



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ricardo Filipe Couto Carvalho

DA FILOSOFIA DO SABER À FILOSOFIA DO FAZER
Como ensinar uma área disciplinar teórica com
profundo sentido prático?

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Trabalho efetuado sob a orientação do

Doutor Artur Manuel Sarmiento Manso

DECLARAÇÃO

Nome: Ricardo Filipe Couto Carvalho

Endereço eletrónico: wwwricar@gmail.com Telefone: +351934380798

Número do Bilhete de Identidade: 11966577

Título do Relatório:

Da filosofia do saber à filosofia do fazer:

Como ensinar uma área disciplinar teórica com profundo sentido prático?

Orientador(es):

Doutor Artur Manuel Sarmento Manso

Ano de conclusão: 2013

Designação do Mestrado:

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

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

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

«Aprender filosofia não é de modo algum limitar-se à aprendizagem de sistemas filosóficos, mas simultaneamente exercer uma prática que leve o indivíduo a realizar-se.

Atitude em que o homem pensa para agir. Escolhe os seus próprios valores, analisa o real, constrói a sua concepção de Vida, de Mundo, de Ser.

Então o homem sente-se como um ser autónomo, consciente, racional, livre, para quem a filosofia é uma atitude natural, inevitável, imprescindível, consciente, e própria de um ser que pensa.»¹

Artur Manso

¹ MANSO, Artur (2003), *O que é Filosofia, o problema da filosofia e a atitude filosófica*, In *Revista Pensar (es)*, Escola Secundária Dr. João de Araújo Correia (20), Peso da Régua

AGRADECIMENTOS

Agradeço de uma forma muito especial à orientadora cooperante do meu estágio, professora Paula Guimarães Ribeiro, por todo o apoio que prestou, pela dedicação, pelos bons conselhos que deu e pela amizade, para formar professores de excelência são precisos professores de excelência, eu tive a sorte de ter um. Este agradecimento estende-se a todo o departamento de filosofia e a todos os professores do departamento de ciências sociais e humanas da Escola Secundária de Vilela. A turma que lecionei recordo com saudade e com um sentimento de gratidão pelos momentos proporcionados, diz-se que os primeiros nunca se esquecem e eu fico feliz pelos primeiros terem sido estes.

Agradeço ao meu supervisor de estágio, o Doutor Artur Manso, por todo o apoio e orientação que prestou, pela disponibilidade e por ter propiciado excelentes discussões nas aulas ao longo dos 2 anos do Mestrado. Deixo também uma palavra de gratidão a todos os docentes que me acompanharam ao longo do mestrado e da licenciatura e a todos os colegas, em especial à Alice Castro, Vera Alves, Selma Machado e Sérgio Ferreira (colega de estágio).

Por fim, agradeço de uma forma muito especial à minha filha e principalmente à minha esposa, Bárbara Costa, pelo incentivo, pelo apoio, pela presença e pela paciência, sem ela este percurso não teria sido possível.

Resumo

O presente relatório de estágio, intitulado *Da Filosofia do Saber à Filosofia do Fazer – como ensinar uma área disciplinar teórica com profundo sentido prático?*, é parte integrante do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, e tem como propósito ser o registo e a avaliação do estágio profissional realizado na Escola Secundária de Vilela – Paredes, turma A do 11º ano de escolaridade, da área de Ciências e Tecnologias. Aquilo que defendo neste relatório é o ensino da filosofia que permita estabelecer uma correspondência entre os conteúdos abrangidos no programa de filosofia e a vida quotidiana dos alunos, desenvolvendo desta forma o interesse dos alunos pela disciplina, mostrando o impacto que os conteúdos abordados têm na vida dos estudantes.

A estrutura do relatório obedece às normas de formatação para teses da Universidade do Minho e está organizado em cinco secções. Na primeira secção é apresentado o problema que lhe dá origem, bem como o plano e o contexto onde decorreu a sua aplicação. A segunda secção é dedicada ao desenvolvimento do tema em concreto, à reflexão e fundamentação da tese que se propõe defender. A aplicação prática procedente das diligências realizadas na secção anterior é tratada na terceira secção, onde são expostas as estratégias utilizadas em contexto de sala de aula para dar provimento àquilo que entendemos melhor servir o ensino da filosofia. Na quarta secção procede-se à avaliação dessa prática, enquanto na quinta e última se tecem as considerações sobre o processo de ensino em geral e dos seus intervenientes, nomeadamente os professores.

Contém, ainda, uma introdução, conclusão, bibliografia e um conjunto de anexos com material indispensável para uma melhor compreensão do seu conteúdo.

Abstract

This traineeship report entitled “From Philosophy of Knowledge to Philosophy of Doing – how to teach a theoretical subject with a deep practical sense? is part of the master’s degree in Philosophy teaching in secondary education and its purpose is to be a registration and evaluation of the traineeship that took place in Vilela Secondary School – Paredes in 11th grade class A of Sciences and Technologies. In this report I stand up the Philosophy teaching that allows establishing a connection between Philosophy curriculum contents and students’ daily lives, this way it is possible to develop students’ interest by this subject and to show that the contents of this subject have a direct impact on students’ lives.

The structure of this report obeys the Minho’s University formatting rules for master’s thesis and it is organized in five chapters. In the first chapter, it is presented the problem that originates this report, the plan and the context where it was applied. The second chapter is dedicated to the development of the theme itself, to the reflection and groundings of the thesis that I stand up for. The third chapter is about the practical application and the strategies used in the classroom to uphold what I pretend and determine as the most correct to Philosophy teaching. The fourth chapter is about the evaluation of that practice. The fifth and last chapter corresponds to general considerations on teaching process in general and its intervenients, namely teachers.

This report also has an introduction, conclusion, bibliography and a set of attachments with indispensable materials for a better understanding of this report.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iv
RESUMO EM PORTUGUÊS.....	v
RESUMO EM INGLÊS.....	vi
INTRODUÇÃO.....	1
1. PROBLEMA, PLANO E CONTEXTO.....	3
2. DA FILOSOFIA DO SABER À FILOSOFIA DO FAZER.....	6
2.1. CONCEÇÃO DE FILOSOFIA.....	8
2.2. FILOSOFIA E PEDAGOGIA, QUE RELAÇÃO?.....	12
3. APLICAÇÃO NA PRÁTICA.....	15
3.1. ESTRUTURA DAS AULAS.....	15
3.2. COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA.....	22
4. AVALIAÇÃO DA PRÁTICA.....	24
5. O PROCESSO DE ENSINO.....	37
5.1. O PROFESSOR E A ESCOLA.....	38
5.2. EXCELÊNCIA NA DOCÊNCIA.....	43
5.3. A COMUNICAÇÃO.....	45
5.4. FUNÇÕES DO PROFESSOR.....	46
CONCLUSÃO.....	48
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
ANEXOS.....	54
ANEXO 1 – EXEMPLO DE UM PLANO DE AULA.....	55
ANEXO 2 – EXEMPLO DE UM GUIÃO DE AULA.....	56
ANEXO 3 – EXEMPLO DE MATERIAIS PARA LECIONAÇÃO.....	58
ANEXO 4 – EXEMPLO DE UMA SÍNTESE ESQUEMÁTICA.....	61
ANEXO 5 – EXEMPLO DE EXCERTO E GUIÃO DE LEITURA.....	63
ANEXO 6 – EXEMPLO DE GUIÃO PARA VISIONAMENTO DE FILME.....	65
ANEXO 7 – EXEMPLO DE UMA FICHA FORMATIVA.....	66
ANEXO 8 – QUESTIONÁRIO.....	70
ANEXO 9 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO.....	73
ANEXO 10 – QUESTIONÁRIO.....	76
ANEXO 11 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO.....	79
ANEXO 12 – QUESTIONÁRIO.....	82
ANEXO 13 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO.....	83
ANEXO 14 – PROJETO DE ESTÁGIO.....	85

Introdução

Este relatório tem como finalidade aprofundar e fundamentar as estratégias, as questões de investigação e os objetivos que foram delineados no âmbito do projeto de intervenção. A sua temática versa sobre a recorrente dificuldade de se encontrar uma metodologia que permita estabelecer uma correspondência mais direta e abrangente entre aqueles que são os conteúdos filosóficos presentes no programa de filosofia e a vida quotidiana dos alunos, ou seja, o filosofar assente na vivência e formação dos seres humanos. Com o tema *Da Filosofia do Saber à Filosofia do Fazer*, pretendo abordar diversos fatores que se prendem com o ensino da filosofia, na procura de um método que possibilite encontrar resposta à questão: *Como ensinar uma área disciplinar teórica com profundo sentido prático?*

O propósito central é abordar um tema que, na minha opinião, é essencial para o ensino da filosofia, disciplina esta que se apresenta como uma área disciplinar de pendor muito teórico, o qual não deve contrariar a sua dimensão prática. Tudo o que é transmitido na sala de aula pode e deve ter uma implicação direta em muitas das nossas ações do quotidiano. Esta vertente prática pode verificar-se em dois sentidos: na aplicação de uma determinada teoria que tenha sido transmitida ou através da atitude crítica e refletida de “ver o mundo”. O primeiro sentido corresponde, por exemplo, à acomodação da ética utilitarista, ou seja, após o professor expor a temática correspondente à ética, o aluno deve ser capaz de analisar criticamente as questões da ética e moral, de compreender e refletir acerca das várias teorias, e por fim optar por uma conduta condicente com os ensinamentos éticos que considerar mais acertados. Este sentido prático resulta da apropriação da “filosofia já feita”, do pensamento de outros, enquanto o segundo sentido corresponde à criação filosófica, à “filosofia por fazer”, ou seja, à aquisição por parte dos alunos daquilo que se designa por “atitude filosófica”², que corresponde à adoção do aluno de uma postura crítica e racional face aos problemas do quotidiano. Para nós esta componente prática representa a essência da filosofia e o propósito do seu ensino.

Neste sentido, o ensino da filosofia transcende a sala de aula e “aplica-se na rua”. Os estudantes nem sempre têm a perceção desta característica do ensino da filosofia³, o que conduziu a uma discrepância entre aquilo que são os propósitos do ensino da filosofia e a forma como os alunos observam os seus ensinamentos.

² Aquilo que entendo por atitude filosófica será alvo de explicação detalhada na secção que dedico ao desenvolvimento do problema.

³ Não é uma questão restrita dos estudantes, é uma questão de senso comum, muitas pessoas têm esta visão da filosofia.

Neste relatório pretendo encetar uma reflexão racional e objetiva acerca da filosofia, não me preocupando apenas com o melhor modo de ensinar filosofia, mas também com a melhor forma de revelar a sua dimensão prática.

Estas preocupações, ou para ser mais preciso, a visão que tenho daquilo que deve ser o ensino da filosofia e que tipo de metodologia lhe subjaz, será desenvolvida e fundamentada ao longo dos vários capítulos que compõem este relatório. Numa primeira fase abordo as questões que estão diretamente relacionadas com este relatório: a) *o problema, o plano e o contexto*: neste ponto apresento o problema que dá origem a esta reflexão, o plano que foi traçado quer na vertente pedagógica quer na investigativa para colocar em prática as ideias e estratégias que resultaram dessas investigações, o contexto em que decorreu a aplicação prática do plano e a respetiva avaliação; b) *da filosofia do saber à filosofia do fazer*: onde se trata a questão em concreto, introduzindo a tese que se propõe e desenvolvendo os argumentos e perspetivas que a sustentam. As questões fundamentais que são abordadas prendem-se com a natureza e conceção da filosofia, bem como a relação que se estabelece entre filosofia e pedagogia; c) *aplicação na prática*: esta secção corresponde à aplicação do projeto de intervenção, ao trabalho que foi feito no contexto de sala de aula. Neste ponto apresento as estratégias, a metodologia e a didática utilizadas. No final procedo a uma avaliação da totalidade do projeto.

Numa segunda fase abordo a questão do ensino a partir de uma perspetiva geral, circunscrevendo os fatores que na minha opinião são essenciais no processo pedagógico, assente numa ideia fundamental de que ensinar não é transmitir, mas sim colocar os alunos a pensar, desenvolvendo neles os processos cognitivos que lhes permitam pensar de forma autónoma. Tento, ainda, refletir acerca do que significa ser professor e da sua função, bem como sobre o modelo em que assenta a sua formação.

Na conclusão faz-se uma abordagem geral de toda a experiência aqui relatada, de modo a perceber se as ideias defendidas se justificam ou não, se contribuíram de forma relevante para melhorar o ensino da filosofia.

1 - Problema, o plano e o contexto

Com o tema, *Da filosofia do saber à filosofia do fazer*, pretendemos abordar diversos fatores que se prendem com o ensino da filosofia, na procura de um método que permita dar resposta à questão: *Como ensinar uma área disciplinar teórica com profundo sentido prático?* Deste modo, encetar uma resposta à questão/problema só fará sentido se apresentarmos também o percurso que nos levou a essa questão, ou seja, as deliberações e consequentes conclusões que nos poderão conduzir à resposta que pretendemos alcançar. Uma dessas questões terá necessariamente de apelar à natureza da questão, que é a filosofia e estando no âmbito do ensino, teremos de apurar se a filosofia é ensinável e se pode ser entendida como um saber curricular. Em caso afirmativo, então, teremos de determinar qual a pedagogia que mais convém ao ensino da filosofia? O que queremos ensinar e como devemos fazê-lo?

A resposta à questão/problema (*Como ensinar uma área disciplinar teórica com profundo sentido prático?*) encontra-se na seguinte tese: Vivemos na época do prático e útil, e a filosofia aparenta ser, neste cenário, um contrassenso⁴, encarada como um saber que nem é prático nem é útil, mas sim abstrato e subjetivo. Tal pressuposto leva os alunos a afastarem-se da filosofia. O que irei propor é um método de ensino que aproxime a filosofia da vida quotidiana dos alunos, que seja capaz de fazer a ligação do saber ao fazer, tendo como objetivo suscitar um maior interesse pela disciplina para que os alunos possam perceber qual a “utilidade” de um ensino filosófico. Pretendo conseguir que os alunos a partir daquilo que lhes é transmitido nas aulas (o saber), sejam capazes de aplicar nas suas vidas quotidianas (o fazer), estabelecendo um sentido prático à filosofia. Se conseguir encontrar um método didático que possibilite colocar os alunos numa “atitude filosófica” perante os problemas com que se deparam, fazendo corresponder os problemas filosóficos que são transmitidos com os seus próprios problemas, então posso dar uma resposta à questão que coloco.

O plano que tracei para encontrar uma resposta para a questão/problema colocada inicialmente contempla determinados objetivos: a) Fomentar o espírito crítico e reflexivo dos discentes; b) Despertar os discentes para a dimensão formativa da filosofia; c) Promover a construção do conhecimento científico à luz da filosofia; d) Estimular a reflexão sobre processos de aprendizagem; e) Investigar as condições de uma metodologia de ensino que explore a

⁴ Aos olhos dos alunos é esta a visão que prevalece da filosofia.

vertente teórica e prática da filosofia; f) Perceber a importância da Filosofia na compreensão do real.

As estratégias de intervenção que delineei foram: a) Exposição dialogada das temáticas com recurso a exemplos práticos do quotidiano dos discentes; b) Trabalhos de grupo com discussão de casos concretos que os alunos se identifiquem; c) Simulação de experiências científicas com recurso às teorias de Popper e Kuhn; d) Realização de questionários; e) Visualização de vídeos e imagens; f) Fichas de trabalho.

O relatório no seu todo é composto pela reflexão das duas vertentes, a investigativa e a pedagógica, sendo que a vertente da investigação está mais presente nas secções 1 e 2, onde se reflete acerca da forma mais indicada de ensinar filosofia no ensino secundário tendo em conta o objetivo sobre o qual me propus refletir. As secções 3 e 4 são dedicadas às questões pedagógicas e didáticas, à aplicação prática das reflexões encetadas na componente investigativa deste relatório e à avaliação dessa mesma prática. Por fim, na secção 5, faço uma reflexão generalizada acerca do ensino, acerca do professor em geral, explorando questões como: o perfil adequado do professor, a formação, a profissão de professor, a comunicação adequada dentro da sala de aula e as funções do professor. Esta reflexão é importante porque, no fundo, é o suporte das conceções de ensino da filosofia e perfil do professor desta disciplina que defendo. Não posso definir o ensino da filosofia se não tiver previamente uma ideia geral do ensino, nem posso estabelecer o perfil do professor de filosofia se não tiver presente um perfil geral de professor. Neste sentido, considere necessário desenvolver neste relatório uma secção dedicada a estes temas.

A componente pedagógica e a sua aplicação prática decorreram na Escola Secundária de Vilela, que pertence ao Agrupamento Escolar de Vilela. A escola foi “criada em julho de 1997, localiza-se na freguesia com o mesmo nome, no concelho de Paredes. Está inserida numa zona que, em junho de 2008, foi caracterizada, pela Rede Europeia Anti Pobreza/Portugal, como a zona mais problemática do país e uma das mais problemáticas da Europa” (IGEC, 2012: 2).

A missão da Escola plasmada no seu projeto educativo (PE) passa por: educar e formar cidadãos cada vez mais autónomos, responsáveis, empreendedores, cultos e solidários; promover competências individuais com respeito pelas diferenças, tendo em vista a formação para o comprometimento democrático e a construção não só de um destino coletivo mas também de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres qualidades do ser humano. A estratégia da escola passa por tentar afirmar-se e ser reconhecida como uma

instituição de referência, quer pela qualidade ao nível do ensino e da formação, quer pelo desenvolvimento de práticas educativas eficazes orientadas para a formação de cidadãos responsáveis e empreendedores⁵.

Relativamente aos resultados académicos, a Escola Secundária de Vilela está dentro dos valores médios nacionais. No que se refere ao campo social a escola tem evidenciado um trabalho meritório, norteando a sua ação no sentido de educar para ser e viver em cidadania, fomentando nos alunos o desenvolvimento cívico, a solidariedade, a tolerância e promove a igualdade de oportunidades.

A Escola fomenta a gestão articulada do currículo. O projeto educativo foi composto de forma a poder servir como um documento orientador das práticas dos professores. No geral, a articulação do currículo é eficaz, uma vez que as práticas articuladas de planeamento facilitam a produção dos projetos curriculares de turma. «A oferta educativa, bem como as atividades previstas no plano plurianual/anual e nos projetos curriculares de turma, evidenciam uma adequação ao meio envolvente e às características do contexto dos alunos e da Escola. A diversidade da oferta, ao nível do ensino secundário, materializa uma preocupação evidente dos responsáveis escolares em contextualizar o currículo e responder às solicitações do meio social em que está inserida» (IGEC, 2012: 4). Os projetos curriculares de turma abrangem a informação suficiente sobre o percurso escolar dos alunos.

No que respeita às práticas de ensino, a Escola disponibiliza aos alunos com necessidades educativas especiais, a ajuda necessária ao cumprimento do princípio da justiça social que os orienta. Integra, ainda, as tecnologias da informação e comunicação nas práticas educativas como veículo de aquisição do saber e de comunicação entre a comunidade educativa.

Em conclusão, “A ação da Escola tem produzido um impacto consistente na melhoria da prestação do serviço educativo”, tendo neste domínio, sido classificada com Muito Bom⁶.

A turma, sobre a qual incidiu a minha lecionação, foi o 11º ano de escolaridade da Escola Secundária de Vilela da área de Ciências e Tecnologias, composta por 21 alunos, dos quais 12 raparigas e 9 rapazes, com a média de idades de 16 anos. A turma em anos anteriores mostrou ser bastante heterogénea, apresentando índices de motivação bastantes satisfatórios, contudo, as prestações académicas nem sempre foram as melhores, situando-se a média das notas próxima dos 12 valores. Em termos comportamentais era bastante boa, isto é, não se

⁵ Dados recolhidos através do Projeto Educativo da Escola.

⁶ Estas referências acerca da caracterização da escola foram baseadas no *relatório de avaliação externa de escola* de 2012.

registavam casos de indisciplina, aliás, esta é uma característica que pode ser alargada a toda a escola, para o comprovar está o facto de na ESV não existir toque de entrada e saída dos alunos e à hora de iniciar a aula, os discentes já estão junto à sala, sendo o horário das aulas absolutamente cumprido. Apesar de não ter tido acesso ao PAT (plano de atividades de turma), foi possível conferir que participou em várias atividades extracurriculares, nomeadamente, no âmbito da biblioteca escolar, apresentação de livros, atividades de enriquecimento curricular e debates e colóquios promovidos pelos professores. Aqui destaca-se o torneio de retórica interturmas, promovida pelo departamento de filosofia em que os estagiários tomam parte ativa.

2 – Da filosofia do saber à filosofia do fazer

Muitos fazem a pergunta: *para que serve a filosofia?* É uma questão interessante, a que pode e deve ser dada uma resposta. Contudo, não vemos outras disciplinas suscitarem as mesmas dúvidas, não vemos ninguém a interrogar qual a utilidade da matemática, do português, da física, da química, da música, da biologia, da história, da geografia, etc. Esta dificuldade em encontrar a finalidade da filosofia e que outras disciplinas não apresentam, advém do facto de a filosofia ser muitas vezes encarada como inútil (uma ciência com a qual e sem a qual o mundo permanece tal e qual). Esta visão da filosofia resulta do facto de não lhe ser atribuída um sentido prático direto. Na nossa cultura e sociedade, é norma só atribuímos relevância àquilo que tiver alguma aplicação prática e utilidade. «No alvor da sociedade tecnológica onde cada um de nós é fortemente submetido à concretização dos seus eventos, vemos a técnica superar a moral, a utilidade a impor-se ao bom senso, o egoísmo a superar a solidariedade» (Manso, 2003: 19). E isso é plasmado na visão dos alunos acerca da filosofia, estes revelam precisamente essa orientação do senso comum, não conseguindo estabelecer a ligação entre aquilo que é transmitido na sala de aula e os problemas da sua vida quotidiana. Na perspetiva da sociedade e da humanidade, a filosofia não apresenta soluções para os problemas.

O ensino da filosofia é muito baseado em textos, debruça-se muito sobre teorias, e isso à partida não cativa alunos que valorizam a objetividade e a prática. A filosofia vive de teses e refutações, de argumentos, fundamentação e refutação desses argumentos, parece que nunca chega a uma conclusão e isso afasta os alunos da sua órbita. Tem de ser o professor a tirar os alunos desse estado de aversão e consciencializá-los de que podem tomar parte no problema.

Atualmente, o próprio sistema de ensino está muito vocacionado para as competências e pouco para a formação cívica, moral e ética dos alunos. Enaltece-se muito as ciências tecnológicas e pouco as ciências sociais e humanas. Sendo a filosofia uma área disciplinar que incorpora e que tem como uma das suas pretensões a formação integral dos estudantes, é fundamental que estes percebam a sua pertinência, a sua “utilidade”, que consigam identificar a sua essência para que possam estabelecer uma relação entre os conteúdos programáticos e a sua aplicabilidade, no fundo para que percebam o que é filosofia.

O programa de filosofia e as orientações (legais)

O *Programa de Filosofia* vai precisamente ao encontro desta perspetiva, definindo-a como um saber que está «inscrito na componente de formação geral de todos os cursos do ensino secundário», enaltecendo assim o papel fundamental que representa para a formação integral dos alunos. Neste sentido, cabendo à filosofia contribuir para a formação integral dos alunos, o seu ensino deve ser estabelecido de modo a formar alunos dinâmicos, com espírito crítico e reflexivo, autónomos e capazes de «problematizar e relacionar as **diferentes formas de interpretação do real**».

Neste sentido apontam também os diplomas que estabelecem os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir, das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário⁷, que ressaltam do facto de ser no secundário que o ensino deve ser mais vocacionado para a formação integral, uma vez que é nessa fase etária que se dá uma maior estruturação da identidade pessoal, social e cultural dos estudantes, o mesmo acontecendo na «dimensão crítica e ética, indispensável face ao extraordinário desenvolvimento das ciências e das tecnologias e às suas consequências diretas na nossa vida quotidiana». O *Relatório Delors* (UNESCO) destaca a função que o ensino secundário deve ter na formação dos jovens, salientando que é nesta idade que os talentos mais variados se revelam e desenvolvem. Nomeadamente, os «elementos do tronco comum (línguas, ciências, cultura geral) deveriam ser enriquecidos e atualizados de modo a refletir a mundialização crescente dos fenómenos, a necessidade de uma compreensão intercultural e a utilização da ciência ao serviço de um desenvolvimento humano sustentável» (Delors, 1996:

⁷Dec-lei n.º 139/2012 e Portaria n.º 242/2012

135). O mesmo relatório menciona que os programas do ensino secundário deveriam pender mais sobre a «**preparação para a vida**», num mundo em que a componente tecnológica cada vez tem mais domínio. O ensino secundário deve propiciar a formação do carácter dos alunos, de forma a munir-los de “ferramentas” que lhes permitam enfrentar os conflitos e a violência gerada pelas novas tecnologias e a rápida transformação. «A colaboração das ciências sociais e humanas é, sob este ponto de vista, essencial, na medida em que abordam tanto a existência em si mesma como os factos sociais. Será preciso acrescentar que esta pesquisa pluridisciplinar deverá contar com a participação da história e da filosofia? A filosofia, porque desenvolve o espírito crítico indispensável ao funcionamento da democracia...» (Delors, 1996: 60).

A formação do carácter que é tão almejada por todos e que está vincada nas diversas orientações curriculares **vem precisamente reforçar a tese que defendo, dar um sentido prático à filosofia**. Sendo a filosofia uma disciplina que por excelência trabalha a formação integral dos alunos, isso significa que o seu “produto”, aquilo que é ensinado nas aulas, tem necessariamente que ter uma correspondência na vida real de cada um. É por isso necessário dotar a metodologia do ensino da filosofia de processos adequados para fazerem despertar nos alunos o gosto pela filosofia e a perceção da sua “utilidade” na formação de bons cidadãos.

