninguém infrinja os direitos de outrem e que as pessoas não se ofendam minimamente. Esta lei natural é dada pela natureza, é racional porque é descoberta apenas pela razão e porque agir contra a lei natural é agir contra a razão, é universal porque é comum a todas as pessoas e é também independente das convenções humanas, pois não depende do sítio e da época em que as pessoas vivem, e é diferente da lei positiva e da lei divina, a primeira é convencional pois é aplicada apenas nos sítios em que essa convenção foi estabelecida e a segunda é revelada por Deus através dos profetas e das escrituras, aplicando-se àqueles a quem Deus escolheu revelá-la. Da aplicação desta lei iram decorrer alguns direitos importantes, o de que todas as pessoas são iguais, pois têm exactamente o mesmo conjunto de direitos; o de que todas as pessoas têm o direito de ajuizar por si que acções estão ou não de acordo com a lei natural, pois ninguém tem acesso privilegiado à lei natural nem autoridade especial para julgar os outros; o de que todas as pessoas têm individualmente o direito de se defender (usando a força se necessário) daqueles que tentarem interferir nos seus direitos e violar a lei natural, pois esta existiria em vão se ninguém a fizesse cumprir e o de que todas as pessoas têm o direito a decidir a pena apropriada para aqueles que violam a lei natural, assim como o direito de aplicar essa pena, dado que num estado de perfeita igualdade e legitimidade para fazê-lo. Resumidamente, este estado de natureza é um estado de perfeita igualdade, de perfeita liberdade e regido pela lei natural, e sendo assim, que razões teriam as pessoas para abandonar este estado de natureza, aceitando limitar a sua liberdade a favor de um governo ao qual têm de se submeter? Locke explica isto

afirmando que existem três coisas fundamentais que faltam neste estado de natureza, mas que o poder político garante, e são elas: falta uma lei estabelecida conhecida e aceite por consentimento, que sirva de padrão comum para decidir os desacordos sobre aspectos particulares de aplicação da lei natural, isto porque, apesar de a lei natural ser clara, as pessoas podem compreendê-la mal e divergir quando se trata da sua aplicação a casos concretos; falta um juiz imparcial com autoridade para decidir segundo a lei, evitando que haja juizes em causa própria. Isto porque quando as pessoas julgam em causa própria têm tendência para ser parciais e injustas e, finalmente, falta um poder suficientemente forte para executar a lei e fazer cumprir as sentenças justas, evitando que aqueles que são fisicamente mais fracos ou em menor número sejam injustamente submetidos pelos mais fortes ou em maior número. Para Locke, o poder político só pode ter tido origem num acordo ou contrato entre pessoas livres que decidem unir-se para construir a sociedade civil, e este contrato surge porque o estado de natureza apresenta alguns inconvenientes que tornariam a vida instável e insegura, daí esta transição, em troca de protecção da propriedade (bens, vida, liberdade) e estabilidade. Outra ideia fundamental que este autor refere, que é imprescindível para compreender as objecções que irão se feitas a esta teoria, é a de consentimento tácito, ou seja, Ainda que ninguém nos tenha perguntado expressamente se aceitamos viver numa sociedade civil, a partir do momento em que usufruímos das suas vantagens, estamos a dar o nosso consentimento tácito. Caso contrário, teríamos de recusar os benefícios do estado e de viver à margem da sociedade. Tal como na aula anterior, também nesta optei pela estratégia de leitura de um texto, que foi lido em conjunto, de modo a consolidar conhecimentos que tinham sido transmitidos ao longo da aula, e sublinhar ideias fulcrais como o grande e principal fim de os homens se unirem em comunidades políticas é a conservação da sua propriedade, o que falta ao estado de natureza é uma lei que se apresente como padrão do que é correcto e incorrecto; um juiz que seja imparcial e que tenha autoridade para decidir; e o poder para apoiar e suportar uma sentença quando é justa, assim como para a executar e por fim, a protecção da propriedade é o que o faz com que os homens cedam o seu poder de punir a quem for escolhido para tal, mediante determinadas regras que a comunidade estabelece.

Na terceira aula desta unidade, continuamos a abordar a teoria contratualista de Locke, mas desta vez, do lado das objecções que lhe foram feitas, que são fundamentalmente três: a primeira considera que o consentimento tácito é uma ficção, ou seja, Há boas razões para pensar que não há efectivamente qualquer consentimento tácito das pessoas. Mesmo que

tivesse havido inicialmente um acordo original baseado no consentimento tácito das pessoas dessa altura, este não inclui as gerações actuais, que não tiveram qualquer palavra a dizer sobre isso, por exemplo, existem pessoas que, apesar de estarem sujeitas a um dado governo, o combatem e o consideram ilegítimo, pelo que tal governo não tem seguramente o seu consentimento tácito. Por isto, é incoerente pensar que podemos consentir em algo sem que o nosso consentimento seja livre e intencional. Para ser intencional uma pessoa tem de ter consciência daquilo a que está implicitamente dar o seu acordo e existem pessoas cujas condições de vida não lhes permitem optar entre aceitar a autoridade do governo e mudar para um território onde essa autoridade não exista. Ou seja, não chega a existir verdadeiro consentimento; a segunda defende que os contratos podem ser injustos, isto significa que existem contratos que não são justos e por esta razão nem sempre devem ser cumpridos. O facto de o estado ter resultado de um acordo entre pessoas livres não o torna, só por isso, legítimo, um dos exemplos que utilizei para uma melhor compreensão desta objecção foi o de que pelo facto de alguém assinar um contrato de trabalho, não está a legitimar que o maltratem ou humilhem; a terceira e última crítica considera que o contrato é desnecessário, isto porque, no estado de natureza cada indivíduo tem o direito de fazer cumprir a lei natural e até de usar a força para punir quem a violar. Para além do desenvolvimento destas objecções, com recurso a vários exemplos práticos, pois só assim é que os alunos as compreendiam verdadeiramente, e de uma retrospectiva pelas ideias nucleares das duas teorias que respondem ao problema da justificação do estado, foi realizado também um debate para que os alunos mostrassem qual a opinião que tinham criado acerca de ambas, qual lhes parecia mais plausível e porque. Este exercício é fundamental para desenvolver o espírito crítico que é fundamental em filosofia, e é de salientar que estes debates transpareciam a motivação dos alunos em relação ao tema, pois para justificar a sua opinião, teriam de possuir argumentos válidos e fortes.

As últimas três aulas desta unidade foram dedicadas ao estudo do segundo problema, o da justiça social, e à resposta de John Rawls para o mesmo. Como é hábito, antes de me focar nas ideias que são defendidas pelo autor, nos aspectos fundamentais da sua teoria, é fulcral trabalhar o próprio contexto, e neste caso prendia-se com explicar melhor no que propõe as três correntes seguintes: o liberalismo económico que dá uma importância primordial ao valor da liberdade individual e considera que só o mercado livre e a decisão voluntária (donativos e caridade) são formas legítimas de distribuição de riqueza; o liberalismo social que dá uma importância primordial ao valor da justiça e considera que uma desigualdade de liberdade,

oportunidade ou rendimentos será permitida se beneficiar os menos favorecidos; por fim, o igualitarismo que dá uma importância primordial ao valor da igualdade e considera que só o estado está em condições de evitar grandes desigualdades, em que transfere riqueza dos ricos para os mais pobres. Rawls, é um dos principais filósofos políticos do século XX, tratou deste problema na sua obra *Uma teoria da justiça* e situa-se nesta segunda corrente, do liberalismo social. A ideia base que defende é a de justiça como equidade, o que significa que uma sociedade é justa se os seus cidadãos gozarem de igual consideração. Todas as vantagens arbitrárias de umas pessoas à custa de outras devem ser removidas. Assim, desigualdades económicas e sociais e formas de discriminação sexual, racial e religiosa não poderão fazer parte de uma sociedade justa. Os indivíduos em caso algum podem ter um destino dependente de circunstâncias não escolhidas.

A posição original, o véu de ignorância, o princípio maximin e os princípios da justiça são os conceitos que este autor vai utilizar para responder ao problema da justiça social, no entanto, estes conceitos são muito abstractos para os alunos e muitas vezes difíceis de compreender, sendo que se torna urgente simplificá-los usando exemplos e casos práticos. Para introduzir o conceito da posição original, utilizei uma situação imaginária, no futuro deixariam de existir árbitros de futebol, e num grande clássico Sport Lisboa e Benfica x Futebol Clube do Porto, o único árbitro qualificado a arbitrar o jogo seria o presidente do Sport Lisboa e Benfica e compreensivelmente, o Futebol Clube do Porto não aceita a proposta de que seja ele a arbitrar o jogo. Contudo, a Liga Portuguesa de Futebol sabe que este problema, surge de tempos a tempos e, por isso, inventou um fármaco que quando é ingerido, a nossa conduta é perfeitamente normal, à excepção de um aspecto, temos uma perda de memória muito selectiva. Neste caso não esqueceríamos as regras do jogo, mas sim de que clube éramos presidente. Tendo tomado o fármaco, como iria o presidente do Sport Lisboa e Benfica arbitrar? Ele sabe que é presidente de um clube, mas não sabe qual deles é, logo se escolhesse favorecer aleatoriamente uma equipa poderia vir a descobrir que prejudicou o seu próprio clube. Só lhe restaria agir tão justamente quanto possível. Esta situação imaginária foi extremamente motivadora para os alunos, tentavam desde logo perceber e dar importância a conceitos como o da imparcialidade. Após esta introdução, já tínhamos o caminho traçado para a explicação da posição original, que é na filosofia política de Rawls é uma situação imaginária em que os membros de uma sociedade sejam levados a avaliar princípios da justiça sem se favorecerem indevidamente a si próprios pelo facto de serem ricos, pobres, talentosos ou poderosos. Ou seja, temos de imaginar

que os membros de uma sociedade estão a avaliar princípios da justiça numa situação que garanta a imparcialidade da sua avaliação. Nesta posição original, os indivíduos não sabem sequer qual é o seu “projecto de vida”, não sabem, portanto, o que querem fazer na vida para se sentirem realizadas. No entanto, estão tão interessadas em escolher o que é melhor para si e, por isso, têm interesse em obter bens primários (liberdade, oportunidade e riqueza), ou seja, coisas que sejam valiosas seja qual for o seu projecto de vida específico. Para que as decisões tomadas nesta posição original sejam inteiramente justas é necessário respeitar as seguintes regras: o véu de ignorância e o princípio maximin. O véu de ignorância não permite que as pessoas se apercebam das suas circunstâncias particulares, estas não sabem como ser parciais a seu favor e ignoram coisas como o lugar que ocupam na sociedade, a classe a pertencem, o seu sexo e raça, a sua situação económica e política, portanto, vêem-se obrigados a agir imparcialmente. O princípio maximin foi abordado, após terem sido explicados e desenvolvidos os princípios da justiça.

Os princípios da justiça correctos são aqueles que seriam escolhidos na posição original, e são três: o princípio da liberdade, que tem prioridade sobre os restantes, considera que numa sociedade justa todos os indivíduos beneficiam das mesmas liberdades básicas, a liberdade política (direito a votar e a concorrer a cargos públicos), a liberdade de expressão e de reunião, a liberdade de consciência e de pensamento e, as liberdades da pessoa (proibição da agressão e prisão arbitrária). Mas é de notar que não se podem violar as liberdades básicas do indivíduo de modo a alcançar vantagens económicas e sociais e, estas liberdades básicas não são absolutas, qualquer uma pode ser limitada para que assim se obtenha uma maior liberdade para todos; o princípio da oportunidade justa, as desigualdades na distribuição são aceitáveis apenas na medida em que resultam de uma igualdade de oportunidades. Se numa sociedade há grandes desigualdades que se devem, por exemplo, ao facto de os mais pobres não terem acesso à educação, então essa sociedade não é justa. Para garantir uma efectiva igualdade de oportunidades, o governo deve providenciar, entre outras coisas, iguais oportunidades de educação e cultura para todos; e, por fim, o princípio da diferença, a sociedade deve promover a distribuição igual da riqueza, excepto se a existência de desigualdades económicas e sociais gerarem o maior benefício para os menos favorecidos.

