



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

**Relatório de Prática de Ensino Supervisionada na disciplina de
Filosofia na Escola Secundária Severim de Faria, em Évora**

Nuno Ferreira

Orientador:
Professor Doutor João Lima

Évora

2012

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora de estágio, professora Doutora Iria Vaz, pelo acompanhamento, partilha de saberes e experiência ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

Ao professor Doutor João Lima, pelo registo crítico e proveito das suas sugestões.

À minha família, que de tão família já são amigos, e aos amigos cuja amizade já os faz parte da família.

RESUMO

RELATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA SEVERIM DE FARIA, EM ÉVORA

Nuno Pedro Andrade Ferreira

PALAVRAS-CHAVE: didáctica, pedagogia, filosofia, ensinar

KEYWORDS: didactic, pedagogy, philosophy, to teach

Este relatório apresenta uma análise descritiva da Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Secundária de Severim de Faria, durante o ano lectivo de 2011/2012. O relato e a sua análise reflexiva centrar-se-ão na prática lectiva de ensino de Filosofia no décimo ano. Do mesmo modo, será questionada a pertinência de uma didáctica específica ao ensino da Filosofia.

ABSTRACT

SUPERVISED TEACHING PRACTICE REPORT IN PHILOSOPHY, IN THE SECONDARY SCHOOL SEVERIM DE FARIA, IN ÉVORA

Nuno Pedro Andrade Ferreira

This report presents a descriptive analysis of the Supervised Teaching Practice (PES) in the Secondary School Severim de Faria, in Évora, during the academic year 2011/2012. The report and its reflective analysis will focus on teaching practice of philosophy in the tenth year. Similarly, it will be questioned the relevance of a specific didactics applied to the teaching of philosophy.

ÍNDICE

1. FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA E PEDAGÓGICO- -DIDÁCTICA	7
a. A especificidade de ensinar filosofia.....	7
b. A ensinabilidade da filosofia.....	10
c. A ensinabilidade da filosofia sem recurso a uma didáctica.....	11
d. A possibilidade de uma didáctica da filosofia.....	13
e. Porquê ensinar filosofia?.....	14
2. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	17
a. O espaço	17
b. O projecto educativo	18
3. CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTÁGIO	19
4. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	21
a. Prática pedagógica na turma de 10º ano.....	21
i. As estratégias pedagógicas.....	23
b. Prática pedagógica nas turmas de 11º ano.....	28
5. PLANIFICAÇÕES/RECURSOS UTILIZADOS NAS AULAS	31
a. As planificações	31
b. O manual	32
c. Outros recursos – caderno diário, esquemas, apresentações em formato <i>powerpoint</i>	33
6. TESTES SUMATIVOS (MATRIZES, TESTES, CORRECÇÕES E RESULTADOS).....	36
a. Avaliação escrita/fichas de avaliação.....	36
b. Avaliações orais	40
c. Intervenções	41
d. Avaliação de atitudes, valores e comportamento	41
7. APRECIÇÃO CRÍTICA DO PERCURSO EFECTUADO	43
a. Análise do percurso efectuado através das avaliações dos alunos	43
i. Em relação à disciplina de filosofia	43
ii. Em relação ao professor.....	47
b. Análise reflexiva do percurso efectuado	49
8. BIBLIOGRAFIA	54
9. ANEXOS.....	55
Anexo A – Avaliação da actividade “Dia da Filosofia”	59
Anexo B – Resultados da Avaliação.....	61

Anexo C – Planificações/recursos utilizados nas aulas.....	67
Anexo D – Documentos de avaliação	77
Anexo E – Questionário de avaliação do professor pelos alunos e respectivos resultados...	104
Anexo F – Questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos e respectivos resultados.....	113

1. FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA E PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA

O carácter descritivo tão próprio do modelo “relatório” é, por vezes, insuficiente. No caso particular de um relatório sobre Prática de Ensino Supervisionada, descrição objectiva e isenta, embora revelando nas entrelinhas a perspectiva que um tem de ensino, não esclarece necessariamente no que toca aos fundamentos, aos alicerces desse acto de ensinar. Na sua tentativa de ser explícito, oculta por vezes o que sustém o relatado. Mesmo sendo objectivo, sente-se que lhe falta aqueles princípios nos quais o descrito se baseia. E tanto mais isso será verdade quanto o relatório em questão seja de Prática de Ensino Supervisionada na disciplina de Filosofia: pelo carácter peculiar da filosofia, mesmo com uma determinada objectividade, comporta alguns esclarecimentos iniciais.

a. A especificidade de ensinar filosofia

É ponto assente em todas as disciplinas a pertinência que cada uma tem no currículo escolar. Nem que seja por um instinto de auto-preservação, todas as disciplinas leccionadas no sistema educativo se auto-justificam, reclamam para si o seu lugar ao sol e a sua indiscutível necessidade; da melhor ou pior forma, cada uma diz-se útil e necessária, particular e abrangente, singular e universal. As únicas vezes que saem deste casulo é para pedir auxílio às ciências da educação, numa construção pedagógica que as auxilie a transmitir os seus conteúdos – uma didáctica. A filosofia não é diferente, senão num pormenor: tem-se em maior conta por muitos ainda recusarem o recurso a uma didáctica específica, considerando que “a filosofia é ela própria uma pedagogia e uma didáctica”, e que assim sendo “a filosofia contém em si os fundamentos do seu acto comunicativo” (Vicente, 1994, 397).

Desde finais dos anos 80 do século passado que a questão da especificidade no ensino da disciplina de filosofia face às outras disciplinas surge com cada vez mais pertinência.

Propõe-se debater a necessidade de uma didáctica específica da filosofia, opondo assim argumentos à pergunta “precisará a filosofia de uma didáctica?”.

Deste modo, duas tendências se divisam: os que defendem que não é preciso sair da filosofia para a ensinar, que ensinar filosofia é uma questão especificamente filosófica, que a filosofia tem em si os fundamentos da sua própria pedagogia; do outro lado, afirma-se que a filosofia não se pode identificar nem com o que é ensinado em seu nome nem com a pessoa que a ensina, recusando-se a conter a filosofia em limites prévios, concluindo que esta, mesmo que contenha em si os fundamentos da sua própria pedagogia, necessita de certas condições para ser filosófica, e essas condições são de ordem pedagógica.

Um dos primeiros a levantar este tipo de questões foi Michel Tozzi (Vicente, 1994, 398-400; Boavida, 2010, 101-2), durante os anos lectivo de 1989/90 e 1990/91, quando, na Universidade de Paul Valery-Montpellier III, orientou dois seminários sobre didáctica da filosofia. Face à realidade francesa, Tozzi defendeu a urgência de repensar uma didáctica da filosofia por duas evidências: a alteração quantitativa e qualitativa dos alunos. Se a filosofia era antes uma matéria reservada a uma minoria, na medida em que poucos chegavam a esse nível na sua carreira académica, este pequeno conjunto, que formava por si só duma elite socialmente seleccionada pela escolaridade, generalizava-se agora. O número de alunos alterou-se quantitativamente: de elites, o ensino da filosofia via-se agora confrontado com massas – o que não seria necessariamente negativo, pois todos têm direito a uma educação filosófica, mas essencialmente problemático quando confrontado com o segundo critério: a alteração qualitativa. Ou seja, os alunos, para além de numericamente superiores, são igualmente mais limitados nas suas capacidades. O aumento quantitativo provocou a diminuição da qualidade dos estudantes. Antes presumia-se o domínio da língua e mecanismos de argumentação aquando do início da disciplina de filosofia, agora, os pressupostos mantêm-se, mas o facto é que os alunos não traziam essas competências desenvolvidas.

Esta é a pedra de toque que motiva toda a problematização subsequente da necessidade de transformar o modo de leccionar a disciplina, ou seja, a necessidade de uma didáctica da filosofia: a disciplina é muito exigente?, os alunos estão mal preparados?, ou serão os professores que estão desajustados? (Vicente, 1994, 399).

Há então a necessidade de colocar em questão a posição que advoga o ensino filosófico como condição suficiente para o aluno aprender a filosofar, como se houvesse uma identidade entre filosofia como disciplina de investigação e filosofia enquanto matéria escolar. Há a necessidade de repensar o ensino da filosofia no recurso a uma didáctica específica (Vicente, 1994, 399).

Acontece porém, dirão alguns, que a filosofia é autónoma e radical. Não necessita de pedagogias e didácticas porque não precisa de encontrar o seu fundamento fora de si mesmo (Vicente, 1994, 397, 400; Boavida, 2010, 78, 103). Ao contrário das outras disciplinas, que originam verdades científicas, a filosofia contém em si os fundamentos das suas formas de saber. Seguindo a linha de Ortega (1999, 51-3), dir-se-á que a verdade científica das ditas “ciências exactas” é incompleta, penúltima, porquanto não se basta a si mesma; é exacta, mas insuficiente, tendo necessidade de recorrer a um tipo de conhecimento mais radical quando posta em xeque no final do porquê dos porquês, no para lá da linha que traça o seu objecto. Mesmo na sua actividade quotidiana, a exactidão das “ciências exactas” é posta em causa pela interpretação do seu executor – o Homem – que, na sua condição humana, ou seja, na impossibilidade de renúncia à adopção de posição sobre temas últimos, não consegue igualmente fugir a esse radicalismo (Ortega, 1999, 51-3). As ciências nunca conseguirão ser um fim em si mesmo, nunca conseguirão estabelecer a sua necessidade teleológica por si só, isoladas. E aí entra em cena a filosofia: autónoma porque se basta a si mesmo no seu objecto – o Homem no seu viver –, radical porque se funda no que o que o Homem tem de mais humano – a necessidade de interpelar o mundo: “Como se pode viver surdo perante as derradeiras, dramáticas perguntas? De onde vem o mundo? Para onde vai ele? Qual a potência definitiva do cosmos? Qual o sentido essencial da vida? (...) Precisamos de uma perspectiva completa, não de um horizonte a que se amputou a palpitação que incita para as derradeiras lonjuras” (Ortega, 1999, 51).