2.1 – Conceção de filosofia

A preocupação em encontrar uma definição para a filosofia não é uma preocupação menor, porque para se poder estabelecer a relação entre a filosofia e a pedagogia, é necessário precisarmos a sua noção de forma a podermos discernir se a filosofia é efetivamente um saber⁸. O ensino da filosofia, só faz sentido se existir uma definição mais ou menos clara daquilo que se entende por filosofia, caso contrário não poderiam haver pressupostos, programas ou objetivos pedagógicos. A resposta a esta questão está dependente da forma como concebemos a filosofia. Se pretendo com este relatório fazer uma reflexão acerca da melhor forma de ensinar filosofia no ensino secundário, então é necessário esclarecer previamente o que entendendo por filosofia, este é um passo fundamental para delinear as estratégias futuras e para poder justificar as estratégias didáticas a que recorri na minha lecionação.

Não é fácil definir filosofia, a própria palavra não tem uma significação bem delimitada. A palavra surgiu na antiga grécia e foi sobretudo com Sócrates e Platão que adquiriu o significado

⁸ Suspeita muitas vezes lançada pelo senso comum e um dos motivos do desinteresse dos alunos para com a filosofia.

de *amor à sabedoria*. Mais tarde, com Aristóteles, serviria para classificar o conjunto de todas as ciências. Mais recentemente temos a perspectiva delineada pelos positivistas, que definem a filosofia como uma forma de sistematizar os saberes, cuja principal função seria determinar o âmbito dos mesmos, definindo os seus limites, relacioná-los entre si e refletir acerca dos diversos saberes de modo a poder ter matéria para o seu desenvolvimento. Isto serve para demonstrar que ao longo dos séculos a filosofia não reuniu nem reúne consensos, tem vindo a adquirir diferentes significações. E por oposição às ciências físicas, experimentais e matemáticas, começou a ser identificada com a metafísica. A filosofia era vista como a ciência do ser enquanto ser no qual se conhecem todas as coisas. A filosofia seria então a ciência mais universal e desinteressada de todas as ciências (ciência primeira).

O saber implica sempre um “conhecer”, por isso a filosofia terá de apresentar-se como um processo cognoscitivo. Os alunos estão à espera que a filosofia seja uma disciplina como todas as outras, que prove ou demonstre alguma coisa. Mas a filosofia não demonstra como a física, nem prova como a matemática, a filosofia somente intui por especulação (cf. Fragata, 1986: 6). Mas esta intuição especulativa não é irracional, pois a linguagem própria da filosofia é a razão que leva o intelecto a “ver implicitamente”. Ao contrário do que pensa o senso comum, a filosofia não é abstrata. «Abstractas são-no, inevitavelmente as ciências físicas, pois é necessário abstrair da concreção individual para formular uma lei que convenha a qualquer singularidade concreta. Abstractas, em mais alto grau, são-no as ciências matemáticas em que se abstrai até de todas as determinações específicas para se considerar apenas a formalidade quantitativa em ordem à capacidade duma aplicação ainda mais ampla à singularidade concreta. A filosofia, porém, não abstrai: especula. Especular é atingir a realidade concreta por implicação noutra realidade, seja ela também individualmente concreta ou fornecida pela abstracção física, pela abstracção matemática ou mesmo pela fé religiosa. E quando se atinge uma realidade implicada noutra não se abstrai nada nem de nada» (Fragata, 1986: 7).

Desta análise que se acaba de fazer pode-se desde já estabelecer a distinção entre saberes como a física (experimental) e a matemática, da filosofia. O que nos conduz a uma aproximação mais concreta para determinar se a filosofia é efetivamente um saber. O verdadeiro filósofo não é aquele que especula dentro dos limites de outros saberes, mas aquele que vai para lá do interesse imediato do aperfeiçoamento de outros saberes ou ciências, especulando de tal forma que «atinja verdades meta-empíricas», ou seja, aquelas verdades que não sejam demonstradas pela experiência como faz a física, nem atestadas racionalmente como faz a

matemática. Desta forma, a filosofia autonomiza-se, encontra a sua própria metodologia que lhe permite desenvolver-se, torna-se numa ciência capaz de produzir as suas próprias verdades e conclusões inatingíveis a qualquer outra ciência, algo que, à semelhança de outros saberes, se torna num benefício para a humanidade (cf. Fragata, 1986: 13).

Dentro deste quadro, a **conceção de filosofia que defendo** assenta na ideia de que é **uma atividade criativa, crítica e rigorosa**, que procura resolver os problemas conceptuais das outras ciências (interdisciplinar), e desenvolver-se como ciência autónoma no campo da especulação racional e fundamentada da realidade (interior e exterior). **Um modo de pensar a vida** nas suas mais diversas facetas, servindo de guia para as ações dos seres humanos e procurando resolver os seus problemas através da problematização, da conceptualização e da argumentação. Como propõe Manso, «a filosofia sempre se revelou por três caracteres fundamentais:

- a) **Carácter hermenêutico** – filosofia como arte de criar conceitos.
- b) **Carácter fundamentador** – na medida em que a filosofia é fonte e lugar de outros saberes.
- c) **Carácter crítico** – procura constante dos fundamentos sérios e rigorosos de toda a realidade.»

(Manso, 2003: 19).

A filosofia, desde os seus primórdios até hoje sempre se preocupou com a reflexão acerca da vida, a sua maior preocupação tem sido a procura de um sentido para a vida e para o mundo. «A ensinabilidade própria da filosofia só se concretiza na medida em que o sentido do filosofar se compreende como exercício de pensar sobre a existência pessoal e coletiva de cada ser humano. (...) A Filosofia é essa motivação inquietante de procurar compreender a realidade, que toma de assalto o filósofo, motivando-o a pensar sobre si mesmo e a realidade que o toca, estabelecendo um contacto de construção de conhecimentos (1) entre ele e os outros seres humanos; (2) ele e o ambiente; e (3) entre ele e as inquietações mais profundas sobre as quais o homem há muito se debruça. São essas problemáticas que nos desafiam a nós no espaço do mundo e do tempo, apontando a necessidade de pensar o futuro a partir das interpretações que são feitas pelo humano e das ações que se realiza no tempo presente» (Pimentel e Monteiro, 2010: 330).

É neste sentido que poderá começar a inculcar-se nos alunos a “utilidade” própria da filosofia. A tese que defendo vai ao encontro desta perspetiva de filosofia e das orientações que

atrás foram enumeradas. Tendo em conta estas componentes, se conseguirmos conjugar dois fatores: primeiro conjugar os conteúdos transmitidos na sala de aula à capacidade de filosofar (de fazer filosofia); e em segundo conjugar a capacidade de filosofar com a vida concreta de cada aluno, fazendo com que sejam capazes de ver uma correspondência entre esses designios e os seus problemas do dia a dia, então estamos a contribuir para estreitar o caminho que separa aquilo que é a visão dos alunos (e do senso comum) daqueles que são os objetivos da filosofia e do seu programa. Esta é a tese que defendo. «Estabelecer uma continuidade entre a filosofia e a nossa vida, uma vez que certas questões que vivenciamos foram também questões dos grandes filósofos e que o modo como as discutiram pode ser relevante para nós, pode-nos ajudar a pensar por nós mesmos, mas junto com eles» (Pimentel e Monteiro, 2010: 334). Os problemas filosóficos têm de ser sentidos vitalmente como tal, caso contrário não serão verdadeiramente filosóficos. A filosofia (o seu ensino) tem de saber tirar os alunos da passividade com que encaram o real, e colocá-los numa postura crítica e ativa, para que adotem uma atitude de questionamento perante os factos da realidade. Isso implica que os alunos adquiram mecanismos e ferramentas conceptuais que lhes possibilitem pensar bem, saber interrogar e saber agir (cf. Manso, 2003: 19).

Implicar os alunos na apreensão dos problemas em que estão envolvidos, permitindo construir um sentido para as suas questões, é a melhor forma de atenuar o hiato que existe entre o pensamento, os problemas e os textos filosóficos (considerados ininteligíveis e demasiado abstratos), e a intenção de pensar acerca das coisas quotidianas. Um texto de filosofia pode conter várias vertentes: por um lado, pode funcionar como menção da teoria tratada, e por outro, também funcionar como forma de colocar os alunos em contacto com os seus problemas, levando-os a ter uma abertura maior para a teoria apresentada. Para isso só é preciso encontrar o texto certo e a metodologia indicada. Para trazer os alunos para a órbita da filosofia, é indispensável proceder à aproximação do pensamento filosófico com a vida quotidiana dos alunos.

«Tal possibilidade se concretizaria numa superação do distanciamento da filosofia com o cotidiano popular pela forma como a própria vida é pensada, na sua forma de compromisso com a condição humana e, no contexto da sala de aula, na forma de tratamento e desenvolvimento que a disciplina recebe na dinâmica escolar, rompendo com a perspectiva pragmática de uma ênfase incisiva ao

desenvolvimento de competências e habilidades, visando, exclusivamente, às tendências de mercado ou no desenrolar do ensino de filosofia e privilegiando somente o estudo da tradição filosófica como que um historicismo filosófico.» (Pimentel e Monteiro, 2010: 334).

Por tudo isto, pela forma como concebo a filosofia, pela forma como os programas e os manuais interpretam o ensino da filosofia, torna-se necessário encontrar uma metodologia⁹, uma abordagem pedagógica e didática, que permita precisamente vincar a pertinência do ensino da filosofia. Essa metodologia tem de ser capaz de desvincular os alunos da opinião do senso comum e levá-los a perceber que mesmo querendo cursos com aplicabilidade direta (com finalidade prática) a filosofia continua a ser uma disciplina fundamental na sua formação. Como afirma Merleau-Ponty (1999), a verdadeira filosofia mostra-se na forma de “reaprender a ver o mundo”.

2.2 – Filosofia e pedagogia, que relação?

Sendo a filosofia um saber específico¹⁰ por consequência tem de estar sujeita a uma metodologia também ela específica. Assim, para procedermos à reflexão acerca de qual será a metodologia que melhor serve o ensino da filosofia tal como a concebo, é necessário perceber que tipo de relação se estabelece entre filosofia e pedagogia e quais as consequências que daí podem advir para o seu ensino e aprendizagem. Sobretudo, é necessário compreender que implicação tem esta relação para a tese que proponho. Para se ensinar filosofia temos de nos manter dentro da filosofia e perceber qual a didática que melhor se adequa à sua especificidade própria, «porque os problemas do ensino da filosofia são problemas filosóficos» (Boavida, 2010: 19).

Muitos autores consideram que estas questões têm uma resolução fácil, uma vez que defendem que a filosofia contém em si a sua própria pedagogia e que toda a pedagogia pressupõe uma filosofia, em suma, entendem que há uma componente pedagógica na filosofia da mesma maneira que há uma propensão filosófica na pedagogia. Assim, «a filosofia é pedagógica na medida em que é dialógica e analítica, em que produz e exige um discurso crítico

⁹ A questão da metodologia propriamente dita vai ser abordada quando fizer a reflexão acerca da estrutura e das estratégias que utilizei nas minhas aulas, secção 3.

¹⁰ Carácter específico aqui não significa especial ou privilegiado, apenas que tem características distintas de outras áreas.

que é simultaneamente desconstrutivo, construtivo e fundamentador de novas evidências. (...) Por seu turno, a pedagogia é filosófica na medida em que definindo fins e meios, concebendo um homem e uma sociedade, reconhecendo modelos, hierarquizando valores, isto é, pressupondo uma cosmovisão, implica uma preocupação e uma função filosóficas» (Boavida, 2010: 21). A pedagogia está implícita na filosofia, porque ensinar filosofia é fazer filosofia, a filosofia ao sentir os problemas e refletir sobre eles está a proporcionar a si uma pedagogia que lhe é própria.

Podemos analisar de forma mais clara a relação que se estabelece entre a filosofia e a pedagogia respondendo a duas perguntas clássicas que se colocam a qualquer disciplina curricular: O que queremos ensinar? Como queremos fazê-lo?

O que queremos ensinar

Esta primeira questão é talvez a mais pertinente porque é aquela que vai definir todas as respostas que se poderão seguir. É porventura aquela cuja resposta é mais difícil e que não gera tantos consensos. A questão acerca do que queremos ensinar é óbvia, queremos ensinar filosofia. Mas se pensarmos que a filosofia tem mais de dois milénios, e que o percurso destes dois milénios é caracterizado pela disparidade de ideias acerca das concepções de filosofia, então, que filosofia ensinar?

Existem programas de filosofia, mas eles não nos dizem que filosofia ensinar, simplesmente apresentam as matérias que devem ser ensinadas, quanto muito podem dar algumas orientações do que se pretende. O que determinará a filosofia a ser ensinada é a concepção de filosofia que cada professor adotar¹¹.

«A problemática sobre as funções da Filosofia leva-nos, de modo direto ou indireto, às concepções de filosofia. É preciso identificar e questionar as concepções de Filosofia que os professores têm subjacentes às suas práticas. A tomada de consciência das concepções de Filosofia é fundamental para se manter, (re)ajustar ou inovar criticamente as práticas educativas e curriculares. Subjacentes às práticas estão sempre concepções. Muitas vezes essas concepções não estão

¹¹O ensino da filosofia tem sempre subjacente uma determinada concepção de filosofia, voltarei a esta questão quando apresentar a concepção de filosofia que defendo e procurei colocar em prática nas minhas aulas através de metodologias específicas.

explícitas; daí a necessidade de tomar consciência delas de modo que possam iluminar criticamente o caminho a seguir» (Medeiros, 2005: 136).

A filosofia a ser ensinada depende mais da concepção e da metodologia a ser utilizada que dos conteúdos. Obviamente que isto poderá levar a um relativismo que em última instância coloca a própria filosofia em causa. Um caminho que nos afasta desse relativismo é o que nos conduz à “**atividade filosófica**”, que não estando desligada daquilo que se possa entender como sendo a natureza da filosofia, pode, e julgo que o é, geradora de consenso e de alguma unanimidade. Todos tendem a concordar que a atividade filosófica «se manifesta por um agir intelectual, uma ação, um processo racional e interpretativo» (Boavida, 2010: 35), uma atividade criativa, crítica e rigorosa. A atividade filosófica é parte integrante de qualquer concepção de filosofia, logo, o que queremos e devemos ensinar é a atividade filosófica.

Desta forma, não só o lugar da filosofia no ensino está justificado, porque o processo de ensino da filosofia ao assentar na persecução da atividade filosófica é muito mais relevante que apenas transmitir os conteúdos programáticos, assim como vai ao encontro daquelas que são as pretensões das pedagogias modernas no que ao processo de ensino-aprendizagem diz respeito, ou seja, a aquisição de competências. Independentemente da concepção que se possa ter quanto à natureza própria da filosofia, o seu ensino deve ser orientado de modo a propiciar uma aprendizagem focalizada na “atividade filosófica”.

Como ensinar filosofia

Esta questão está necessariamente ligada à questão anterior, *o que queremos ensinar*, porque não podemos querer saber *como ensinar filosofia* se não entendermos o que é a filosofia. Aquilo que se entende por filosofia implica não apenas aquilo que se vai ensinar mas também a forma como o vamos fazer. A concepção de filosofia que se possa ter ao ser vocacionada para a “atividade filosófica” deve proporcionar a transição da “filosofia feita” para a “filosofia por fazer”. As questões do que ensinar e como ensinar só fazem sentido quando aplicadas à filosofia por fazer, a filosofia feita está aí e ela própria contém o modo de como deve ser ensinada¹². A atividade filosófica é um fazer filosofia, como afirmava Kant, «em filosofia, cada pensador constrói a sua própria obra», é nesta capacidade que se patenteia toda a dimensão pedagógica

¹² Ensinar “filosofia feita” trará os mesmos problemas pedagógicos que qualquer outra disciplina.

da filosofia. Se a filosofia não pender para a atividade filosófica, então não é ensinável, porque não se pode ensinar aquilo que ainda não existe, apenas se pode ensinar o seu produto, os seus métodos e a forma de a produzir através da atividade filosófica (cf. Boavida, 2010: 39). É neste sentido que a pedagogia assume um papel fundamental no ensino da filosofia, porque é ela que vai definir *o como ensinar* filosofia, é ela a estabelecer os objetivos e o seu êxito.

A filosofia enquanto forma criadora requer uma pedagogia específica, mas ao existirem programas com conteúdos acerca de filosofia já feita, o professor tem de saber conciliar duas pedagogias, uma que é própria da filosofia e que a define e outra que é comum a todas as outras disciplinas e que possibilitam a transmissão do pensamento de outros pensadores com conceções de filosofia diferentes. O *como ensinar* está assim implicado nesta dualidade de criar e transmitir¹³.

3 – Aplicação na prática

Na vertente prática, concretizei o plano na unidade temática “IV – O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica” e “V – Unidade final – desafios e horizontes da filosofia”, ambas do 11º ano, no período de fevereiro a junho de 2013, lecionando 14 aulas de 90 minutos. A lecionação ao começar em fevereiro, ou seja, numa fase já avançada do estágio, facilitou a minha tarefa, uma vez que nessa fase, com a observação já feita de muitas aulas e com bastantes seminários já realizados, estava muito bem preparado para a tarefa de lecionar.

3.1 – Estrutura das aulas

Metodologia

A aplicação prática dos pressupostos teóricos é parte fundamental para o sucesso de uma determinada conceção de ensino. Por muito bem delineada e fundamentada que esteja a parte teórica é a prática que vai definir o seu êxito. Encontrar uma metodologia que dê um fundamento ao ensino que é próprio da filosofia, procurar um método de ensino-aprendizagem de reflexão filosófica deve ser umas das tarefas primeiras dos professores desta área. O professor deve procurar uma metodologia que possibilite a apreensão do sentido das aulas –

¹³ Voltarei a esta questão *do como ensinar filosofia* quando tratar a questão da metodologia que sustentei para a minha prática letiva.

para os alunos – como a construção de um sentido para o estudo filosófico no contexto de uma cultura educacional prático-utilitária. O que se espera de uma metodologia para o ensino da filosofia é a “perpetuação da reflexão filosófica” nas várias facetas da vida.

Passo, agora, a descrever como procurei realizar o meu projeto em contexto de aula.

Na minha perspetiva o ensino da filosofia deve estar assente **numa didática orientada para a problematização, a conceptualização e a argumentação**, «o problema constitui, na sua forma, a matéria-prima da filosofia» (Vernant *apud* Pimentel e Monteiro, 2010: 332). Partindo desta perceção acerca do ensino da filosofia, procurei nas minhas aulas apelar à espontaneidade do pensamento na procura de fundamentações e razões acerca das asserções que são feitas em “torno do espaço humano de onde emergem”. Procurei desenvolver nos alunos um espírito crítico face à realidade, «capacitando-os a atribuir valores, estabelecer critérios, proporcionando uma consciência solidária e comprometida com o mundo da vida, ter e discutir opiniões vislumbrando um ideal humanitário» (cf. Pimentel e Monteiro, 2010: 334). O ensino da filosofia deve ter como objetivo a aprendizagem do filosofar – tal como atrás foi deliberado – e neste sentido procurei proporcionar aos alunos as ferramentas didáticas necessárias para a aquisição dessas competências. Ao tentar fazer a correspondência entre os conteúdos a transmitir e a realidade quotidiana dos alunos, criei as bases necessárias para dotar os alunos da possibilidade de filosofar, de **fazerem filosofia a partir das suas próprias vivências**. O meu propósito foi fazer com que os alunos tivessem uma maior compreensão do que é a filosofia e quais os objetivos do seu ensino.

A metodologia no ensino da filosofia pode ser aplicada com base em dois modelos: o modelo catequético e o modelo maiêutico. Do meu ponto de vista, apesar do segundo ser mais atrativo e mais consonante com o “aprender a filosofar”, sem o primeiro não se assegura uma aprendizagem eficaz dos conteúdos a transmitir, uma vez que é um processo mais expositivo e explicativo das temáticas filosóficas (filosofia feita), e permite chegar a todos os alunos de igual forma, ao contrário do modelo maiêutico, que ao pretender que cada aluno revele e tome consciência daquilo que já possui em potência não é tão eficaz (filosofia por fazer). Porque a potência não é igual em todos, há alunos em que de facto isso seja possível, mas no geral muitos não conseguiriam atingir os objetivos pretendidos no tempo atribuído a cada matéria. A grande dificuldade do professor de filosofia passa por conseguir encontrar uma metodologia que concilie estes dois modelos, para que possa propiciar uma aprendizagem verdadeiramente filosófica e preparar os alunos para a realização dos exames e o seu respetivo sucesso.

Ao longo das aulas que lecionei recorri ao método dialógico, à exposição sistemática e rigorosa dos conteúdos, à leitura e análise de textos fundamentais da filosofia e a exemplos práticos. Em cada sessão pretendi apelar ao sentido crítico dos alunos, procurando estabelecer uma ligação entre aquilo que era ensinado na sala de aula e a realidade, para que se fizesse a tal correspondência entre a teoria filosófica e o seu sentido prático. O método que utilizei cifrou-se assim num meio-termo entre o método catequético e o método maiêutico. Quero contudo deixar claro que o método maiêutico, na minha opinião, é essencial para os pressupostos do um ensino da filosofia e é aquele que melhor a serve. Mas um processo pedagógico baseado apenas na avaliação de competências como aquele que hoje temos, não permite uma aprendizagem adequada. A filosofia tem necessariamente de saber adaptar-se ao sistema e como tal tem de ser capaz de encontrar uma metodologia “eficaz” que permita a transmissão dos conteúdos programáticos de forma mais exata (preparando para os exames) e que sirva simultaneamente os desígnios próprios do seu saber.

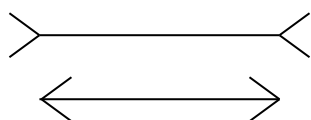
Nas aulas procurei dar forma à seguinte estrutura: no início de cada aula, depois de apresentar de forma clara os objetivos e os conteúdos essenciais a tratar, relacionava sempre os conteúdos a abordar com os já abordados anteriormente, de modo a que os alunos compreendessem o seu nexu lógico. Um bom professor de filosofia¹⁴ é aquele que consegue relacionar todos os conteúdos a abordar de aula para aula. Este trabalho é importante para que os alunos percebam a pertinência e conveniência de cada tema, para não se sentirem alheados dos conteúdos, para não sentirem (aquilo que muito frequentemente acontece em filosofia) que a filosofia nada tem a ver com eles. Além do mais, esta tarefa ajuda os alunos a aprenderem melhor, porque aumenta o interesse, a atenção e evidência a utilidade dos conhecimentos a transmitir. Procurei transmitir de forma bastante clara o que estava em causa em cada sessão, para que os alunos compreendessem claramente a que tipo de problemas se referia a matéria. A minha convicção é a de que ao realizar estas tarefas estava a dar um contributo didático indispensável aos meus alunos.

Posteriormente expunha de forma o mais clara possível o tema a ser tratado, no fim desta exposição “chamava” os alunos para dentro do tema, envolvendo-os diretamente com as questões que estavam a ser tratadas, pedindo que me dessem exemplos que de uma forma ou de outra estivessem relacionados com os temas, ou no caso de não o conseguirem, eu próprio introduzia de maneira a que o tema se refletisse na vida quotidiana.

¹⁴ Não existe um único modelo de bom professor, podem existir vários, até porque é muito difícil encontrar um modelo único e universal de bom professor. O que aqui defendo é a minha perspetiva daquilo que poderá ser uma aproximação a esse modelo ideal de bom professor.

Alguns dos exemplos que introduzi nas minhas aulas foi através do recurso a imagens e a vídeos. Para além de serem excelentes materiais didáticos e muito estimulantes para os alunos, serviram em muito o meu propósito, uma vez que através de exemplos de imagens mas principalmente de filmes, foi possível estabelecer de forma mais concreta e objetiva a correspondência dos conteúdos e dos desígnios filosóficos com a realidade, com o quotidiano dos alunos. Através destes recursos os alunos conseguem fazer a analogia dos problemas filosóficos retratados, com os seus problemas e vivências ou de alguma situação que já tenham assistido ou conhecido. A filosofia já não se apresentava como algo abstrato ou subjetivo, era algo que lhes dizia respeito e lhes suscitava interesse. Por exemplo, para introduzir o problema do conhecimento apresentei várias imagens ilusórias, e através delas consegui mostrar aos alunos o porquê do conhecimento ser um problema e um problema filosófico que também lhes diz respeito:

Dois exemplos do problema do conhecimento que introduzi:



Setas de Muller Lyer, há uma espécie de confronto de perspetivar a realidade. Sendo a 1ª seta mais cognitiva que a 2ª o que leva a crer que é maior, mas as duas são iguais.

A ciência diz-nos que estes dois segmentos de reta são iguais, mas ao olharmos para eles dizemos que são diferentes.

Será que podemos ter a certeza absoluta daquilo que julgamos conhecer?

- Pensem numa mesa!

- Depois pensem numa figura geométrica (polígono) com 1000 lados!

Qual conhecem melhor? A relação que temos entre um objeto e outro é igual? Isto leva-nos a 2 problemas:

Será o conhecimento todo igual?

Qual é a origem do conhecimento?

A partir destes exemplos e das respostas dadas pelos alunos a estas interrogações, já pude avançar com a matéria em concreto e expor os conteúdos que tinha para abordar, até

porque com este tipo de exemplos a atenção dos alunos é reforçada. Estes dois exemplos são bem representativos daquilo que pretendi nas minhas aulas, porque cumpriram o objetivo, isto é, serviram para expor o problema, para o explicar, para transmitir aos alunos a correspondência dos problemas filosóficos com a realidade quotidiana e para os colocar a filosofar acerca desses problemas. Nos exemplos que utilizei procurei que eles fossem sempre o mais simples possível, com uma linguagem também ela acessível e com a qual os alunos se identificassem, de preferência exemplos que lhes cativa-se a atenção e a curiosidade, de modo a que facilitassem a compreensão dos alunos e que demonstrassem que a filosofia também se faz de coisas simples.