O princípio maximin deve ser o critério seguido na escolha dos princípios da justiça: maximizar todas as oportunidades e calcular o risco previsível para as diferentes opções. De acordo com este princípio é sempre preferível escolher a opção mais segura que implica o

menor risco para todos Segundo este princípio de escolha, se não sabemos quais serão os resultados que cada uma das opções que nos colocam terá efectivamente, é racional jogar pelo seguro, fazendo a escolha como se o pior nos fosse acontecer. Assim, devemos identificar o pior resultado possível de cada alternativa, e depois optar pela alternativa cujo pior resultado possível seja melhor do que o pior resultado possível de cada uma das restantes alternativas. Para ilustrar este conceito, recorri a dois casos, em que teriam que aplicar este conceito para verificar que entre as alternativas disponíveis deve escolher-se aquela que tenha o melhor pior resultado possível. O primeiro caso consistia na existência de três opções, nas quais eram apresentados o melhor e o pior resultado possível, na primeira opção o pior resultado possível seria o de pobreza extrema e o melhor resultado de riqueza extrema; na segunda opção o pior resultado era de pobreza acentuada e o melhor resultado possível de riqueza acentuada; por fim, a terceira opção apresentava o pior resultado possível a pobreza moderada e o melhor resultado possível seria o de riqueza moderada. O segundo caso apresentava três mundos, cada um composto por três pessoas e a distribuição de bens primários que era feita em cada um. No mundo A, a distribuição de bens primários era a seguinte: a primeira pessoa tinha nove, a segunda oito e a terceira três; no mundo B, a primeira pessoa tinha dez, a segunda tinha sete e a terceira tinha dois; por fim no mundo C, a primeira pessoa tinha seis, a segunda pessoa tinha cinco e a terceira pessoa tinha também cinco.

Na última aula desta unidade, abordamos a objecção de Nozick à teoria de Rawls, que incide, fundamentalmente, no princípio da diferença. Nozick considera que a teoria da justiça de Rawls é um exemplo de uma concepção padronizada da justiça, ou seja, uma sociedade justa é uma sociedade que obedece a um determinado padrão na distribuição dos bens, pelo princípio da diferença, a riqueza e a propriedade devem estar distribuídas de modo a que os mais desfavorecidos fiquem na melhor situação possível. Devido a todas as mudanças, a sociedade acabaria por se afastar do padrão do princípio da diferença e para que o padrão fosse repostado, o Estado teria de intervir, redistribuindo a riqueza e a propriedade através de meios como a cobrança de impostos. Manter a sociedade em conformidade com o princípio da diferença exigiria uma interferência contínua e sistemática do estado na vida dos indivíduos. Esta interferência eticamente inaceitável, pois respeitar a liberdade dos indivíduos implica não violar os seus direitos de propriedade. Para concretizar o padrão de justiça do princípio da diferença, o Estado tira a alguns indivíduos, sem o seu consentimento, parte daquilo que possuem

legitimamente, para beneficiar os mais desfavorecidos. Segundo Nozick isto viola os direitos de propriedade e, portanto, desrespeita a sua liberdade.

No final destas aulas, realizou-se, como já tinha acontecido na dimensão ética, uma ficha de consolidação de conhecimentos (cf. Anexo 7), com base nas sínteses dos autores (cf. Anexo 8). Nesta unidade, notei um afastamento por parte dos alunos, estes conteúdos eram mais complexos e abstractos, no entanto, considero que mediante as circunstâncias os resultados globais até foram positivos. Tentei dinamizar ao máximo as aulas, explicando os problemas de forma a que os alunos se interessassem. Mais uma vez, o grande trunfo foi a utilização dos exemplos práticos e situações do quotidiano para simplificar e cativar.

d. Dimensão estética

Esta unidade foi a que despertou um maior interesse nos alunos o que se justifica visto serem alunos do agrupamento de artes visuais. Este entusiasmo reflectiu-se não só na participação ao longo das aulas, assim como nos próprios resultados, a ficha de avaliação que foi realizada no fim desta unidade revelou resultados surpreendentes. Foram dispendidas cinco aulas para a leccionação desta unidade, a primeira para abordar a experiência e atitude estética, a segunda para tratar do problema da justificação do juízo estético, a terceira e a quarta aulas foram dedicadas ao problema da definição da arte e a quinta para o problema do valor da arte. É importante salientar que, nesta unidade, os conteúdos não foram exaustivamente desenvolvidos tendo em conta o factor tempo, mas foram abordadas as principais teorias e autores que se destacaram no campo da estética.

A primeira aula desta unidade foi dedicada à compreensão de vários conceitos nucleares como o do termo estética, que diz respeito à disciplina que estuda os problemas relativos à própria natureza da beleza e das artes e responde a questões como “O que é a beleza?”, “O que é a arte?”, “Poderá a arte ter valor?”. Este esclarecimento dos conceitos foi realizado através de um diálogo com os alunos, que começaram por referir o que lhe suscitava o termo estética. A estratégia que utilizei seguidamente foi a projecção de um conjunto de imagens para distinguir o que é estético do que não é estético, ou seja, dar exemplos de objectos, propriedades, experiências, valores, atitudes que são estéticos e outros que não são estéticos.

Ainda nesta aula começamos a abordar alguns autores que se destacaram no campo da estética, tais como Kant, que foi dos primeiros a tentar distinguir o que é do que não é estético. Uma das suas ideias fundamentais é a de que um juízo só é estético se for determinado por um prazer desinteressado, prazer que é meramente contemplativo, não se funda em conceitos e não visa satisfazer qualquer interesse prático. Isto significa que a experiência estética é desinteressada porque é completamente livre e independente dos nossos desejos, necessidades ou conhecimentos.

Outro autor que foi abordado foi Jerome Stolnitz, cuja ideia fundamental é que só quando se tem uma atitude estética, é que se pode apreciar esteticamente algo. A atitude estética é uma forma de dirigir e controlar uma percepção, ou seja, nunca vemos nem ouvimos tudo aquilo que faz parte do nosso meio ambiente, mas prestamos atenção a algumas coisas, e é exactamente por isso que estabelece a distinção entre experiência prática e experiência estética. Para os alunos melhor compreenderem estas noções, tentei utilizar exemplos práticos e simples de compreender. Neste caso específico, dei exemplos de situações em que a atitude adoptada é prática e interessada, em que os objectos não são encarados esteticamente, como o caso de “O João ficou entusiasmado com o quadro *Carpe Diem* de Baltazar Torres, pois pareceu-lhe um excelente investimento”. O último autor que foi referido nesta primeira aula foi George Dickie, que considera que não faz qualquer sentido falar de experiências estéticas e a discussão desta ideia girou à volta, mais uma vez, de um exemplo prático: “A Joana é estudante de música no conservatório e ouve um trecho musical com o objectivo de o analisar e descrever correctamente no exame que vai ter no dia seguinte. O seu amigo Luís ouve o mesmo trecho, mas sem qualquer propósito ulterior. Dir-se-ia que a atitude da Joana é interessada e a atitude do Luís desinteressada”. O autor considera então que, apesar dos motivos ou intenções para ouvir esse trecho musical serem diferentes, isso não vai alterar o tipo de atenção quando o ouvem, pois só há uma forma de ouvir música, logo esta distinção entre atitude interessada e desinteressada não faz qualquer sentido.

Na segunda aula, após fazermos uma breve revisão dos conteúdos que foram leccionados na aula anterior, realizei com os alunos um exercício prático de audição de diferentes tipos de músicas. O objectivo fundamental deste exercício era que os alunos tivessem uma experiência estética na sala de aula, ouvindo músicas que gostavam e outras que, com certeza, os desagradavam, escrevendo numa ficha (cf. Anexo 9) que lhes foi fornecida, quais as emoções que aquelas músicas despertavam neles. Os alunos gostaram bastante deste exercício,

permitindo que eles tivessem uns breves momentos para estarem atentos e reflectirem sobre a experiência por que estavam a passar. Posteriormente, antes de abordarmos o primeiro problema, o de saber se a beleza está nas coisas ou nos olhos de quem a vê?, explicamos, com recurso a exemplos, o que era um juízo estético. “O filme *I am Sam* é emocionante” ou “O Porto é bonito”, são juízos estéticos, ou seja, juízos acerca da beleza e da arte. Este esclarecimento foi muito importante pois o primeiro problema incide sobre os juízos estéticos, mais concretamente, que tipo de justificação têm os juízos. As duas teorias, do subjectivismo estético e do objectivismo estético, foram as respostas que enunciamos em relação a este primeiro problema. A primeira apresentava como tese fundamental a seguinte ideia: dizemos que um objecto é belo em virtude do que sentimos quando o observamos, ou seja, a beleza está nos olhos de quem vê. Isto quer dizer que a beleza depende dos sentimentos de prazer ou desprazer do observador, por isso os juízos estéticos não são juízos objectivos; são subjectivos, são juízos de gosto. O que está em causa não são as propriedades dos objectos, mas antes os sentimentos que tais objectos despertam em nós. Assim, dizer que uma coisa é bela equivale a dizer que se gosta dessa coisa.

Ainda em relação ao subjectivismo estético foi abordado o autor David Hume, com a sua ideia do padrão do gosto, que dizia respeito a um conjunto de princípios e observações gerais acerca do que tem sido universalmente aceite como agradável em todos os países e épocas. Esta ideia foi proposta pelo autor para oferecer um critério geral de justificação que impede o subjectivismo radical. No entanto, tanto ao subjectivismo, como à ideia de padrão do gosto de Hume foram realizadas algumas objecções. Abordar as teorias e referir as respectivas objecções torna-se muito mais interessante para os alunos, pois permitia que desenvolvessem o espírito crítico, podendo identificar-se mais com a teoria ou com as objecções. No que concerne ao objectivismo estético, cuja tese principal é: dizemos que um objecto é belo em virtude das suas propriedades intrínsecas e independentemente do que sentimos quando o observamos. Isto quer dizer que os sentimentos estéticos são causados por certas características intrínsecas dos objectos. Quando dizemos que um objecto é belo, o que sentimos não é determinante. Quer o objecto nos agrade quer não, as propriedades que estão na base da beleza existem mesmo nele; nós é que podemos ou não ser sensíveis a tais propriedades, ou seja, a beleza não depende dos gostos pessoais. Quanto a esta teoria, ainda foi referido o autor Aubrey Bearsdley com o seu conceito de propriedades estéticas. As propriedades estéticas são as características capazes de nos proporcionar experiências estéticas. São de dois tipos: Gerais (ex. unidade, complexidade) e

específicas (variam consoante a forma de arte). Isto significa que a obra de arte deve ser avaliada do ponto de vista correcto: o ponto de vista estético.

A terceira e a quarta aulas foram dedicadas ao segundo problema, o que é a arte?, e foram aquelas em que senti, da parte dos alunos, um entusiasmo e interesse muito evidentes, eles próprios afirmaram que já se tinham questionado, muitas vezes, acerca deste problema. Para introduzir o problema utilizei um pequeno texto da autora Margaret P. Battin (cf. Anexo 10) que falava sobre uns trabalhos que tinham sido realizados por uma chimpanzé e depois expostos num museu de história natural. Poderiam ser considerados os trabalhos de Betsy arte? Era a questão central do texto. Após a leitura e discussão do pequeno texto, foram projectadas uma série de imagens, entre as quais constavam obras de arte famosas como a *Gioconda* de Leonardo Da Vinci ou *Noite estrelada* de Van Gogh, ao lado de outras obras mais controversas como *A Roda de bicicleta* de Marcel Duchamp ou uma obra de Andy Warhol e ainda outras imagens, como por exemplo de uma elaborada tatuagem ou de graffiti. O objectivo desta visualização era que os alunos dissessem quais as imagens que consideravam ser obras de arte e porquê. Esta parte inicial contribuiu para constatar quais eram as ideias que os alunos tinham acerca da arte e responder de uma forma muito superficial e primária ao problema de o que é arte. Seguidamente, passou-se à primeira das três teorias que foram enunciadas, como respostas a este problema. A primeira foi a teoria que considera a arte como imitação, que foi defendida por Platão e Aristóteles, que considera que a arte é como que um espelho, que os artistas colocavam diante das coisas e no qual a natureza se reflectia e quanto mais perfeita fosse a imitação, mais valor artístico teria. Posto isto, foram referidos alguns aspectos a favor desta teoria, como por exemplo, que é incontestável que muitas pinturas, esculturas e outras obras de arte imitam algo: paisagens, pessoas, objectos ou acontecimentos, assim como as suas principais objecções, como a de que se o critério para avaliar as obras de arte fosse a fidelidade da imitação, então teríamos que concluir que as obras mais valiosas seriam as fotografias e que qualquer desenho tecnicamente apurado teria mais valor do que a maior parte das “toscas” pinturas de Van Gogh. Mostrar os dois lados das teorias, é muito importante para os alunos, pois só sabendo quais são os argumentos a favor, assim como as críticas que lhes são realizadas é que podem assumir uma posição pessoal e fundamentada, por vezes sustentada com outros argumentos adicionais. A segunda teoria, foi defendida, entre outros autores, por Tolstoi, que no ensaio *O que é arte?* defende que ela é expressão de sentimentos. Mas é importante sublinhar que para Tolstoi, esta expressão envolve alguns aspectos relevantes:

o artista tem que sentir emoção; o público tem que sentir emoção; as emoções do artista e do público têm de ser as mesmas; tem de haver autenticidade por parte do artista; o artista tem intenção de provocar emoções. Como foi feito em relação à teoria anterior, também nesta foram evidenciados os seus aspectos a favor como por exemplo, o facto de qualquer obra ser muito abrangente, quer represente algo ou não, pode sempre exprimir emoções, e nas principais objecções, contam-se os que defendem que podem existir obras de arte que provocam sentimentos que o autor não teve. A última teoria, que foi defendida por Clive Bell, considera que a arte é forma. Segundo este autor, tudo começa com uma experiência pessoal, a que chama emoção estética, mas não existe qualquer emoção estética se não houvesse na obra de arte alguma característica responsável por tal emoção. Esta característica, que Bell chama de forma significativa, é comum a todas as obras de arte e só existe nelas e, se conseguirmos identificar esta característica, identificamos a essência das obras de arte. Esta teoria pode incluir todo o tipo de obras de arte, inclusivamente obras que exemplifiquem formas de arte ainda por inventar. Desde que provoque emoções estéticas, qualquer objecto é arte, ficando assim ultrapassado o carácter restritivo das teorias anteriores. Quanto às objecções salienta-se, por exemplo, a de que existem objectos que têm forma e a sua forma é significativa, mas não são considerados arte. No final desta aula foi feita uma retrospectiva das três teorias, de forma a que os alunos afirmassem qual delas é que seria a mais adequada para responder ao problema.