Mas, este carácter autónomo e radical justificará: a) a ensinabilidade da filosofia?; b) a ensinabilidade da filosofia sem recurso a uma didáctica, uma pedagogia?; c) uma didáctica especificamente filosófica?.

b. A ensinabilidade da filosofia

Será então a filosofia ensinável?

A resposta a esta questão implica a consideração do que é filosofia – pergunta tão aberta que virtualmente todas as respostas poderão ser válidas. Não que me esteja a escusar a arriscar uma definição, ou melhor, uma preferência, mas deixo para adiante esse momento. Importa realçar aqui que seja qual for a resposta a essa questão – o que é a filosofia –, salta à vista que a própria preferência vai-se reflectir na possibilidade ou não de a filosofia ser ensinável: saber o que é a filosofia implica decidir o que se pretende com ela (Boavida, 2010, 36).

Quero ensinar filosofia para os meus alunos terem boas notas, debitarem a matéria mostrando as suas excelentes competências de memorização? Quero refugiar-me no programa, escudando-me nas suas directrizes¹? Ou quero mostrar a filosofia como algo totalmente diferente, ao ponto de cair no subjectivismo absoluto, e aí, confundindo-se a disciplina com o professor? Mesmo não caindo em pólos extremados, é necessário que um se atenha à necessidade de tomar opções acerca das finalidades do ensino da filosofia se se quer pensar a sua ensinabilidade. As opções que tomo enquanto professor, nem que seja decidindo qual a acepção que tem para mim filosofia, influenciam os resultados (Boavida, 2010, 34). Acresce o facto de haver já algumas “pré-opções” tomadas pela entidade que tutela o ensino, o Ministério da Educação, sob a forma de currículos – é necessário ir ao seu encontro.

Podemos ensinar filosofia enquanto produto acabado, ou seja, apresentando conteúdos já trabalhados por outros pensadores, e cujo desafio se coloca apenas ao nível da memorização e da eficácia (Boavida, 2010, 39-40). Ou então podemos tentar recriar as condições sob as quais os problemas, apresentados como produtos, foram outrora problemas filosóficos. E aqui entra a distinção entre problema e problema filosófico, a questão da apropriação do problema (Boavida, 2010, 27-9).

¹ “Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica (...). Proporcionar situações para a formulação de um projecto de vida próprio, pessoal, cívico e profissional (...). Proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido (...). Proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética (...). Proporcionar mediações conducentes a uma tomada de posição sobre o sentido da existência (...).” (Almeida, 2001, 8)

Vejamos: o problema de outrem não é um problema de facto, na medida em que não me implica, não me “incomoda”. Posso conhecer os factos que o compõem, e mesmo assim não me identificar com ele. E assim sendo, relativamente ao problema da verdade, por exemplo, posso conhecer as suas cambiantes, posso argumentar por esta ou aquela vertente, mas posso fazê-lo de modo isento, numa postura em que “tanto se me dá como se me deu”, não me afectando de todo porque não o vivo. E assim, é um problema da filosofia, mas não me é problemático. Para transformar esse problema da filosofia em algo problemático, num problema filosófico, é necessário que eu o sinta, que o viva enquanto tal.

Um problema é sempre um dado modo de compreender, do mesmo modo que exprimir um problema é sempre um determinado modo de o exprimir. Ou seja, todo o problema filosófico já teve uma dimensão pessoal e humana na sua raiz – porque são os Homens que criam e sentem. Assim, não é possível falar de problemas reais se estes não forem criados e sentidos pelos outros. Um problema filosófico é aquele que provoca em mim, no aluno, em quem quer que o assuma enquanto tal, um sentimento de apropriação, em que vivo, sinto, sofro esse problema como meu. É necessário vitalizar esse problema.

Assim, retornando à questão de se a filosofia é ensinável: enquanto produto feito, enquanto história da filosofia, enquanto discorrer de raciocínios sistemáticos de outros, a filosofia não é ensinável. Porque a filosofia radica em problemas, vitalizados, revividos nas suas condições originais, e só assim apropriados. Porque de outro modo, a radicalidade e autonomia da filosofia desvanecer-se-iam numa redução a uma disciplina de história do pensamento. A filosofia não será ensinável senão enquanto processo de filosofar, enquanto actividade problematizadora.

c. A ensinabilidade da filosofia sem recurso a uma didáctica

Será nesse caso a filosofia ensinável sem recurso a uma didáctica, a uma pedagogia?

O carácter de ensinabilidade da filosofia reside no pressuposto de uma didáctica, de uma pedagogia. Toda a filosofia tem uma pedagogia própria com a qual coincide e se identifica, e do mesmo modo, toda a pedagogia pressupõe e elabora uma filosofia. Por

outras palavras, a filosofia é vocacionalmente pedagógica, bem assim a pedagogia filosófica (Boavida, 2010, 20-22).

A dimensão pedagógica da filosofia está no seu carácter analítico e dialógico, na produção e exigência de um discurso que é desconstrutivo, construtivo, fundamentador de novas evidências, com preocupação de compreender, integrar em contextos, relacionar.

Por seu turno, é também patente a dimensão filosófica da pedagogia: pressupõe uma relação com o outro; é problematizadora e susceptível de ser problematizada; pressupõe uma cosmovisão na qual define meios e fins, concebe um Homem e uma sociedade, reconhece modelos e hierarquiza valores – preocupações e funções filosóficas; exhibe igualmente aspirações teleológicas – projecta-se e aperfeiçoa-se, organiza-se segundo padrões, dinamiza-se de acordo com referências.

De acordo com Boavida, filosofia e pedagogia estão em inter-relação (Boavida, 2010, 18). É dizer, há uma interdependência constitutiva na qual cada um se origina no outro, e cada um origina o outro, simultaneamente. Há questões pedagógicas que só podem ser resolvidas filosoficamente, do mesmo modo que as ciências da educação abrem novos caminhos à filosofia. A pedagogia é uma ciência empírica que versa uma especialização sobre a actividade humana, a filosofia só é com o Homem, precisa dessa relação eu/outro que decorre do “estar-lançado” heideggeriano, do “ser com e no mundo” orteguiano. A filosofia radica no problema, do qual depende vitalmente, numa vivência que é acto e facto vital, a pedagogia radica na natureza problemática, vital, dos conteúdos e na sua transmissibilidade enquanto tal.

Uma filosofia que se ensine sem recurso a uma didáctica será um *mise en abisme*, um olhar para dentro, hermético, fechado sobre si mesmo, um mero exercício intelectual, uma semelhança afastada ao matemático kantiano, sem ligação com o real, com a vida, a “minha vida”, o concreto e imediato, o problemático porque enquanto Homem, actuante e actuado.

d. A possibilidade de uma didáctica da filosofia

Pode portanto haver uma didáctica especificamente filosófica?

Posto que a ensinabilidade da filosofia está na sua autonomia e radicalidade enquanto processo, posto que a filosofia se quer aberta e viva, tendo aí um papel essencial a pedagogia, a última questão se coloca: será possível uma didáctica especificamente filosófica?

Poder-se-ia colocar uma eventual distinção entre didáctica da filosofia e didáctica filosófica, mas uma não tem sentido sem a outra, senão que se incorporam por identidade. É dizer, uma didáctica da filosofia, pelo exposto até ao momento, terá que ser intrinsecamente filosófica, porquanto lida com problematizações. Como vimos, é possível conceber o ensino da filosofia enquanto apresentação dos seus produtos – os pensamentos e sistemas filosóficos. Refutou-se esta opção por se considerar que uma redução da filosofia a uma história do pensamento é algo cujos conteúdos podem incluir história da filosofia, mas não eram filosofia em si. A única maneira de se ensinar filosofia será, então, ensinando a filosofar. É um saber que se constrói construindo. É a alusão à distinção kantiana entre aprender filosofia(s) e aprender a filosofar.

Vicente (1994, 401) define didáctica da filosofia como “uma reflexão sobre as mediações necessárias entre a filosofia e o filosofar do professor, e o fazer aprender a filosofar por parte do aluno”.

O filosofar é, assim, um processo de pensamento que “pode e deve, para efeitos didácticos, desdobrar-se em três operações intelectuais maiores: conceptualizar, problematizar e argumentar” (Vicente, 1994, 402).

Outro pensador da didáctica da filosofia já referido, Boavida, afirma que a filosofia se manifesta por um agir intelectual, por uma acção, por um processo racional, por um processo interpretativo. A isto chama actividade filosófica (Boavida, 2010, 35), ou seja, actividade no sentido da categoria piagetiana de operações formais, enquanto acção, operação. Assim, prossegue, operação como abordagem inédita ao problema, como vivência de situação problemática, como necessidade de recurso a operações racionais para a resolver. Fala-nos de uma filosofia a fazer, por contraponto com aquela feita, de

conteúdos estáticos, sendo apenas sobre esta que se pode aplicar uma qualquer tentativa didáctica, porquanto é o cerne da especificidade didáctica da filosofia.