É também o caso deste exemplo que utilizei para expor a temática acerca das fontes do conhecimento¹⁵:

Conhecimento a priori e conhecimento a posteriori:

Imagina, a título de exemplo, um detetive que tenta saber quem cometeu um homicídio e que descobre, através do relato fiável de uma testemunha, que um dos suspeitos, chamemos-lhe Sr. Estranho, se encontrava na garagem no momento do crime. Admitamos que o detetive também sabe que se alguém está num determinado lugar num certo momento, então não pode estar num outro lugar nesse mesmo momento, inferindo, assim, que o Sr. Estranho não se encontrava na sala quando o homicídio foi cometido, algo que pode ser bastante relevante para a investigação (pode saber-se, por exemplo, que o crime foi cometido na sala e, por conseguinte, que o Sr. Estranho tem um álibi).

Neste caso, o detetive realiza o seguinte tipo de inferência, em que P1 e P2 são premissas que levam à conclusão C:

P1. O Sr. Estranho estava na garagem no momento em que o crime ocorreu.

P2. Se o Sr. Estranho estava na garagem no momento em que o crime ocorreu, então não estava na sala.

¹⁵ Alguns dos exemplos foram obtidos nas aulas de licenciatura na disciplina de *teoria do conhecimento* lecionadas pelo professor João Mendes (UMINHO).

Logo:

C: O Sr. Estranho não estava na sala no momento em que o crime ocorreu (e é, por isso, inocente).

A primeira premissa desta inferência, P1, constitui claramente conhecimento empírico, uma vez que foi obtido ouvindo o relato da testemunha. A premissa P2, contudo, não constitui obviamente conhecimento empírico, uma vez que parece ser algo que se pode saber sem realizar qualquer investigação do mundo. Ou seja, refletindo apenas sobre o que significa estar num determinado lugar, podemos saber que um indivíduo não pode estar em dois lugares ao mesmo tempo e, por conseguinte, que se o Sr. Estranho estava num lugar (neste caso, a garagem), então não podia estar simultaneamente noutra lugar (neste caso, na sala). Com efeito, foi assim, presumivelmente, que o detetive formou o seu conhecimento deste caso, um conhecimento obtido a priori. A conclusão, no entanto, constitui obviamente conhecimento empírico, uma vez que é obtida, em parte, realizando um inquérito empírico (i.e., escutando o relato da testemunha). Assim sendo, embora a inferência, neste caso, conduza a conhecimento empírico, também recorre a conhecimento apriorístico.

Este exemplo, para além de servir os intentos da tese que proponho, demonstra outro aspeto que privilegiei nas aulas, o de recorrer frequentemente a outros conteúdos programáticos (alguns deles já do ano anterior) para estimular, recordar e fazer com que os alunos percebessem que a aprendizagem é cumulativa e as matérias têm umnexo lógico – daí podem aduzir também qual a importância da filosofia – como é o exemplo da lógica, da argumentação ou da ética. Sempre que os alunos colocavam um problema eu pedia para demonstrarem em termos lógicos a força dos seus argumentos, para identificarem possíveis falácias, ou para defenderem determinada tese a partir de raciocínios válidos. Muitas vezes, ao tratar os problemas do conhecimento, e sobretudo do conhecimento científico, recorri à argumentação e sobretudo à lógica, como é o caso do exemplo acima mencionado. Ou para explicar o critério de verificabilidade em que recorri ao método indutivo e dedutivo para introduzir o problema:

P1: As primeiras 5 embalagens de leite da caixa estavam estragadas

P2: Todas as embalagens de leite da caixa têm o mesmo prazo de validade inscrito

Logo:

C: A sexta embalagem também deve estar estragada.

Uma vez que as premissas podem ser verdadeiras e a conclusão falsa, em simultâneo, este argumento não é um argumento válido. No entanto, como verificámos que as primeiras 5 embalagens de leite da caixa estavam estragadas e que todas as embalagens de leite da caixa têm o mesmo prazo de validade inscrito, parece inteiramente legítimo fazer a inferência.

Se tivermos justificação para acreditar nas premissas P1 e P2, do argumento indutivo apresentado, então temos justificação para acreditar na respetiva conclusão C, mesmo que esta seja falsa. A razão para isto é que os bons argumentos indutivos, embora não tenham premissas que impliquem a conclusão, têm premissas que tornam a conclusão plausível ou provável.

Estas foram algumas das estratégias a que recorri no sentido de levar os alunos a interessarem-se, não só pela filosofia, mas também pelo estudo, e simultaneamente tentei concretizar os objetivos delineados no projeto de intervenção e que foram alvo de fundamentação e desenvolvimento nesta reflexão. Procurei proporcionar aos alunos uma aprendizagem onde se relacionavam os conteúdos abordados com a realidade, trazendo ao diálogo histórias reais, exemplos concretos (de preferência dos próprios alunos) de forma que pudessem identificar essas histórias com a matéria tratada.

A perspetiva do professor de filosofia deve ser a de um «iniciador de experiências de reflexão e abordagem conceitual» (Pimentel e Monteiro, 2010: 330), na sala de aula procurei precisamente assumir uma postura filosófica¹⁶, atitude que considero essencial para ensinar filosofia. Enquanto professor procurei criar um perfil assente em determinados princípios que fossem orientados para a autonomia e o espírito crítico e reflexivo dos alunos. Tal como interpreta Alfredo Reis, procurei ser: «a) propiciador/aliciador do pensamento autónomo, b) cooperante na superação de dificuldades, c) facilitador de aprendizagens, d) sistematizador de

¹⁶ Nem sempre o professor de filosofia assume uma postura filosófica, e isso prende-se com vários fatores: «déficit de integração entre os conhecimentos pedagógicos e filosóficos ou mesmo a ausência de formação em uma das áreas, o que infelizmente acontece em grande número na maioria das salas de aula, pois muitos dos profissionais que lecionam filosofia não têm a formação filosófica específica» (Pimentel e Monteiro, 2010: 330).

conhecimentos, e) dinamizador cultural» (Reis, 1996: 114). As didáticas a que recorri tiveram como propósito trazer a filosofia para o dia a dia, demonstrando que parte da sua essência reside no esforço de **tornar inteligível a realidade através do pensamento**.

Na lecionação dos temas procurei colocar os alunos em contacto com os textos filosóficos e sua leitura¹⁷, estimulando a capacidade hermenêutica e domínio das metodologias de tratamento de textos – competência prévia que qualquer professor de filosofia tem de adquirir e propiciar. Pretendi envolver ativamente os alunos na análise, exploração e comentários de textos filosóficos. Recorri quase sempre aos textos originais dos autores a estudar¹⁸. Desta forma procurei munir os alunos de competências filosóficas, isto é, de estruturas de pensamento, de autonomia discursiva e de atitude crítica refletida. Ao estudarem diretamente as doutrinas dos filósofos os alunos iniciam o percurso do filosofar. Como professor a minha tarefa é ajudar os alunos a compreender o que está em causa, o que esses filósofos pretenderam com as suas teorias, proporcionando um quadro referencial que possibilite interpretar e assimilar a informação filosófica. Num segundo momento, apela-se aos alunos para discutirem essas ideias de forma filosófica, assegurando sempre uma conexão dos temas com a realidade, com o seu quotidiano, para assim estudarem filosofia e poderem filosofar.

3.2 – Comunicação na sala de aula

Em filosofia o processo de comunicação assume uma relevância extraordinária, porque ela “vive” de conceitos, é geradora de conceitos. O discurso filosófico é necessariamente diferente do discurso poético ou científico, porque é um discurso que cria mas também constrói, «- ao querer definir filosofia, o filósofo cria; - ao querer tornar inteligível o real, constrói a sua visão do mundo» (Manso, 2003: 20).

Todas as matérias em filosofia, de uma forma ou de outra, estão relacionadas. Se um determinado conceito não ficar mais explícito pode acontecer que os alunos não consigam compreender a matéria seguinte, e conseqüentemente já não vão entender a próxima, e por aí fora, ou seja, a aprendizagem não vai existir e os objetivos não vão ser alcançados. Por mais evidente que um determinado conceito possa parecer, para o aluno pode não o ser, por isso,

¹⁷ Elemento fundamental da filosofia e do ensino da filosofia, mas que nem sempre se verifica, e pela impressão (empírica) que tenho, a tendência é para a situação se acentuar. Vários motivos podem estar na origem desta “fuga” aos textos, mas aquela que me parece ser a maior razão é a falta de preparação e de competência filosófica para o fazer.

¹⁸ Como a matéria que lecionei correspondeu ao tema do conhecimento e do conhecimento científico, foi relativamente fácil colocar os alunos em contacto direto com os textos dos autores.

nas aulas procurei sempre certificar-me de que os estudantes entendiam bem a mensagem transmitida, pedindo-lhes que a reproduzissem de forma correta. Sempre que nas minhas aulas fazia um resumo da matéria já tratada procurava explicar os temas utilizando outras palavras, não só para a mensagem ficar melhor compreendida, mas também para aqueles que não perceberam da primeira vez, ficarem com outro código linguístico que lhes possibilitasse uma nova interpretação.

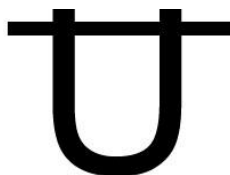
Estimulei a participação de todos os alunos, procurei valorizar todas as perguntas que me faziam independentemente da sua relevância. Procurei interpelar todos os membros da turma, mas sempre respeitando os mais reservados ou que não gostam de participar, porque a participação deve ser voluntária e não uma obrigação. O objetivo do professor não deve ser o de dotar os alunos de uma capacidade para repetir o que é dito ou o que está nos manuais, mas sim dotá-los de instrumentos que lhes permitam utilizar os conhecimentos e **solucionar problemas reais da vida**. «A escola como preparação para a vida torna-se objetivo secundário; o principal é que ela mesma seja a vida» (Marques, 1974: 102), e em filosofia esta ideia torna-se ainda mais pertinente e faz mais sentido, porque a essência da filosofia é precisamente o pensamento crítico, a autonomia e o raciocínio. Assim, ao colocar perguntas à turma, procurei que estas não apelassem à memorização mas antes ao pensamento. Durante as aulas trabalhei de forma a inculcar nos alunos uma atitude crítica face àquilo que lhes estava a transmitir, para que não ficassem apenas pela absorção, mas que fossem mais longe, levando-os, por exemplo, a questionarem o professor do porquê das ideias transmitidas.

No período de 90 minutos que dura uma aula, por norma o professor gasta 3 terços a falar, se esses 3 períodos forem seguidos, isto é, se durante cerca de 70 minutos existir apenas um monólogo, o que vai acontecer é que a maioria dos estudantes a partir de determinada altura já não vão estar a prestar atenção àquilo que o professor está a transmitir, vão progressivamente perdendo interesse pela aula, aquilo que se designa como o efeito U.



A maioria das aulas funciona como um U, ou seja, no início da aula a atenção dos alunos está no máximo, à medida que a aula vai decorrendo a atenção vai diminuindo, quando a aula se está a aproximar do fim o índice de atenção volta a disparar e a atingir valores elevados,

tal como o desenho de um U. O meu objetivo enquanto professor foi o de tentar evitar o U, e tentar manter os índices de atenção dos alunos sempre no mais elevado possível.



Procurei gerir muito bem esses 3 terços de forma a ter sempre os alunos num bom índice de atenção, e para isso recorri a determinadas estratégias, como por exemplo:

- Solicitar a intervenção dos alunos a cada 10 minutos;
- Fazer perguntas com alguma regularidade a diferentes alunos;
- Pedir aos alunos para explicarem, por palavras deles, a matéria transmitida;
- Evocar exemplos concretos com que os alunos se identificassem;
- Recorrer a imagens para ilustrar a mensagem a transmitir;
- Fazer uso do humor que também é uma excelente forma de despertar a atenção e o interesse dos alunos. Com frequência nas aulas recorri ao humor e o resultado foi bastante positivo, servindo muitas vezes para manter a atenção e introduzir novos conceitos, criando também a empatia necessária entre professor e aluno.

No início de cada aula, e aquando da revisão dos conteúdos já dados, usava como estratégia introduzir um erro científico e dessa forma percebia se os alunos estavam atentos e se tinham assimilado corretamente a matéria.

4 – Avaliação da prática

Após apresentar a tese, desenvolver os argumentos e as perspetivas que a sustentam, chegou o momento de fazer a avaliação sumária da sua aplicabilidade. No projeto de intervenção foram estabelecidos determinados objetivos e estratégias que me propus alcançar¹⁹ na prática letiva. Compete agora fazer uma avaliação dessas estratégias para tentar perceber se elas resultaram e acima de tudo se permitiram cumprir os objetivos pretendidos. A avaliação da prática foi estabelecida a partir de vários critérios: observação direta; inquirição direta;

¹⁹ Ver secção 1 páginas 3 e 4.

questionários escritos; desempenho dos alunos em termos de resultados obtidos; apreciação dos orientadores de estágio sobretudo da professora cooperante.

A regência de aulas teve início numa fase já avançada do ano letivo, o tema sobre o qual lecionei corresponde a um dos últimos tópicos do programa do 11º ano de escolaridade. Saliento este facto porque isso tem alguma implicação não só na forma como lecionei mas também na apreciação dos alunos respetivamente à minha lecionação. Não é a mesma coisa lecionar no início do ano letivo ou no final. No princípio há um desconhecimento mútuo entre professor e alunos, e isso permite adaptarem-se uns aos outros, na fase em que comecei a lecionar isso já não sucedeu, eu já conhecia bem os alunos, os seus vícios, defeitos, virtudes, comportamentos e desempenho escolar e embora eles não me conhecessem a mim, o certo é que quando comecei a lecionar já estava de alguma forma condicionado por esse conhecimento. Isto por si só não representa uma desvantagem, pelo contrário, até poderia significar um benefício, mas poderia dar-se o caso da professora cooperante ter uma perspetiva e uma forma de lecionar totalmente oposta ou diferente da minha, e isso sim, já representaria um grande problema, porque não seria em 10 ou 14 aulas que conseguiria desvincular os alunos dos métodos anteriores e inseri-los na minha metodologia. E mesmo que conseguisse que integrassem a minha metodologia, os resultados nunca seriam os mesmos se eventualmente a lecionação tivesse início no princípio do ano letivo e se prolongasse ao longo de mais tempo. Esta divagação é pertinente na medida em que alerta para o facto da avaliação da prática letiva ser contingente, ou seja, não ser exata. O facto de as coisas não correrem bem, isso poderá não ser sinónimo de que a tese e a metodologia estejam erradas, é preciso primeiro apurar o porquê, porque, tal como descrevi, poderá haver outros fatores, que não a metodologia seguida, determinantes que justifiquem um pior desempenho.

Dito isto, cabe agora dizer que tive alguma sorte no meu estágio, porque muitas das minhas perspetivas convergiam com as da professora cooperante, a forma como ela entende a filosofia e como a transmite na sala de aula está, de alguma forma, em sintonia com aquelas que são também as minhas ideias. Neste sentido, aquilo que atrás expus, acabou por se tornar num benefício, porque a minha tarefa passou quase apenas por dar continuidade aquilo que a professora vinha a fazer.

Assim, quando comecei a lecionação, procurei colocar em prática aquilo que havia refletido ao longo da investigação que levei a cabo e que já mencionei neste relatório. Quando introduzi o tema do conhecimento, a questão inicial com que comecei a trabalhar foi: *que tipo de*

problema nos coloca o conhecimento? E logo aqui comecei a aplicar a minha tese, ou seja, comecei por introduzir exemplos concretos que levassem os alunos a questionar se de facto podemos estar certos daquilo que conhecemos. O *feedback* que recebi foi muito positivo, mostraram-se muito interessados na questão, participaram bastante, com perguntas pertinentes e notei neles a vontade de avançar na matéria para obterem respostas a essas questões. Ao longo de toda a lecionação foi este o *meu modus operandi*, introduzir sempre que possível exemplos concretos e dos próprios alunos. Correu bastante bem, na medida em que os alunos aderiram a este método e com frequência utilizavam exemplos próprios, o que teve três vantagens: ajudar os alunos a compreenderem melhor o que estava em causa em cada temática; conseguir que estivessem mais atentos e participativos, porque ao usarem temas próprios os colegas sentiam um interesse redobrado na “história” a ser contada; permitir a tal aproximação entre a filosofia e a sua “utilidade”, este aspeto foi possível de verificar melhor quando no final da lecionação pedi para responderem a um questionário (anexo 8) acerca da utilidade e finalidade da filosofia.

Quanto aos objetivos propriamente ditos a avaliação prática permite-me compreender se foram efetivamente cumpridos e de que forma. Um dos objetivos passava por fomentar o espírito crítico e reflexivo dos discentes, neste ponto os alunos demonstraram uma melhoria progressiva. Ao longo das aulas fui notando que estavam cada vez mais com um espírito crítico, não se limitando apenas a questionar os exemplos que os colegas iam dando, questionando, de forma assertiva e pertinente, aquilo que o professor lhes transmitia, pedindo justificações para as teorias e tentando refutar de forma argumentativa aquilo que essas teorias afirmavam. Claro que nem todos se sentiam com preparação e à vontade suficiente para o fazerem, mas o facto de ver alguns a fazê-lo deixou-me pelo menos a ideia de que alguma coisa estaria a resultar. Este espírito crítico, que é próprio da filosofia e que tentei inculcar nos alunos, ficou evidenciado de melhor forma quando, em conjunto com a professora cooperante, tivemos de preparar a turma para um torneio de retórica interturmas promovido pelo departamento de filosofia. Ai foi possível verificar que de facto os alunos estavam imbuídos do espírito filosófico, foi possível verificar neles a atitude filosófica que defendi ao longo deste relatório. Na defesa do tema que lhes calhou, os alunos demonstraram capacidade argumentativa, crítica, de problematização, conceptualização, e ainda capacidade de refutação de teses contrárias²⁰.

²⁰ Obviamente que este mérito não se deve apenas a mim, ou seja, esta evolução dos alunos não é resultado direto apenas das minhas aulas, há muito trabalho que foi feito pela professora cooperante, tal como mencionei anteriormente.

Outro aspeto que permitiu aferir até que ponto os alunos assimilaram os conteúdos aconteceu na fase final do programa, quando lhes foi pedido para realizar em grupo um trabalho filosófico acerca de um tema livre (mas autorizado por mim e pela professora cooperante). Esta tarefa permitiu perceber que de facto eles tinham assimilado aquilo que lhes tinha ensinado e percebiam bem o “trabalho” que compete à filosofia. Senti que nesse trabalho aplicaram todo o conhecimento que lhes tinha transmitido (não um conhecimento teórico de manual, mas um conhecimento geral daquilo que se pretende da filosofia), que tinham **adquirido a atitude filosófica** que considero ser adequada para o ensino da filosofia. Os alunos encontraram temas bastantes pertinentes, trabalharam-nos de forma filosófica e os resultados foram muito bons, tendo inclusive um grupo conseguido tirar 20 valores nesse trabalho e dois 19 valores. Se tivermos em conta que foram realizados 9 trabalhos, estes resultados são significativos, pois não houve nenhuma nota negativa tendo a média sido de 16 valores. A professora cooperante, professora Paula Ribeiro, comentou que ficou bastante surpreendida com o salto qualitativo de todos os alunos neste trabalho. Este facto deixou-me mais satisfeito porque neste trabalho, ao contrário do que aconteceu nas temáticas lecionadas, pude trabalhar de forma mais livre, autónoma e rigorosa os conceitos filosóficos e aquilo que entendo dever ser o ensino da filosofia. Num desses trabalhos, por exemplo, os alunos ao referirem aquilo que consideravam ser a filosofia expressaram: “ – No processo evolutivo, o homem, cada vez mais sentiu a necessidade de dialogar, questionar e buscar respostas para as dúvidas, incertezas e acontecimentos do seu quotidiano. A Filosofia está presente em todos esses momentos, pois através e por incentivo dela o homem sente cada vez mais iminente o desejo da procura pelo sentido através da busca e do questionamento. O homem sente-se ser, sente a sua existência, percebe-se prático e vivo. Identifica em si a capacidade de pensar e fazer suas escolhas. A Filosofia age de maneira muito prática na vida de cada dia de cada ser”. Este excerto revela bem a forma como alguns alunos entenderam a filosofia.

Todos estes aspetos permitiram despertar os discentes para a dimensão formativa da filosofia. Os alunos revelaram, através de conversas informais que mantinham comigo e com a professora cooperante, que agora começavam a compreender melhor a essência da filosofia, que afinal a filosofia não era chata e desprovida de sentido. Através da metodologia que tinha por base o recurso a exemplos práticos do quotidiano dos alunos e do trabalho de preparação para o torneio de retórica, mas sobretudo através dos trabalhos filosóficos realizados em grupo, muitos alunos afirmaram sentir um novo interesse pela filosofia, porque esta já se mostrava

bastante “útil” em vários aspetos, nomeadamente na preparação para a vida. Com o exercício assente no método de reflexão e problematização, perceberam a importância da filosofia na compreensão do real, assim como no aspeto mais funcional de adquirir comportamentos filosóficos, destacavam, sobretudo, o aspeto da argumentação, sentindo-se, agora melhor preparados para defender os seus pontos de vista e para refutar eventuais opiniões opostas. Outro aspeto que salientaram é que a **filosofia lhes abriu horizontes**, permitindo-lhes conhecer outros pontos de vista e mostrar uma maior abertura para o contraditório, aprendendo a ser mais tolerantes com os outros, dizendo que “– agora, antes de falar, primeiro pensamos e só depois damos a nossa opinião».

Estas avaliações da prática dependeram da forma como observei os alunos, como os inquiri e expressaram a sua aprendizagem nas avaliações. Mas tal como mencionei no início deste ponto, a avaliação alude também a outros aspetos, nomeadamente a questionários escritos e à opinião dos orientadores quanto ao meu desempenho.

Passo agora a avaliar a prática a partir dos questionários que realizei. Foram realizados dois tipos de questionário: um direcionado para a filosofia e para o seu ensino (anexo 8); outro mais direcionado para a docência (anexo 12). O primeiro foi dividido em duas partes, passando a primeira no início da minha prática letiva e a segunda no final da mesma (anexo 10). Desta forma pude aferir a evolução dos alunos acerca dos pontos em questão. Foram respondidos, pela totalidade da turma e de forma anónima, 12 raparigas e 9 rapazes com idade média de 16 anos.

No primeiro questionário, referente à filosofia e ao seu ensino, coloquei a seguintes questões:

a) Qual a tua opinião acerca da importância da filosofia?

As respostas teriam de ser enquadradas entre; nada importante, pouco importante, nem muito nem pouco importante, importante e muito importante.

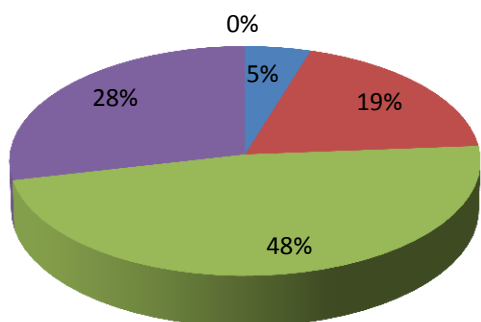
Nas respostas dadas no início da atividade letiva 5% dos alunos responderam que era *nada importante*, 19% dos alunos responderam que a filosofia seria *pouco importante*, 48% responderam que seria *nem muito nem pouco importante* e apenas 28% responderam que seria importante, nenhum respondeu que seria muito importante.

Nas respostas dadas no final da atividade letiva nenhum aluno respondeu que seria *nada importante*, 9% responderam que seria *pouco importante*, 29% consideraram

que não é nem muito nem pouco importante, 57% acham que é importante e 5% muito importante.

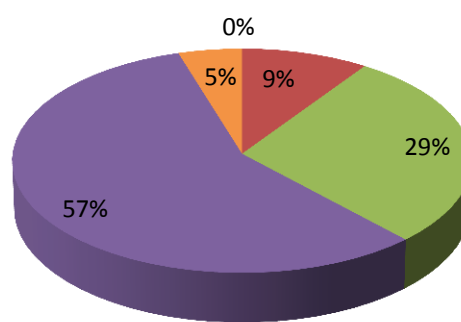
Ora, estes resultados mostram uma evolução significativa relativamente à importância que os alunos atribuíam à filosofia antes e depois da realização do projeto, o que poderá indicar que a metodologia e a didática que utilizamos funcionaram para atingir o objetivo de demonstrar a pertinência da filosofia. Se no primeiro questionário 5% dos alunos consideravam que a filosofia seria nada importante e nenhum considerava muito importante, no segundo questionário a situação inverteu-se, o que significa que houve uma evolução muito positiva da perspetiva dos alunos face à filosofia. É de salientar ainda que no primeiro questionário 48% dos alunos não sabia muito bem em que é que consiste a filosofia, já no segundo esse número reduziu para os 29%, não será ainda o ideal mas pelo menos é um sinal que se poderá estar no caminho certo.