A última aula desta unidade foi dedicada ao problema do valor da arte, o que torna a arte tão valiosa? Este problema despertou bastante a curiosidade nos alunos, que como estudantes de artes visuais têm um contacto contínuo com vários tipos de obras de arte. Em relação a este problema foram abordadas duas teorias principais, o esteticismo, que defende que a arte tem valor intrínseco, ou seja, o valor de um objecto de arte reside exclusivamente em si e o hedonismo, que defende que o valor da arte é instrumental, isto é, a arte tem valor porque através dela se podem alcançar determinados fins. Estas teorias não foram exaustivamente desenvolvidas porque não havia tempo para tal, e a última parte da aula foi dedicada à realização de uma actividade mais lúdica de palavras-cruzadas, sobre esta unidade da dimensão estética, assim como a algumas revisões. Estes conteúdos foram avaliados através com o recurso a uma ficha (cf. Anexo 11), elaborada e corrigida por mim.

Nestas últimas aulas, notei da parte dos alunos um maior interesse e motivação, os problemas aqui debatidos, eram problemas que eles próprios já tinham colocado a si mesmos e por isso tinham curiosidade em verem as suas questões esclarecidas. Apesar de terem sido

apresentadas várias teorias, um dos elementos a que fazia sempre recurso eram as imagens, por exemplo, imagens para dar exemplos da teoria da arte como imitação ou para diferenciar o que é estético do que não o é, que só por si captavam muito a atenção dos estudantes. Mesmo notando a motivação por parte dos alunos, não deixei nunca de utilizar aquelas estratégias transversais que já foram referidas anteriormente: manter um ambiente positivo na sala de aula; utilizar assuntos do interesse dos alunos para explicar os conteúdos; evitar exagerar na motivação extrínseca, entre outras.

Existiram algumas estratégias que foram utilizadas, praticamente, em todas as aulas, não só porque facilitavam a compreensão dos conteúdos, mas principalmente porque faziam com que os alunos se mostrassem mais motivados e atentos. A revisão dos conteúdos fundamentais que tinham sido abordados ao longo da aula, era realizada com recurso a um esquema-síntese, que tinha sido construído no decurso da mesma, este era muito importante não só para esclarecer alguns conceitos que poderiam ter ficado mal compreendidos, assim como auxiliar no estudo em casa.

A projecção dos conteúdos em PowerPoint, que permitia colocá-los de uma forma mais esquemática e criativa captava bastante a atenção dos alunos, e desta forma aumentava a sua motivação. No entanto, é importante referir que a utilização das novas tecnologias como o PowerPoint, não dispensava a utilização do manual, aliás era sempre realizada a “ponte” entre ambos, de forma a que os alunos se situassem e tirassem o maior proveito dos dois instrumentos.

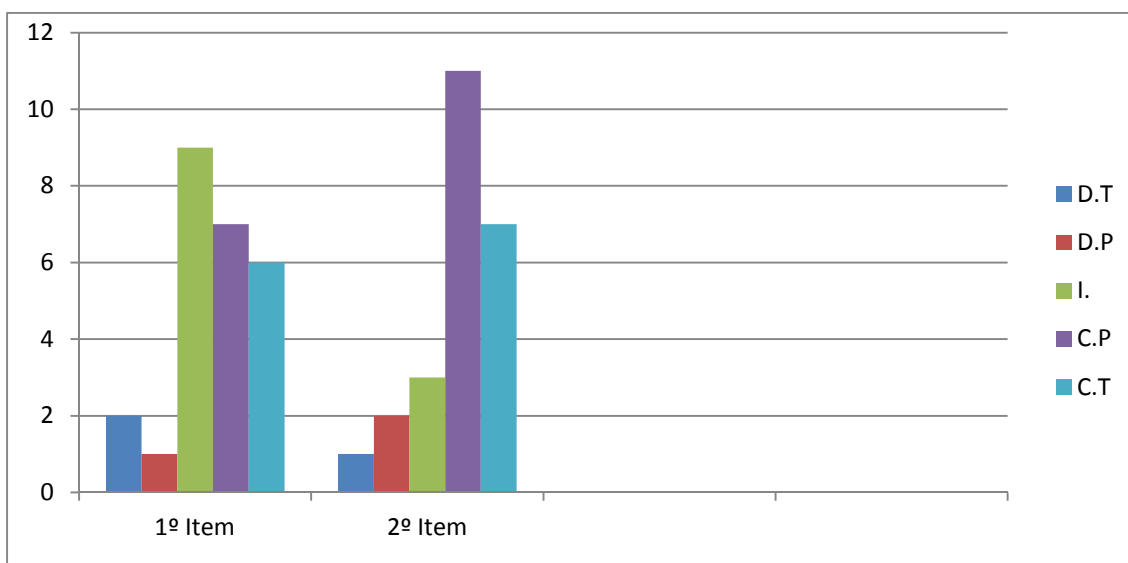
Uma estratégia que foi sempre utilizada, e que já foi enunciada nas estratégias gerais, prende-se com a utilização de exemplos práticos do quotidiano para ilustrar melhor os conteúdos, a relação da teoria com os aspectos do dia-a-dia permite aos alunos verificar aquele carácter prático da filosofia que muitas vezes passa despercebido.

Uma última estratégia diz respeito aos trabalhos de casa, que eram solicitados sempre que terminássemos um autor ou uma teoria, de forma a que os alunos realizassem as questões de revisão que constavam do manual. Desta forma, punham à prova os seus conhecimentos e registavam alguma dúvida que pudessem surgir

2.3. Análise dos resultados

As estratégias de motivação na leccionação da disciplina de Filosofia

O desenvolvimento deste projecto contribuiu para a minha formação enquanto professora e permitiu que compreendesse, de perto, a complexidade da prática lectiva. Permitiu-me chegar a conclusões importantes e compreender os factores que intervêm na escolha das estratégias. Os resultados que obtive no questionário (cf. Anexo 12) que solicitei aos alunos que preenchessem, corrobora as conclusões a que cheguei, quando realizava as reflexões após o decurso de cada aula. Os resultados foram os seguintes:



Legenda: D.T – discordo totalmente

D.P – discordo parcialmente

I. – indiferente

C.P – concordo parcialmente

C.T – concordo totalmente

1º item – a filosofia é uma disciplina imprescindível no ensino secundário.

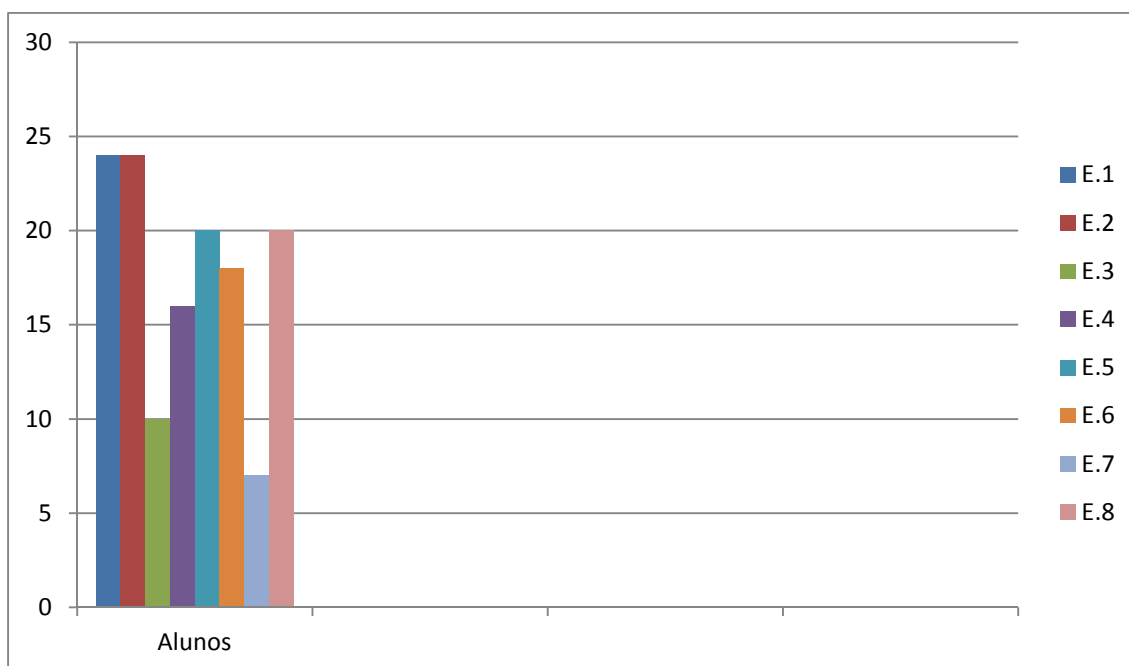
2º item – os conteúdos que são leccionados são acessíveis

As primeiras questões que lhes coloquei prendiam-se com a própria disciplina e os conteúdos, ou seja, se achavam que a filosofia era uma disciplina imprescindível no ensino secundário e se consideravam que os conteúdos leccionados eram acessíveis. Em relação à primeira pergunta, num total de vinte e cinco respostas, nove responderam que era indiferente, sete concordavam parcialmente e seis concordavam totalmente, é de referir que existiram dois alunos que discordavam totalmente desta afirmação. Nesta primeira resposta penso que é preocupante o número de alunos que responderam com indiferença, pois apesar de a filosofia ser uma disciplina que tiveram pela primeira vez, ao fim de um ano já deveriam ser capazes de

As estratégias de motivação na leccionação da disciplina de Filosofia

ter uma opinião formada. No que concerne à segunda questão, os resultados foram mais animadores, a grande maioria dos alunos (dezoito) concordavam parcialmente ou totalmente que os conteúdos leccionados eram acessíveis, existindo apenas um aluno que discordava totalmente da afirmação.

Seguidamente foi apresentada aos alunos, uma lista de estratégias que foram utilizadas ao longo do ano e eles teriam que marcar com um (X) quais foram as que consideraram mais motivadoras.



- Legenda:
- E.1 – diálogo com os alunos
 - E.2 – utilização das novas tecnologias (PowerPoint, vídeos, imagens)
 - E.3 – leitura de textos
 - E.4 – realização de questões de avaliação
 - E.5 – construção de esquemas-síntese
 - E.6 – trabalhos de grupo
 - E.7 – trabalhos individuais
 - E.8 – utilização de casos práticos/situações do quotidiano para ilustrar os conteúdos

No topo da lista e em completa igualdade, estão o diálogo com os alunos e a utilização das novas tecnologias (PowerPoint, imagens, vídeos), vinte e quatro alunos consideraram estas estratégias motivadoras. Seguidamente, vinte alunos consideraram que a construção de esquemas-síntese e a utilização de casos práticos/situações do quotidiano para ilustrar os conteúdos fazem parte das estratégias que mais os motivam. Os trabalhos de grupo foram referidos por dezoito alunos, a realização das questões de revisão por dezasseis, ficando assim

para o fim da lista, a leitura de textos com dez alunos e a realização de trabalhos individuais com sete.