Não será arriscado afirmar assim, de forma abrangente, indo até um pouco mais além de Boavida, que a didáctica da filosofia enquanto actividade filosófica assume aqui não só os contornos de um processo cognitivo (Boavida, 2010, 143-6), mas assume-se como uma espécie de meta-cognição: agindo sobre os processos do filosofar, promove a ensinabilidade da filosofia pelo desenvolvimento no aluno destes processos específicos da actividade filosófica. Uma didáctica da filosofia que não pretende dotar o professor de métodos e técnicas de expôr conteúdos, mas que pretende promover nos alunos o desenvolvimento de competências transversais e ao mesmo tempo específicas da filosofia, de âmbito meta-cognitivo. Uma didáctica da filosofia, filosófica na medida em que se descentra do professor e se concentra no aluno e no processo individual de apropriação do problema. Uma didáctica da filosofia que rejeita a noção simplista de aquisição dos métodos mais adequados para a transmissão de conteúdos da disciplina chamada “filosofia”, mas que é “apenas” o método dessa disciplina, porque a filosofia não pode identificar-se nem reduzir-se aos seus conteúdos.

e. Porquê ensinar filosofia?

O objectivo inicial delineado foi o de traçar a autonomia deste documento na clarificação dos fundamentos que guiaram a Prática de Ensino Supervisionada. Foram então abordadas as questões da especificidade da filosofia no panorama das disciplinas leccionadas no sistema educativo; da ensinabilidade da filosofia; da necessidade de uma didáctica própria para a filosofia, legitimada em inter-relação; da necessidade dessa didáctica incidir sobre o filosofar enquanto actividade vital, enquanto acção cujos processos se podem situar num âmbito meta-cognitivo de conceptualização, problematização e argumentação. E é precisamente este último ponto o elo de ligação para o tópico final deste primeiro percurso.

Porquê, então, ensinar filosofia?

A autonomia e radicalidade da filosofia estão, como aliás já foi referido, no seu carácter necessário e intrínseco ao ser humano – “A filosofia não brota por ser útil. (...) É constitutivamente necessária ao intelectual. (...) Porque não nos contentamos com o que, sem filosofar, achamos no mundo” (Ortega, 1999, 70). Ou seja, temos sempre a necessidade de dar sentido ao mundo, de ver o “quadro completo” que as ciências particulares não nos conseguem dar, sob pena de nos sentirmos incompletos. A necessidade da filosofia está no seu fazer-se, no seu carácter vivencial e vital. Está no modo como se realiza no concreto, na “nossa vida” – “(...) viver é algo que ninguém pode fazer por mim (...), não é um conceito abstracto, é o meu ser individualíssimo. Pela primeira vez, a filosofia parte de algo que não é uma abstracção” (Ortega, 1999, 154). A realidade primeira que é o achar-me no mundo, situado, neste mundo, coloca o ênfase da filosofia na vida. O mundo interpela-me, afecta-me, convoca-me, dá-se a mim numa forma inescapável: eu não existo somente, não estou apenas no mundo como se este estivesse parado, estático; pelo contrário, eu sou vivo, actuo no mundo: o ser do mundo é sobre mim e o ser do eu é sobre o mundo. Actuam, são, eu e mundo, um sobre o outro dum modo totalmente necessário. E, neste modo de interpelar e ser interpelado, neste viver, surge uma primeira evidência: o mundo é problematizador, desafiante, obriga-me a conviver com a sua circunstância, e, nela, a encontrar sentido. A filosofia responde a este desafio, a esta obrigação.

Ao ensinar filosofia não se pretende a malha de dogmas, o conteúdo específico. No meu ver, a parte mais importante do ensino da filosofia está no despertar dos alunos. Eles, que estão agora a entrar na adolescência, mundo estranho e incerto, mas para o qual paradoxalmente trazem todas as suas certezas às quais se agarram como náufrago no mar a uma bóia, para eles ainda tudo é pacífico. Para eles ainda não há problemas, naquele verdadeiro sentido de algo que eu consigo viver, de algo de que me aproprio como meu. Habitados que estão a um esquema de ensino/aprendizagem que lhes dá conteúdos para replicar, a experiência da filosofia pode ser ao início frustrante. Há incompreensão. Não se diz nada. Não serve para nada.

“Porque é que o professor só nos faz perguntas? Nas outras aulas os professores chegam e dizem: isto é assim, assim e assado, e esta matéria aplica-se a isto, aquilo e ao outro! E depois aqui, fico confuso... para quê tantas perguntas?”

Esta foi uma interpelação de um aluno numa aula de estágio, enquanto estávamos a debater os valores, e não posso deixar de confessar que me senti orgulhoso daquela revolta. Orgulhoso porque finalmente aquele aluno estava a “despertar”. Finalmente houve uma faísca de algo.

Ensinar filosofia no filosofar, na actividade filosófica, na pergunta, na problematização, na conceptualização, no argumento, é a tentativa de despertar o próprio aluno para a transformação dos problemas em problemáticas. É a tentativa, muitas vezes gorada, de os afectar, de lhes proporcionar as condições para que aquele problema clássico lhes faça sentido, para que eles o vivam, para que eles se apropriem dele como seu – e aqui o fecho do círculo com o carácter vivencial e concreto da filosofia: é algo tão fundamentalmente nosso que nos é indissociável. E só o é porquanto diz respeito à “nossa vida”.

2. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

a. O espaço

A Escola Secundária de Severim de Faria foi fundada em 1960, sob o nome de "Colégio de Nossa Senhora do Carmo", tendo, em 1962/63, começado a funcionar como colégio interno e externo, já com a designação de "Instituto das Irmãs Doroteias".

Durante o ano de 1973, foram iniciadas negociações entre o Governo e a entidade proprietária no sentido da aquisição do edifício, a qual foi concretizada em 1975. Ainda nesse ano, foram efectuadas obras de restauro.

No ano lectivo de 1976/77 a designação da escola foi de novo alterada, desta feita para "Escola Secundária da Sé", tendo funcionado com o 7º e 8º ano de escolaridade. Em 1980 foi instalado um alojamento misto para alunos, no último piso do edifício, encerrado em 2008.

A escola foi alvo, durante a década de 90, de obras de restauro e ampliação, que culminariam no ano 2000 com a inauguração do pavilhão gimnodesportivo.

No ano de 2009, o espaço foi alvo da intervenção da Parquescolar – Modernização dos Estabelecimentos Públicos do Ensino Secundário.

Actualmente com o nome de "Escola Secundária de Severim de Faria", a escola é composta por um edifício único, pavilhão gimnodesportivo e espaços verdes envolventes, contando com vinte e duas salas regulares, seis laboratórios de ciências experimentais, um laboratório de matemática, três laboratórios de informática, duas salas de desenho, duas salas de educação tecnológica, um pavilhão e quatro campos desportivos ao ar livre.

Possui ainda outros espaços, a saber: centro de recursos (composto pela biblioteca e mediateca), auditório, sala de alunos, bar, refeitório, reprografia, sala de encarregados de educação/directores de turma, sala de professores, gabinete de docentes, papelaria, e gabinete de promoção para a saúde.

b. O projecto educativo

Estando disponível no respectivo site², o Projecto Educativo da Escola Secundária de Severim de Faria rege-se em função de directrizes de articulação com a comunidade, autonomia, formação contínua dos activos docentes e não docentes, formação integral do corpo discente, combate ao abandono escolar e prevenção da indisciplina. Os objectivos definidos são os que se seguem: reforço dos valores de identidade; melhoria e valorização da qualidade do serviço prestado; consolidação e alargamento do papel da Escola na Comunidade; qualificação dos processos de gestão organizacional e pedagógica; expansão da oferta de formação; melhoria das condições infra-estruturais.

Em suma, a Escola Secundária de Severim de Faria possui uma visão de liderança no que toca a formação qualificada, em que alia sucesso académico e cidadania responsável. Do mesmo modo, definiu como missão a eficácia de padrões qualitativos nas áreas de actuação da instituição.

² <http://www.esec-severim-faria.rcts.pt/zescola/planoest.pdf>

3. CARACTERIZAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTÁGIO

Durante o ano lectivo de 2011/2012, o núcleo de estágio da Escola Secundária de Severim de Faria foi composto pelo professor orientador Doutor João Lima, pela professora orientadora Doutora Iria Vaz, a minha colega Ana Bettencourt, e a minha pessoa.

Sendo um núcleo pequeno, houve relativa facilidade de articulação de esforços, quer no sentido das reuniões semanais, quer no sentido do acompanhamento do trabalho desenvolvido.

Devo referir que no início do segundo período se verificou a desistência da minha colega, o que alterou a dinâmica do grupo de estágio. Se por um lado permitiu um acompanhamento mais personalizado da minha PES, por outro retirou o cariz de debate de ideias e contraponto de trabalho produzido que um colega permite. Não obstante, durante a permanência da minha colega, houve um esforço de troca de informações e de trabalho em equipa para superar algumas dificuldades que existissem em comum.

A frequência das reuniões de núcleo de estágio era semanal, sendo que, progressivamente, foi sendo ajustada às necessidades sentidas.

De referir que, ainda com a colaboração da minha colega, levámos a cabo uma actividade – a celebração do Dia da Filosofia.

Com o objectivo de promover a disciplina de filosofia entre a comunidade estudantil, bem como de marcar a celebração do Dia Mundial da Filosofia, a actividade consistiu num encontro entre professores do Departamento de Filosofia da Universidade de Évora e os alunos das turmas de 10º ano de cada estagiário, o CT1 e o CT4, em contexto de sala de aula, numa perspectiva de sensibilização para a necessidade da filosofia no quotidiano.