1º Inquérito



- Nada importante
- Pouco importante
- Nem muito nem pouco importante
- Importante
- Muito importante

2º Inquérito



- Nada importante
- Pouco importante
- Nem muito nem pouco importante
- Importante
- Muito importante

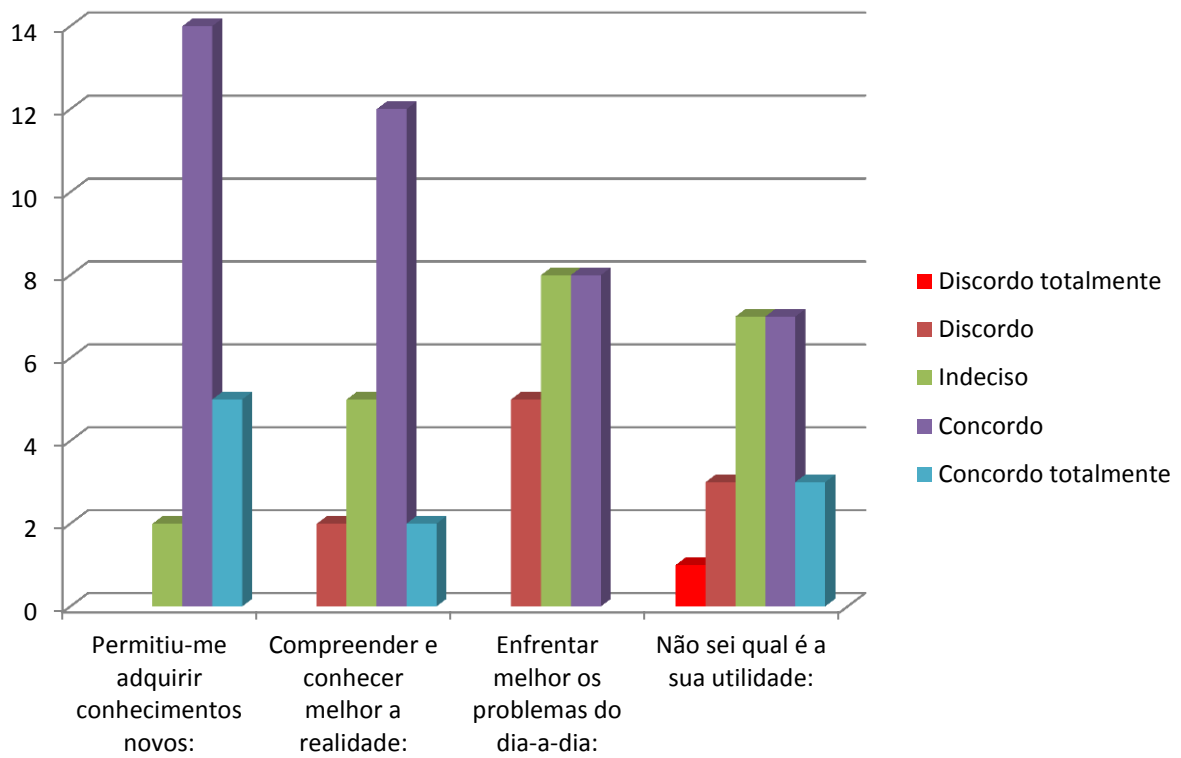
- b) **O estudo da filosofia: Permitiu-me adquirir conhecimentos novos; Compreender e conhecer melhor a realidade; Enfrentar melhor os problemas do dia a dia; Não sei qual é a sua utilidade.**

As respostas teriam de ser enquadradas entre; discordo totalmente, discordo, indeciso, concordo e concordo totalmente.

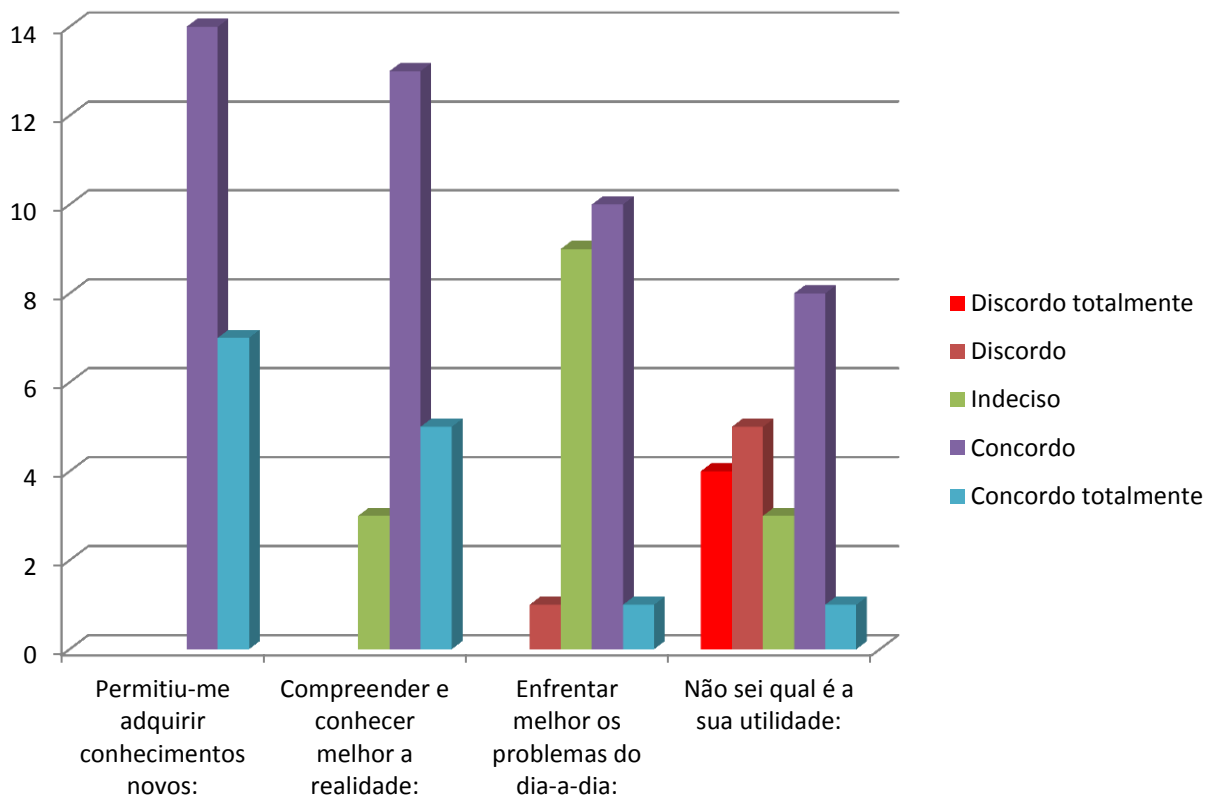
Relativamente a esta questão, que é fundamental para aferir o sucesso ou não da minha tese, podemos reparar que do primeiro para o segundo inquérito apesar de haver alguma variação, a mesma não foi muito significativa. Relativamente à primeira questão, que se prendia com o facto de saber se o estudo da filosofia tinha proporcionado a aquisição de novos conhecimentos, a variação é quase nula, nas duas fases os alunos admitiram que adquiriram novos conhecimentos através da filosofia, apenas houve uma melhoria pouco significativa neste ponto. Quanto à segunda questão, tentou-se perceber até que ponto a filosofia ajudou a conhecer melhor a realidade. Embora a variação entre os dois inquéritos já tenha sido maior, a diferença ainda não foi muito substancial, contudo, mais uma vez a variação foi positiva e, se no primeiro 2 alunos responderam que o estudo da filosofia não permitiu compreender melhor a realidade, no segundo esse parâmetro já não registou qualquer resposta, e no segundo o número de alunos que responderam que concordavam totalmente duplicou, o que é mais um bom indício que a metodologia usada funcionou.

A terceira questão, tal como a anterior, relaciona-se diretamente com a tese que defendo, neste sentido é crucial analisar ao detalhe este ponto. Quer num quer noutro questionário nenhum aluno discordou totalmente que a filosofia o tenha ajudado a enfrentar os problemas do dia a dia. Mas do primeiro para o segundo, os que discordam reduziram-se de 5 para 1. Os indecisos mantiveram-se, os que concordam aumentaram 2 e os que concordam totalmente registou um aluno, algo que no primeiro não havia sucedido. Estes resultados demonstram que os alunos que acreditam que o estudo da filosofia os ajudou a enfrentar os problemas do dia a dia passou de cerca de metade para mais de 3 terços após a leção, o que reforça ainda mais a ideia que a tese que defendo e a metodologia utilizada funcionaram. A última questão, quanto à utilidade do estudo da filosofia, verificou-se a mesma tendência, com os alunos a demonstrarem que durante a leção perceberam melhor a utilidade própria do estudo da filosofia.

1º Inquérito



2º Inquérito



c) O que aprendeste na sala de aula teve alguma implicação no teu comportamento fora da sala de aula?

As respostas teriam de ser enquadradas entre: discordo totalmente, discordo, indeciso, concordo e concordo totalmente.

Nesta questão mais uma vez a evolução foi bastante positiva, os alunos revelaram que aquilo que lhes foi ensinado teve influência no seu comportamento fora da sala de aula, ou seja, a perspetiva que defendi de que “a filosofia aprende-se na sala de aula, mas aplica-se na rua” revela-se correta e atestada pela opinião dos alunos. Mais de metade dos alunos revelou que aquilo que lhes foi transmitido teve influência no seu comportamento diário.

1º Inquérito

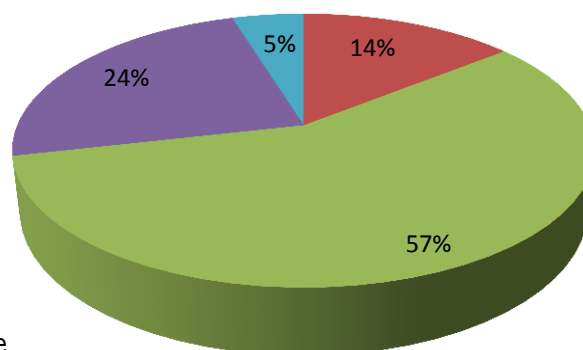
■ Discordo totalmente

■ Discordo

■ Indeciso

■ Concordo

■ Concordo totalmente



2º Inquérito

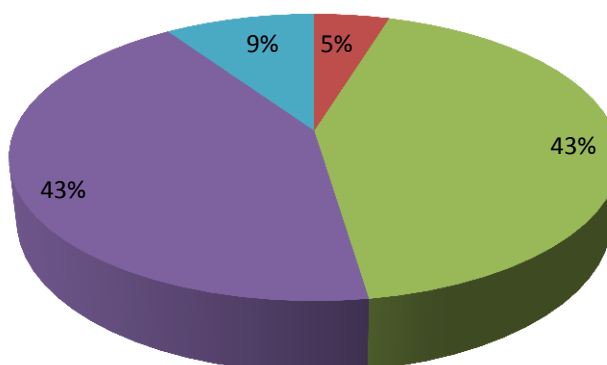
■ Discordo totalmente

■ Discordo

■ Indeciso

■ Concordo

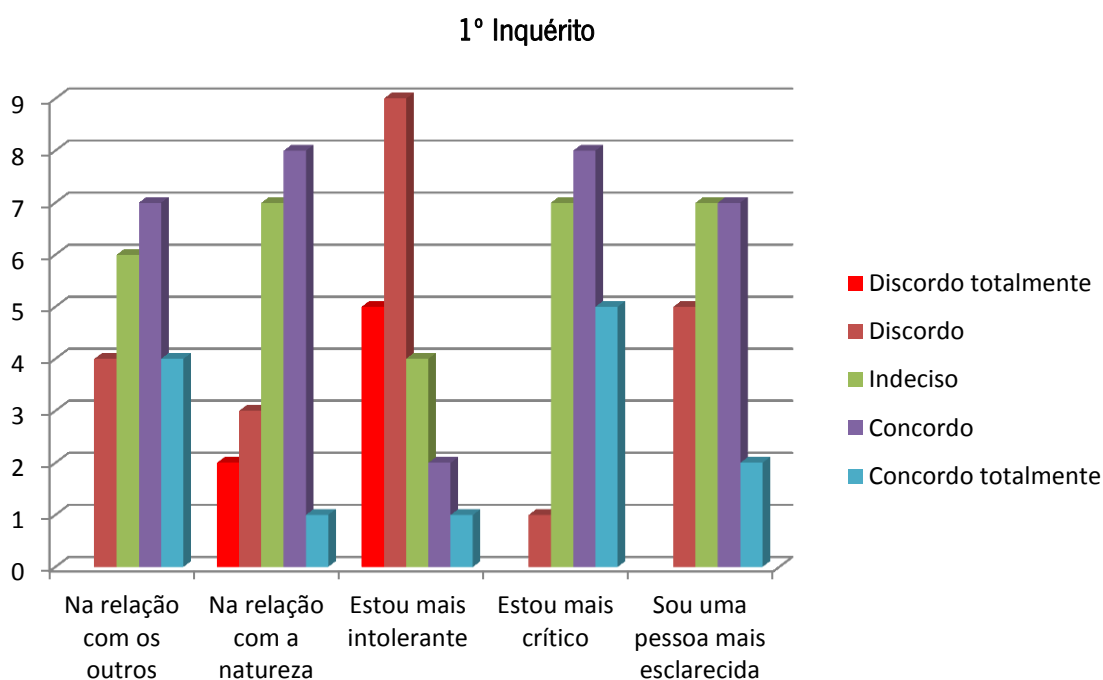
■ Concordo totalmente



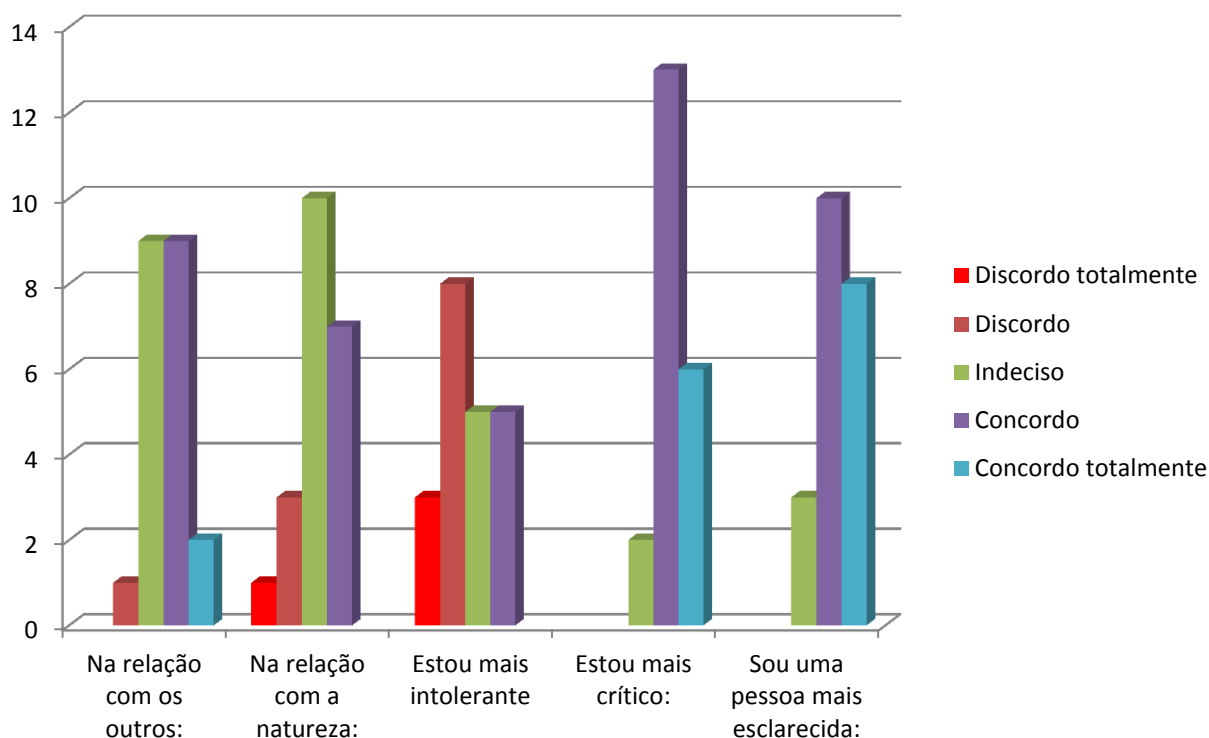
d) Se teve alguma implicação, indica quais foram as mais significativas: Na relação com os outros; Na relação com a natureza; Estou mais intolerante; Estou mais crítico; Sou uma pessoa mais esclarecida.

As respostas teriam de ser enquadradas entre; discordo totalmente, discordo, indeciso, concordo e concordo totalmente.

Estas questões são interessantes porque permitem perceber que tipo de implicação tem o estudo da filosofia na vida dos alunos. Do primeiro questionário para o segundo decorre que o estudo da filosofia teve um impacto maior nos alunos no que respeita à relação com os outros, e ao sentido crítico. Quer numa quer noutra questão quase que duplicaram o número de alunos que admite ter sido influenciado pelo estudo da filosofia, nomeadamente na relação com os outros e com um sentido mais crítico face à realidade. Isto significa que os alunos entenderam o desígnio que lhes quis transmitir relativamente à atividade filosófica. Quanto à última questão, onde se inquiria se os alunos se sentiam mais esclarecidos com a aprendizagem filosófica, a evolução também foi bem notória. No primeiro questionário 5 alunos responderam que não se sentiam mais esclarecidos, 7 não tinham a certeza e apenas 9 sentiam-se pessoas mais esclarecidas. No segundo não se registaram alunos que não se sentissem mais esclarecidos e o número de alunos esclarecidos subiu de 9 para 18, o dobro, o que diz bem do êxito que eventualmente teve a metodologia utilizada.



2º Inquérito

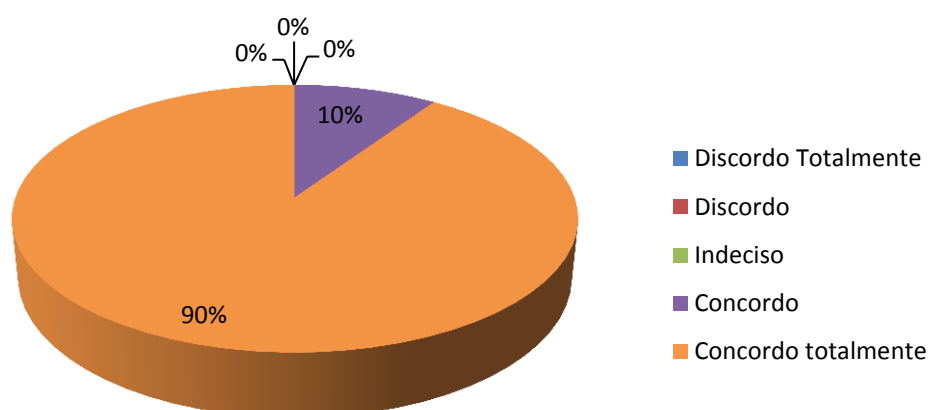


A partir destes questionários julgo poder concluir que a concretização do meu plano resultou, uma vez que ajudou os alunos a perceberem melhor qual é a essência da filosofia (a sua utilidade), para que serve o seu estudo e que implicação tem na vida concreta de cada um. Para finalizar, falta-me mencionar o último método de avaliação da prática que corresponde à avaliação que foi sendo feita pelos orientadores ao longo das lecionações. Ambos teceram elogios à forma como lecionei (fazendo os devidos reparos). Mas aqui gostaria de salientar as observações da professora cooperante, que foi quem assistiu a todas as aulas logo seria a pessoa que estaria melhor colocada para fazer uma avaliação da prática. E a apreciação da professora não podia ser melhor, no final de cada aula ela salientava os pontos bons e menos bons da aula, os menos bons (que felizmente não foram muitos) prenderam-se sobretudo com questões de técnica, ou seja, aconselhava-me pormenores que me ajudaram na lecionação, como por exemplo, a estar sempre de frente para os alunos, a não escrever tanto no quadro (porque tinha o hábito de escrever tudo no quadro), a pedir aos alunos que não estivessem atentos e a perturbar as aulas para responderem a questões, etc. O facto de não ter havido muitas chamadas de atenção para as coisas menos boas já seria um sinal de que as coisas

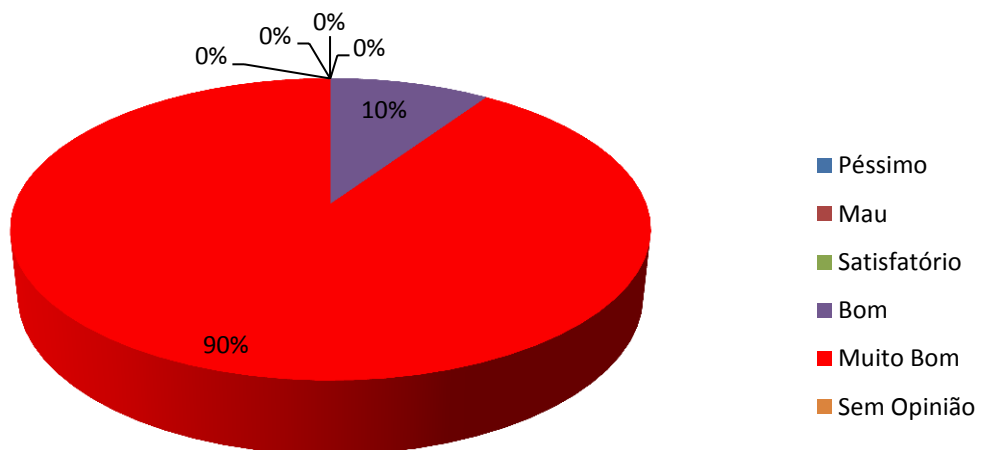
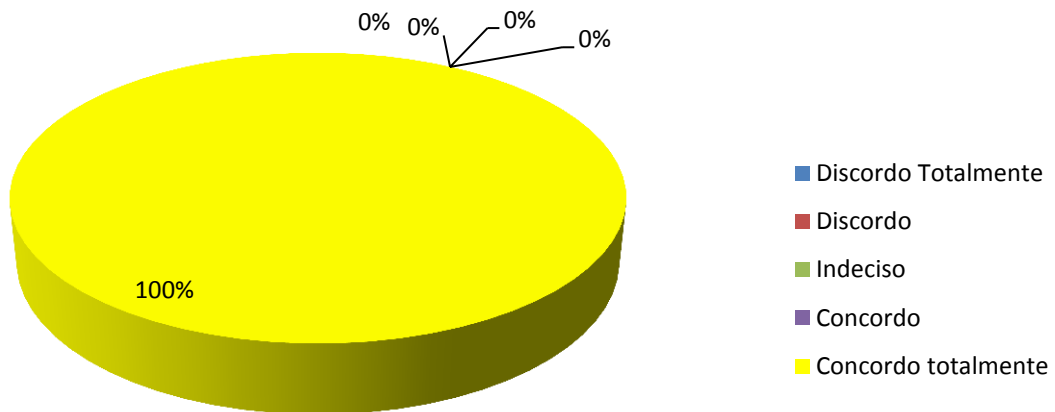
poderiam estar a correr bem, no entanto, mencionou várias vezes que sentia uma grande empatia entre mim e os alunos, o que ajudava a estarem atentos e interessados. Disse com frequência que era muito rigoroso (no bom sentido do termo) nas matérias a lecionar e que utilizava os termos e conceitos adequados (o que para o ensino da filosofia é fundamental), no final da leção chegou mesmo a confidenciar que teria sido um estagiário de excelência e que: “– se souber que um dia será professor dos meus filhos, posso estar tranquila”. Ora, penso que este tipo de elogios revela bem a qualidade da prática que impus, que não sendo extraordinária, foi muito boa e permitiu não só ver cumpridos os objetivos a que me propus, permitiu também que os alunos tivessem, ou mantivessem, as notas a um nível razoável.

Os alunos também manifestaram, de forma pessoal e através de um questionário (Anexo 12), a apreciação que fizeram do meu desempenho e da forma como lecionei ao longo da parte prática do estágio. As considerações pessoais foram excelentes, a relação que se estabeleceu entre mim e a turma extravasou a relação aluno/professor, criando-se um laço de amizade entre mim e a turma. Quanto ao desempenho como docente propriamente dito os alunos demonstraram através do questionário anónimo qual a sua opinião. 90% consideraram que transmiti de forma clara os conteúdos, mas acima de tudo (porque é essencial para a tese que apresento) todos os alunos (100%) consideraram que nas aulas o professor foi capaz de fazer corresponder os conteúdos abordados com a realidade e o contexto fora da sala de aula.

O professor conseguiu transmitir os conteúdos de forma clara:



Nas aulas o professor foi capaz de fazer corresponder os conteúdos abordados com a realidade e o contexto fora da sala de aula:



Para finalizar este ponto da avaliação da prática falta-me apenas mencionar que, tal como já havia referido anteriormente, este relativo êxito que obtive com a concretização da prática letiva, ficou-se muito a dever à boa concretização que já vinha sendo feita pela professora cooperante, a docente efetiva da turma, professora Paula Ribeiro. Uma coisa implica a outra, pois não seria em 10 ou 14 aulas que conseguiria alterar por completo a imagem que os alunos têm da filosofia e do seu ensino.

5 – O processo de ensino

O processo de ensino não se pode basear apenas na transmissão de conhecimentos, se assim fosse, presumia-se que ensinar e aprender apenas dependia daquele que transmite conhecimentos, porém, no processo de ensino, a aprendizagem depende mais daquele que aprende do que das intenções ou pretensões de quem tem o papel de ensinar: «Ninguém ensina ninguém, toda a aprendizagem é autoaprendizagem e se constitui em um princípio que decorre do exame crítico do facto aprendizagem (...). O aprender supõe uma base de experiência, supõe que o indivíduo possua quadros de referência possíveis de serem utilizados como pontos de relacionamento. Estes quadros de referência são formados pela vivência direta dos factos, pela experiência com a realidade, pela relação pessoal-mundo que em larga escala é independente da escola e do professor» (Marques, 1974: 2).