Na última parte do questionário foi solicitado aos alunos que enumerassem os pontos positivos e os pontos negativos das aulas e que descrevessem como seria uma aula de filosofia ideal. Em relação ao primeiro aspecto, a sintonia entre as respostas foi grande, a maior parte dos alunos referiu nos aspectos positivos das aulas a boa relação que existia entre alunos e professor, o que proporcionava um bom ambiente na sala de aula e voltaram a enumerar algumas estratégias que foram para eles mais motivadoras fundamentando a sua escolha. Consideraram a realização dos esquemas síntese um aspecto positivo, pois para além de ser uma estratégia que os motivava, eram também um óptimo auxiliar de estudo e uma forma de simplificar a matéria, ou mesmo a utilização dos casos práticos/situações do quotidiano para ilustrar os conteúdos, porque permitiam que eles relacionassem a matéria com o dia-a-dia, o que contribuía para uma melhor compreensão. No que diz respeito aos aspectos negativos, com alguma surpresa minha, foram poucos os alunos que referiram alguns, mas os que o fizeram apontaram elementos pertinentes, que também espelhavam as conclusões a que tinha chegado. Entre eles referiram a fraca participação de alguns alunos que apesar de atentos, continuavam a ser muito introvertidos; o facto de algumas aulas serem muito teóricas, mas neste caso não é possível contornar, pois sem a completa compreensão das teorias não podemos debater e construir uma opinião fundamentada sobre as mesmas; a realização de poucos trabalhos de grupo e por fim a não realização de vistas de estudos, em relação a estes dois últimos aspectos, penso que a realização de dois trabalhos de grupo foi suficiente e uma visita de estudo não se justificou.

No que diz respeito à aula ideal, alguns alunos deram sugestões interessantes e outras menos adequadas ou passíveis de serem realizadas, de entre as quais se destacam: uma aula ao ar livre; a visualização de filmes; aulas mais práticas com actividades dinâmicas e, por exemplo, uma aula onde estivessem presentes grandes filósofos.

Capítulo 3: Balanço geral

Conclusões

O balanço geral que faço deste percurso tem um saldo positivo, pois a maior parte das unidades curriculares que tivemos contribuíram para a nossa formação profissional pois, de uma forma ou de outra, utilizamos realmente boa parte dos conhecimentos que adquirimos. Um pequeno número de unidades curriculares, ficaram um pouco aquém das expectativas, sendo por vezes difícil constatar qual era a pertinência das mesmas, não apenas na sua contribuição para a realização do projecto de intervenção, como para a nossa formação enquanto docentes.

Considero que a escolha da escola como local para estagiar foi a acertada, a orientadora cooperante, os outros professores que compunham o corpo docente e o meu colega de estágio foram extraordinários com todo o apoio e carinho que me deram. A turma com que fiquei não era, com certeza, a turma de sonho para um professor estagiário, principalmente para desenvolver um projecto que tem a ver com motivação, já que grande parte deles se mostravam completamente desmotivados e desinteressados, o que tornou o desafio ainda maior. Mas cada pequena conquista era como uma grande vitória, poder contribuir para motivar muitos desses alunos que inicialmente se mostraram completamente apáticos, verificar que a participação na sala de aula aumentou consideravelmente, era suficiente para me dar forças para continuar e não desanimar quando uma ou outra aula não corria como o esperado, ou quando alguma estratégia não resultava como se tinha imaginado.

As principais teorias da motivação que serviram de pano de fundo para a realização deste projecto foram quatro: a teoria do reforço, em que a utilização de reforços positivos como as boas notas e os elogios, que se seguem aos comportamentos desejáveis, enquanto que os reforços negativos eram utilizados para evitar acções que não fossem desejáveis; a teoria das necessidades, neste caso em particular, as crianças que chegam à escola sem que as necessidades do nível inferior sejam satisfeitas, têm menos probabilidade de gastar muita energia nas necessidades de nível mais elevado; a teoria cognitiva, segundo a qual os alunos que têm uma elevada motivação têm tendência a associar os seus sucessos às capacidades e os seus fracassos à falta de esforço, já os alunos com uma fraca motivação para o desempenho tendem a atribuir os seus sucessos à sorte e as suas falhas à falta de capacidade, aqui é muito importante a intervenção do professor para tentar fazer com que os alunos mudem a forma como se vêem a si próprios e a atribuir os seus sucessos e fracassos ao seu esforço; teoria de

aprendizagem, que nos diz, por exemplo, que se um aluno está a trabalhar num projecto para um concurso, acreditar que aquele será premiado e essa recompensa for algo que deseja muito, a motivação para trabalhar será muito elevada.

“...estas estratégias constituem hipóteses de trabalho, fundamentadas nas principais teorias cognitivas da motivação humana, que podem ser implementadas pelo professor na sua prática profissional, mas não são “receitas universais” para a resolução do complexo problema que é a falta de motivação dos alunos para as actividades do processo de ensino-aprendizagem”¹⁴, isto significa que a motivação é um conceito muito complexo, por isso é necessário compreender a sua origem e tentar encontrar soluções que se adaptem aquele caso, que até podem funcionar muito bem e noutro caso semelhante serem um desastre, é por isto mesmo que se considera que não existem receitas universais mas sim sugestões e hipóteses de trabalho.

O desenvolvimento deste projecto foi um desafio que enriqueceu a minha formação profissional e contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal. Penso que o objectivo fundamental deste estágio profissional que se prendia com o desenvolvimento de competências próprias da actividade docente foi atingido com sucesso, com isto não quero dizer que fiquei a conhecer tudo, a dominar todos os aspectos que dizem respeito à profissão docente, mas sim que foi “no terreno” que aprendemos, testamos e adquirimos competências que até então apenas tínhamos estudado. Em relação aos três eixos de formação que são inerentes ao estágio profissional também é importante salientar alguns aspectos. O primeiro eixo de formação que diz respeito à análise do contexto de intervenção pedagógica, ou seja, a compreensão do contexto em que iremos realizar o desenvolvimento do projecto, foi extremamente importante pois só assim conseguimos compreender a complexidade do acto educativo e tudo o que lhe é inerente. Os conhecimentos e as competências que foram aqui adquiridos funcionam assim como os alicerces de um edifício que é a nossa formação. O segundo eixo de formação que concerne à área da docência, isto é, o aprofundamento de competências disciplinares tendo como referência os currículos nacionais, foi desenvolvido não só durante o estágio, mas também ao longo do decurso de todo o mestrado, com várias unidades curriculares que abordavam estes aspectos. O último eixo de formação, o da intervenção pedagógica, em que se procedeu ao esboço e desenvolvimento do projecto de intervenção pedagógica, teve um grande peso no

¹⁴ JESUS, Saul Neves de (2002). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Edições Asa, p. 42.

desenvolvimento de competências profissionais mas também no desenvolvimento de competências pessoais, incentivando, ainda, a investigação na própria formação profissional.

O estágio profissional no seu todo, é muito importante e, com o acompanhamento correcto, pode ajudar não só a descodificar a complexidade da profissão docente, mas também auxiliar na construção do nosso “modelo” pedagógico. Segundo o autor Saul Neves “o estágio profissional é fundamental na carreira de qualquer professor por diversas razões: é a fase inicial de prática profissional, sendo nesta etapa as experiências profissionais mais “marcantes”; é a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem profissional... é o único período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação...”¹⁵ o que significa que é fulcral que este acompanhamento e orientação sejam adequados, pois só assim contribui de forma positiva na nossa formação. Ainda muito importante é o facto de as nossas expectativas enquanto estagiários não sejam irrealistas, e o acompanhamento e orientação revela-se aqui, mais uma vez fundamental, “...o apoio fornecido no estágio influencia significativamente a percepção dos estagiários dos seus resultados profissionais, podendo contribuir para a prevenção do “choque com a realidade”.”¹⁶

Terminei este percurso com o sentimento de objectivo cumprido, objectivo este que percorreu todo o mestrado e ficou ainda mais evidenciado neste último ano de estágio profissional, enriqueci os meus conhecimentos a nível académico, com as várias disciplinas que compunham o plano de estudos, conheci uma escola de um outro ponto de vista que não o de aluno e aprendi muito ao longo dos breves meses que lá estive. Enriqueci também a nível pessoal pois convivi e assisti de perto aos comportamentos, problemas e objectivos dos alunos e isto também é muito importante na formação de um professor. O conhecimento tem que estar lá, de forma irrepreensível, mas não basta, falta a dedicação e a paixão, e isso não se aprende nem estudando durante uma década.

¹⁵ JESUS, Saul Neves de (2002). *Perspectivas sobre o bem-estar docente*. Porto: Edições Asa, p. 34.

¹⁶ JESUS, Saul Neves de (2002). *Perspectivas sobre o bem-estar docente*. Porto: Edições Asa, p. 34.

Referências bibliográficas

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Vieira de (1942). *Filosofia da Arte*. Coimbra: Ed.Arménio Amado

ALMEIDA, Aires; TEIXEIRA, Célia; MURCHO, Desidério; MATEUS, Paula; GALVÃO, Pedro (2010).
Arte de pensar – 10º ano, volume 1 e 2. Lisboa: Didáctica Editora.

ALMEIDA, Aires; MURCHO, Desidério (orgs.) (2006). *Textos e Problemas de Filosofia*. Lisboa.
Plátano.

ARENDS, Richard I (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

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

DIAS, Sousa (2004). *Questão de Estilo - Arte e Filosofia*. Lisboa: Pé de Página.

HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves; BARROS, Maria do Rosário. (2001) *Programa de Filosofia 10º e 11º anos. Cursos científico humanísticos e cursos tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.

JESUS, Saul Neves de (2008). “Estratégias para motivar os alunos”. *Educação*, 31, nº1. Porto Alegre.

JESUS, Saul Neves de (2002). *Perspectivas sobre o bem-estar docente. Uma lição de síntese.*

Porto: Edições ASA.

JESUS, Saul Neves de (1996). *Influência do professor sobre os alunos.* Porto: Edições ASA.

KANT, Immanuel (2003). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, trad. de Filipa

Gottschalk. Lisboa: Lisboa Editora.

KANT, Immanuel (1998). *Crítica da Faculdade de Juízo*, trad. e notas de Valério Rohden. Lisboa:

IN-CM.

LBSE (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.

LEMOS, Marina Serra de (1996). “Estratégias de motivação na sala de aula: competência, autonomia, relação interpessoal e intencionalidade”. In *Repensar a escola: Actas das 1.ªs jornadas pedagógicas*. Leiria: Universidade Católica Portuguesa, pp.37-66.

LIEURY, Alain; FENOUILLET, Fabien (1997). *Motivação e sucesso escolar*, trad. de Ana Patrão.

Lisboa: Editorial Presença.

MILL, Stuart (2005). *Utilitarismo*, trad. de F.J. Azevedo Gonçalves. Lisboa: Gradiva.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Relatório de avaliação externa Escola Secundária Alberto Sampaio de Braga*, Inspeção Geral de Educação.

NOZICK, Robert (2009). *Anarquia, Estado e Utopia*, trad. de Vítor Guerreiro. Lisboa: Edições 70.

PENNA, António Gomes (1979). *Aprendizagem e motivação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

POLÓNIO, Artur; VAZ, Faustino; MADEIRA, Pedro (2010). *Criticamente. Filosofia 10ºano*. Porto: Porto Editora.

RACHELS, J. (2004). *Elementos de Filosofia Moral*, trad. de F.J. Azevedo Gonçalves. Lisboa: Gradiva.

RAWLS, John (2001). *Uma teoria da Justiça*, trad. de Carlos Pinto Correia. Lisboa: Presença.

RODRIGUES, Luís (2003). *Filosofia 10º ano*. Lisboa: Plátano Editora.

ROSAS, João Cardoso (org.) (2008). *Manual de Filosofia Política*. Coimbra: Almedina.

SAVATER, Fernando (1991). *Ética para um jovem*, trad. de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Dom Quixote.

SERRA, A. Vaz; DIAS, C. Amaral; RODRIGUES, Custódio; TEIXEIRA, J. Marques; RELVAS, João; GOMES, M. Freitas; LARANJEIRA, Manuel (1986). *Motivação e aprendizagem. Elementos básicos de psicologia científica*. Porto: Edições Contraponto.

SINGER, Peter (1993). *Ética prática*, trad. de Álvaro Augusto Fernandes. Lisboa: Gradiva

TORRES, M. V.; CRUZ, J.A. (2005). *Psicología de la Educacion y el desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Ediciones Pirâmide.

WOLFF, Jonathan (2004). *Introdução à Filosofia Política*, trad. de Maria de Fátima St. Aubyn. Lisboa: Gradiva.