Foi assim lançado um repto aos professores do Departamento de Filosofia da Universidade de Évora no sentido da sua colaboração com a nossa iniciativa: a partir de um livro editado, vir até uma das nossas aulas e expor o porquê de valer a pena continuar a trabalhar em filosofia, sendo que o livro seria o objecto físico, o produto que

faria a ligação entre o concreto dos alunos e o suposto abstracto que eles entendiam na filosofia.

O convite endossado teve uma resposta bastante positiva por parte de todos os professores. Acabámos, por razões de disponibilidade, por requerer a colaboração do Professor Doutor Croce Rivera e da Professora Doutora Irene Borges-Duarte, os quais foram, durante a aula de cada um dos estagiários, expôr as razões para a pertinência da filosofia no quotidiano, sendo que na minha aula foi a Professora Doutora Irene Borges-Duarte quem colaborou, com o livro que editou enquanto tradutora, “Caminhos da Floresta”, de Martin Heidegger.

No cômputo geral posso afirmar que a actividade decorreu com sucesso. Os alunos demonstraram interesse, seguiram a apresentação (se bem que uns com mais facilidades que outros), intervieram colocando questões. Tudo isto foi confirmado no questionário de avaliação de actividade, em que a totalidade dos alunos teve uma opinião geral positiva da actividade, tendo a maioria identificado os temas abordados, maioria ainda mais significativa que afirmou que a actividade contribuiu para alterar a perspectiva face à Filosofia (cf. anexo 1:A).

Como é natural, considero que alguns dos alunos possam ter respondido tão assertivamente no sentido de ir ao encontro daquilo que considerariam ser a resposta “correcta”, ou seja, aquilo que pensavam que eu queria ouvir. Não obstante, comparando estes resultados com a observação que efectuei, arrisco dizer que realmente a maioria beneficiou desta actividade no sentido da alteração dos preconceitos face à disciplina.

4. IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Durante a PES foi-me proporcionado trabalhar com uma turma de 10º ano ao longo do ano, e, a partir do segundo período em diante, duas turmas de 11º ano. O critério de atribuição da turma foi a disponibilidade horária em função do meu horário laboral. Deste modo, foi-me atribuída a turma 10º CT1, da área de Ciências e Tecnologias, composta inicialmente por vinte e quatro alunos – oito raparigas e dezasseis rapazes. No decurso do ano, verificaram-se algumas desistências e mudanças de curso, pelo que a turma ficou reduzida a dezanove alunos – seis raparigas e treze rapazes.

Quanto às turmas de 11º ano, falo do 11ºCT2, da área de Ciências e Tecnologia, com vinte e um alunos – catorze raparigas e sete rapazes –, e do 11ºLH, da área de Línguas e Humanidades, com dezoito alunos – treze raparigas e cinco rapazes.

a. Prática pedagógica na turma de 10º ano

Na turma de 10º ano, fui introduzido no final da primeira unidade leccionada, e comecei, ao ritmo de uma aula por semana durante o primeiro período lectivo, a leccionar as restantes unidades. Do segundo período lectivo em diante, leccionei todas as aulas da turma. Como tal, à excepção da primeira ficha de avaliação escrita, todas as outras foram elaboradas por mim.

Durante as primeiras aulas deparei-me com uma turma relativamente apática, cujo método de instrução preferido tinha como base o professor como emissor e os alunos como meros receptores, logo, não participantes. Face ao exposto, em termos de papel de professor compreendido pelos alunos, houve assim a preocupação de alterar o modelo comunicacional – o ensino não como actividade unilateral, mas uma construção activa de parte a parte. Era necessário que não houvesse medo do fracasso, mas, pelo contrário, um ambiente de segurança e liberdade nos momentos de questionamento, onde os alunos se pudessem expressar com à-vontade para que eu, enquanto professor, tivesse a oportunidade de corrigir, acrescentar, e sobretudo saber como é que eles iam percebendo e apropriando os conteúdos.

As expectativas iniciais relativamente à disciplina não eram igualmente muito positivas, facto que pude aferir pelo seguinte: ocasiões onde o comentavam directamente – com expressões como “a filosofia não serve para nada”, “são só balelas”, etc.; o modo como respondiam/ignoravam as perguntas em aula; o esforço de resposta/compreensão das perguntas; a atenção na aula; o esforço que por vezes demonstravam em acompanhar os raciocínios.

Em termos de comportamento, era uma turma calma, com um comportamento em sala de aula geralmente adequado, havendo apenas situações pontuais que, com intervenção imediata, eram de pronto resolvidas, pelo que não era um grupo que precisasse de ser “dominado”.

Relativamente à dinâmica interna da turma, verifiquei uma turma relativamente colaboradora, muito embora dividida em três grupos em função dos resultados. Assim, havia, por um lado, alunos com melhores resultados que participavam e se empenhavam mais, alunos com piores resultados, mais calados, e por fim, alunos cujos resultados não eram muito bons, mas que manifestavam vontade de melhorar, sendo evidente o seu esforço nesse sentido. De referir ainda que, em termos de dinâmica interna, era uma turma com espaço para o erro, é dizer, quando havia situações de participação com erro, não havia “gozo”, não obstante, os alunos não se expunham a essas situações, pelo que poucos arriscavam a participação. Verifiquei que muitas vezes isso sucedia por haver dificuldades na compreensão do sentido da pergunta e na adequação de uma resposta.

A minha experiência de apropriação da turma não foi muito fácil, mas também não se pautou pela dificuldade extrema. As principais dificuldades dos alunos a vencer seriam a falta de participação, ou seja, o recolhimento em zona de conforto no silêncio, e a desvalorização da disciplina de filosofia. Sabendo da sua tendência para a apatia, procurei situações de problematização dos conteúdos, e, fazendo-me valer do potencial de identificação dos alunos comigo, não só utilizei uma linguagem acessível procurando códigos de referência comuns, como recorri ao humor enquanto estratégia e forma de quebrar o gelo, e tentei sempre que possível concretizar os conteúdos em exemplos do seu dia-a-dia, para que os alunos pudessem apropriar-se das problemáticas como suas, como algo que efectivamente lhes dizia respeito (promovendo a aprendizagem significativa), reduzindo assim esse hiato que eles percebiam entre a filosofia e a utilidade pragmática. Do mesmo modo, outra das razões da fraca participação seria a

sua dificuldade em saber o que era perguntado e adequar a resposta, pelo que optei pela utilização do reforço positivo em todas as intervenções, mesmo as menos pertinentes ou menos acertadas, frisando sempre não haver respostas erradas.

Em termos de trabalho autónomo, verifiquei pelos trabalhos de casa, a existência dos mesmos três grupos que observei nos níveis de participação: um grupo de alunos muito bons, com capacidade de resposta a situações de questionamento, que sabiam o que era pedido e respondiam de acordo; um grupo de alunos que respondia quase tacteando, ou seja, oscilando entre a pura reprodução de conteúdos e a divagação; e um grupo de alunos que não atingia os objectivos, possivelmente não por não saberem os conteúdos, mas por não saberem o que era pedido. Novamente, o *feedback* dos trabalhos de casa envolveu muito reforço positivo e direcção às respostas correctas; do mesmo modo, insisti em aula na clarificação, sistematização e esquematização de conteúdos naquelas respostas cuja cotação geral era mais baixa, demonstrando sempre que possível a ligação entre a pergunta e a resposta correcta, tentando assim fortalecer o elo de adequação da resposta.

Em suma, perante uma turma pouco participativa, com preconceitos face à disciplina de filosofia, com dificuldades de compreender as perguntas e adequar as respostas, houve a preocupação consciente em: alterar a postura passiva da condição de aluno; fomentar a participação como ponto de partida para a problematização; alterar as expectativas iniciais face à disciplina, concretizando em exemplos do quotidiano, para realçar a validade e utilidade da filosofia; promover a compreensão das perguntas e adequação das respostas; garantir a correcta aquisição e aplicação de conteúdos.

Para atingir estes objectivos recorri principalmente às seguintes estratégias: prescrição de trabalhos de casa; leitura, interpretação e análise de textos; momentos de problematização; momentos de debate; sintetização esquemática; trabalhos de grupo com definição de elementos orientada; alteração dos lugares dos alunos; correcção individualizada de testes com diferencial de respostas dadas face aos critérios de avaliação.

i. As estratégias pedagógicas

Uma das estratégias constantes ao longo de toda a PES foi a prescrição de trabalhos de casa. Havia uma necessidade clara de sistematização e aplicação de conteúdos, aliada ao

desenvolvimento de competências escritas, e, por fim, à necessidade de treinar a adequação da resposta à pergunta. Assim, os trabalhos de casa foram uma constante, com especial ênfase em momentos de aquisição de novos conteúdos, e a evolução na produção de texto foi notória a todos os níveis de avaliação, pelo que inclusive os alunos reconheceram a sua importância na assiduidade do cumprimento da tarefa (cf. anexos 8:F, 27:F e 13:F).

Também no sentido do desenvolvimento de competências neste âmbito, recorri à leitura, interpretação e análise de textos. Utilizada de forma orientada, como modo de introduzir ou sistematizar conteúdos, os alunos foram gradualmente ganhando autonomia neste particular, melhorando as competências de leitura, interpretação e análise de textos, o que pode ser verificado no anexo 12:F, onde há um reconhecimento de existência de poucas dificuldades na compreensão de textos, bem como fomentando o exercício pessoal da razão. Inclusive, os alunos reconhecem esta estratégia como factor para melhorar na disciplina (cf. anexo 7:F).