Ensinar é pôr os alunos a pensar, é dotá-los de capacidades para enfrentar e resolver problemas, desenvolvendo o mais possível a sua componente cognitiva, fazendo com que os alunos privilegiem o raciocínio em lugar de serem agentes passivos, ou seja, não terem apenas uma atitude inerte, em que apenas estão a absorver e memorizar as mensagens que lhes são transmitidas. A memorização, apesar de nem sempre ser má, deve ser evitada, para dar lugar ao raciocínio, só assim a mensagem vai ficar enraizada nas cabeças dos alunos, porque na maioria das vezes o que sucede é que os alunos memorizam a matéria para a debitar nos exames, e de seguida esquecem-se dela porque já não lhes é útil, não havendo, por isso, uma aprendizagem efetiva.

A pedagogia é parte fundamental do processo de ensino, sem ela a educação seria oca. O facto de se dominar bem aquilo que vai ser transmitido, por si só, não garante a aprendizagem dos alunos. A componente pedagógica é fundamental, e tem de ser bem trabalhada. Julgo ser essa a grande tarefa da formação inicial de professores: trabalhar com os futuros docentes a componente pedagógica, porque tudo o resto, de uma forma ou de outra, se adquire na experiência profissional concreta, ao passo que com a pedagogia isso nem sempre acontece. «Ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho» (Perrenoud, 1993: 25).

5.1– O professor e a escola

O processo de formação de professores na componente prática da formação, deveria ser antecedido por um período alargado de observação de aulas, coisa que nem sempre acontece. Quando nos é pedido para elaborar o respetivo projeto de intervenção de estágio, ou seja, o plano que vai servir de fio condutor da nossa atuação concreta, e que posteriormente dará origem ao relatório de estágio, ainda não temos uma ideia clara do que é estar numa sala de aula enquanto professores, da forma como tudo aí se processa, de como gerir os tempos, as intervenções, etc. A formação serve para dotar os aspirantes a professores de uma competência para agir na prática, mas o espaço que medeia entre a formação (aqui e agora) e os outros espaços (a sala de aula) deve ser atenuada o mais possível. E por vezes valoriza-se mais a componente teórica em detrimento da componente prática, passa-se muito tempo nas academias e pouco nas escolas.

A formação teórica assenta na ilusão de que tudo o que é aprendido terá correspondência na prática, que o professor na sala de aula domina completamente o que está a transmitir, que respeita os conteúdos programáticos e os tempos adequados à sua transmissão, que faz uma avaliação justa e rigorosa. Mas a realidade prática não é bem essa, os professores na sala de aula muitas vezes não conseguem aprofundar um problema da forma como gostariam e como consideram ser conveniente, porque estão limitados pelo tempo e pela pressão de ter de cumprir um programa. No plano teórico tudo é simples, tendemos a ter um otimismo desmesurado na fase inicial, as pretensões são quase sempre as mesmas; democratizar o ensino, combater o insucesso escolar, utilizar as novas tecnologias, renovar as didáticas, introduzir pedagogias ativas e participativas, diminuir as diferenças culturais, mostrar o sentido prático da aprendizagem escolar, dinamizar o diálogo com os pais e restante comunidade escolar, etc. Mas a prática letiva não é uma materialização de receitas. Por mais adequada que seja a formação de professores, pelo otimismo e boas intenções que se possa ter, por muitos planos de aula que se realizem, dentro da sala de aula a realidade é muito diferente e diversificada e toda a preparação que se possa ter nunca é suficiente. A rede relacional em que um professor está envolvido nas aulas semanais é muito densa e complexa. O professor dentro da sala de aula durante uma hora e meia envolve-se num número importante de interações a um ritmo constante, a diversidade das solicitações que se sucedem e que, por vezes se sobrepõem, são constantes e variadas, a concentração das atividades e das interações

estão confinadas a um espaço muito limitado (cf. Huberman *apud* Perrenoud, 1993: 36). A prática pedagógica, no seguimento dessas interações, é estabelecida por todo um conjunto de microdecisões dos mais diversos tipos que não estão previstas em formações ou planos prévios. Como afirma Perrenoud, na sala de aula o professor tem de saber gerir em simultâneo diversos fatores inerentes a essas interações:

- «- a estrutura intelectual das interações;
- a sua evolução didática, no sentido de uma descoberta ou de uma síntese provisória;
- o clima e a dinâmica global do grupo-turma;
- as intervenções e as condutas individuais de uma parte dos alunos;
- as interrupções exteriores (alguém que bate, um incidente no recreio, um aluno cuja cadeira parte, a chuva que cai de repente, etc.)» (Perrenoud, 1993: 37).

O professor, em segundos, tem de responder ou não a uma interjeição do aluno, decidir se deve demorar mais ou menos tempo com um aluno que esteja a apresentar mais dificuldades, escolher entre ver ou fazer de conta que não viu, admitir ou não admitir um comportamento menos bom, manter e alimentar uma discussão fora do contexto da matéria ou interrompê-la, permitir ou não que o aluno intervenha, adotar ou não uma proposta do aluno, etc. Todas estas decisões fazem parte da prática pedagógica, e são decididas com pouca ou nenhuma reflexão por parte do professor pois no decorrer da aula não tem muito tempo para refletir sobre as ações tomadas, o que faz com que elas, por vezes, sejam tomadas de forma arbitrária. Por isso é fundamental fazer *a posteriori* um exercício de reflexão e de reinterpretação acerca do que aconteceu na sala de aula.

Embora possa haver um esforço por parte de quem tem responsabilidade na formação dos professores de tentar precaver este tipo de situações, a verdade é que a prática pedagógica não corresponde a um modelo estereotipado, não é uma concretização de normas mais ou menos adequadas. A realidade da sala de aula é muito casual, as turmas e os alunos que as constituem não são todas iguais. Por vezes para se atingir os objetivos é preciso trabalhar de forma diferente daquela que se aprendeu nos cursos de formação. Com determinadas turmas e alunos, é preciso, por exemplo, aprofundar mais um tema, perder mais tempo a explicá-lo, fazer mais exercícios, etc., mas isso depois vai ter implicações com o plano de aula que foi elaborado para essa sessão, ou seja, os tempos não vão ser cumpridos, os conteúdos não vão ser abordados, os objetivos não vão ser atingidos, isto a curto prazo. A longo prazo isso vai ter implicações com os objetivos gerais que o professor tem de atingir, porque não vai conseguir

abordar todo o programa previsto, e não é uma questão meramente formal pois tem implicações na avaliação a que os professores estão sujeitos. O que acontece na realidade é que os professores dissimulam estas dificuldades fazendo de conta que tudo correu bem e que os objetivos foram todos atingidos, porque uma coisa é aquilo que está escrito e outra aquilo que foi concretizado. O professor pode ter os planos de aula elaborados para que todo o programa tenha sido abordado, dando a ideia de que esses conteúdos foram transmitidos ou apreendidos pelos alunos, quando na realidade, muitas vezes eles não foram transmitidos, ou se o foram, não foi de maneira a que os alunos pudessem ter adquirido uma aprendizagem sustentável desses conteúdos. «A maioria dos professores sabe que não avalia exatamente o que ensinou e que, para andar depressa, tem que improvisar provas e corrigir superficialmente séries impressionantes de trabalhos e de cadernos» (Perrenoud, 1993: 106).

Percebemos assim que a prática pedagógica não assenta apenas nos pressupostos que muitas vezes se quer fazer passar, ou seja, na formação e preparação (projetos, planos de aula, guião de aula, etc.), mas tem também um carácter de improvisação. Contudo, isto não quer dizer que não se deva valorizar a preparação teórica, mas, ao contrário do que parece ser a perspectiva de quem ministra a formação dos professores, este não é o aspeto mais importante da didática, é antes um componente seu, tal como o são a personalidade do professor e a forma como gere as atividades e os momentos da sala de aula. Daí a necessidade de se proceder a um reajustamento entre a componente teórica e prática da formação, reequilibrando as duas partes.

Profissão de professor

A perspetiva que se tem da escola tem vindo a ser alterada ao longo dos tempos. No início do século XIX a frequência da escola era vista como um privilégio apenas de alguns, era elitista, servindo para fazer a demarcação social e de meio para uma ascensão social e económica. Com o passar dos tempos, a escola democratizou-se e já não é vista como um privilégio mas como um direito básico dos cidadãos. Hoje em dia os jovens não encaram a escola como algo bom em si mesma, como um direito, mas sim como um dever, como uma imposição.

A escola assume hoje uma função social determinante para as sociedades: a de educar para a emancipação cultural dos indivíduos, conforme pensou a Modernidade. Esta metamorfose ocorrida na conceção da escola, fez com que o papel do professor também se tenha alterado ao

longo dos tempos, sendo hoje mais complexo que o “simples ensinar” uma determinada matéria científica. Ao professor compete também, para além de outras coisas, educar moralmente os estudantes, inculcar-lhes valores éticos – que tradicionalmente eram da responsabilidade das famílias e que as escolas tiveram que assumir – e cívicos de forma a prepará-los para se integrarem nas respetivas sociedades, que começam a ser vistas como o reflexo da formação escolar. Reflexo disso mesmo está o facto de nas últimas décadas termos assistido à revitalização do *Movimento de Educação do Carácter*²¹, cujos principais defensores são Wynne, Ryan, Benninga, Fowler, Kilpatrick e Lickona. A principal motivação do movimento prende-se com três fatores: primeiro; o sentimento de anomia, propensão para a violência e autodestruição nos jovens (como o consumo de drogas). Segundo; o baixo rendimento escolar e o desajuste dos programas de educação moral para a época. Terceiro; a crítica filosófica e científica “aos reducionismos” das conceções anteriores de educação moral. Este movimento propôs um conceito mais alargado do professor enquanto educador moral, isto é, o professor deveria ter conhecimentos morais suficientes que lhe permitissem fazer uma clarificação dos valores aos alunos, assumindo um papel de “educador global”. O professor deve saber aceitar-se como modelo, comprometer-se com o domínio moral, argumentar moralmente e assistir o aluno nesse processo. Também deve saber exprimir a sua visão moral, promover a empatia e o clima da classe, em suma, envolver os alunos na ação moral (cf. Cunha, 1996: 38,39). A escola deve ter uma intervenção direta na educação moral dos alunos, dando seguimento ao “trabalho” que é realizado em casa pela família. Deve ser o local onde os alunos obtêm os mecanismos da socialização, onde o professor é o agente da formação social e cívica do aluno.

Hoje, nas escolas, educam-se jovens que não se identificam com a escola, que a sentem como um obstáculo às suas vidas. Para além de ser fundamental que o professor prepare os estudantes para o êxito académico, este tem ainda a difícil tarefa de proporcionar uma formação integral dos alunos. «A passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas implica um aumento quantitativo de professores e alunos, mas também o aparecimento de novos problemas qualitativos, que exigem uma reflexão profunda. Ensinar hoje é diferente do que era há vinte anos. Fundamentalmente, porque não tem a mesma dificuldade trabalhar com um grupo de crianças homogeneizadas pela seleção ou enquadrar a cem por

²¹O primeiro movimento de Educação do Carácter surge nos inícios do séc. XX nos E.U.A., e emerge de um esforço para «formar os jovens para as virtudes cívicas da democracia, num contexto social de pluralismo religioso e de separação entre Igreja e o Estado.» (Cunha, 1996: 29). Esta formação seria direta e visava desenvolver todos os aspetos do carácter que fossem necessários para uma vida democrática plena. O declínio deste primeiro movimento dá-se com o aparecimento de “novas tendências” nas ciências sociais e de diversas transformações sociais e culturais.

cento crianças de um país, com os cem por cento de problemas sociais que essas crianças levam consigo.²² Daí o desencanto que atinge muitos professores, que não souberam redefinir o seu papel perante esta nova situação» (Nóvoa et al, 1999: 96). Os professores estão hoje sobre uma pressão social que não tinham ou que não era tão vincada. E a tendência é essa pressão ser mais acentuada com o passar dos anos.

Esta pressão pode-se dividir em dois grupos de fatores; uns de primeira ordem e outros de segunda ordem. Os primeiros referem-se ao desempenho do docente dentro da sala de aula, e os segundos às condições ambientais, à conjuntura em que exerce o seu trabalho. Os fatores de primeira ordem têm uma ação direta sobre a motivação e o bem-estar dos professores, ao passo que os fatores de segunda ordem apenas exercem uma influência indireta. Na linha do que pensam sociólogos da educação como Peter Woods, Andy Hargreaves e Andrew Pollard²³, a ação do professor é condicionada por diversos fatores: «relação com os alunos²⁴, relação com os colegas, relação com as autoridades escolares e com decisores políticos no campo da educação, relação com os pais e com os leigos em geral, etc.²⁵» (Gomes, 1991: 45). Interagir com toda a comunidade escolar conduz a que os professores estejam sobre uma pressão constante no exercício da sua profissão, o que se reflete sobre a sua prestação e o seu desempenho enquanto pedagogos. As várias pressões a que os professores estão sujeitos, podem levar a que os objetivos educacionais não sejam atingidos, visto que outras preocupações da “experiência total” do ser professor adquirem maior relevância. «Assim, ensinar torna-se, apenas, numa palavra que serve para esconder ou legitimar uma série de práticas que têm por principal finalidade facilitar o trabalho mesmo que para isso este se desenvolva com base em critérios que pouco ou nada têm que ver com princípios pedagógicos e educacionais» (Gomes, 1991: 45).

Estes fatores, contribuíram para que os professores enfrentem hoje uma crise de identidade, que Abraham define como «uma contradição entre o *eu real* (o que eles são diariamente nas escolas) e o *eu ideal* (o que eles queriam ser ou pensam que deveriam ser)» (Nóvoa et al, 1999: 109,110).

Alguns dos fatores que segundo Nóvoa levaram à crise de identidade profissional são:

- Aumento de exigências em relação ao professor;
- Inibição educativa de outros agentes de socialização (nomeadamente a família);

²² Este problema surgiu especialmente com as sociedades multiculturais, com a proliferação de culturas e etnias no seio das sociedades.

²³ Estes sociólogos analisam a ação do professor dentro da sala de aula com base no conceito de «estratégias de sobrevivência», que em linhas gerais consiste nos meios que os professores definem para tentarem atingir os seus objetivos, que são diariamente constringidos por diversos fatores, como a pressão dos pais, turmas superlotadas, arquitetura das escolas desajustada, frequentes situações de confrontação, etc. Todos estes fatores levam a que os professores apenas lutem para “sobreviver”.

²⁴ Factores de primeira ordem.

²⁵ Comunidade escolar.

- Desenvolvimento de fontes de informação alternativas (meios de comunicação de massas);
 - Ruptura do consenso social sobre a educação;
 - Aumento das contradições no exercício da docência;
 - Mudança de expectativas em relação ao sistema educativo;
 - Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo;
 - Menor valorização social do professor;
 - Mudança dos conteúdos curriculares;
 - Escassez de recursos materiais e deficientes condições de trabalho;
 - Mudança nas relações professor – aluno;
 - Fragmentação do trabalho do professor.
- (cf. Nóvoa et al, 1999: 100 – 108).

5.2– Excelência na docência

O que vai definir um bom professor é a capacidade de resposta que cada um dará a esta “crise de identidade”. O professor que não tiver medo da mudança, que seja capaz de controlar a ansiedade que estas mudanças provocam, que encare de forma positiva as mudanças no sistema educativo e que seja capaz de adaptar essas mudanças ao seu *modus operandi* dentro da sala de aula, é um professor que vai estar mais preparado para a sua tarefa primordial, que é ensinar.

Para desempenhar bem a tarefa, o professor deve encarar a sua profissão com otimismo, acreditando nas potencialidades dos seus alunos e demonstrando-lhes isso mesmo, assumindo uma atitude e um comportamento que sejam estimulantes para os alunos. Parte da aprendizagem que é feita na sala de aula é adquirida inconscientemente. O comportamento do professor e as suas atitudes são muitas vezes absorvidos pelos alunos que modelam a sua forma de ser àquilo que os seus professores são (este processo é quase sempre inconsciente). Este é o tipo de aprendizagem que não tem uma correspondência nas notas, mas tem um papel fundamental no crescimento da personalidade dos alunos, naquilo que eles se vão tornar quando forem adultos (aprendizagem educacional). «O professor não precisa pedir pontualidade; se é pontual, está apontando para uma atitude que ele considera valiosa» (Marques, 1974: 64).

Na relação pedagógica, a influência que uns exercem sobre os outros é um fator determinante para o sucesso dessa relação. «Na relação ensino-aprendizagem, a chave de

interpretação da relação didática a ser desenvolvida na sala de aula é de que alunos e professores aprendem uns com os outros e uns em relação com os outros» (Pimentel e Monteiro, 2010: 334). Pela posição que ocupa nessa relação o professor vai ser aquele que maior influência exerce. Assim, deve aproveitar esse facto para benefício das suas aulas e dos seus alunos, usando essa influência que tem sobre os alunos para os envolver mais no processo de aprendizagem e com isso obter um maior sucesso escolar. Para que essa influência seja visível e mantida é necessário que o professor transmita determinada imagem aos estudantes para que o vejam como exemplo, que lhe reconheçam capacidade para recompensar ou punir, que sintam que domina a matéria que está a ser tratada, que lhe reconheçam qualidades com as quais se identificam. Este processo de identificação pode ser algo que os alunos revejam em si próprios ou algo que desejariam possuir, aquilo que Bandura na sua obra *Social Learning Theory* (1977) define como uma mistura de admiração e atração pelo outro, e que leva ao surgimento do processo de modelação.

O sucesso do professor depende muito da adesão dos alunos, que também têm uma concepção de como a escola deve ou deveria ser, e agem segundo essas imagens. Este facto constitui um enorme constrangimento à ação dos professores que têm de saber conjugar vários fatores: a perspetiva dos alunos, a perspetiva do professor, dos colegas, da administração da escola, dos pais, dos políticos, etc.

O professor, na qualidade de pedagogo, deve tentar fazer com que os seus alunos se dediquem aos estudos por um interesse intrínseco. A maioria dos alunos não estão na escola de livre e espontânea vontade, estando, por isso, os assuntos escolares fora do seu círculo de interesses e de vivências. Para um grande número a escola apresenta-se como um fardo (o seu objetivo é apenas passar de ano). E na pequena minoria de alunos que gostam e sente entusiasmo pela escola, uma grande parte estuda com motivação devido a motivações extrínsecas, seja para ser reconhecido, para ser premiado, para não ser punido, etc. A verdade é que parece não existir um interesse natural pelos estudos e portanto, compete aos professores incutir essa propensão nos alunos. O bom professor é aquele que procura estimular nos alunos o gosto pelo saber e o desejo de estudar. É a sua tarefa enquanto educador, tentar fazer com que as potencialidades dos alunos sejam desenvolvidas ao máximo. Se o professor tiver alunos motivados, ele próprio vai sentir uma maior motivação.

5.3 - A comunicação

A comunicação é um aspeto fundamental da vida do professor pois “ensinar é comunicar”. Para que seja possível um diálogo produtivo na sala de aula entre o professor e os alunos, é fundamental que se conjuguem dois fatores: que o professor domine os aspetos científicos dos conteúdos a abordar; e que comunique de forma lúcida e precisa. Um professor que não domine bem os aspetos científicos da sua área nunca poderá fazer um bom trabalho, tal como um professor que, pese embora tenha um bom nível de conhecimento, não se exprime bem e de forma correta. Sendo o diálogo a forma privilegiada de comunicação na sala de aula, é fundamental que os professores trabalhem bem este plano e que o explorem de forma adequada. Uma boa exposição facilita a aprendizagem dos alunos e permite que intervenham mais e que retirem melhores apontamentos, com reflexos imediatos nas notas.

Antes de qualquer diálogo é necessário que o professor exponha de forma clara o conteúdo a trabalhar, não se dispersando e conduzindo-o dentro daquilo que são os objetivos pretendidos. Recorrendo ao diálogo na sala de aula, o professor está a fomentar nos alunos duas facetas fundamentais da vida dos sujeitos em sociedade, a capacidade de saber ouvir e saber falar.

O discurso do professor deve ser adequado à turma que tem pela frente, para isso é fundamental que tenha um conhecimento profundo do nível intelectual dos seus alunos. Deve determinar qual o grau de desenvolvimento que os alunos apresentam e tentar apurar qual o meio sociocultural em que estão inseridos. Este trabalho é fundamental para que o professor possa encontrar estratégias que facilitem a aprendizagem dos alunos e auxiliá-los a aprender de forma mais fácil e adequada. O professor pode até dar aulas muito entusiasmantes e interessantes, mas se não conhecer a capacidade intelectual dos seus alunos, dificilmente terá êxito no processo de aprendizagem. É claro que as turmas, normalmente, se caracterizam pela heterogeneidade, isto é, nem todos os alunos vão estar no mesmo nível intelectual, cabe ao professor articular e harmonizar o discurso de forma a conseguir alguma homogeneidade e que a mensagem chegue a todos.

O professor deve ter o cuidado de ajustar a comunicação linguística aos alunos que tem de ensinar, possibilitando a descodificação perfeita das mensagens que lhes vão sendo transmitidas, «ensinar significa fazer compreender» (Rezende *apud* Pimentel e Monteiro, 2010: 328). Esse é um dos principais problemas do insucesso escolar dos alunos. Os professores por

vezes usam uma linguagem demasiada abstrata e técnica, que não permite aos alunos absorverem as mensagens. A comunicação deve ser simples, direta e se possível deve recorrer a imagens ou a exemplos para que seja mais fácil a compreensão dos alunos. O professor, no processo de comunicação, tem de incitar os alunos a participarem na aula, caso contrário não saberá se a mensagem está a passar ou não. Tem, ainda, de saber gerir muito bem o diálogo na sala de aula, de forma que possa eliminar o ruído e dirigir o diálogo no sentido pretendido. Segundo Antão (1997), para essa gestão ser ajustada o professor deve ter bem presente o seguinte:

- Conhecer o nível intelectual e as informações que os alunos já possuem;
- Conhecer a proveniência social dos alunos, evitando conflitos Escola/Meio;
- Utilizar estratégias conducentes ao interesse dos alunos (fazendo uso da motivação contínua);
- Fornecer um *feedback* aos alunos pela avaliação formativa oral e escrita.

O professor deve valorizar a participação dos alunos, mas deve gerir bem essa participação de forma a poder avançar no programa sem prejuízo das matérias a abordar. A participação deve ser bem regulada de forma a não permitir desvios. Uma participação ativa dos alunos é sempre de realçar e compete ao professor fazer os possíveis para que isso aconteça, mesmo que a realização de exames obrigue a cumprir o programa tal como previsto. Saber conjugar estes dois fatores é a tarefa do professor, fazê-lo bem é a tarefa dos bons professores. Cumprir o programa e os alunos não aprenderem, é tão inútil como ensinar muito bem uma matéria e os alunos chegarem ao exame e serem confrontados com matéria que não estudaram.

5.4 - Funções do professor

O êxito do professor passa por saber articular de forma regular o tempo didático e a construção dos saberes, isto é, articular o cumprimento do programa (enquanto texto do saber) e incutir no espírito dos alunos os respetivos conhecimentos. Esta articulação nem sempre é fácil, porque os ritmos de cada um são diferentes. A observância do primeiro permite ao professor consumir os objetivos programáticos previstos, gerindo de forma propícia as matérias a lecionar em cada aula e facilitando a transformação das matérias em “módulos didáticos administráveis”. O segundo já configura uma gestão mais complexa, uma vez que tem um

carácter mais subjetivo, não depende tanto do professor, mas também das capacidades, aptidões e interesse que cada aluno possa demonstrar, é menos regular, pode apresentar avanços e recuos, assenta nas relações e muitas vezes situa-se no campo do improviso. Esta articulação advém da necessidade de se realizar uma «*tradução programática* dos saberes para atividades, para situações didáticas», aquilo que Perrenoud designa como *transposição didática* (cf. Perrenoud, 1993: 26).

O professor deve ajustar-se às necessidades dos alunos. Não é relevante se um aluno se apresenta com um défice de conhecimentos em determinada matéria, como também não o é saber se problema se deve a aprendizagem insuficiente no ensino primário, básico, ou que a culpa seja deste ou daquele professor. O importante é que se o aluno não sabe então precisa de aprender. Para isso o professor deve partir do nível intelectual, social e emocional em que o aluno se apresenta e desenvolver o máximo das suas possibilidades²⁶. O professor mais do que um instrutor tem de assumir-se como um educador. Ao negligenciar os níveis de desenvolvimento que os alunos apresentam, está apenas a assumir a tarefa de instrutor e a descurar a de educador. O conceito de ensino tem necessariamente de incorporar estas duas vertentes; o instruir e o educar.

Reforçando uma ideia já atrás evidenciada, de que ensinar não é apenas transmitir conhecimentos aos alunos e que a função do professor é também a de ser um orientador dos alunos, porque o aluno já não aprende apenas na sala de aula, aprende também (e muito) com aquilo que pesquisa na internet, que vê na televisão, nas redes sociais, nos jornais, etc. Estes são os meios de aprendizagem para o aluno atual e o professor não os pode ignorar para que o aluno possa selecionar, absorver, organizar ou guiar-se através de informação segura e fiável.

Assim, o professor reúne hoje em si muito mais tarefas que apenas transmitir determinada matéria do professor, tem de assumir um papel muito mais abrangente, como afirma Marques, o professor de hoje também tem de assumir a função de: «Diagnosticar, planejar, informar, orientar, sensibilizar, demonstrar, exemplificar, promover, acompanhar, desafiar, atender, discutir, avaliar e comunicar» (Marques, 1974: 80 – 82).

²⁶ Ver página 9, comunicação na sala de aula.

Conclusão

À semelhança de qualquer outra reflexão filosófica este relatório começou com um problema para o qual era necessário tentar encontrar uma resposta. Um problema coloca-nos perante um desafio e um desafio é algo que ambicionamos sempre superar. Nesta aventura do estágio profissional tudo foi um grande desafio. Entrar pela primeira vez numa escola no papel de professor, ter a responsabilidade de ensinar alguma coisa, enfrentar uma realidade totalmente nova, representou um grande desafio que encarei com algum receio mas também com muita responsabilidade. Todos estes aspetos representaram um grande desafio ao qual tivemos de juntar um outro; o de desenvolver uma investigação acerca da melhor forma de ensinar filosofia e qual a melhor forma de a colocar em prática.