Anexos

Anexo 1

**Questionário para os alunos do Ensino Secundário da ESAS
"Representações e comportamento Afectivo-Sexual dos Adolescentes"**

*Nas turmas de 10º ano serão leccionadas 4 aulas de educação sexual, na disciplina de Filosofia. Por isso, realizamos um inquérito para, num primeiro momento, analisarmos as representações e comportamentos afectivo-sexuais dos alunos. Os dados obtidos através do preenchimento deste questionário são indispensáveis para o consequente desenvolvimento da nossa leccionação de educação sexual com eficácia. Por este motivo, e porque o inquérito é **totalmente anónimo e confidencial**, pedimos desde já que **respondas com o máximo de sinceridade e sem receios**.*

Dados Pessoais

Sexo: Feminino Masculino

Idade: _____

O que é para ti a sexualidade?

Marca com um (X) a opção que consideras mais correcta:

Itens	Sim	Não
Sentes-te devidamente informado(a) relativamente a todos os assuntos relacionados com a sexualidade?		
Tens ou tiveste aulas de Educação Sexual?		
Já iniciaste a actividade sexual?		

Relatório de Estágio

As estratégias de motivação na leccionação da disciplina de Filosofia

<u>Itens</u>	Nunca	Rara-mente	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Conversas com os teus pais sobre assuntos relacionados com a sexualidade?					
Conversas com os teus amigos e colegas sobre assuntos relacionados com a sexualidade?					
Informas-te sobre assuntos relacionados com a sexualidade em revistas, na internet, ou na televisão?					
Associas a sexualidade a sentimentos de vergonha e culpa?					
A relação/dimensão sexual é o elemento mais importante numa relação a dois?					

<u>Itens</u>	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
A sexualidade é ainda hoje um tema tabu.					
É muito importante a Educação Sexual nas escolas.					
Concordas com as práticas sexuais sem amor e afecto?					
É natural que as mulheres/raparigas sejam sempre mais carinhosas do que os homens/rapazes.					
A decisão de iniciar as relações sexuais deve ser tomada pelo rapaz.					
É bom namorar com vários(as) rapazes/raparigas ao mesmo tempo.					
Só se deve iniciar uma prática sexual quando se é maior de idade.					
A decisão de usar um método contraceptivo deverá caber à rapariga pois é ela que pode engravidar.					

<u>Itens</u>	Discordo totalmente	Discordo parcialmente	Indiferente	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
Nas relações sexuais nunca se deve utilizar contraceptivos.					
Só tem sentido a prática sexual depois do casamento.					
Uma gravidez enquadrada num casamento é mais saudável do que se for solteiro (a).					
As pessoas homossexuais são psicologicamente doentes.					

Escreve algumas questões que gostarias de abordar nas aulas de educação sexual:

Obrigado pela tua participação!



Anexo 2

Guião de visualização

Juno



Título Original	Juno
Género	Comédia, Drama
Realizador	Jason Reitman
Argumentista	Diablo Cody
Elenco	Ellen Page Michael Cera Jennifer Garner
Lançamento	EUA 1 Setembro 2007
Duração	96 Minutos

Juno MacGuff (Ellen Page) é uma jovem de 16 anos que acidentalmente engravidou de Paulie Bleeker (Michael Cera), um grande amigo com quem teve relações sexuais apenas uma vez. Inicialmente ela decide fazer um aborto, mas já na clínica muda de ideias. Junto com sua amiga Leah (Olivia Thirlby) ela passa a procurar em jornais um casal a quem possa entregar o bebé assim que ele nascer, já que não se considera em condições de criá-lo. É assim que conhece Vanessa (Jennifer Garner) e Mark (Jason Bateman), um casal com boas condições financeiras que está disposto a pagar todas as despesas médicas de Juno, além de dar-lhe uma compensação financeira caso ela queira. Juno recusa o dinheiro para si, mas decide que Vanessa e Mark ficarão com seu filho.

Perguntas de orientação:

1. Concordas com o tipo de relação entre Juno e Bleeker? Consideras que foram responsáveis no decurso da mesma?
2. Juno ponderou realizar um aborto. Podemos considerar o aborto um método contraceptivo?
3. A personagem principal decide prosseguir com a gravidez e dar o seu bebé para adopção. Estás de acordo com a opção dela? Quais seriam as outras alternativas? E qual considerarias a mais correcta?

Anexo 3

TAMBÉM SE MORRE DE AMOR?

Era Verão e as férias tinham começado há uma semana. Como sempre, estava na Nazaré, na casa da minha avó. Este ano ia ser diferente. Tinha feito 17 anos há poucos dias e, finalmente, ia poder sair à noite com as minhas primas e os amigos.

Na praia fazíamos as parvoíces do costume: jogar raquetas, piscar os olhos aos rapazes, contar anedotas, comer gelados.

O Paulo era mesmo muito giro. Tinha 19 anos e olhos verdes. Sei lá porquê, foi a mim que escolheu e eu ia morrendo derretida quando ele me perguntou ao ouvido: “Queres namorar comigo?”, como nos filmes antigos e nas novelas...

Não era só uma paixão de Verão. O Paulo dizia isso todos os dias e, quando as férias acabaram cada um voltou para sua casa, escrevíamos, telefonávamos e, fim-de-semana sim, fim-de-semana não, viajávamos 60 quilómetros para nos encontrarmos.

Eu era virgem. Ao fim de quatro meses de namoro já tínhamos “avançado” tanto que resolvi tomar a pílula. Claro que sabíamos que não podíamos ter um bebé!

Fizemos amor três vezes. Começaram os exames, o Paulo tinha muito que estudar, cada vez tínhamos menos contacto.

Comecei a sentir-me estranha: tinha náuseas, um pouco de febre, estava indisposta. Fui ao médico, fiz um teste para saber se estava grávida. Não, não estava. O Paulo telefonou. Tínhamos que falar, ele tinha feito as pazes com a ex-namorada, era uma história complicada, tinham namorado dois anos, terminaram, andaram com outras pessoas, voltaram, blá, blá, blá... O Verão acabou, definitivamente. E não houve Outono. A transição foi de 40 graus à sombra aí para uns dez negativos.

Pensava que todo este desconforto físico que sentia tinha a ver com a devastação emocional provocada pela perda. As minhas amigas diziam-me que já não se morre de amor.

Não é verdade. Tenho 32 anos e estou a morrer. De SIDA ou de amor, agora já tanto faz...

Marta

Anexo 4

Guião de Leitura:

1. Como descreves a relação entre a Marta e o Paulo?
2. Marta evitou uma gravidez, no entanto, contraiu uma doença sexualmente transmissível. O que sabes sobre estas doenças? Como as podemos evitar?
3. A decisão de um momento teve as suas implicações no futuro. Consideras que esta decisão de iniciar a vida sexual foi ponderada? Quais seriam as alternativas?

Anexo 5

Síntese – Ética utilitarista de Stuart Mill

Nota – este material serve apenas para orientar os alunos no estudo e na estruturação da matéria. Assim, não substitui o estudo pelo manual, pelas aulas, e por outros textos recomendados.

O problema da fundamentação da moral:

- Qual é o princípio ético fundamental que fundamenta a moral?

A teoria utilitarista de Mill:

- O princípio ético fundamental que fundamenta a moral é o princípio da maior felicidade.

Os argumentos e as **ideias principais** da teoria utilitarista de Mill:

- 1) **Princípio da maior felicidade** – Um acto ser certo ou errado depende de um único factor: a sua contribuição para a felicidade ou bem-estar. Se um curso de acção previsivelmente produzir mais felicidade do que infelicidade, então é correcto. Pelo contrário, se previsivelmente gerar mais infelicidade do que felicidade, então é errado.
 - a) O padrão utilitarista da maior felicidade não se refere apenas à maior felicidade do próprio agente (egoísmo ético); mas sim à maior felicidade no todo, na sua máxima extensão. Assim, aquilo que importa promover não é a felicidade do próprio agente, mas a felicidade geral ou bem-estar de todos os envolvidos numa determinada acção.
 - b) Sacrificar o bem pessoal só tem sentido se for em prol do bem dos outros, ou seja, se aumentar (ou tender a aumentar) a quantidade total de felicidade.
 - c) O utilitarismo exige que o agente seja imparcial (ou seja, devemos dar a mesma importância à felicidade e bem-estar de todos os indivíduos).
- 2) **Hedonismo** – A felicidade ou bem-estar de um indivíduo consiste unicamente no prazer (experiências prazíveis) e na ausência de dor ou sofrimento. A felicidade, entendida como prazer, é intrinsecamente valiosa e constitui o bem supremo.
 - a) Mill defende que alguns tipos de prazeres são qualitativamente superiores a outros. Ou seja, há prazeres intrinsecamente melhores do que outros. E, para vivermos melhor, é preciso dar uma forte preferência aos prazeres superiores, recusando-nos a trocá-los por uma quantidade idêntica, ou mesmo maior, de prazeres inferiores.
 - i. Os prazeres superiores são preferíveis pelas pessoas que tenham uma experiência de ambos os tipos de prazer, pois estes produzem qualitativamente mais felicidade que os prazeres mais baixos.
 - ii. Os prazeres inferiores dizem respeito à satisfação das necessidades primárias (comida, água, sexo, etc...). Os prazeres superiores dizem respeito à satisfação das necessidades mentais sofisticadas (como a leitura, a reflexão e o estudo).
 - iii. Ainda que os prazeres de um porco fossem mais intensos e duradouros do que os de um ser humano, os de um ser humano seriam preferíveis aos de um porco, pois o porco apenas pode ter prazeres inferiores.
- 3) **Maximização do bem** – Se queremos saber se um dado acto é certo ou errado, tudo o que precisamos de saber é em que medida, comparado com actos alternativos, este contribui para a felicidade geral.
 - a) A melhor escolha será aquela que, de um ponto de vista imparcial, mais beneficia e promove a felicidade ou bem-estar de todos os envolvidos numa determinada acção.
 - b) É importante analisar, num determinado acto, qual é o maior benefício.
- 4) **Consequencialismo** – O utilitarista avalia as acções atendendo somente às suas consequências. Assim, em qualquer situação, o melhor acto é aquele que, comparado com os actos alternativos, tem consequências

As estratégias de motivação na leccionação da disciplina de Filosofia

mais valiosas. Ou seja, o correcto é agir de tal modo que geremos o melhor estado de coisas possível.

- a) Para se determinar o valor das consequências de um acto basta ponderar-se imparcialmente os prejuízos e benefícios que a sua realização trará a todos os indivíduos.
- b) Na avaliação de um acto, o que interessa são as consequências (o que resultará desse acto); sendo irrelevante o motivo do agente (a razão pela qual queremos fazer algo).

As objecções à ética utilitarista de Mill:

- 1) O utilitarismo parece demasiado permissível – Pois, não admite restrições deontológicas. Para um utilitarista é correcto matar ou torturar inocentes se isso resultar numa maior felicidade geral. Mas, parece que actos desse tipo não são justificáveis pelo simples facto de produzirem as melhores consequências.
- 2) O utilitarismo parece demasiado exigente – Pois, diz-nos que é sempre errado fazer algo que não contribua para a felicidade geral no maior grau possível. Nunca é aceitável fazer menos do que maximizar a felicidade geral por maiores que sejam os sacrifícios pessoais que isso implique.

Para **saberes mais...**

- <http://criticanarede.com/utilitarismo.html>
- http://criticanarede.com/html/eti_mill.html

Síntese – Ética deontológica de Kant

Nota – este material serve apenas para orientar os alunos no estudo e na estruturação da matéria. Assim, não substitui o estudo pelo manual, pelas aulas, e por outros textos recomendados.

O problema da fundamentação da moral:

- Qual é o fundamento da moral?

Perguntar pelo fundamento da moral é procurar saber duas coisas:

- 1 – Qual é o bem último?
- 2 – O que faz uma acção ser correcta?

A teoria ética de Kant:

- O princípio ético fundamental (que fundamenta a moral) é o imperativo categórico.

- 1 – O bem último é a vontade boa.
- 2 – Cumprir o imperativo categórico é o que faz uma acção ser moral.

Os argumentos e as ideias principais da teoria deontológica de Kant:

- 5) Imperativo categórico – é o único critério válido que devemos seguir para decidir quando é que uma acção é moralmente correcta. Apresenta-se como uma obrigação absoluta, a acção é boa em si mesma, independentemente dos fins que se possam alcançar com ela. Ordena que se cumpra o dever, ou seja, ordena que a vontade cumpra o dever exclusivamente motivada pelo que é correcto fazer.
 - d) A primeira fórmula do imperativo categórico é a seguinte: *Age sempre segundo uma máxima que tal possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.* A acção moral terá que incorporar uma máxima universalizável. Ou seja, para decidir se estará certo realizar uma acção particular, devemos perguntar se queres que a tua máxima se torne lei universal.
 - e) A segunda fórmula do imperativo categórico é a seguinte: *Age de tal maneira que uses a tua humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente*

como fim e nunca simplesmente como meio. Para respeitar as pessoas devemos respeitar a sua racionalidade, devemos sempre tratá-las como seres autónomos, e não como meros instrumentos que estejam ao serviço dos nossos planos.