Para além de acreditar na problematização como meio privilegiado de comunicação filosófica, os momentos de problematização serviram também outras necessidades detectadas, a saber: ausência de autonomia de raciocínio; necessidade de desenvolver a reflexividade; necessidade de eliminar o hiato entre filosofia e quotidiano; necessidade de alterar a postura passiva do aluno como receptor de conteúdos. Assim, colocando questões, e fomentando a exploração orientada dessas mesmas questões, procurei fazer analogias à realidade pessoal, concreta e imediata do aluno, exemplificando, sempre que possível, a actualidade da questão, bem como a pertinência para o aluno. Estes momentos decorriam, regra geral, no início de unidades e subunidades, mas não só, pelo que também recorria à problematização sempre que me apercebia que os alunos não se estavam a identificar com os conteúdos. Deste modo, consegui fomentar a apropriação de conteúdos por parte dos alunos, de tal modo que estes deixassem de ser apenas problemas da Filosofia, numa outra realidade que não lhes dizia absolutamente nada, e, pelo contrário, se lhes tornassem filosóficos, problemáticos, implicando-os directamente, proporcionando também o desenvolvimento do espírito crítico e da reflexividade. Posso afirmar que, com esta estratégia, os alunos não só operaram essa ligação, como reconheceram a problematização como factor constitutivo da actividade filosófica, como se pode verificar nos anexos 6:F, 7:F, 8:F, 11:F, 18:F e 19:F.

As razões que levaram à utilização da problematização como estratégia pedagógica foram também aquelas que conduziram a uma outra estratégia: os momentos de debate. Assim, sempre que se demonstrava necessário e pertinente, a qualquer momento da aula onde surgissem questões que o justificassem, eram colocadas situações-problema, situações dilemáticas, situações do quotidiano que arrancassem os preconceitos enraizados e fomentassem o espírito crítico e a reflexividade, bem como o exercício pessoal da razão. Como consequência, foi desenvolvido o nível e intensidade de participação, alterando a postura passiva inicial, bem como a autonomia, verificando-se inclusive uma alteração significativa, porquanto os alunos, após algum tempo, já colocavam eles próprios as questões e já eram maioritariamente o motor dos momentos de debate. Com estes momentos, procurou-se também criar oportunidades para os alunos treinarem as suas competências de comunicação, de argumentação, de justificação de um ponto de vista, de articulação entre várias ideias e conceitos, fomentando uma atitude de posicionamento crítico, num incentivo de comprometimento com a própria posição e pensamento pessoal. Podemos verificar tal situação se analisarmos os anexos 3:F, 4:F, 18:F e 19:F. Realço que a minha função não caía na passividade de deixar a discussão ao sabor do vento, nem na directividade excessiva: a minha função nestes momentos era orientar e alimentar o debate, mantendo a atenção focada sobre o tema, chamando os pontos de vista para denominadores comuns, sistematizando as ideias emergentes. Basicamente, o meu papel nestas situações era de moderador.

Na minha prática de PES, a definir uma aula-tipo, poder-se-ia então afirmar que começaria com um momento de problematização e/ou debate, seguida e/ou intervalada/apoiada na exposição de conteúdos, concluindo-se com um momento de sintetização esquemática da matéria, quer em quadro, quer através de *powerpoint*. Considero estes momentos de sistematização esquemática essenciais, porquanto verifiquei desde cedo a deficiente apreensão dos conteúdos, a falta de objectividade nas respostas, e, acima de tudo, a desadequação da resposta à pergunta. A sistematização permitia assim ir ao encontro destas necessidades, organizando, resumindo e facilitando a compreensão de conteúdos, e, talvez mais importante, facilitando o discernimento das relações entre conceitos. Ou seja, acompanhando os alunos na realização de esquemas e resumos, ou oferecendo modelos já finalizados dos mesmos, acredito estimular a construção de novas e actualizadas redes conceptuais (nível cognitivo de organização e

acomodação do conhecimento), mas também, oferecer uma ferramenta e estratégia de estudo fundamental para o percurso escolar. Os resultados desta estratégia verificam-se não só na melhoria global das classificações, mas também no próprio reconhecimento da importância dos esquemas para a sistematização de conteúdos e para a clareza do raciocínio, conforme se pode verificar nos anexos 8:F, 9:F, 10:F, e 19:F.

Fruto de ter verificado a existência de três grupos na turma, orientados em função do desempenho, optei por intervir na formação dos grupos, definindo a sua composição, no sentido de tentar equilibrar os grupos em termos de desempenho. Pretendia-se assim: esbater diferenças em termos de produto de trabalhos de grupo; fomentar a colaboração entre elementos; fomentar a aprendizagem colaborativa num sistema de tutoria, em que os alunos com resultados mais fracos aprendessem estratégias de estudo, aprendizagem e produção de conteúdos com os alunos com resultados mais elevados; promover estratégias de pesquisa e trabalhos de conteúdos autónomas. Deste modo, para além de, por observação directa, se verificar desde logo uma melhoria na produção dos grupos, houve uma melhoria significativa dos resultados, sendo que os alunos reconheceram a importância desta estratégia no desejo de mais trabalhos deste tipo (cf. anexo 4:E).

Outra estratégia que coloquei em prática para a diminuição dos resultados negativos foi a alteração de lugares dos alunos. Assim, verificando a necessidade de reduzir as variáveis de distração por parte dos alunos com resultados mais baixos e aproveitando os bons resultados gerados pela aprendizagem colaborativa, no início do terceiro período, reordenei os lugares dos alunos, tentando juntar, com acordo de todos os intervenientes, os alunos com resultados mais altos e mais baixos, responsabilizando-os no sentido da construção de uma relação de ajuda que servisse as necessidades de ambos. Pretendia-se assim reduzir variáveis de distração; fomentar a autonomia e responsabilização; facilitar a aprendizagem colaborativa num sistema de tutoria, em que os alunos com resultados mais fracos aprendem estratégias de estudo, aprendizagem e produção de conteúdos com os alunos com resultados mais elevados; promover estratégias de pesquisa e trabalhos de conteúdos autónomas. Os resultados foram bons, resultando numa melhoria das notas e dos níveis de empenho e responsabilização/responsabilidade, senão vejamos: preparava-me para impôr as mudanças de lugar caso a sugestão não resultasse, mas não houve necessidade dessa imposição, porquanto bastou sugerir a mudança e justificar com as razões acima

descritas. Deste modo, os alunos com resultados mais baixos viram esta alteração como um contributo para a necessidade de melhorar o seu desempenho e os seus níveis de atenção; por outro lado, os alunos com resultados mais altos viram-no como reconhecimento de mérito e orgulho na atribuição da responsabilidade de tutoria, funcionando como motor motivacional para ambos.

Uma das estratégias que mais destaque é a correcção individualizada de testes com diferencial de respostas dadas face aos critérios de avaliação, ou seja, aquando da correcção das fichas de avaliação escrita, procedi à elaboração de um documento individual onde constavam os critérios de avaliação, objectivos e respectiva cotação específica e discriminada de cada pergunta, bem assim as classificações discriminadas do aluno. Acrescia as sugestões de melhoria e adequação da resposta à pergunta. Assim, através da identificação do erro, foi possível ao aluno saber, mediante cada pergunta, o que é que era pedido/avaliado e como (cf. anexos 22:D, 23:D, 24:D e 25:D). Procurei desta forma que um instrumento e um momento de avaliação se transformasse, acima de tudo, num momento e instrumento de aprendizagem. A decisão por uma estratégia deste género vem na sequência de verificar repetidamente que alguns alunos ainda não compreendiam totalmente as perguntas, não sabendo adequar as respostas. Assim, para além de promover melhorias neste âmbito, esta estratégia permitiu igualmente sistematizar conteúdos, tendo-se reflectido numa melhoria das classificações, bem como uma melhoria da autonomia do aluno; resultou assim num acompanhamento mais individual dos alunos, com referências explícitas ao seu desempenho, realçando pontos fortes e fracos, bem como sugerindo estratégias de melhoria. Ao permitir aos alunos reformular, está-se a dar uma oportunidade de os alunos monitorizarem os seus próprios avanços, promovendo mecanismos auto-regulatórios da aprendizagem.

Contudo, vi-me forçado a descontinuar esta estratégia pelo facto de ser extremamente exigente em termos de tempo, ou seja, trata-se de um processo moroso, que exige uma dedicação e disponibilidade quase exclusivas. Mesmo em conversas com a professora orientadora, comentando a exequibilidade desta estratégia no quotidiano do professor, fui alertado para o facto de não haver tempo para a dedicação que tarefas deste género exigem. Do mesmo modo, uma estratégia desta monta requer uma alteração quase radical da forma de pensar o sistema de avaliação: o que encontramos hoje em dia é um sistema que avalia conhecimentos de forma estática, ou seja, o aluno não tem

oportunidade para corrigir respostas e desenvolver melhor as suas competências. A estratégia utilizada implicaria que houvesse mais momentos de avaliação, conseqüente alteração na estruturação dos conteúdos e na planificação dos mesmos de modo a comportar mais momentos de avaliação, de identificação de erro, de prática de correcção de erro e de nova avaliação – e tudo isto implicaria naturalmente um aumento da carga lectiva mantendo a mesma componente curricular, sob pena de colapso do professor.