O desafio que as duas situações colocaram não foi idêntico. O primeiro deriva sobretudo da personalidade de cada um, conforme a confiança com que se encara a realidade pode representar um trabalho maior ou menor, é uma disposição que depende acima de tudo do próprio. Já o segundo representa algo mais complexo. Se a parte da investigação quase só depende do próprio, na aplicação prática já não se verifica o mesmo, uma vez que nela estão presentes muitos fatores que não dominamos nem controlamos, como a turma, a orientadora, os tempos e os períodos de lecionação, etc.

Neste sentido, se o êxito do primeiro desafio dependeu única e exclusivamente do mérito próprio, o do segundo esteve condicionado por diversos fatores. Como em muitos aspetos da vida, o fator sorte foi aqui determinante para o êxito. No primeiro caso as coisas correram muito bem e o êxito foi pleno, no segundo caso, que é o que mais interessa para este relatório, o êxito não foi pleno mas esteve muito próximo. Tive a sorte de encontrar uma boa turma, com um comportamento notável, orientadores dedicados e colegas de estágio e de curso amigos. Estes fatores foram meio caminho para o sucesso, o outro meio foi traçado a partir da investigação e da aplicação prática.

No que à investigação diz respeito, através de pensamento próprio, alusões a diversa bibliografia e outros pensadores, penso que aduzi argumentos suficientes para sustentar a tese que apresentei. Ao tentar concretizar em sala de aula aquilo que defini como estratégias e objetivos na parte investigativa, consegui estreitar o caminho que separa os alunos da filosofia, tal como se pode verificar no quarto capítulo. Ao conceber a filosofia como uma atividade criativa, crítica e rigorosa, que procura resolver os problemas conceptuais das outras ciências

(interdisciplinar), e desenvolver-se como ciência autónoma no campo da especulação racional e fundamentada da realidade (interior e exterior), um modo de pensar a vida nas suas mais diversas facetas, servindo de guia para as ações dos seres humanos e procurando resolver os seus problemas através da problematização, da conceptualização e da argumentação, e ao aplicar uma metodologia que “chamava” os alunos para dentro de cada tema, envolvendo-os diretamente com as questões que estavam a ser tratadas, através de exemplos que de uma forma ou de outra estivessem relacionados com os temas e que permitissem uma conexão com a vida quotidiana, respondi à questão inicial *Como ensinar uma área disciplinar teórica com profundo sentido prático?*, e desenvolvi argumentos para defender a tese *Da filosofia do saber à filosofia do fazer*.

Assim, independentemente de tudo, considero que o resultado final é muito positivo, e que no geral atingi os objetivos a que me propus. Hoje, finalizada esta etapa, posso dizer que foi uma experiência bem conseguida. Um bom professor é aquele que deixa uma marca positiva no aluno, a perceção que tenho é que deixei boa impressão nos alunos com que trabalhei, e um professor deve ter sempre a preocupação de deixar boas marcas nos alunos, porque «ensinar é um exercício de imortalidade» (Alves *apud* Estanqueiro, 2010: 121).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2005), *Orientações para a Leccionação do Programa de Filosofia: 10º e 11º anos*, Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em:
<http://www.filedu.com/orientacoesfilosofia1011.pdf>
- AA.VV. (2011-2014), *Projeto Educativo: Educar Para uma Sociedade de Valores*, Paredes: Escola Secundária de Vilela. Disponível em:
<http://www3.esvilela.pt/docs/consultapublica/peaev.pdf>
- ALMEIDA, Maria Manuela Bastos (coord.) (2001), *Programa de Filosofia: 10º e 11º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos – Formação Geral*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Disponível em:
<http://www.dgisd.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=2>
- ANTÃO, Jorge (1997), *Comunicação na Sala de Aula*, Lisboa, Edições Asa.
- BOAVIDA, João (1991), *Filosofia do Ser e do Ensinar*, Coimbra: INIC/Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- BOAVIDA, João (2010), *Educação Filosófica: Sete Ensaios*, Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- COSSUTTA, Frédéric (1998), *Didática da Filosofia*, trad. de José Eufrázio, Lisboa: Edições Asa.
- CRATO, Nuno (2006), *O Eduquês em Discurso Directo: Uma Crítica à Pedagogia Romântica e Construtivista*, Lisboa, Gradiva.
- D'HAINAUT, Louis (1980), *Educação: dos Fins aos Objectivos*, trad. de João Boavida, Coimbra, Livraria Almedina.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. (1992), *O Que é Filosofia?*, trad. Margarida Barahona e António Guerreiro, Lisboa, Editorial Presença.

- DELORS, Jacques (1998), *Educação: Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, S. Paulo, Cortez Editora.
- ESTANQUEIRO, António (2010), *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*, Lisboa, Editorial Presença.
- FRAGATA, Júlio (1986), A filosofia e o Saber. Separata da *Revista Portuguesa de Filosofia*, Braga, Faculdade de Filosofia de Braga, pp. 1-15.
- GOMES, Alberto (1991), As Estratégias dos Professores na Sala de Aulas: Acção Profissional ou Sobrevivência?, in AFONSO, Almerindo (coord.), *Revista o Professor*, nº 22, Dossier Sociologia da Educação em Portugal, pp. 45-50.
- GOMES, Alberto (1993), Estratégias na Sala de Aula: Questões Teóricas e Metodológicas, in *Estruturas Sociais e Desenvolvimento – Actas do II Congresso Português de Sociologia*, Braga, Instituto de Educação da Universidade do Minho, pp. 602-615.
- GOMES, Alberto (2002), *Democracia Política e Cidadania Democrática no Ensino Secundário – Jornadas de Educação: Público e Privado em Educação, a Construção de uma Escola Cidadã*, Braga, Universidade do Minho.
- GOMES, M., MIR, V., SERRATS, M. (1993), *Como Criar Uma Boa Relação Pedagógica*, Lisboa, Edições Asa.
- HESSEN, Joannes (1987), *Teoria do Conhecimento*, trad. de António Correia, Lisboa, Edições Almedina.
- IGEC (2012), *Avaliação Externa das Escolas: Escola Secundária Vilela*. Disponível em:
http://www.ige.min-du.pt/upload/AEE_2012_Norte/AEE_2012_ES_Vilela_R.pdf
- JESUS, Saul (1997), *Influência do Professor Sobre os Alunos: Relação Pedagógica, Gestão da Indisciplina e Motivação dos Alunos*, Lisboa, Edições Asa.

- LEBRUN, Marcel (2002), *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*, Lisboa, Instituto Piaget.
- MANSO, Artur (2003), O que é Filosofia: O Problema da Filosofia e a Atitude Filosófica, in *Revista Pensar(es)*, nº 8, pp. 18-20.
- MARQUES, Juracy (1974), *Ensinar não é Transmitir*, Porto Alegre, Editora Globo.
- MEDEIROS, Emanuel (2005), *A Filosofia Como Centro do Currículo na Educação ao Longo da Vida*, Lisboa, Instituto Piaget.
- MURCHO, Desidério (org.) (2003), *Renovar o Ensino da Filosofia*, Lisboa, Gradiva.
- NÓVOA, António (org.) (1999), *Profissão de Professor*, Porto, Porto Editora.
- PELANDRÉ, Nilcéa (2002), *Ensinar e Aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*, São Paulo, Cortez Editora.
- PERRENOUD, Philippe (1993), *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*, trad. de Helena Faria, Helena Tapada, Maria Carvalho e Maria Nóvoa, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- PIMENTEL, A., MONTEIRO, D. (2010), O Professor de Filosofia: Limites e Possibilidades – Dinâmica e Problematização do Ensino-Aprendizagem, in *Revista Educação e Pesquisa*, pp. 325-338.
- PORTUGAL (2012) *Dec-lei nº 139/2012 de 5 de Julho* – estabelece os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
- Disponível em:
- http://www.spn.pt/Download/SPN/SM_Doc/Mid_115/Doc_3173/Anexos/DEC_LEI-139-2012.pdf

PORTUGAL (2012) *Portaria n.º 242/2012 de 10 de Agosto* - organização, gestão do desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário. Disponível em:

<http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinosecundario/index.php?s=directorio&pid=79>

RACHELS, James (2009), *Problemas da Filosofia*, trad. Pedro Galvão, Lisboa, Gradiva.

REIS, Alfredo (1996), Perfil do Professor de Filosofia, in *Revista Filosófica de Coimbra*, nº 9, pp. 111-141.

RIBAS, M., MELLER, M., RODRIGUES, R., GONÇALVES, R., ROCHA, R. (org.) (2005), *Filosofia e Ensino: A Filosofia na Escola*, Santa Maria, Editora Unijuí.


VALE, José (2005), *Paulo Freire: Educar para Transformar*, São Paulo, Mercado Cultural.

Nota: Os endereços de internet encontram-se todos ativos à data da publicação do relatório.

ANEXOS

- ANEXO 1 – Exemplo de um plano de aula
- ANEXO 2 – Exemplo de um guião de aula
- ANEXO 3 – Exemplo de materiais para lecionação
- ANEXO 4 – Exemplo de uma síntese esquemática
- ANEXO 5 – Exemplo de excerto e guião de leitura
- ANEXO 6 – Exemplo de guião para visionamento de filme
- ANEXO 7 – Exemplo de uma ficha formativa
- ANEXO 8 – Questionário
- ANEXO 9 – Resultados do questionário
- ANEXO 10 – Questionário
- ANEXO 11 – Resultados do questionário
- ANEXO 12 – Questionário
- ANEXO 13 – Resultados do questionário
- ANEXO 14 – Projeto de intervenção

ANEXO 1 – Exemplo de um plano de aula

	<p>PLANO DE AULA</p>	<p>Departamento: Ciências Sociais e Humanas Área disciplinar: Filosofia/ Psicologia e EMRC</p>	<p>Ano letivo: 2012 – 2013 Data: 22/01/2013</p>
	<p>Disciplina: Filosofia Turma: 11º VA Duração: 90 minutos</p>	<p>Docente estagiário: Ricardo Carvalho</p>	<p>Manual: Contextos</p>

Unidade: IV. O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica.

Subunidade: 1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva.

1.1. Estrutura do ato de conhecer.

Lição nº 29 Sumário: O que é o conhecimento? A perspetiva fenomenológica do conhecimento – Análise e descrição do ato de conhecer.

	Objetivos	Conceitos	Estratégias	Recursos/ Materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Introdução e problematização do tema - Estrutura do ato de conhecer. • Análise fenomenológica do conhecimento. 	<p>Esclarecer a importância do estudo do conhecimento.</p> <p>Caracterizar a perspetiva fenomenológica do conhecimento (Husserl).</p> <p>Distinguir e compreender os conceitos de sujeito e objeto e a relação que se estabelece entre ambos (como ação fundamental para o conhecimento).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gnosiologia • Fenomenologia • Sujeito (cognoscente) • Objeto (cognoscível) • Representação 	<p>Exposição da nova temática. Visualização de um pequeno vídeo.</p> <p>Interpretação e análise do quadro da pág. 117 do manual <i>Contextos</i>, de Cândido Portinari, <i>Futebol</i>, 1935</p> <p>Exposição dialogada da teoria fenomenológica e da relação sujeito/objeto, com recurso às vivências dos alunos e a exemplos práticos.</p> <p>Esclarecimento, sistematização e registo dos conceitos essenciais da temática.</p> <p>Leitura, exploração e análise do texto nº 2 do manual <i>Contextos</i>.</p> <p>Esclarecimento dos conceitos centrais do texto.</p> <p>Realização de uma pequena ficha formativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro • Textos do manual • Computador • Vídeo Projetor • Caderno diário 	<p>Contínua (formativa).</p> <p>Observação e registo de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interesse e participação nas atividades da aula; - Pertinência e correção da expressão oral; - Empenho e cooperação na realização das tarefas propostas.

ANEXO 2 – Exemplo de um guião de aula



Guião da Aula

Departamento: Ciências Sociais e Humanas

Área Disciplinar: Filosofia/Psicologia e EMRC

Unidade: IV. O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica

Subunidade: 1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva.

1.1. Estrutura do ato de conhecer.

- Registo do sumário e confirmação das presenças;
 - Interação sujeito/objeto.
 - Modos de aquisição ou construção do conhecimento.
 - Requisitos necessários para haver conhecimento.

- Breve articulação dos conteúdos a abordar com os já abordados, com resumo da aula anterior;

- Exposição dialogada da temática:
 - Interação/sujeito/objeto;
 - Demonstrar que a relação entre sujeito e objeto não é exclusivamente teórica ou cognitiva. Ela pode ser também afetiva, prática e utilitária.
 - Evidenciar a estreita relação que existe entre conhecimento, realidade e a linguagem, e a pertinência que cada um tem na forma como interagimos com o mundo.

- Exposição dialogada da temática:
 - Modo de construção do conhecimento – descrição dos diversos tipos de conhecimento:
 - Conhecimento por contacto;
 - Conhecimento prático (saber-fazer);
 - Conhecimento proposicional.

- Questionar a turma sobre cada tipo de conhecimento.

- Pedido de justificação das respostas.

- Exposição dialogada da temática:
 - Requisitos necessários para haver conhecimento:
 - Crença;
 - Verdade;
 - Justificação.

- Leitura, exploração e análise do texto: *O Conhecimento* de Célia Teixeira in *Filosofia, uma introdução por disciplinas*, com a finalidade de demonstrar porque é que para se ter conhecimento, ele tem de ser constituído por uma crença, verdadeira e justificada.

- Esclarecimento de conceitos fundamentais e de conceitos que possam suscitar algumas dúvidas ou que os discentes possam não compreender.

Professor estagiário: Ricardo Carvalho

ANEXO 3 – Exemplo de materiais para leção

- Material projetado em PowerPoint e PDF na sala de aula para análise conjunta da turma.

Quadro da interação sujeito/objeto

Interação sujeito/objeto	
Fenomenologia (conhecimento científico)	Prática/utilitária (senso comum)
Abstrato	Concreto

Interação sujeito/objeto

	Ontológicos	Gnosiológicos	
Fenomenologia	Objeto Permanece igual	O sujeito forma uma representação do objeto apreendendo as suas características e determinações, formando uma imagem mental desse objeto.	Mediado pela Linguagem
Prática/utilitária		O sujeito forma uma representação do objeto a partir da percepção (sentidos) e da interpretação que faz dessa percepção.	

Crença Verdadeira Justificada

O conhecimento proposicional, como o próprio nome indica, consiste no conhecimento de proposições. As proposições podem ser verdadeiras ou falsas. No entanto, só podemos conhecer proposições verdadeiras. Podemos saber que uma proposição é falsa, mas não podemos conhecer uma proposição falsa, ou seja, não podemos conhecer a própria falsidade. Por exemplo: sabemos que a proposição expressa

pela frase “as flores falam” é falsa, mas não podemos saber que as flores falam. Uma proposição é falsa quando afirma algo que não sucede, que não é o caso, que não é real. Não podemos conhecer falsidades pois tratando-se de falsidades não há “lá” nada para conhecer. Não podemos conhecer falsidades tal como não podemos agarrar o vazio. Não podemos saber que as flores falam, pois as flores não falam. Uma proposição é verdadeira quando afirma algo que sucede, que é o caso, que é real. E isso pode ser conhecido.

Pode-se resumir essas ideias dizendo que o conhecimento é factivo. Factivo significa literalmente: remeter para factos. Palavras como “ver” e “ouvir” são factivas. Palavras como “desejar”, “querer” ou “preferir” não são factivas. O ver é factivo, pois não posso efetivamente ver algo que não é real. Quando efetivamente se vê, vê-se algo que é real, algo com o qual os olhos podem estabelecer um contacto. O que pode acontecer é que me engane e julgue ter visto sem de facto ter visto. É o que sucede, por exemplo, nas alucinações visuais. Mas quem alucina não está de facto a ver. Só se pode conhecer o que é verdadeiro, aquilo que de facto sucede. Aquilo que não sucede não pode ser conhecido, pois nada há para conhecer. Tal como uma pessoa se pode enganar e julgar ver algo sem realmente estar a ver, também se pode enganar e julgar que conhece e afinal não conhecer. Se uma crença é falsa, não é conhecimento. Se uma crença constitui conhecimento, não é falsa. Por isso, há crenças falsas mas não conhecimentos falsos.

Em suma: para haver conhecimento é preciso haver verdade. Esta é uma condição necessária do conhecimento.

Caso Gettier (Exemplo 1)

Imaginemos um indivíduo chamado Sr. Felizardo que ao descer, uma manhã, as escadas de sua casa observa que as horas no velho relógio de parede que o seu avô lhe deixou e que se encontra na entrada indica “8:20”. Com base nessa observação, o Sr. Felizardo convence-se que são 8:20 da manhã e essa crença é verdadeira, uma vez que são mesmo 8:20 da manhã. Felizardo tem uma boa razão, uma justificação, para acreditar nisso: ele

desce, quase todos os dias, as escadas de manhã por volta dessa altura, sabendo que as horas estão quase sempre corretas. Mais, o dito relógio tem revelado ser muito fiável e exato a dar as horas ao longo dos anos, de tal modo que o Sr. Felizardo não tem qualquer razão para pensar que ele tenha deixado de o fazer agora. Ele tem assim boas razões para pensar que as horas que o relógio assinala estão corretas.

Suponhamos, contudo, que o relógio tinha parado 24 horas antes, ignorando Felizardo totalmente este facto. O Sr. Felizardo forma agora a sua crença verdadeira justificada observando um relógio que parou. Intuitivamente, se tal ocorresse Felizardo não teria conhecimento das horas que efetivamente eram, embora tivesse satisfeito todas as condições estabelecidas pela definição tripartida. De facto, o Sr. Felizardo tem neste caso uma crença verdadeira que é, em última instância, accidental. Se ele tivesse descido as escadas um pouco mais cedo ou um pouco mais tarde – ou se o relógio tivesse parado num momento diferente – então teria formado uma crença falsa a respeito das horas ao observar esse relógio.

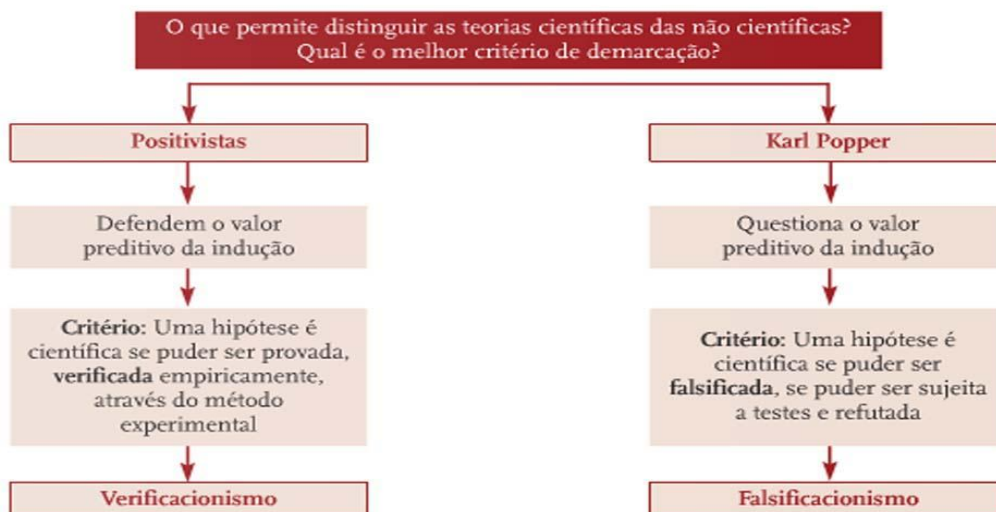
Caso Gettier

(Exemplo 2)

Imaginemos que eu estou em casa a ver televisão, e vejo que o euromilhões saiu a duas pessoas, um saiu em Portugal outro na França. Mais tarde, vejo no jornal, que o prémio que saiu para Portugal foi para um David Costa de Braga. Ora como eu tenho um amigo em Braga que se chama David Costa, liguei-lhe a dar os parabéns, ele agradeceu. O que eu não sabia é que esse meu amigo tinha realizado um passeio até França e registou lá o seu boletim, ou seja, o vencedor de Braga que eu julgava ser o meu amigo era na realidade outro David Costa que vivia em Braga, que eu não conhecia, e o prémio que saiu ao meu amigo, foi o prémio registado em França.

Neste caso eu tive uma crença que o meu amigo tinha ganho o euromilhões, ela revelou-se verdadeira porque de facto ele ganhou, e tinha uma boa justificação para ela, porque vi na televisão o nome dele, aonde ele morava e ele até me agradeceu as felicitações. Mas não foi conhecimento genuíno, foi obtido de forma accidental.

ANEXO 4 – Exemplo de uma síntese esquemática





ANEXO 5 – Exemplo de excerto e guião de leitura

Agrupamento de Escolas de Vilela

11º Ano

Departamento: Ciências Sociais e Humanas

Área Disciplinar: Filosofia/Psicologia e EMRC

Unidade: IV. O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica

Subunidade: 1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva.

1.2. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

Texto 1

O professor: Ricardo Carvalho

O racionalismo

Chama-se racionalismo (de ratio, razão) o ponto de vista gnosiológico que vê no pensamento, na razão, a principal fonte do conhecimento humano. Segundo o racionalismo, um conhecimento só merece realmente esse nome se for necessário e tiver validade universal. Se a minha razão julga que deve ser assim, que não pode ser de outra forma e que, por isso, deve ser assim sempre e em toda parte, então (e só então), segundo o modo de ver do racionalismo, estamos a lidar com um conhecimento autêntico. Ocorre algo assim quando, por exemplo, eu expresso o juízo "o todo é maior do que a parte" ou "todos os corpos são extensos". Em ambos os casos, percebo que deve ser assim e que a razão estaria a contradizer-se se quisesse afirmar o contrário. E porque tem que ser assim é assim sempre e em toda parte. Esses juízos, portanto, possuem necessidade lógica e validade universal.

Algo completamente diferente ocorre com o juízo "todos os corpos são pesados" ou "a água ferve a 100 graus". Aqui, posso apenas julgar: "é assim"; não, porém, "deve ser assim". Em si e por si mesmo, é perfeitamente pensável que a água ferva a uma temperatura mais alta ou mais baixa. Do mesmo modo, não há qualquer contradição em pensar num corpo que não possui peso, pois o conceito de corpo não contém a nota característica do peso. Não há qualquer necessidade lógica associada a esses juízos e falta-lhes, assim, validade universal. Podemos apenas julgar que, até hoje, até onde pudemos constatar, a água ferve a 100 graus e os corpos são pesados.

Esses juízos, portanto, só valem dentro de um campo determinado. A razão disso é que, nesses casos, dependemos da experiência. Não ocorre o mesmo com os juízos anteriormente citados. Julgo que todos os corpos são extensos na medida em que represento claramente o conceito "corpo" e encontro nele a nota característica "extensão". Esse juízo não está baseado, portanto, numa experiência qualquer, mas no pensamento. Daí resulta que os juízos baseados no pensamento, provindos da razão, possuem necessidade lógica e validade universal; os outros, não. Assim, prossegue o racionalista, todo conhecimento genuíno depende do pensamento. É o pensamento, portanto, a verdadeira fonte e fundamento do conhecimento humano.

HESSEN, J., *Teoria do conhecimento*, Lisboa, Edições Almedina, 1987

ANEXO 6 – Exemplo de guião para visionamento de filme



Agrupamento de Escolas de Vilela
DISCIPLINA: FILOSOFIA | 11º ANO | 2012-2013

Guião para visionamento do filme - “ Matrix” - Visiona atentamente o filme proposto

- Caracteriza o espaço e o tempo onde decorre a ação.
- Estabelece uma comparação entre a personagem central e as outras personagens.
- Refere as principais preocupações evidenciadas por essa personagem.
- Quais as problemáticas que o filme pretende abordar?
- Explica de que modo o assunto do filme se relaciona com as matérias até agora abordadas.
- Qual o dilema apresentado à personagem central?
- Relaciona as atitudes das personagens com os comportamentos caracterizadores da atitude filosófica.
- Esclarece o fio lógico e condutor do filme.

O Professor: Ricardo Carvalho

ANEXO 7 – Exemplo de uma ficha formativa

Agrupamento de Escolas de Vilela

Disciplina: Filosofia

Ano/Turma: 11ºVA

Data: 02/05/13

Ficha de avaliação Formativa

Nome: _____

Nº: _____

1. Identifica as seguintes afirmações, tendo em conta aquelas que caracterizam o Senso Comum (SC) e as que caracterizam o Conhecimento científico (CC).

- 1) É essencialmente um conhecimento prático.
- 2) Requer um trabalho sistemático.
- 3) É um conhecimento imetódico.
- 4) É um conhecimento abstrato.
- 5) Procura a clareza e o rigor.
- 6) É um conhecimento imperfeito.
- 7) Aspira à universalidade dos seus resultados.
- 8) Usa uma linguagem ambígua.
- 9) Procura atingir um maior grau de objetividade possível.
- 10) É um conhecimento concreto.
- 11) Procura atingir leis e teorias.
- 12) É um conhecimento elementar.

2. Justifica as razões que levam Bachelard a defender uma rutura com o conhecimento vulgar?

3. De acordo com a visão de Popper da atividade científica, como começa o conhecimento científico?

4. Selecciona, em cada item, a alternativa correta:

4.1 O critério proposto pelos empiristas lógicos para estabelecer o sentido dos enunciados sintéticos foi o denominado:

- a) Positivismo;
- b) Critério de verificabilidade;
- c) Critério hipotético-dedutivo.