- 6) Distinção das acções – existem três tipos de acções: contrárias ao dever, meramente conformes ao dever e por dever. Kant estabelece esta distinção para demonstrar que apenas um tipo de acções tem valor moral, ou seja, as acções realizadas “por dever”.
 - a) As acções *contrárias ao dever* são as acções que violam o dever, impermissíveis ou proibidas (ex.: roubar, matar, torturar, mentir, quebrar promessas).
 - b) As acções *meramente conformes ao dever* são as acções que cumprem o dever não porque é correcto fazê-lo mas, porque daí resulta um benefício ou a satisfação de um interesse (ex.: não roubar por receio de ser apanhado, não mentir por medo de ser castigado).
 - c) As acções *realizadas por dever* são as únicas que têm valor moral, são acções que cumprem o dever porque é correcto fazê-lo, ou seja, cumprir o dever é o único motivo da acção (ex.: não mentir para cumprir a obrigação moral, não roubar porque é correcto fazê-lo).
- 7) Avaliação moral de uma acção – quando avaliamos moralmente uma acção o que interessa é determinar o motivo do agente e não as consequências que decorrem dessa acção.
- 8) Agir por dever – As nossas acções só têm valor moral quando agimos por dever. Agimos por dever quando estamos a agir racionalmente, isto é, não estamos a agir por outros motivos não racionais (como por exemplo, inclinações, desejos, sentimentos).
 - a) O que nos faz agir por dever é a vontade boa. A vontade boa é a condição de toda a moralidade, é a única coisa boa em si mesma, é desinteressada e pura. Ou seja, só esta vontade boa fundamenta o valor moral de uma acção.
- 9) Máxima – a máxima é uma regra ou princípio que indica o motivo do agente. Exemplos de máximas: “nunca mentirei porque não quero ser descoberto”, “devo ajudar os outros”, “cumprirei promessas só quando isso for do meu interesse”.
 - a) O valor moral de uma acção depende da máxima que lhe subjaz, ou seja, a nossa acção só tem valor moral quando agimos segundo máximas ditadas pelo nosso sentido de dever (ex.: agir segundo a máxima - devo ajudar os outros).

As objecções à ética deontológica de Kant:

- 3) Conflito de deveres – Kant diz-nos que existem deveres absolutos, ou seja, nunca é permissível fazer o que estes deveres proibem (ex.: mentir). Logo, se aceitarmos estes deveres absolutos iremos ser conduzidos a conflitos de deveres que não têm solução.
 - a) David Ross propõe a existência de deveres *prima facie*, ou seja, deveres morais como o de não mentir. À partida é errado mentir, mas em certas circunstâncias excepcionais, será permitido fazê-lo.
- 4) Além das pessoas - uma pessoa é um agente racional e é nossa obrigação respeitá-la. Mas os recém-nascidos, os deficientes mentais profundos não são pessoas. No entanto, consideramos ter obrigações morais com eles, não é permissível tratá-los de qualquer forma.
- 5) Limites da razão – a razão não pode ser o único fundamento da moralidade. Os nossos sentimentos, desejos e emoções também têm um papel a desempenhar.

Para saberes mais..

- http://criticanarede.com/html/fa_13excerto.html
- http://criticanarede.com/html/td_01excerto3.html
- http://criticanarede.com/html/eti_kant.html
- <http://criticanarede.com/html/dialogokant.html>

Anexo 6

FICHA FORMATIVA – cap. 9 – A necessidade de fundamentação da moral

A) ÉTICA UTILITARISTA DE STUART MILL

1. **Enuncia**, de forma clara, o problema de que trata o capítulo 9.
2. **Como responde** a ética utilitarista de Stuart Mill a este problema?
3. **De que forma é que se relacionam** o princípio da maior felicidade e o hedonismo?

4. Lê atentamente o seguinte texto:

“O utilitarismo é uma teoria [...] consequencialista. Defende que o fim de nossas acções é a felicidade e que o correcto é definido em função das melhores consequências, que são definidas em função da maximização imparcial da felicidade dos afectados pelas nossas acções. Maximizar imparcialmente a felicidade significa promover a maior soma de felicidade possível para todos aqueles que sofrem de alguma maneira as consequências do que fazemos, independente de serem pessoas por quem temos afectos ou laços consanguíneos”.

(Fernanda Belo Gontijo)

- a) O utilitarismo é uma teoria consequencialista. Justifica a afirmação.
 - b) Em que consiste a maximização do bem? E que tipo de actos contribuem para o fazer? Justifica a resposta.
5. Os críticos do Utilitarismo consideram que a **ética utilitarista é demasiado exigente**. Em que consiste esta objecção? Concordas com a mesma?

B) ÉTICA DEONTOLÓGICA DE KANT

1. Lê atentamente as seguintes descrições de diferentes situações:

- a) Um homem que sistematicamente maltrata a sua mulher.
- b) Uma mãe que, numa ocasião específica, não castiga o seu filho porque receia perder o seu amor.
- c) Um adolescente que, numa determinada altura, obedece ao seu pai porque teme que este não o deixe participar num festival de verão.
- d) Um médico decide executar uma cirurgia (que é impossível de adiar, uma vez que dela depende a sobrevivência de um doente) em horas extraordinárias não remuneradas, porque sente que é seu dever respeitar incondicionalmente o juramento de Hipócrates que fez.
- e) Um traficante de droga que, consciente da sua acção potencialmente homicida, continua no exercício dessa função.

- 1 - Diz quais as acções que têm valor moral e as que não têm. Justifica.
- 2 - Classifica cada uma destas situações de acordo com a seguinte distinção proposta por Kant: acções contrárias ao dever, acções meramente conformem ao dever e acções realizadas por dever. Justifica.

2. Lê o seguinte texto de Kant:

“Todos os imperativos ordenam ou hipotética ou categoricamente. Os hipotéticos representam a necessidade prática de uma acção possível (o dever) como meio de alcançar qualquer coisa que se quer ou que é possível que se queira. O imperativo categórico é aquele que nos representa uma acção como objectivamente necessária (como devendo ser feita) por si mesma, sem relação com qualquer outra finalidade. No caso de a acção ser apenas boa como meio para qualquer outra coisa, o imperativo que a ordena é hipotético; se a acção é boa em si (...) então o imperativo é categórico”.

(Kant, Fundamentação da Metafísica dos Costumes).

- a) Distingue imperativos categóricos de imperativos hipotéticos.
- b) Para Kant só as acções ordenadas por um imperativo categórico são moralmente correctas. Porquê?

3. Testa a seguinte a moralidade da seguinte situação com o imperativo categórico:

As estratégias de motivação na leccionação da disciplina de Filosofia

Supõe que o Henrique quer comprar um telemóvel de última geração mas não tem dinheiro suficiente. Durante um jantar de aniversário repara que um amigo tem várias centenas de euros na carteira. Mal a oportunidade surge apodera-se da carteira e rouba quase todo o dinheiro que esta contém.

Será que este exemplo passa no teste do imperativo categórico (na formulação da lei universal e na formulação do fim em si)? Justifica a tua resposta.

4. Estudaste várias objecções à ética deontológica de Kant.

- a) Explica brevemente cada uma destas objecções.
- b) Qual é a objecção que te parece mais forte? Porquê?

C) COMPARAÇÃO ENTRE A ÉTICA UTILITARISTA E A ÉTICA KANTIANA

1. Reflecte sobre a seguinte situação:

Durante a visita a um museu um dos visitantes apercebe-se de que dois funcionários estão a ter dificuldades em mudar de lugar um quadro muito famoso e valioso. Imediatamente apressa-se a ajudá-los incondicionalmente, porém tropeça num tapete e choca com um dos funcionários derrubando-o. O quadro cai com estrondo e fica muito danificado.

- a) A partir desta situação mostra como esta acção seria avaliada por um utilitarista e por um kantiano?
- b) Qual a explicação que te parece mais plausível: a do utilitarista ou a do kantiano? Porquê?

2. O Afonso reparou que uma pessoa que saía da sua pequena loja deixou cair uma nota de 50€. Apanhou-a e...que fez? Pensa em três decisões possíveis de Afonso:

- 1 - Fica com os 50€.
- 2 - Devolve os 50€ para ficar bem visto e ganhar reputação de honesto.
- 3 - Devolve os 50€ porque considera que isso é o correcto.

- a) Que acções, segundo Kant, são moralmente correctas? Justifica a resposta.
- b) Que acções, segundo Stuart Mill, são moralmente correctas? Justifica a resposta.

Anexo 7

Capítulo 11 | Ética, Direito e Política | Ficha formativa

Problema da Justificação do Estado

- φ Formula o problema da justificação do estado.

Aristóteles

1. Apresenta o argumento central de Aristóteles a favor da tese de que a cidade-estado existe por natureza.
2. Aristóteles defende que a cidade-estado é a comunidade mais completa e perfeita. Porquê?
3. O que leva Aristóteles a dizer que a cidade é anterior ao indivíduo?
4. Aristóteles afirma que o homem é, por natureza, um animal político. O que quer isso dizer?
5. Apresenta a principal crítica feita ao naturalismo político aristotélico.

Locke

1. Como caracteriza Locke o estado de natureza?
2. Que direitos têm as pessoas no estado de natureza?
3. O que levou, na opinião de Locke, as pessoas a trocar o estado de natureza pela sociedade civil?
4. Quais são, de acordo com Locke, as vantagens da sociedade civil em relação ao estado de natureza?
5. Por que razão pensa Locke que o poder político só é legítimo se tiver o consentimento das pessoas?
6. Explique a crítica segundo a qual não existe realmente consentimento tácito.

Problema da Justiça Social

- φ Formula o problema da justiça social.

Rawls

1. O que pretende Rawls ao propor que imaginemos a posição original?
2. Caracteriza a posição original.
3. Explica os princípios da justiça da Rawls.
4. O que significa afirmar que o princípio da liberdade tem prioridade sobre os restantes?
5. Imagina os seguintes padrões de distribuição de bens sociais primários em mundos só com três pessoas:
 - Mundo A: 9, 8, 3.
 - Mundo B: 10, 7, 2.
 - Mundo C: 6, 5, 5.
 - φ Na posição original, com o véu de ignorância e seguindo a regra do maximin, em que mundo escolherias viver? Justifica a tua resposta.
6. Por que razão, segundo Rawls, o maximin justifica a escolha dos seus princípios da justiça em vez de um princípio utilitarista.

Nozick

1. Por que razão a teoria da justiça de Rawls é uma concepção padronizada da justiça?
2. Explique a crítica de Nozick ao princípio da diferença de Rawls.

Anexo 8

Síntese – A teoria naturalista de Aristóteles para a justificação do estado

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

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

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

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

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

1. O argumento central de Aristóteles:
 - P1 – Faz parte da natureza dos seres humanos desenvolver as suas faculdades.
 - P2 – Essas faculdades só poderão ser plenamente desenvolvidas vivendo na cidade-estado.
 - C – Logo, faz parte da natureza humana viver na cidade-estado.
2. A cidade-estado é a comunidade mais completa e perfeita:
 - φ Porque é o fim para que todas as outras comunidades tendem: contém todas as outras, é auto-suficiente e não existe apenas para preservar a vida, mas sobretudo para assegurar a vida boa, que é o desejo de todos os seres racionais.
3. A natureza de uma coisa consiste na sua finalidade:
 - φ A finalidade dos seres humanos é viver em comunidade (cidade-estado).
 - φ Ao estudarmos a origem da cidade-estado verificamos que há um impulso natural dos seres humanos para passar da vida em família para a vida em aldeias, e destas para a comunidade mais alargada e auto-suficiente: cidade-estado.
4. A cidade-estado é anterior ao indivíduo:
 - φ Não há indivíduos auto-suficientes e, portanto, fora da comunidade nem sequer poderiam existir. (Ver alegoria da mão separada do corpo...).
5. O ser humano é por natureza um animal político:
 - φ Fora da cidade (polis) não há verdadeiro ser humano, uma vez que este não consegue realizar a sua natureza e ter uma vida boa fora da cidade; sem a cidade apenas pode ser uma besta ou um deus.