Em suma, devo referir que todas as estratégias utilizadas são orientadas fundamentalmente para a aprendizagem, e não exclusivamente para os resultados, ou seja, a tónica está no aluno, no seu processo de aquisição de conhecimentos, nas ferramentas e nos recursos que ele precisa de obter para dar resposta a várias situações escolares de aprendizagem, para a aquisição de competências transversais.

b. Prática pedagógica nas turmas de 11º ano

Quando comecei a leccionar as turmas de 11º ano, no início do segundo período lectivo, deparei-me com um cenário em tudo parecido com o cenário inicial da turma de 10º, mas muito mais intenso, seja no que concerne a apatia, como na desvalorização da disciplina em termos de utilidade. Com efeito, ambas as turmas se mostravam extremamente apáticas, assumindo claramente um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem. Para aqueles alunos, a função do professor era de emissor, dar a matéria, a do aluno, receptor, tirar apontamentos, havendo essencialmente a preocupação da adequação da resposta (orientação para o resultado) ao invés do exercício da reflexividade. As participações eram quase inexistentes, exceptuando um ou outro aluno.

Ambas as turmas tinham um comportamento adequado em sala de aula, sendo que as situações de correcção se relacionavam mais pela falta de atenção sem distúrbio. Se há turmas em que há necessidade de domínio, estas duas turmas de 11º ano estavam, pelo contrário, há muito subjugadas pelo desinteresse e apatia.

Quer numa, quer noutra turma, a dinâmica interna pautava-se pela correcção e colaboração.

Por o meu envolvimento estar condicionado a uma aula por semana, não se colocou a questão da identificação de áreas de trabalho nas quais intervir. A tarefa proposta seria aplicar o mesmo conteúdo a estratégias diferentes, é dizer, dar a mesma aula a turmas diferentes.

O meu processo de apropriação destas duas turmas foi bastante mais difícil. Ao contrário do 10º ano, não considero que tenha conseguido alterar de forma tão vincada o grau de participação e envolvimento dos alunos, e do mesmo modo as suas expectativas sobre a filosofia. Houve dois factores que influenciaram, na minha opinião, este insucesso: o facto de estar com eles apenas uma vez por semana, o que não permitia uma continuidade do trabalho no sentido da apropriação e do vínculo pedagógico; e o facto de estarem em “fim de ciclo” na disciplina, é dizer, de estarem já a meio do último ano lectivo em que teriam a disciplina, pelo que não veriam sentido no esforço de alterar expectativas. Eram alunos que eventualmente já teriam um formato de ensino secundário adquirido, talvez com uma maior cristalização no que toca a qual o papel do professor, qual o papel do aluno e quais as funções do espaço da aprendizagem, pelo que seria naturalmente mais difícil alterar estas concepções.

Ainda assim, tentei aplicar, ao início, o mesmo estilo e estratégias que utilizava com o 10º ano a estas turmas: fomentar a participação através da problematização, incentivar os debates, expondo conteúdos e sistematizando esquematicamente. O insucesso foi notório, os alunos sentiam-se perdidos, não conseguiam identificar os conteúdos a não ser que fossem sistematizados no quadro ou em *powerpoint*.

Como tal, tive que me adaptar às turmas, é dizer, apoiei as aulas na apresentação de conteúdos com momentos de sistematização em *powerpoint*, o que se revelou mais profícuo para os alunos. Entretanto, à medida que ia construindo a relação pedagógica, consegui introduzir alguns momentos de debate e problematização, dando uma dinâmica diferente à aula, sendo que no final do ano lectivo já consegui ter aulas com um nível de participação relativamente mais elevado, mas nunca com os níveis de participação da turma de 10º ano.

Não obstante as tentativas efectuadas, e mesmo tendo em conta o sucesso relativo, penso que o objectivo inicial de ter a experiência de aplicar estratégias diferentes a um mesmo conteúdo viu-se gorado pelo facto de ambas as turmas operarem no mesmo

registo, pelo que destaco o exercício de adaptação a um contexto diferente como mais-valia da experiência, isto, é claro, para além do facto de ter podido trabalhar conteúdos de 11º ano, o que neste caso, se apresentou como clara mais-valia em termos de enriquecimento pessoal.

De referir ainda que o âmbito da avaliação esteve sempre no domínio da professora orientadora, muito embora esta tenha aberto espaço à minha participação. A verdade é que, por não sentir a apropriação das turmas, por me sentir apenas “o estagiário”, que estava com a turma só uma vez por semana, não havendo a dita continuidade, declinei essa responsabilidade.

5. PLANIFICAÇÕES/RECURSOS UTILIZADOS NAS AULAS

a. As planificações

As aulas foram pensadas do mais geral para o mais particular, é dizer, em termos de planificação operei sempre a um nível mais geral de compartimentação e divisão dos conteúdos a leccionar, e só após este primeiro momento é que passava para uma planificação das aulas mais exaustiva, a nível individual da aula em si.

Este método, em que partia do geral para o específico, permitiu-me responder com mais eficácia às dinâmicas do acto lectivo, ou seja, permitia um melhor índice de adaptação e regulação de estratégias. Face ao balanço das aulas anteriores e expectativas das aulas futuras, assim sentiria a necessidade de refazer e readaptar estratégias, num exercício de afinação constante.

Devo registar contudo que, no cômputo geral, a elaboração do plano de aula foi sentida mais como uma burocracia do que como uma ferramenta. Passo a explicar: por já ter alguma experiência de ensino anterior à PES, o meu processo de preparação de aula já envolvia os passos descritos no plano de aula. De tal modo que o plano de aula, ao invés de servir de base e linha condutora da aula, como deveria de ser, sempre me pareceu demasiado artificial e castrador. Reconheço as mais-valias das planificações de aula, no sentido de estabelecer um mapa, uma cartografia da aula com pontos a ser levantados, palavras-chave, conteúdos. Contudo, e talvez, reitero, por já ter alguma experiência de ensino, ou seja, por estar já habituado à construção da aula sem ter que recorrer a uma planificação estática daquela ordem, não consegui ver o plano de aula desse ponto de vista instrumental, mas sim quase como um pró-forma, algo burocraticamente necessário mas na realidade pouco útil à concretização. Ou por outra, não tão útil que justificasse o esforço despendido na sua elaboração – e a minha oposição é mais na questão da relação esforço/ganhos, porque a nível de dificuldades não apresentou dificuldades de maior, apenas afinações de acordo com a expectativa dos professores orientadores.

Tendo referido esta posição junto da professora orientadora durante uma das nossas reuniões semanais, esta foi bastante compreensiva e propôs a “experiência” de avançar

segundo um outro registo de planificação, não tão exaustivo mas mais abrangente, o que, a meu ver, resultou bastante bem: mantendo por um lado a discriminação de um percurso de aula, senti que este modelo se adaptava de melhor forma à realidade dinâmica da mesma. Os anexos 1:C, 2:C, 3:C, 4:C, 5:C, 6:C, 7:C e 8:C demonstram essa evolução e variação.

A minha concepção de uma aula afasta-se do cariz estático da planificação. No meu entender, e a minha prática de ensino comprova-o, as aulas são algo dinâmico, feitas antes de mais para os alunos (e aí considere-se uma planificação, nunca como algo fechado, mas com várias possibilidades, com vários “caminhos” de aula), e acima de tudo feitas com os alunos. Não senti jamais qualquer pejo em desrespeitar a planificação caso detectasse no próprio momento ocasiões, proporcionadas pelas dinâmicas intrínsecas da aula, que justificassem essa completa fuga ao percurso planificado em virtude das necessidades da turma. Não o fazer demonstraria um certo autismo face ao ponto central do processo de ensino-aprendizagem: o aluno e as suas necessidades.

b. O manual

Uma descrição de recursos utilizados passa obrigatoriamente pelos manuais adoptados. Tanto no caso do 10º como do 11º ano, a escola escolheu o manual “Um outro olhar sobre o mundo”, da autoria de Maria Antónia Abrunhosa e Miguel Leitão, publicado pela Asa Editores. O manual de 10º ano era composto de um tomo, ao passo que o de 11º vinha dividido em dois tomos. Ambos vinham acompanhados de um caderno de actividades, sendo que a versão do professor incluía um suporte cd/dvd que incluía a versão *e-book* dos manuais.

Do ponto de vista da utilização pelo professor em sala de aula, penso que os manuais estavam relativamente adequados. Embora possuindo um fio condutor por vezes difícil de identificar, tinham propostas de exercícios e alguns esquemas. Em algumas unidades ficava aquém das necessidades de docência, mas regra geral, como auxiliar, era competente.

Já em termos de preparação das aulas, senti que ficavam aquém das necessidades, razão pela qual frequentemente consultei outras fontes, como por exemplo outros manuais

existentes no departamento e apontamentos pessoais vários com maior ou menos grau de exigência de “arqueologia bibliográfica”.

Na perspectiva do aluno, a ideia com que fiquei, e isto apenas a nível do 10º ano, é que havia alunos que claramente consideravam o manual um auxiliar válido, sintetizador da matéria, sendo que a maioria referia uma utilidade relativa, porquanto a matéria estaria pouco aprofundada e explicada, e haveria poucos esquemas completos (cf. anexo 9:F).

c. Outros recursos – caderno diário, esquemas, apresentações em formato *powerpoint*

Ainda a nível de recursos destaco o caderno diário como instrumento essencial, cuja utilidade os alunos reconheceram em pleno, quer enquanto agregador de conteúdos, quer como auxiliar de estudo, quer como fonte de esquematização/explicação da informação (cf. anexo 10:F).