4.2 Segundo o critério estabelecido pelos empiristas lógicos um enunciado pode ser considerado científico se:

- a) Seguir exclusivamente a razão;
- b) Se for estabelecido por um cientista;
- c) Pode ser verificado e testado.

4.3 Segundo os neopositivistas a ciência evolui:

- a) De modo cumulativo;
- b) De modo revolucionário;
- c) De modo sistemático.

4.4 Os filósofos Francis Bacon e Stuart Mill, entre outros, pensam que o método que permite distinguir conhecimento científico de outras formas de conhecimento é:

- a) O método dedutivo;
- b) O método indutivo;
- c) O método das falsificacionista.

- **Questões de verdadeiro/falso**

Refere a verdade ou falsidade das seguintes afirmações.

- 1) Popper não põe em causa a indução em ciência.
- 2) O método proposto por Popper é designado de conjeturas e refutações.
- 3) O falsificacionismo opõe-se ao verificacionismo.
- 4) Para Popper as teorias são verdades rigorosamente testadas experimentalmente.
- 5) Dizemos que uma teoria está corroborada quando resiste aos testes a que foi sujeita.
- 6) O critério de validação de uma teoria para Popper é o seu grau de falsificabilidade.

Justifica a tua opção.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

6) _____

ANEXO 8 – Questionário

O presente questionário integra-se num estudo académico relacionado com o objetivo de aferir qual o grau de distanciamento ou de proximidade que os alunos revelam em relação à Filosofia e à sua utilidade.

Solicito que respondas consoante a tua opinião. O anonimato será garantido e toda a informação recolhida é restritamente confidencial.

Preenche o círculo para assinalar a tua escolha. Exemplo ()

Desde já, agradeço a tua colaboração.

(Ricardo Carvalho)

Qual a tua opinião acerca da importância da Filosofia:

Nada importante	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante	Importante	Muito importante
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O estudo da Filosofia:

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1. Permitiu-me adquirir conhecimentos novos:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Compreender e conhecer melhor a realidade:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Enfrentar melhor os problemas do dia a dia:

4. Não sei qual é a sua utilidade:

**Os temas abordados na sala de aula corresponderam à imagem que tinhas da
Filosofia:**

Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**O que aprendes-te na sala de aula teve alguma implicação no teu comportamento
fora da sala de aula:**

Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se sim, indica quais foram as alterações mais significativas:

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
1. Na relação com os outros:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Na relação com a natureza:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Estou mais intolerante:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Estou mais crítico:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Sou uma pessoa mais esclarecida:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

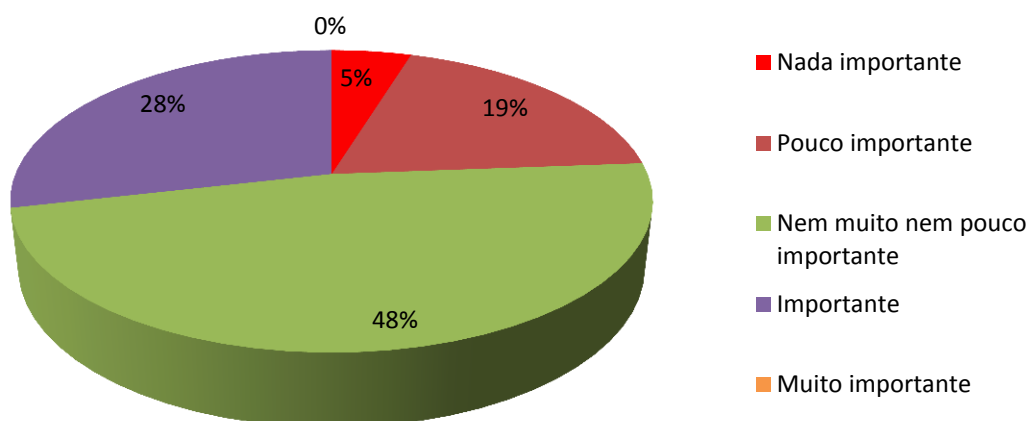
Indica o grau de importância que conferes aos temas abordados nas aulas:

	Nada importante	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante	Importante	Muito importante	Não abordei
1. Ética e Política:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Estética:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Religião:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Argumentação: Lógica/Retórica:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Conhecimento:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Conhecimento científico:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

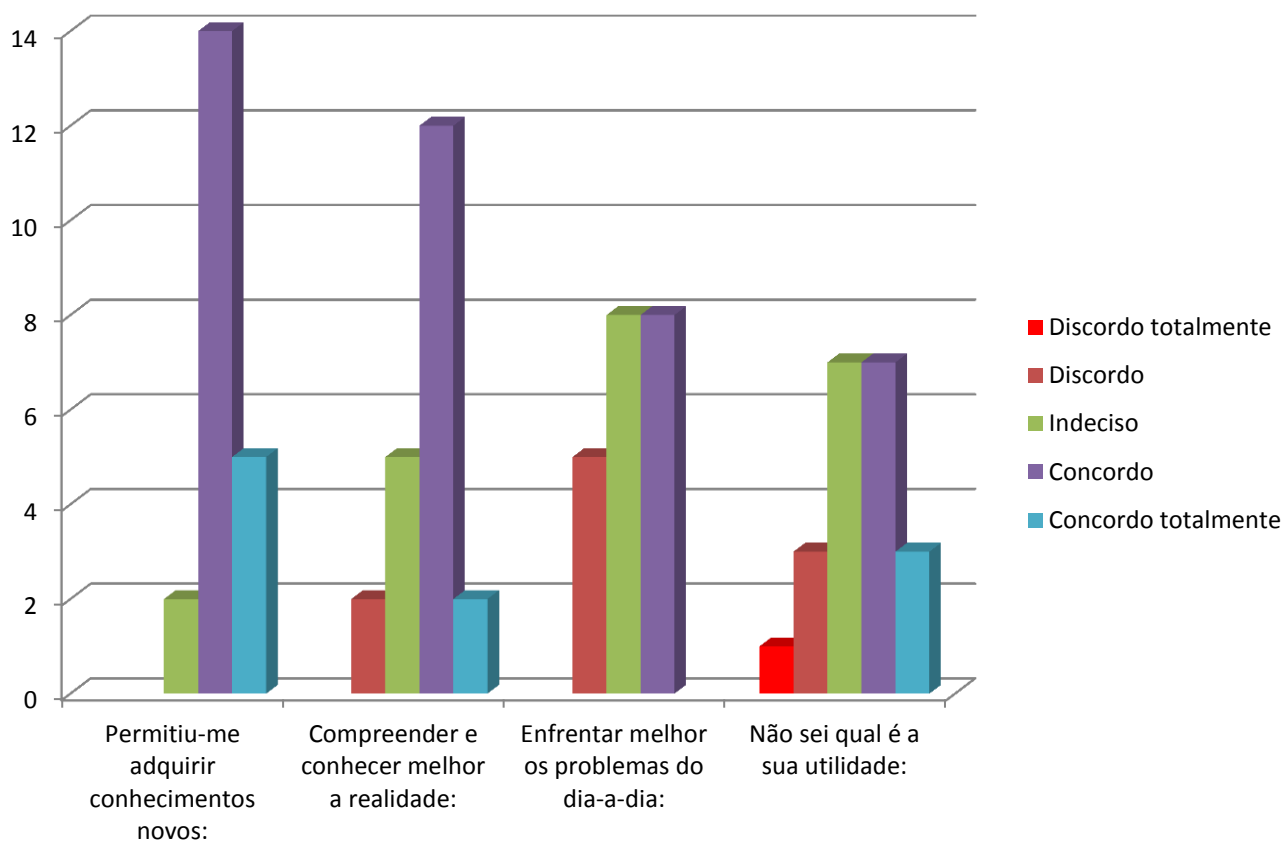
Muito obrigado

ANEXO 9 – Resultados do questionário

Qual a tua opinião acerca da importância da filosofia:

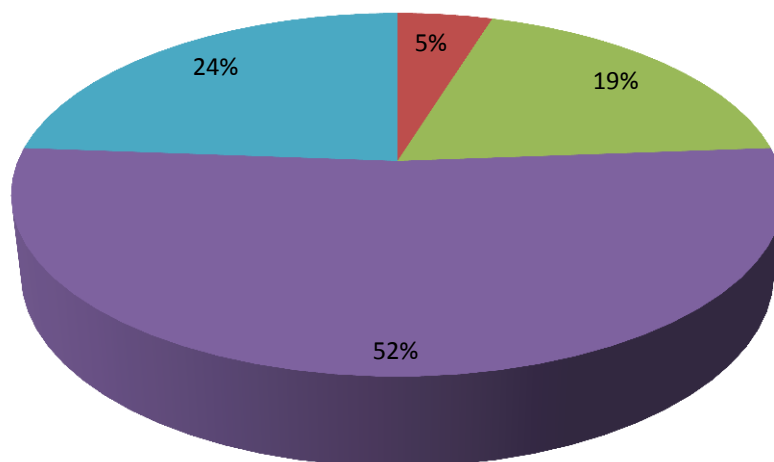


O estudo da filosofia:



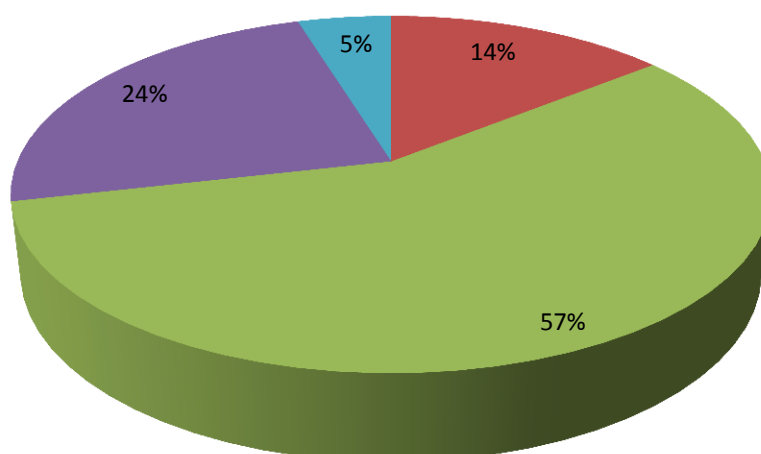
Os temas abordados na sala de aula corresponderam à imagem que tinhas da filosofia:

■ Discordo totalmente ■ Discordo ■ Indeciso ■ Concordo ■ Concordo totalmente

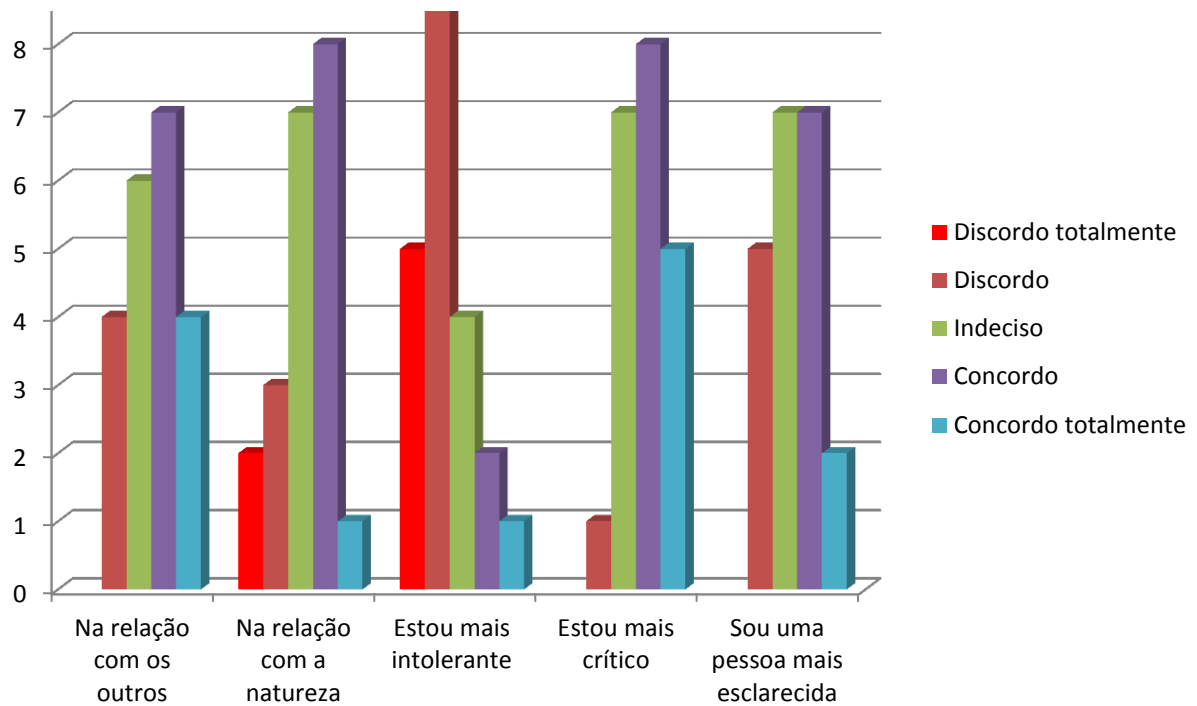


O que aprendeste na sala de aula teve alguma implicação no teu comportamento fora da sala de aula:

■ Discordo totalmente ■ Discordo ■ Indeciso ■ Concordo ■ Concordo totalmente

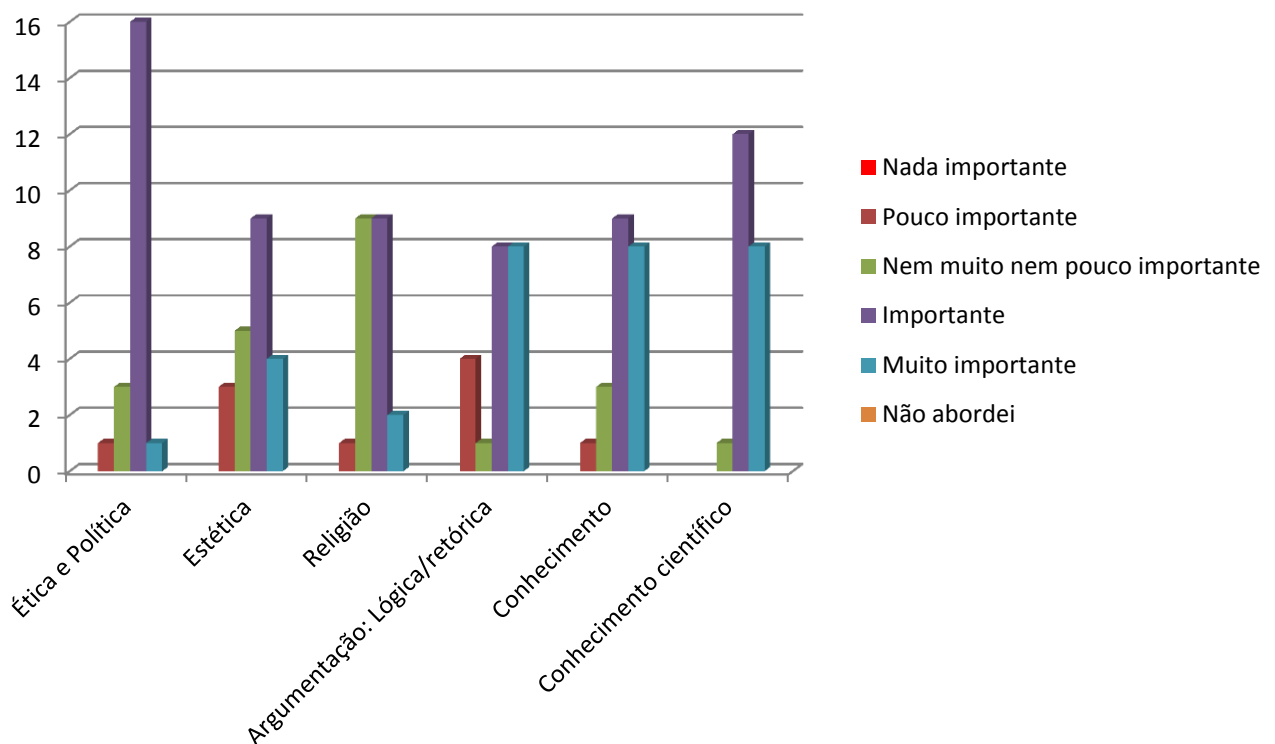


Se sim, indica quais foram as alterações mais significativas:



Indica o grau de importância que conferes aos temas

abordados nas aulas:



ANEXO 10 – Questionário

O presente questionário integra-se num estudo académico relacionado com o objetivo de aferir qual o grau de distanciamento ou de proximidade que os alunos revelam em relação à Filosofia e à sua utilidade.

Solicito que respondas consoante a tua opinião. O anonimato será garantido e toda a informação recolhida é restritamente confidencial.

Preenche o círculo para assinalar a tua escolha. Exemplo ()

Desde já, agradeço a tua colaboração.

(Ricardo Carvalho)

Qual a tua opinião acerca da importância da Filosofia:

Nada importante	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante	Importante	Muito importante
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O estudo da Filosofia:

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
5. Permitiu-me adquirir conhecimentos novos:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Compreender e conhecer melhor a realidade:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Enfrentar melhor os problemas do dia a dia:

8. Não sei qual é a sua utilidade:

**Os temas abordados na sala de aula corresponderam à imagem que tinhas da
Filosofia:**

Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O que aprendes-te na sala de aula teve alguma implicação no teu comportamento fora da sala de aula:

Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se sim, indica quais foram as alterações mais significativas:

	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
6. Na relação com os outros:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Na relação com a natureza:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Estou mais intolerante:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Estou mais crítico:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Sou uma pessoa mais esclarecida:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

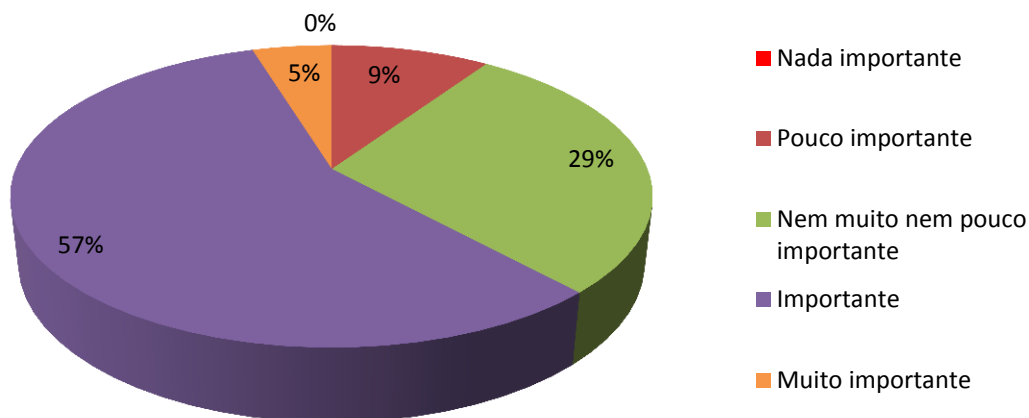
Indica o grau de importância que conferes aos temas abordados nas aulas:

	Nada importante	Pouco importante	Nem muito nem pouco importante	Importante	Muito importante	Não abordei
7. Ética e Política:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Estética:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Religião:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Argumentação: Lógica/Retórica:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Conhecimento:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Conhecimento científico:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

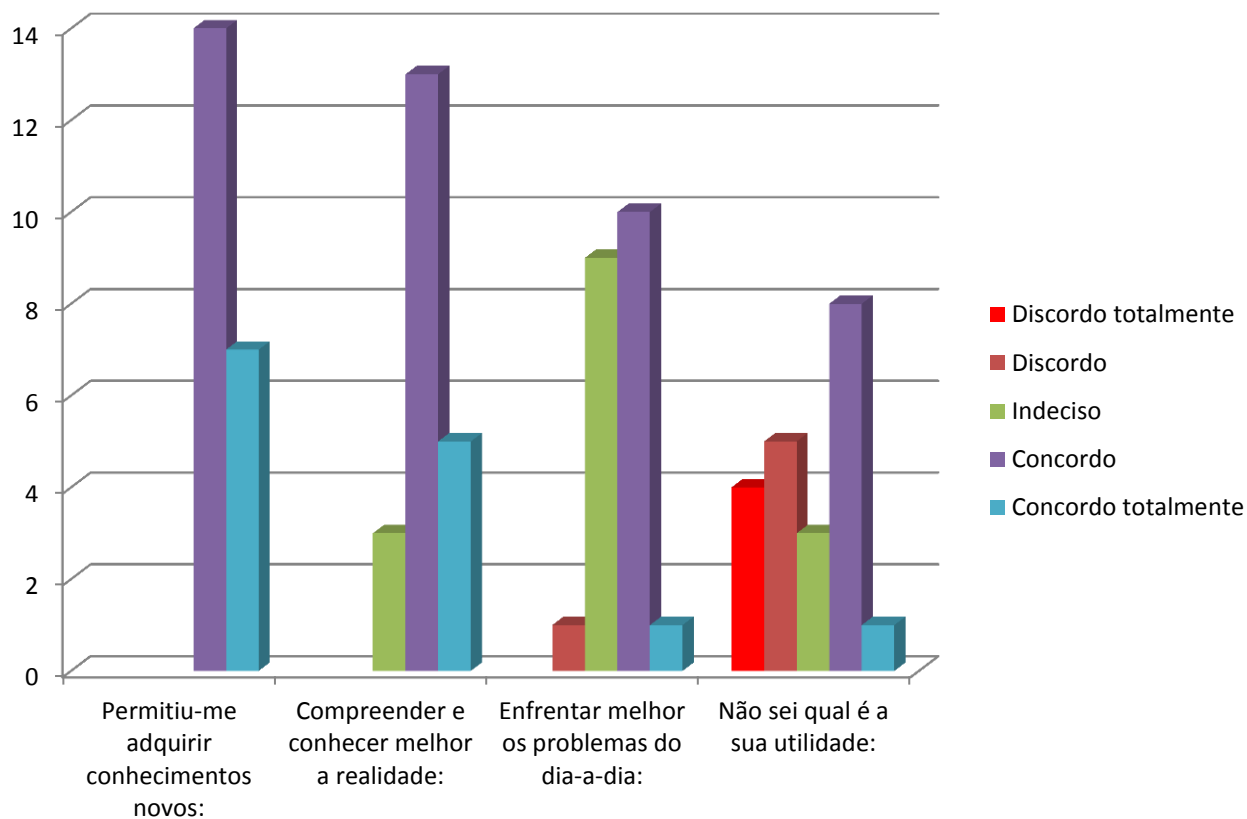
Muito obrigado

ANEXO 11 – Resultados do questionário

Qual a tua opinião acerca da importância da filosofia:

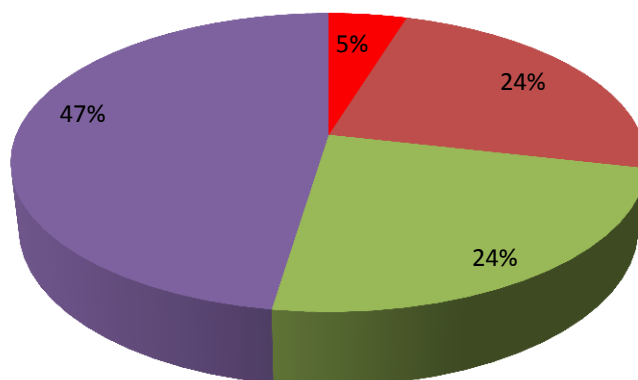


O estudo da filosofia:



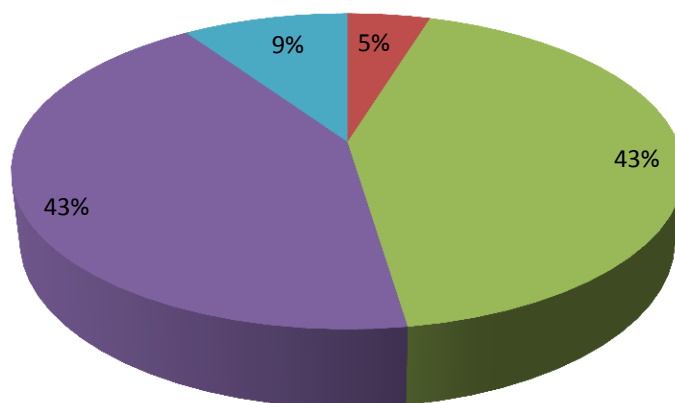
Os temas abordados na sala de aula corresponderam à imagem que tinhas da filosofia