Objecção à teoria naturalista de Aristóteles [p. 203]

- P1 – Aristóteles defende que a cidade-estado é o resultado de uma espécie de instinto natural (comparável com um desenvolvimento biológico, sem qualquer intervenção da racionalidade); e, assim, a cidade-estado justifica-se por si mesma.
- P2 – Mas, a finalidade da cidade-estado é permitir a vida boa, e este é um desejo racional.
- C – Logo, a cidade-estado é fruto da deliberação racional (uma construção artificial) dos seres humanos e não simplesmente de um impulso biológico ou natural.
 - φ Deste modo, a cidade-estado, pelo facto de não ser fruto de um mero impulso natural, já não se justifica por si mesma. É preciso outra justificação...

Síntese – A teoria contratualista de Locke para a justificação do estado

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

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

A **teoria** contratualista de Locke para justificação do estado [p. 206]

- ☐ Sim, a autoridade do estado é legítima; e o que legitima a sua autoridade é o contrato social.
- ☐ O estado tem origem num contrato que implica um consentimento tácito, celebrado entre pessoas livres com vista a preservar as suas propriedades.
- ☐ O contrato dá origem à transição do estado de natureza para a sociedade civil (comunidade politicamente organizada, estado).

Os **argumentos** e as **ideias principais** da teoria de Locke [pp. 206-209 e 212-213]

6. Estado de natureza:

- ☐ É a situação que existia antes de haver um estado organizado e um governo civil.
- ☐ Este estado de natureza caracteriza-se por ser um estado de perfeita liberdade; um estado de igualdade; e um estado regido por um lei natural (que é dada por natureza, é racional e universal).
- ☐ Direitos decorrentes da aplicação da lei natural:
 - i. Todas as pessoas são iguais.
 - ii. Todas as pessoas têm o direito de ajuizar por si que acções estão ou não de acordo com a lei natural.
 - iii. Todas as pessoas têm individualmente o direito de usar a força para impedir que alguém viole a lei natural.
 - iv. Todas as pessoas têm direito de decidir a pena apropriada para aqueles que violam a lei natural.
- ☐ No estado de natureza os indivíduos já gozam de direitos básicos, nomeadamente o direito de propriedade (bens, vida, liberdades).

7. Problemas do estado de natureza:

- ☐ Existem sempre pessoas que, movidas pelo interesse, pela ganância ou pela ignorância, se recusam a observar a lei natural, ameaçando constantemente os direitos das pessoas e a propriedade alheia.
- ☐ Há o problema da administração da justiça (o lesado poderia aplicar uma pena demasiado excessiva, ou até não ter força para se defender e punir a transgressão da lei natural).
- ☐ Não existem mecanismos que obriguem ao respeito dos direitos naturais, nem para legitimamente castigar os que os violam.
- ☐ Em suma, a propriedade (bens, vidas e liberdades) está ameaçada.

8. Contrato social / origem do governo:

- ☐ Justifica-se trocar o estado de natureza pelo sociedade civil, porque:
 - i. No estado de natureza a propriedade acaba por estar ameaçada pelas pessoas que não cumprem a lei natural, tornando as vidas das pessoas muito instáveis e inseguras.
 - ii. Só o governo pode oferecer garantia de estabilidade e protecção.
- ☐ Três vantagens do governo e da sociedade civil que faltam no estado de natureza:
 - i. Ter uma lei estabelecida, conhecida e aceite por consentimento, que sirva de padrão comum para decidir os desacordos sobre aspectos particulares da lei natural.
 - ii. Ter um juiz imparcial com autoridade para decidir segundo a lei, evitando que haja juízes em causa própria.
 - iii. Ter um poder suficientemente forte para executar a lei e fazer cumprir sentenças justas.
- ☐ Garantir a administração da justiça e a protecção dos nossos direitos básicos (sobretudo a propriedade) é, para Locke, a função da sociedade civil e do governo.
- ☐ Em suma, o estado tem origem num contrato que cada um faz com todos os outros, mediante o qual se aceita abdicar de alguma liberdade para se assegurar a conservação da propriedade.

9. Consentimento tácito:

- ☐ Mesmo a ser verdade que a existência do estado resulta em nosso benefício, não se segue que o estado se justifique. Porque temos o direito natural à liberdade, o poder político só pode ser exercido sobre nós com o nosso consentimento.
- ☐ E ainda que se possa dizer que ninguém nos perguntou expressamente se aceitamos viver numa sociedade civil, Locke defende que, a partir do momento em que usufruímos das suas vantagens,

estamos a dar o nosso consentimento tácito.

Objeção à teoria contratualista de Locke [pp. 209-210]

1. O consentimento tácito é uma ficção, pois:
 - φ Há pessoas que, apesar de estarem sujeitas a um governo, o combatem e consideram ilegítimo, pelo que tal governo não tem o nosso consentimento tácito.
 - φ Muitas pessoas nem sequer têm consciência de terem dado qualquer acordo. Assim, não existe um consentimento livre e intencional.
 - φ Há pessoas cujas condições de vida não lhes permitem optar entre aceitar a autoridade do governo e mudar para um território onde essa autoridade não exista.
2. Os contratos podem ser injustos:
 - φ O facto de o estado ter origem num contrato celebrado entre pessoas livres não é suficiente para legitimar a sua autoridade, pois:
 - i. Há contratos que são injustos, e o próprio estado pode estar formado com base num contrato injusto.
 - φ Nenhum contrato legitima só por si a autoridade do estado.
3. O contrato é desnecessário para aplicar a força:
 - φ No estado de natureza, Locke não explica por que razão é ilegítimo um grupo organizado de pessoas impor a sua força sem consentimento do visado e já não é ilegítimo no caso de ser um só indivíduo a fazê-lo.

Para **saberes mais:**

- φ Kenny, Anthony (2006). "A teoria política de John Locke", in *Crítica*, http://criticanarede.com/html/pol_locke.html
- φ Rodrigues, Luís (2011). "John Locke: O Estado existe para proteger os direitos fundamentais dos indivíduos", <http://lrsr1.blogspot.com/2011/02/problemas-de-filosofia-politica.html>

Síntese – O liberalismo social de Rawls

O problema da justiça social [pp. 215]

- Como deve ser uma sociedade justa?

A teoria da justiça como equidade de Rawls [pp. 215-216]

- Rawls apresenta uma teoria da justiça como equidade, isto significa que os princípios da justiça são aqueles que seriam escolhidos numa situação de equidade. Esta situação de equidade é a posição original, na qual o indivíduo está coberto por um véu de ignorância. Estes princípios dizem-nos que todos devem ter uma maior liberdade compatível com uma idêntica liberdade para todos, e que as desigualdades económicas e sociais são aceitáveis na medida em que resultem de uma igualdade de oportunidades e beneficiem os mais desfavorecidos.

Os argumentos e as ideias principais da teoria da justiça equitativa de Rawls [pp. 215-219]

- 10) Posição original – É a situação original que é criada por Rawls em que as pessoas estando sob um véu de ignorância, que garante a sua imparcialidade, escolhem os princípios da justiça correctos.
 - a) O que é que as pessoas desconhecem nesta posição original que irá garantir a sua imparcialidade e consequente escolha dos princípios correctos da justiça?
 - i. Desconhecem o seu sexo, raça, situação económica, a classe a que pertencem, o seu projecto de vida, etc.
 - b) O que é as pessoas conhecem nesta posição original, que contribuirá para a escolha dos princípios correctos da justiça?
 - i. Conhecem que desejam e querem obter os bens primários, aqueles bens como a liberdade, a riqueza e as oportunidades que são necessários a qualquer projecto de vida que se irá ter.

11) Princípios da justiça – os princípios da justiça são escolhidos na posição original, e são os que são necessários para uma sociedade ser justa. São eles: o princípio da liberdade; o princípio da oportunidade justa e o princípio da diferença.

i. O princípio da liberdade tem prioridade sobre os restantes, ocupa assim o primeiro lugar na hierarquia de Rawls, e diz-nos que a sociedade deve assegurar a máxima liberdade para cada pessoa compatível com uma liberdade igual para todos (estão aqui incluídas todas as liberdades básicas: a liberdade política, a liberdade de expressão, a liberdade de consciência e pensamento e as liberdades da pessoa).

i. O princípio da oportunidade justa ocupa o segundo lugar na hierarquia, diz-nos que as desigualdades sociais e económicas devem estar ligadas a postos e posições acessíveis a todos em condições de igualdade de oportunidades.

i. O princípio da diferença ocupa o último lugar da hierarquia, e diz-nos que a sociedade deve promover a distribuição igual da riqueza, excepto se a existência de desigualdades económicas e sociais gerarem o maior benefício para os menos favorecidos.

12) O princípio maximin – é o critério que se deve seguir aquando da escolha dos princípios da justiça. Segundo este princípio devem maximizar-se todas as oportunidades e calcular o risco previsível para as diferentes opções, ou seja, deve escolher-se sempre a opção mais segura, que implica o menor risco para todos. Visto que não sabemos quais serão os resultados que cada uma das opções que nos colocam terá efectivamente, é racional jogar pelo seguro, fazendo a escolha como se o pior nos fosse acontecer.

A objecção à teoria da justiça como equidade de Rawls [pp. 221-222]

6) Objecção de Nozick – este autor considera que a teoria da justiça de Rawls apresenta-se como uma concepção padronizada da justiça, ou seja, uma sociedade justa é uma sociedade que obedece a um determinado padrão na distribuição dos bens, isto é, pelo princípio da diferença, a riqueza e a propriedade devem estar distribuídas de modo a que os mais desfavorecidos fiquem na melhor situação possível. No entanto, esta sociedade pode torna-se instável pois as pessoas não vão utilizar os seus bens de forma igual, esta situação acabaria por afastar a sociedade deste princípio da diferença e para que o padrão fosse reposto, o estado teria de intervir, redistribuindo a riqueza e a propriedade. Para Nozick, esta intervenção do estado é eticamente inaceitável, pois respeitar a liberdade dos indivíduos implica que não sejam violados os seus direitos de propriedade.

Para saberes mais...

- http://criticanarede.com/pol_justica.html
- <http://paginasdefilosofia.blogspot.com/2009/02/john-rawls-justica-como-equidade.html>
- <http://rolandoa.blogs.sapo.pt/43027.html>

Anexo 9



Nome: _____

Nº: _____

“A arte diz o indizível; exprime o inexprimível, traduz o intraduzível.”

Leonardo da Vinci

1. Ó gente da minha terra, Mariza

.....
2. Night Eternal, Moonspell

.....
3. Ave Maria, Schubert

.....
4. Für Elise, Beethoven

.....
5. Lua, Mayra Andrade

.....
6. Atitude Construtiva, Mind da Gap

7. Jamming, Bob Marley

.....
8. Sonhos de Menino, Tony Carreira

.....
9. Hungry eyes, Eric Carmen

.....
10. Born this way, Lady Gaga

Anexo 10



Deram-se algumas tintas e papel à Betsy, uma chimpanzé do Jardim Zoológico de Baltimore, com os quais ela criou vários produtos alguns dos quais podem chamar-se pinturas. Ainda que os trabalhos de Betsy não sejam obras-primas, são inegavelmente interessantes e, à sua maneira, apelativos. Foram expostos no [Field Museum of Natural History](#) em Chicago algumas peças seleccionadas do trabalho de Betsy. Suponha que, no mês seguinte, aquelas mesmas peças são exibidas no Chicago Art Institute, e que nas duas exposições os trabalhos de Betsy foram muito admirados pelos visitantes.


É arte o trabalho de Betsy? Será só arte em certas condições de exposição (por exemplo, no museu de arte, mas não no museu de história natural)? Se é arte (pelo menos algumas vezes) de quem é?

Quando se procura decidir se uma peça é uma obra de arte, que tipo de considerações devemos ter presentes? Será importante que o criador seja humano? Será importante se o seu criador pretenda que seja recebida ou compreendida como arte? Será importante que o objecto em questão seja, segundo o nosso juízo ou o de outros, um objecto excelente do seu tipo? Será importante onde, quando e por quem seja visto, se o for por alguém?

Se, por acaso, a Betsy criar uma composição que não se distinga de uma obra universalmente aceite como uma obra de arte, transformará isso o seu trabalho numa obra de arte? Que diferença fará se determinarmos que a composição de Betsy ou quaisquer outras coisas sejam obras de arte? Que alterações, se as houver, são necessárias no modo como tratamos e pensamos tais objectos quando fazemos esta determinação?

Margaret P.Battin

Anexo 11

	ESCOLA SECUNDÁRIA ALBERTO SAMPAIO Filosofia 10º Ano – Ficha de avaliação Maio/2011
---	--

Nome: Turma: nº:.....

Lê com atenção todas as questões.

Grupo I

Analisa as afirmações que se seguem e indica, à frente de cada uma, se são **V** ou **F**.