De resto, houve a preocupação em variar e construir recursos, desde a escolha de textos para análise, à elaboração de *powerpoints* e esquemas-síntese cada vez mais simples e rigorosos. Não obstante, lamento o facto de a minha disponibilidade pessoal e profissional não ter permitido um maior investimento na produção de textos. Considero que um texto produzido pelo docente é muitas vezes uma mais-valia quando comparado com qualquer outro escolhido. Não só porque, tendo sido elaborado pelo docente, este conhece-lo melhor que ninguém, permitindo uma maior elasticidade no momento de análise e interpretação, mas também porque ao produzir o texto o docente fá-lo de acordo com os seus objectivos e necessidades, evitando por vezes alguma desadequação entre texto escolhido e objectivos. Mas atenção, não estou a afirmar a exclusividade de benefícios da produção textual: é igualmente necessária a leitura e análise de texto filosófico de complexidade sempre maior, permitindo não só o contacto com as obras dos filósofos (a “fonte” da filosofia portanto), como também propiciando a gradual aquisição de competências hermenêuticas sempre de maior monta – um instrumento não exclusivo da filosofia, mas cujo desenvolvimento é proporcionado mormente por ela. E, se assumo alguma falha na produção textual, na selecção orientei as minhas escolhas de acordo com os critérios acima descritos, a saber: adequação ao tema; rigor; contacto com o trabalho filosófico; contacto com as obras dos filósofos; desenvolvimento de

competências gradualmente mais exigentes de análise e interpretação. Exemplos dos textos utilizados podem ser encontrados nos anexos 9:C, 10:C, 11:C, 12:C, e 13:C.

Quanto à elaboração de esquemas-síntese e apresentações de *powerpoint*, procurei sempre atingir um grau de refinamento progressivamente maior. Como já foi descrito anteriormente, para além de um poderoso auxiliar de estudo, a esquematização permite a sistematização da matéria, bem assim o desenvolvimento e solidificação de redes conceptuais, afirmando-se como uma ferramenta imprescindível transversal a todo o percurso académico do aluno. Contudo, estes esquemas não podem ser, desde logo, demasiado conceptualizados, assentes unicamente em conceitos, sob pena de contraprodutividade, pelo que o refinamento teve que obedecer a uma certa progressão. Do mesmo modo, a utilização de apresentações em *powerpoint* só foi introduzida a partir de um certo momento de progressão nos conteúdos, e com os mesmos critérios de refinamento, ou seja, não através de texto mas de tópicos, e tendencialmente, de conceitos. Esta delonga na introdução do *powerpoint* deveu-se não a qualquer tipo de incapacidade da turma em acompanhar os recursos, mas precisamente no facto de não querer viciar o raciocínio e os hábitos de tirar apontamentos dos alunos num esquema de conforto, é dizer, ao não introduzir desde o início as apresentações em *powerpoint* fometei o trabalho autónomo de tirar apontamentos, o que inclui a triagem e reformulação da informação por parte do aluno. É, na minha opinião, uma competência essencial ao aluno este trabalho de saber ouvir, saber discernir o que é importante do que é acessório, e o saber trabalhar essa informação na reformulação, como meio de acomodação e apropriação de conteúdos. Caso tivesse desde o início optado pela introdução do *powerpoint* como apoio privilegiado de aula, o mais provável seria não só não ter incentivado ao desenvolvimento destas competências, como acima de tudo propiciado a preguiça mental de pura e simplesmente “passar a matéria”, ou, pior, nem a matéria passar porque depois “o professor envia os *powerpoints*”. Exemplos de esquemas elaborados por mim e aplicados em aula podem ser encontrados nos anexos 14:C, 15:C e 16:C; quanto às apresentações em *powerpoint* utilizadas, alguns exemplos podem ser encontrados nos anexos 17:C e 18C.

Ainda de referir, porque não é uma questão pacífica, o envio do *powerpoint* para os alunos. Há quem considere que se deve partilhar estes recursos sem restrições, há quem vede o acesso com barreiras inexplicáveis. Na minha prática, convim um meio-termo,

ou seja, inicialmente, esta partilha de recursos ostensivamente não aconteceu – se os objectivos eram acima de tudo incentivar à autonomia, para quê correr o risco de deitar tudo a perder? Deste modo, só disponibilizei as apresentações após verificar que: o trabalho de tirar apontamentos estava a ser correctamente feito; os alunos mantinham a atenção durante as apresentações de *powerpoint*; os alunos tiravam apontamentos individuais durante as mesmas apresentações. Verificadas estas condições, passei a disponibilizar, no *e-mail* da turma, as apresentações em *powerpoint*.

6. TESTES SUMATIVOS (MATRIZES, TESTES, CORRECÇÕES E RESULTADOS)

Ao iniciar a PES os critérios de avaliação da disciplina já se encontravam definidos, pelo que não tive nenhuma implicação no processo. Deste modo, os critérios e respectivos pesos foram, a saber: expressão escrita/fichas de avaliação (60%); expressão oral, dos quais se destaca avaliações orais (20%) e intervenção (10%); avaliação de atitudes, valores e comportamento (10%). O anexo 5:B apresenta os resultados finais de acordo com estes critérios.

a. Avaliação escrita/fichas de avaliação

À excepção da primeira ficha de avaliação escrita, todas as outras foram construídas por mim. Tive sempre a preocupação de tentar adequar o mais possível as perguntas aos conteúdos, é dizer, não pedir nenhum conteúdo que soubesse não ter sido dado com o desenvolvimento necessário para avaliação – as cotações, definidas igualmente por mim, reflectiam esta opção, ou seja, mais cotação a temas mais desenvolvidos durante as aulas, de tal modo que a avaliação fosse o mais possível uma verdadeira avaliação das aprendizagens efectuadas ao invés de um tribunal inquisitório onde se pretende apanhar o aluno em falso. Do mesmo modo, houve a consideração em avaliar, para além de conteúdos, competências de escrita, interpretação de texto, e, de especial importância, competências filosóficas específicas, a saber: a aplicação de conceitos na interpretação de textos; a identificação de teses num texto; a reconstituição de argumentos de textos; a aplicação de conceitos de análise e na produção de teses; a capacidade de defesa de uma tese, apresentando argumentos ou exemplos; a justificação de uma posição teórica.

Outro ponto digno de ressalva é o facto de, em cada ficha, e por sugestão da professora orientadora, incluir uma pergunta que abrangesse os conteúdos já avaliados na ficha imediatamente anterior. Deste modo, pretendia-se estabelecer uma continuidade na matéria leccionada. Ainda em termos de estrutura, faço notar a preocupação em destacar, nas perguntas, o que é instrução e o que é conteúdo, através da utilização de formatação “negrito” para os primeiros aplicada aos verbos operacionais (explicitação

do que é pedido ao aluno), e formatação “itálico” para os segundos aplicada aos conteúdos específicos que se pretendiam avaliar – fruto do diagnóstico inicial em que verifiquei a dificuldade global em saber o que se pedia nas perguntas, com isto pretendia eliminar ao máximo as variáveis na interpretação das mesmas, permitindo assim ao aluno mais facilmente saber o que se pretende da pergunta para adequar a sua resposta. Os anexos 1:D, 4:D, 7:D e 10:D reportam-se às fichas de avaliação aplicadas, e os anexos 3:D, 6:D, 9:D e 12:D, às respectivas matrizes.

Em termos de preparação dos alunos para o momento de avaliação, não segui sempre o mesmo modelo. Se ao início era mais dirigista e mais taxativo nas chamadas “aulas de revisão”, à medida que os momentos de avaliação foram evoluindo, assim as aulas de preparação acompanharam essa mudança, deixando o cariz normativo de uma “revisão de fio-a-pavio”, para gradualmente introduzir os alunos a um grau de autonomia e responsabilização no seu estudo. Assim, à medida que os momentos de avaliação iam prosseguindo, assim eu deixava menções ao facto de começar a reduzir os tempos das aulas de revisão, assim alertava para o facto de transformar as aulas de revisão em aulas em momentos em que tirava dúvidas do estudo já efectuado até então. Ou seja, gradualmente tentei reduzir a dependência dos momentos de revisão para introduzir momentos de esclarecimento de dúvidas, mais focados na autonomia do estudo individual.

Do mesmo modo, as aulas de correcção das fichas de avaliação começaram na mesma toada, muito dirigistas, em que eu enquanto professor dominava a aula e expunha a pergunta e a sua resposta por tópicos, explicando. Progressivamente, estas foram aulas em que a correcção deixou de ser “dada” aos alunos, passando a ser uma correcção partilhada e questionada pelos alunos, tendo eles um papel de identificação e busca da resposta correcta, reservando-me o papel de orientação e validação. Frequentemente o que se verificava era que os alunos já haviam feito esse trabalho de correcção do seu próprio teste. A transição para este modelo deu-se recorrendo a momentos de correcção partilhada, com a leitura das melhores respostas, sendo que poderia até, em dada a oportunidade, colocar em prática uma outra estratégia – a correcção e cotação (previamente avaliados por mim) das fichas de avaliação pelos alunos, dando a corrigir aquelas com melhor resultado aos alunos cujos resultados fossem mais baixos, e vice-versa, conseguindo assim implicar ainda mais os alunos na avaliação do trabalho e na

consciencialização do erro e da norma. Tentei, sempre que possível, dar *feedback* sobre os resultados, assim como situações de melhoria, e sempre com reforço positivo no comentário global. O expoente máximo disso foi aquela estratégia já descrita de apresentação de uma proposta de correcção individualizada de fichas de avaliação com diferencial de respostas dadas face aos critérios de avaliação. Nos anexos 2:D, 5:D, 7:D e 11:D podem ser encontradas as corrigendas das fichas de avaliação.