■ Discordo totalmente ■ Discordo ■ Indeciso ■ Concordo ■ Concordo totalmente

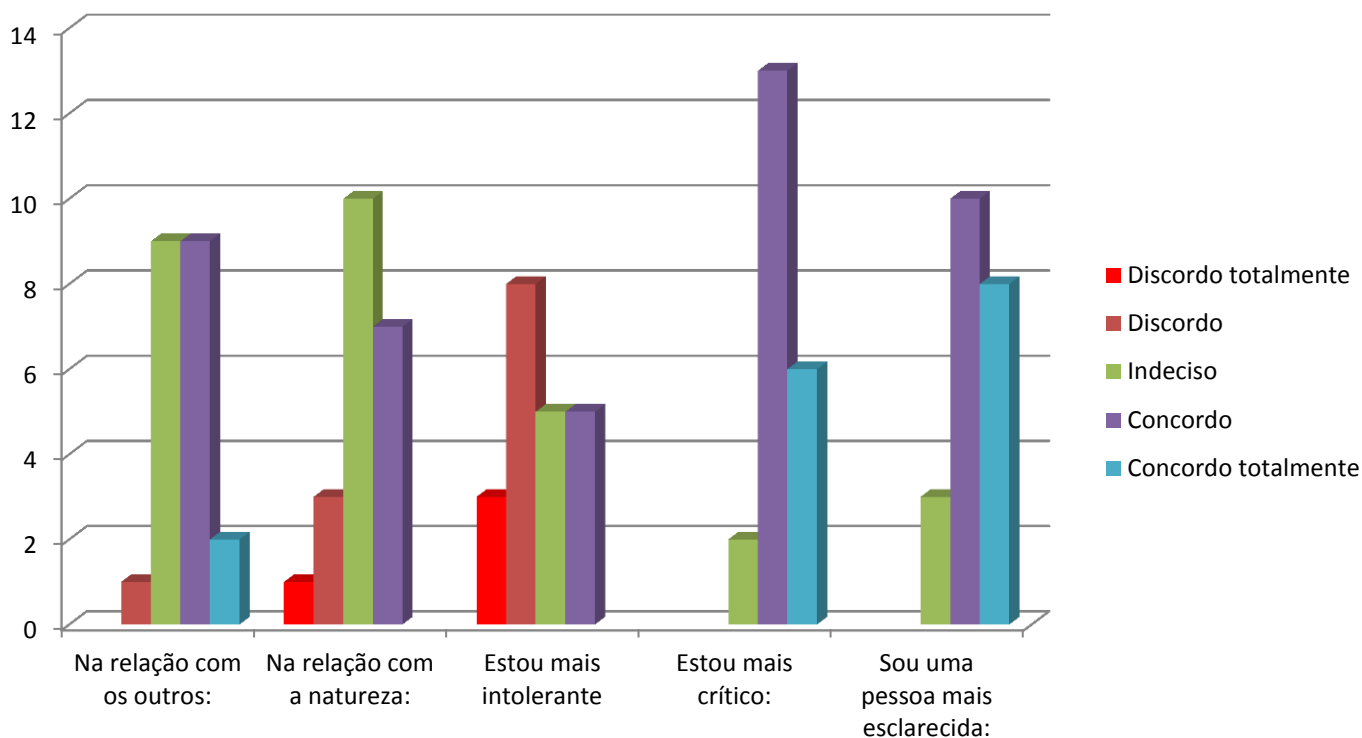


O que aprendeste na sala de aula teve alguma implicação no teu comportamento fora da sala de aula:

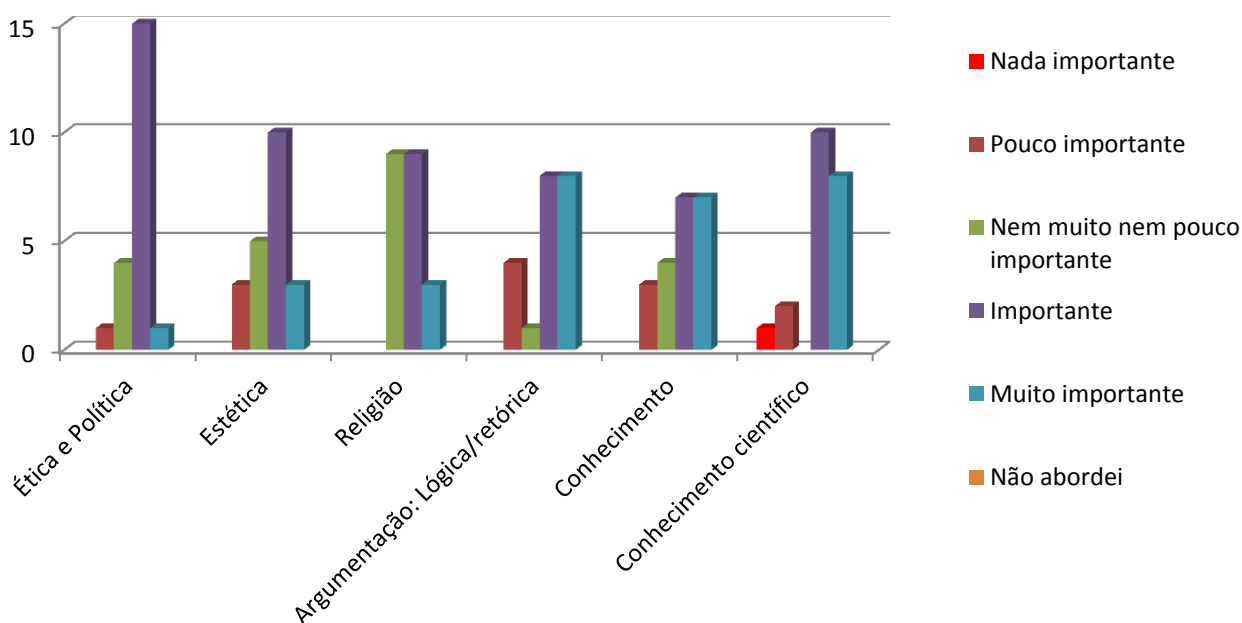
■ Discordo totalmente ■ Discordo ■ Indeciso ■ Concordo ■ Concordo totalmente



Se sim, indica quais foram as alterações mais significativas:



Indica o grau de importância que conferes aos temas abordados nas aulas:



ANEXO 12 – Questionário

O presente questionário integra-se num estudo académico relacionado com o objetivo de aferir de que forma o docente foi capaz (ou não) de transmitir os desígnios do ensino da Filosofia.

Solicito que respondas consoante a tua opinião. O anonimato será garantido e toda a informação recolhida é restritamente confidencial.

Preenche o círculo para assinalar a tua escolha. Exemplo ()

Desde já, agradeço a tua colaboração.

(Ricardo Carvalho)

O professor conseguiu transmitir os conteúdos de forma clara:

Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nas

aulas o professor foi capaz de fazer corresponder os conteúdos abordados com a realidade e o contexto fora da sala de aula:

Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qual a apreciação global que fazes do professor:

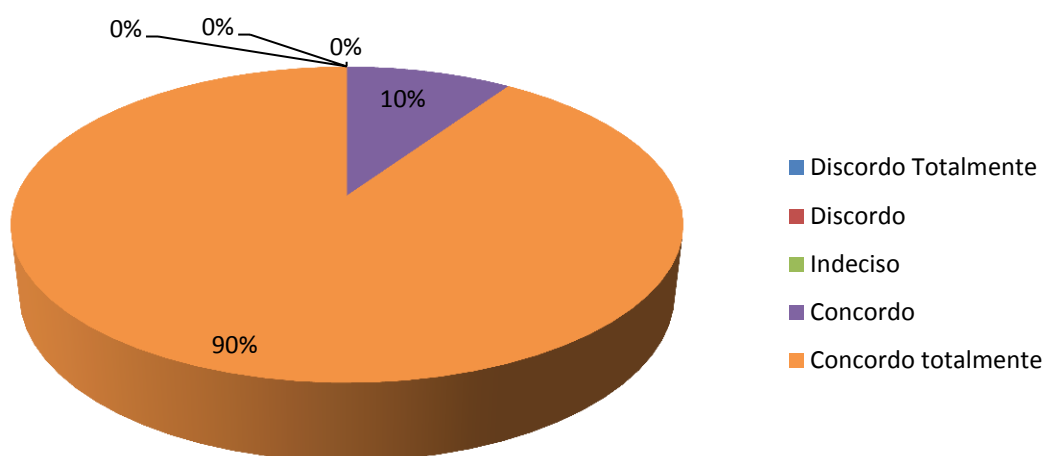
Péssimo	Mau	Satisfatório	Bom	Muito Bom	Sem opinião
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Muito obrigado

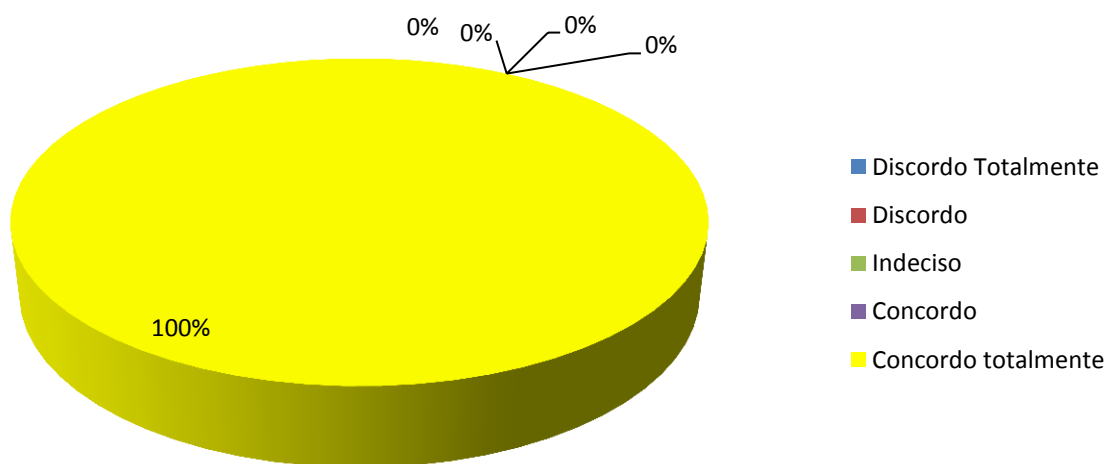
ANEXO 13 – Resultados do questionário

No final das minhas regências coloquei aos alunos algumas questões, em forma de inquérito, a fim de aferir qual a perspectiva que os alunos tinham acerca do meu desempenho enquanto docente. O questionário é o que antecede este parágrafo. Responderam ao questionário os 21 alunos da turma, e em seguida são apresentados os resultados em forma de gráfico.

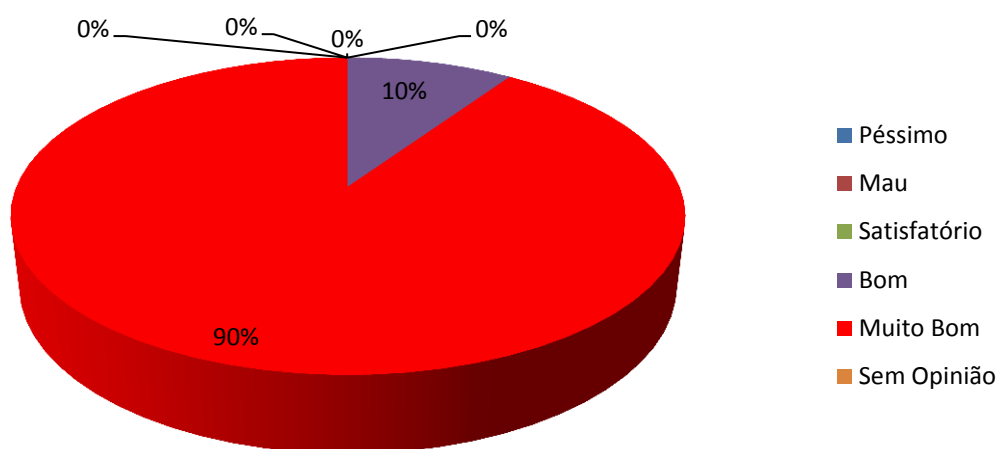
O professor conseguiu transmitir os conteúdos de forma clara:



Nas aulas o professor foi capaz de fazer corresponder os conteúdos abordados com a realidade e o contexto fora da sala de aula:



Qual a apreciação global que fazes do professor:



Muito embora eu sentisse que existia uma grande empatia entre a turma e o docente, e que as coisas estariam a correr dentro da normalidade, os resultados ultrapassaram as minhas expectativas. Nos 3 parâmetros de avaliação verificou-se sempre mais de 90% da classificação máxima, ou seja, em 21 alunos, apenas 2 não atribuíram o valor máximo, mas sim o imediatamente anterior, isto é, dentro ainda de um parâmetro positivo. Para além dos resultados demonstrados pelo inquérito e da empatia que sentia entre a turma e o docente, nunca tive qualquer problema de disciplina com nenhum aluno, e a turma, apesar de ser bastante heterogénea, funcionou sempre muito bem e dentro daquilo que é esperado que os alunos façam. Face a todos estes fatores e aos resultados verificados posso concluir que a avaliação global dos alunos ao meu trabalho foi bastante positiva.

ANEXO 14 – Projeto de intervenção



Universidade do Minho

Instituto de Educação

Ricardo Filipe Couto Carvalho

DA FILOSOFIA DO SABER À FILOSOFIA DO FAZER

Como ensinar uma área disciplinar teórica com
profundo sentido prático?

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada

Trabalho elaborado sob a orientação do

Doutor Artur Manso (Universidade do Minho)

Dra. Paula Ribeiro (Escola Secundária Vilela)

Dezembro de 2012

*A duração da vida não passa de um
momento,
a matéria é um fluir,
a alma é um turbilhão,
a fortuna fugidia ...
o que é que existe capaz de guiar um homem? ...
a filosofia.*

Marco Aurélio

1. Exposição do projeto

O presente projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada insere-se na unidade curricular de Estágio Profissional do 2º ano do Mestrado de Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, a ser implementado numa turma do 11º ano de escolaridade na Escola Secundária de Vilela, “criada em julho de 1997, a localiza-se na freguesia do mesmo nome, no concelho de Paredes. Está inserida numa zona que, em junho de 2008, foi caracterizada, pela Rede Europeia Anti Pobreza/Portugal, como a zona mais problemática do país e uma das mais problemáticas da Europa” (IGEC, 2011: 2), e será realizado na turma A do 11º ano de escolaridade, da área de Ciências e Tecnologias, composta por 20 alunos, dos quais 12 são raparigas e 8 são rapazes, com idade média de 16 anos.

Com o tema, *Da filosofia do saber à filosofia do fazer*, pretendo abordar diversos fatores que se prendem com o ensino da filosofia, na demanda de um método que me permita dar resposta à questão: *Como ensinar uma área disciplinar teórica com profundo sentido prático?*

Naturalmente, a escolha deste tema tem subjacente uma determinada conceção de filosofia assente na ideia de que esta é um modo de pensar a vida nas suas mais diversas facetas, servindo de guia para as ações dos seres humanos.

«A problemática sobre as funções da Filosofia leva-nos, de modo direto ou indireto, às conceções de filosofia. É preciso identificar e questionar as conceções de Filosofia que os professores têm subjacentes às suas práticas. A tomada de consciência das conceções de Filosofia é fundamental para se manter, (re)ajustar ou inovar criticamente as práticas educativas e curriculares. Subjacente às práticas estão sempre conceções. Muitas vezes essas conceções não estão explícitas; daí a necessidade de tomar consciência delas de modo que possam iluminar criticamente o caminho a seguir» (Medeiros, 2005: 136).

O propósito central deste projeto é abordar um tema algo paradoxal, pois, por um lado, a filosofia apresenta-se como uma área disciplinar com um pendor muito teórico, mas, por outro lado, revela um sentido muito prático, com implicação direta em quase todas as ações do nosso dia-a-dia. Quase todos os conteúdos abordados na sala de aula têm uma implicação direta nas “ações da rua”. Neste sentido, a filosofia transcende a sala de aula, aprende-se na escola mas aplica-se na rua. Este aparente paradoxo conduziu a uma discrepância entre os objetivos do ensino da filosofia e a forma como os alunos observam a filosofia e o seu ensino. A filosofia é muitas vezes encarada pelos alunos como inútil (uma ciência com a qual e sem a qual o mundo

permanece tal e qual), precisamente porque não entendem o sentido e o alcance das matérias filosóficas abordadas nos programas. Na nossa cultura e na nossa sociedade é habitual só atribuímos relevância àquilo que tiver alguma finalidade prática, que seja muito visível e de utilidade imediata, e os alunos revelam precisamente essa orientação do senso comum, não conseguindo estabelecer a ligação entre aquilo que é transmitido na sala de aula e os problemas do seu dia-a-dia.

Nos últimos anos, o próprio sistema de ensino está muito direcionado para as competências e pouco para a formação cívica, moral e ética dos alunos. Valoriza-se muito as ciências tecnológicas e pouco as ciências sociais e humanas. A filosofia é das poucas áreas disciplinares que tem ainda essa componente, a de formação geral e cultural dos alunos, como tal, torna-se fundamental que o seu ensino “produza” alguma substância na vida cívica dos alunos, e que estes percebam o seu âmago e consigam estabelecer uma relação entre os conteúdos e a sua aplicabilidade.

O *Programa de Filosofia* enaltece precisamente esta componente, apresentando-a como um saber que está «inscrito na componente de formação geral de todos os cursos do ensino secundário», relevando desta forma a sua importância para a formação geral dos alunos. O programa salienta ainda que uma vez que a filosofia integra a formação geral dos alunos e que por isso, deve contribuir para formar alunos dinâmicos, com espírito crítico e reflexivo, de modo a serem capazes de «problematizar e relacionar as diferentes formas de interpretação do real».

Também o *Dec-lei n.º 139/2012* e a *Portaria n.º 242/2012* salientam o facto de no ensino secundário a componente de formação geral contribuir para a estruturação da identidade pessoal, social e cultural dos alunos, bem como para a sua «dimensão crítica e ética, indispensável face ao extraordinário desenvolvimento das ciências e das tecnologias e às suas consequências diretas na nossa vida quotidiana». Face ao exposto, a disciplina torna-se crucial neste objetivo e a sua articulação com o quotidiano indispensável. Transportar a filosofia da sala de aula para a rua é precisamente implementar nos alunos a formação geral que o ensino secundário deve proporcionar.

No mesmo sentido aponta o *Relatório Delors* (UNESCO), salientando o facto de ser no ensino secundário que os talentos mais variados se revelam e desenvolvem. Nomeadamente os «elementos do tronco comum (línguas, ciências, cultura geral) deveriam ser enriquecidos e atualizados de modo a refletir a mundialização crescente dos fenómenos, a necessidade de uma compreensão intercultural e a utilização da ciência ao serviço de um desenvolvimento humano

sustentável» (Delors, 1996: 135). Salienta o facto do ensino secundário ter o dever de se debruçar mais sobre a «preparação para a vida», num mundo cada vez mais tecnológico e em transformação. Realça ainda a importância que o ensino secundário deve ter na formação do carácter dos alunos, dotando-os de instrumentos que os permitam enfrentar os conflitos e a violência gerada por estas novas tecnologias e a rápida transformação. «A colaboração das ciências sociais e humanas é, sob este ponto de vista, essencial, na medida em que abordam tanto a existência em si mesma, como os fatos sociais. Será preciso acrescentar que esta pesquisa pluridisciplinar deverá contar com a participação da história e da filosofia? A filosofia, porque desenvolve o espírito crítico indispensável ao funcionamento da democracia...» (Delors, 1996: 60).

Por tudo isto é necessário encontrar uma metodologia ou uma abordagem pedagógica que permita precisamente vincar a pertinência do ensino da filosofia. Essa metodologia tem de ser capaz de desvincular os alunos da opinião do senso comum, e levá-los a perceber que mesmo querendo cursos com aplicabilidade direta (com finalidade prática) a filosofia continua a ser uma disciplina fundamental na sua formação. A generalidade dos cientistas reconhece que a filosofia é fundamental a qualquer ciência:

«As ciências pretendem ser conhecimentos verdadeiros, obtidos graças a procedimentos rigorosos de pensamento; pretendem agir sobre a realidade, através de instrumentos e objetos técnicos; pretendem fazer progressos nos conhecimentos, corrigindo-os e aumentando-os. Ora, todas essas pretensões das ciências pressupõem que elas acreditam na existência da verdade, de procedimentos corretos para bem usar o pensamento, na tecnologia como aplicação prática de teorias, na racionalidade dos conhecimentos, porque podem ser corrigidos e aperfeiçoados. Verdade, pensamento, procedimentos especiais para conhecer fatos, relação entre teoria e prática, correção e acúmulo de saberes: tudo isso não é ciência, são **questões filosóficas**. O cientista parte delas como questões já respondidas, mas é a filosofia que formula e busca respostas para elas» (Chauí, 2004: 10-11).

Os conteúdos programáticos em que vou aplicar este projecto – Conhecimento e racionalidade científica e tecnológica – enquadram-se nesta vertente da filosofia, uma vez que abordam questões como: estrutura do acto de conhecer; a possibilidade do conhecimento; estatuto do conhecimento científico; conhecimento científico versus senso comum; progresso da ciência.

Para além desta função, a filosofia encerra um pendor ainda mais marcante para a formação do ser humano, pois coloca questões como: o que é o homem? O que é a vontade? O que é a paixão? O que é a razão? O que é o vício? O que é a virtude? O que é a liberdade? Como nos tornamos livres, racionais e virtuosos? Porque é que a liberdade e a virtude são valores para os seres humanos? O que é um valor? Por que avaliamos os sentimentos e ações humanas?

Este projeto tem como objetivo na vertente investigativa tentar aferir qual o grau de distanciamento ou de proximidade que os alunos revelam em relação à filosofia e à sua utilidade, e na vertente pedagógica tentar encontrar uma metodologia que permita fazer a conexão entre a sala de aula e a vida civil dos alunos.

2. Estratégias de Intervenção

As estratégias de formação vão incidir sobre:

- Exposição dialogada das temáticas com recurso a exemplos práticos do quotidiano dos discentes;
- Trabalhos de grupo com discussão de casos concretos que os alunos se identifiquem (Filosofia Franca);
- Simulação de experiências científicas com recurso às teorias de Popper e Kuhn;
- Realização de questionários;
- Visualização de vídeos e imagens;
- Fichas de trabalho;

• Metodologia

A metodologia no ensino da filosofia pode ser aplicada com base em dois modelos, o modelo catequético e o modelo maiêutico. Do meu ponto de vista, apesar do segundo ser mais atrativo, apenas o primeiro assegura uma aprendizagem eficaz aos alunos, uma vez que é um processo mais expositivo e explicativo das temáticas filosóficas, permite chegar a todos os alunos de igual forma, ao contrário do modelo maiêutico, que ao pretender que cada aluno revele e tome consciência daquilo que já possui em potência não é tão eficaz, porque a potência não é

igual em todos, pode haver alunos em que de facto isso é possível, mas no geral muitos alunos não conseguiriam atingir os objetivos pretendidos.

Na vertente pedagógica o estudo vai ser implementado na unidade temática “IV – O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica” do 11º ano. Depois de visualizar as aulas e a dinâmica da turma, tenciono colocar em prática experiências pedagógicas que possibilitem conectar a filosofia com o real.

- **Problema**

O ensino da filosofia é muito baseado em textos, debruça-se muito sobre teorias, e isso à partida não cativa alunos que valorizam a objetividade e a prática. Contudo, um texto de filosofia pode conter as duas vertentes: por um lado, pode funcionar como menção da teoria tratada, e por outro, também funciona como forma de colocar os alunos em contato com os seus problemas, levando-os a ter uma abertura maior para a teoria apresentada. É preciso encontrar o texto certo e a metodologia indicada. A filosofia vive de teses e refutações, de argumentos, fundamentação e refutação desses argumentos, parece que nunca chega a uma conclusão e isso afasta os alunos da sua órbita. Tem de ser o professor a tirar os alunos desse estado de aversão e consciencializá-los de que podem tomar parte do problema.

- **Questões de investigação**

As questões de investigação que se colocam neste projeto de intervenção são as seguintes:

- Estando no 11º ano, depois de já terem tido no 10º ano contacto com a disciplina de filosofia, qual a relevância que os alunos continuam a atribuir ao ensino da filosofia?
- Qual a pertinência dos assuntos filosóficos abordados no quotidiano dos alunos?
- Que estratégias (no ensino) podem ser adotadas para ligar a filosofia ao real?
- Como os alunos consideram a filosofia e a sua relevância?
- Como os professores caracterizam o ensino da filosofia?

- **Objetivos**

- Fomentar o espírito crítico e reflexivo dos discentes;
- Despertar os discentes para a dimensão formativa da filosofia.
- Promover a construção do conhecimento científico à luz da filosofia;
- Estimular a reflexão sobre processos de aprendizagem;
- Investigar as condições de uma metodologia de ensino que explore a vertente teórica e prática da filosofia.
- Perceber a importância da Filosofia na compreensão do real.

- **Participantes**

Turma do 11º A.

- **Instrumentos (para recolha de informações)**

- Grelhas de observação e análise;
- Questionários sobre temas;
- Fichas de trabalho inseridas nas regências com base no manual
- Tarefas escritas de síntese para compreender o tipo de conhecimento adquirido pelos alunos;
- Monitorizar os dados de compreensão.

- **Procedimentos**

A aplicação do projeto decorrerá em aulas que terão a duração de 90 minutos, dos quais os primeiros 60 serão dedicados à exposição da matéria, tendo em conta a metodologia que quero aplicar, e os últimos 30 à aplicação de algumas atividades estratégicas já mencionadas.

- Fases de desenvolvimento e Calendarização

	2012	2013						
	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maió	Jun.	Jul.
Leitura de bibliografia								
Elaboração dos planos e materiais para as aulas								
Intervenção nas aulas								
Recolha e análise dos documentos produzidos pelos alunos								

Fase de planificação (1º semestre)

Pesquisa bibliográfica; desenho do plano de intervenção; planificação de instrumentos didáticos e recolha de informação.

Fase de intervenção (2º semestre)

Nesta fase proceder-se-á à implementação do projecto através da planificação de aulas e do uso de instrumentos didáticos para expor a matéria a investigar.

Fase de avaliação e redação do relatório (Junho)

Avaliação global da experiência através da análise dos inquéritos, fichas de trabalho e redação do Relatório de Estágio.

Bibliografia

MEDEIROS, Emanuel (2005) *A filosofia como centro do currículo na educação ao longo da vida*, Lisboa, Instituto Piaget

DELORS, Jacques (1998), *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, S. Paulo, Cortez Editora

Portugal (2012), *Portaria n.º 242/2012 de 10 de agosto* - organização, gestão do desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Referências documentais

Escola Secundária de Vilela. Projeto Educativo, *Educar para uma sociedade de valores* (2011-2014).

IGEC (2012), *Avaliação Externa das Escolas – Escola Secundária Vilela*. Disponível em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2012_Norte/AEE_2012_ES_Vilela_R.pdf (acedido em 27/11/2012)