1- "A relva é verde" é um juízo estético.		30
2- A sensibilidade e o entendimento têm como finalidade o conhecimento objectivo.		
3- O prazer do bom é determinado por um tipo de interesse.		
4- O desinteresse é a característica definidora da experiência estética.		
5- A atitude prática leva-nos a concentrar a nossa atenção exclusivamente no objecto.		
6- Segundo Stolnitz, qualquer coisa pode ser um objecto estético e proporcionar experiências estéticas.		
7- Segundo o subjectivismo estético, o que está em causa são as propriedades dos objectos.		
8- Tolstoi defendeu a teoria da arte como imitação.		
9- A característica individuadora é a responsável pela emoção estética.		
10- A imitação é uma condição necessária e suficiente para existir arte.		

Grupo II

Se a obra não transmite a singularidade do sentimento do artista e não é, portanto, individual; se não é expressa de maneira inteligível, ou se não teve origem na necessidade interior de expressão do autor, não é obra de arte. Se todas estas condições estiverem presentes, mesmo num pequeno grau, então a obra, mesmo sendo fraca, será ainda uma obra de arte.

Tolstoi

1- **Identifica** o problema acerca do qual o autor do texto toma posição, **enunciando-o de forma clara**.

2- Tendo como base o excerto apresentado, **apresenta** a teoria defendida pelo autor do texto.

15

20

Grupo III

1. Observa com atenção as imagens que se seguem.



a.



b.

35

Em qual das teorias que respondem ao problema da definição da arte, consideras que cada se insere.

Grupo IV

É o gosto que levas as pessoas a afirmar que uma coisa é bela, defendem alguns filósofos, enquanto outros consideram que isso depende de certas características que existem nas próprias coisas.

1. Identifica qual é o problema filosófico aqui referido. 15
2. Formula através de uma questão, o problema identificado na resposta anterior. 20
3. Será que os gostos das pessoas dependem do estrato social a que pertencem? É este um problema filosófico? 30
4. Porque razão o problema do valor da arte é um problema importante? 35

A professora estagiária: Catarina Leite

As estratégias de motivação na leccionação da disciplina de Filosofia

Quais são os aspectos negativos que salientas das aulas de filosofia:

Que factores contribuiriam para aumentar a motivação em relação à disciplina de filosofia:

Como seria para ti a aula de filosofia "ideal":



Projecto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

“As Estratégias de motivação na leccionação da disciplina de Filosofia”

Mestrado do Ensino da Filosofia no Ensino Secundário

Mestranda: Ana Catarina Leite

Orientador Cooperante: Dra. Maria Clara Gomes

Supervisor da Universidade do Minho: Professor Doutor Artur Manso

Local: Escola Secundária Alberto Sampaio

Projecto de Estágio Ensino da Filosofia

1. Exposição teórica do projecto

Introdução

O presente trabalho intitulado “As Estratégias de motivação na leccionação da disciplina de Filosofia” é o projecto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, que faz parte do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Filosofia que irá ocorrer na Escola Secundária Alberto Sampaio. Este projecto será executado na turma 10^o, do curso de Artes Visuais, nas unidades programáticas da *Dimensão ético-Política: análise e compreensão da experiência convivencial e A dimensão estética: análise e compreensão da experiência estética*.

Caracterização da Escola

A escola Secundária Alberto Sampaio situa-se na cidade de Braga, na freguesia de S. Lázaro (a segunda, do concelho e cidade, em número de habitantes). A ESAS capta uma população estudantil muito diversificada, oriunda de famílias dos vários estratos sociais, servindo fundamentalmente a zona centro e sul da cidade.

Na avaliação externa realizada pela Inspeção Geral da Educação, nos dias 23 e 24 de Abril de 2007, a escola foi avaliada com Muito Bom nos cinco aspectos: Resultados; Prestação do serviço educativo; Organização e gestão escolar; Liderança e Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola. No que concerne aos resultados, estes situam-se, na sua generalidade, acima da média nacional. *Nos cursos científico-humanísticos/gerais do ensino secundário as taxas de transição dos 10^o e 11^o anos são superiores à média nacional, enquanto que no 12^o ano se apresentam ligeiramente abaixo desse referente. Nos cursos tecnológicos, do mesmo nível de ensino, as taxas de transição dos 10^o, 11^o e 12^o anos de escolaridade situam-se bastante acima das médias nacionais, com especial relevância para o 12^o ano em que a taxa ultrapassa o referente nacional em 25,7%.¹⁷* No que concerne à Prestação do Serviço Educativo, há uma preocupação em responder às necessidades educativas de cada aluno, destacando-se aqui o apoio aos alunos surdos, como também, o serviço de Psicologia e orientação que serve os alunos do 9^o e 10^o anos de escolaridade. Em relação à Organização e gestão escolar, existem várias actividades de complemento curricular, que têm como objectivo divulgar e promover vários saberes. No que respeita ao aspecto da Liderança, são muitos os pontos fortes a salientar, é uma liderança muito forte e determinada, mas sem esquecer os problemas do dia-a-dia e sua resolução. Finalmente, na questão da capacidade de auto-regulação e melhoria da escola, salienta-se a constituição de um *observatório interno permanente direccionado para as áreas de intervenção consideradas prioritárias tais como a avaliação dos resultados internos e externos dos alunos e a avaliação do desempenho das estruturas de articulação curricular.*¹⁸

Caracterização da Turma

¹⁷ EDUCAÇÃO, Ministério. (2007) *Relatório de avaliação externa Escola Secundária Alberto Sampaio*, Inspeção Geral de Educação.

¹⁸ EDUCAÇÃO, Ministério. (2007) *Relatório de avaliação externa Escola Secundária Alberto Sampaio*, Inspeção Geral de Educação.

As estratégias de motivação na leccionação da disciplina de Filosofia

O 10º O é uma turma composta por vinte e sete alunos, dos quais dezasseis são raparigas e onze são rapazes, com idades compreendidas entre os catorze e os dezassete anos, existindo dois alunos repetentes. Daquilo que já observei desta turma, sublinho que é uma turma razoável, com um comportamento que não é exemplar, mas que também não é muito perturbador. Destacam-se alguns elementos que participam proactivamente e com intervenções pertinentes, enquanto que outros, apesar de participarem, mostram alguma falta de clareza e consistência nas suas intervenções. Existem, ainda, outros elementos que se distraem com muita facilidade e mantêm conversas paralelas no decorrer da aula.

Exposição do Projecto

O ensino da Filosofia em Portugal é obrigatório e aparece enquadrado na formação geral da educação secundária. A Filosofia é "uma disciplina em que os alunos, em contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos, devem aprender a reflectir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação"¹⁹.

As finalidades da disciplina de Filosofia são:

Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão;

Proporcionar situações orientadas para a formulação de um projecto de vida próprio pessoal, cívico e profissional;

Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político;

Proporcionar mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência.

Estas finalidades vão de encontro aos seguintes objectivos do ensino secundário que constam da Lei de Bases do Sistema Educativo:

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;

Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística ou mesmo 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.²⁰

Este projecto serve para mostrar o quão importantes e dinamizadoras podem ser as estratégias de motivação aquando a leccionação da disciplina de Filosofia, cuja aplicação e sucesso junto dos alunos pode reflectir-se nos resultados globais da disciplina. O tema escolhido parece-me muito pertinente nos dias de hoje em que a Filosofia é encarada pelos alunos como uma disciplina aborrecida, sem qualquer utilidade prática no dia-a-dia. Compreender quais são as estratégias que despertam nos alunos uma maior atenção e interesse, que os deixam mais motivados para os temas que são abordados, quais as que se adequam mais aos mesmos, é fulcral para um professor em formação inicial.

¹⁹ HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves; BARROS, Maria do Rosário. (2001) *Programa Filosofia 10º e 11º anos. Cursos científico humanísticos e cursos tecnológicos*. Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.

²⁰ LBSE (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.

2. Estratégias de intervenção

Metodologia

A metodologia que irá ser utilizada ao longo deste projecto centra-se na investigação-acção e no trabalho de projecto. No que concerne à investigação-acção, podemos salientar que se caracteriza essencialmente em planificar, ou seja, desenvolver um plano de acção com base em informações prévias; agir, isto é colocar em prática o que ficou desenhado na planificação; observar os efeitos da aplicação da planificação, e por fim, reflectir, sobre os resultados obtidos.

Problema

A falta de atenção, assim como a falta de motivação, são problemas que, nos dias de hoje, se apresentam aos professores de uma forma constante e que necessitam de soluções. Nas disciplinas com um carácter menos prático, como a Filosofia, estes problemas fazem-se notar muito mais rapidamente. Posto isto, torna-se fulcral saber quais são as estratégias pedagógicas que podem auxiliar os professores a encontrar soluções para esta falta de motivação que tem implicações não só no rendimento escolar dos mesmos, como também ao nível de comportamentos de indisciplina na sala de aula.

Desta forma os objectivos/finalidades fundamentais deste projecto serão:

Saber que estratégias utilizar para motivar os alunos;

Escolher tipos de estratégias de motivação para aplicar a curto, médio e longo prazo;

Compreender como interferem as características individuais e colectivas de cada turma na escolha da estratégia a utilizar.

Questões de investigação

De acordo com as pedagogias tradicionais, o aluno era visto como um elemento externo ao processo de ensino-aprendizagem, que se limitava a decorar e a reproduzir a matéria, já as pedagogias actuais encaram o aluno de um ponto de vista completamente diferente, ele é o elemento chave do processo de ensino-aprendizagem, e é exactamente isto que queremos na disciplina de filosofia, um aluno que em vez de decorar, compreenda e em vez de reproduzir, produza. Assim as estratégias de motivação terão como pano de fundo as características e necessidades dos alunos que são elemento participativo em todo este processo.

Seguindo um estudo realizado pelos investigadores da Universidade de Notre Dame (Dolezal, Welsh, Pressley e Vincent), publicado no *Elementary School Journal*, cujos participantes foram nove professores de oito escolas católicas do primeiro ciclo do estado de Indiana, que pretendia saber o que os professores fazem para motivar o envolvimento académico dos alunos, entre os métodos que potenciam a motivação, perseguiremos as seguintes questões:

Como valorizar os alunos ao longo das aprendizagens?

Como manter um ambiente positivo na sala de aula?

Como encorajar os alunos de uma forma positiva?

As estratégias de motivação na leccionação da disciplina de Filosofia

Como verificar a compreensão e estimular o pensamento cognitivo?²¹

Participantes

Os participantes deste projecto são os alunos da turma 10º O, assim como a orientadora cooperante, a professora Clara Gomes, o supervisor da Universidade do Minho, o Doutor Artur Manso e o estagiário Domingos Faria.

Instrumentos (para recolha de informação)

Os instrumentos para recolha de informação serão diversificados, como por exemplo:

- Grelhas de observação, que permitem registar os principais aspectos aquando a observação das aulas leccionadas pela orientadora de estágio;
- Questionários directos sobre os conteúdos a leccionar;
- Fichas de apoio a esses conteúdos que se irão leccionar;
- Guiões de leitura e de visualização (no caso de serem utilizados áudio visuais);
- Debates orientados;
- Manual (Arte de pensar);
- Tarefas escritas de síntese para compreender o tipo de conhecimento adquirido pelos alunos; Textos de apoio ao manual de autores centrais para a temática em estudo.

Procedimento

Aulas de 90 minutos

Fases de desenvolvimento

As fases de desenvolvimento são:

- . Fase de observação (a decorrer desde o início do estágio e que se prolonga até Fevereiro), observaremos as aulas leccionadas pela nossa orientadora de estágio, com vista a compreender toda a dinâmica do contexto sala de aula, os comportamentos dos alunos, a sua participação e evolução de aula para aula, bem como toda a dinâmica escolar que tem implicações com a prática lectiva, de forma a conhecer melhor a totalidade do meio e dos agentes onde iremos desenvolver o nosso projecto;
- . Fase de implementação, terá lugar a partir de Março e prolongar-se-á até ao mês de Maio. Será composta pela leccionação de vários conteúdos e implementação das estratégias e materiais que serão a base do nosso projecto;
- . Fase da avaliação do projecto, incluindo o processo e o produto do mesmo, que decorrerá em Junho.

²¹ ARENDS, Richard I. (2008). Aprender a Ensinar. Lisboa. McGraw-Hill

Bibliografia

HENRIQUES, Fernanda; VICENTE, Joaquim Neves; BARROS, Maria do Rosário. (2001) *Programa de Filosofia 10º e 11º anos. Cursos científico humanísticos e cursos tecnológicos*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Ensino Secundário.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2008). *Relatório de avaliação externa Escola Secundária Alberto Sampaio de Braga*, Inspeção Geral de Educação.

LBSE (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*, Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.

ARENDS, Richard I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Lisboa. McGraw-Hill