Em termos de avaliação, a professora orientadora supervisionou todo o meu trabalho desenvolvido nesse sentido, apresentando sugestões pontuais, as quais foram sempre tidas em conta. Durante o processo de cotação/avaliação fui particularmente zeloso em discriminar com a maior exactidão possível o que era requerido – por exemplo, com a leitura prévia do enunciado e conseqüente esclarecimento de dúvidas relativamente a qualquer dificuldade de interpretação de perguntas/palavras (recordo que termos como “reflectir” e “problematizar” eram uma constante no que concerne ao esclarecimento); o mesmo zelo se aplicou na preocupação de avaliar somente o que era pedido na pergunta, tentando sempre que nunca os alunos tenham ficado prejudicados por esta situação.

Relativamente aos resultados, houve momentos de desilusão, é dizer, momentos em que verifiquei durante as aulas que havia acompanhamento da matéria, que havia solidificação de conteúdos e evolução, e depois isto não era reflectido nos resultados. Atribuo esta discrepância a três ordens de razões: o não domínio dos conteúdos; a não adequação das respostas às perguntas/não compreensão das perguntas/não saber o que se pretendia como resposta; a displicência dos alunos por expectativas erróneas da disciplina.

Quanto ao não domínio dos conteúdos, pode-se ir por dois caminhos: o aluno não trabalhou o suficiente para dominar os conteúdos, como tal, não consegue ir ao encontro dos objectivos avaliados; ou, em alternativa, as estratégias por mim aplicadas podem se ter revelado ineficazes ou insuficientes nalguns casos. Nas situações desta última ordem que consegui detectar, desenvolvi esforços no sentido de progressivamente as alterar durante o ano lectivo; outras contudo mantiveram-se, não obstante as minhas tentativas.

Relativamente à segunda ordem de razões, não adequação das respostas, verifiquei que muitas vezes não se tratava de os alunos não saberem a resposta, mas não compreenderem que a pergunta pedia aqueles conteúdos. Esta situação, que já tinha sido

diagnosticada anteriormente e cuja pertinência nunca é demais frisar, foi sendo alterada ao longo do ano lectivo, com relativo sucesso, através das estratégias já anteriormente descritas.

Por fim, a última ordem de razões que considero é a displicência face à disciplina, é dizer, atribuo algumas más classificações, maioritariamente aquelas dos primeiros momentos de avaliação, ao conjunto de crenças e preconceitos que os alunos traziam relativamente à disciplina de filosofia, cujo mito urbano indica que “basta escrever meia dúzia de coisas”, “não é preciso estudar” e “é para divagar” (só para citar alguns exemplos do que ouvi). Com efeito, este conjunto de crenças e preconceitos funcionou, mais uma vez, como detractor de sucesso ao induzir ao erro do facilitismo e falta de rigor. Posso afirmar com um certo grau de confiança que esta ordem de razões foi eliminada de raiz, não só pelo esforço que fiz para que tal sucedesse, mas também pela análise dos anexos 9:E, 11:E, 3:F, 4:F e 5:F.

Durante o processo de avaliação não posso dizer que tenha ocorrido alguma dificuldade de maior, senão apenas a que já referi: identificar as razões de alguns resultados negativos quando a minha expectativa de acordo com a observação em aula seria positiva. Seriam os maus resultados fruto de alguma inadequação da minha parte ou a responsabilidade estaria do lado dos alunos? O facto de eles não adequarem as respostas às perguntas, de não saberem o que era perguntado era culpa minha porque as perguntas estavam mal construídas, ou na verdade havia essa falha a nível global? Era isto uma falha minha ou uma falha deles? Ou por outra, seriam os alunos capazes de, sob a minha orientação, acompanhar, compreender e manipular os conteúdos, e, autonomamente, falhar nesse âmbito? Tentei ao máximo eliminar variáveis que pudessem influenciar negativamente estas situações, clarificando sempre que possível as questões, lendo o enunciado, simplificando as perguntas, isto para além de todo o trabalho que já estava a desenvolver neste sentido de adequar respostas, de esclarecer sobre o que é pretendido numa pergunta. Mesmo assim, algumas situações deste género permaneceram, e, em conjunto com outros elementos de avaliação, pude orientar a minha acção para esses alunos em particular no sentido da superação dessa lacuna. As classificações das fichas de avaliação escritas podem ser encontradas no anexo 1:B. Exemplos de fichas de avaliação elaboradas pelos alunos estão nos anexos 13:D, 14:D, 15:D, 16:D, 17:D, 18:D e 19:D.

b. Avaliações orais

Outro elemento importante da avaliação foram as avaliações orais. Estas consistiam na elaboração de um trabalho de grupo por período lectivo, cujo produto era uma apresentação oral.

Se no primeiro período lectivo tive pouca oportunidade para acompanhar o trabalho desenvolvido, bem assim as apresentações, remeto não só para as classificações enquanto referência de desempenho (cf. anexo 2:B), como também para as informações que a professora orientadora me passou. Assim, a imagem com que fiquei foi novamente aquela dos três grupos de desempenho.

Os trabalhos desenvolvidos durante o segundo período versaram temas da subunidade “valores e cultura – a diversidade e diálogo de culturas”; no terceiro período, a escolha incidu na unidade “temas/problemas do mundo contemporâneo”. Deste modo, pretendeu-se usar os trabalhos de grupo como alavanca de ligação de conteúdos. Dentro destes critérios, foram sugeridos temas à turma que posteriormente fez a sua selecção; em qualquer dos casos, os alunos tinham liberdade para sugerir um outro tema, desde, é claro, que enquadrado no critério principal do conteúdo lectivo.

Os trabalhos de grupo foram avaliados segundo os seguintes critérios: rigor, clareza, aprofundamento do tema, criatividade, e reflexividade, todos com peso semelhante.

Relativamente à composição do grupo, foi dada autonomia aos alunos para formarem os grupos de acordo com as suas preferências. O resultado foram grupos formados em função de amizades, mais que em função de resultados. A consequência fez-se notar a nível de desempenho e, tanto no primeiro como no segundo trabalho de grupo, se bem que neste último com menos incidência. No terceiro trabalho de grupo resolvi interferir na formação dos grupos, tentando atingir algum equilíbrio em termos de iniciativa, capacidade de trabalho autónomo, capacidade de motivação e desempenho. Estas alterações reflectiram-se positivamente na dinâmica de grupo e também nas classificações, como se pode verificar no anexo 2:B. Posso afirmar que, qualitativamente, houve uma evolução bastante grande na qualidade do trabalho

produzido, notando-se gradualmente não só um maior empenho por parte dos alunos como também crescimento em termos de competências comunicacionais.

Houve um acompanhamento do trabalho desenvolvido, como se pode verificar no anexo 20:D, o que por um lado promoveu uma estratégia de trabalho continuada, e não concentrado num período de tempo anterior à data limite; por outro lado, propicia-se a criação de um diagnóstico das dificuldades e necessidades, proporcionando uma hipótese de correção e intervenção atempada caso se justifique. Houve também um acompanhamento em termos de auto-avaliação dos grupos (cf. anexo 21:D), sendo que o que se verificou foi que, na sua maioria, havia uma coincidência entre os valores com que os grupos se avaliavam e as classificações atribuídas, o que revela que entre os alunos havia uma noção de valor bastante aproximada da realidade.

c. Intervenções

A avaliação das intervenções em contexto de sala de aula foi feita com base em critérios de frequência e pertinência. Deste modo, pretendeu-se evitar uma participação descontrolada, que seria prejudicial ao desenvolvimento das aulas. Devo referir que num primeiro momento a preocupação incidiu mais no aumento da intervenção em detrimento da qualidade, pelas razões expostas anteriormente no diagnóstico da turma, sendo que, gradualmente, se inverteram os pólos, premiando cada vez mais a pertinência em conjunto com a frequência, sendo que os próprios alunos referem tanto a frequência (cf. anexo 7:F) como a pertinência (cf. anexo 5:F) das intervenções enquanto elementos essenciais à progressão na disciplina.

d. Avaliação de atitudes, valores e comportamento

Quanto ao último ponto dos critérios de avaliação, incide sobre o comportamento do aluno em contexto de sala de aula, bem assim o seu conjunto de atitudes e valores. Atenção, empenho, disponibilidade, respeito pelo próximo, entajuda – tudo isto faz parte deste critério. A notar apenas o diferencial entre as avaliações de AVC no

primeiro período e as avaliações no terceiro período, revelando uma clara evolução global.

7. APRECIÇÃO CRÍTICA DO PERCURSO EFECTUADO

a. Análise do percurso efectuado através das avaliações dos alunos

No final do ano lectivo apliquei dois questionários distintos de avaliação de desempenho, um mais qualitativo, constituído sobretudo por respostas abertas (cf. anexo 1:F), sendo o outro mais quantitativo, ou seja, composto por um conjunto de itens face aos quais os alunos se posicionam indicando a frequência em que os aspectos a que eles fazem referência se verificam (cf. anexo 1:E).

O primeiro inclui questões acerca da disciplina, das aulas e do professor. O segundo, versa essencialmente sobre a avaliação que o aluno faz sobre o professor.

A escolha de dois questionários ao invés de apenas um, foi feita com base na complementariedade: se um permite o acesso às respostas mais espontâneas dos alunos, o outro permite a recolha da avaliação com uma matriz estática.

Pare efeitos de análise das respostas obtidas, procedeu-se a uma categorização das mesmas. Este processo de definição de categorias (análise do conteúdo) seguiu um critério fundamentalmente temático (identificação de temas que constituíssem denominadores comuns e portanto que emergissem das verbalizações dos alunos) num esforço de sumariar e organizar a informação, tornando-a manipulável e analisável (cf. anexos 9:E e 12:E).

Os questionários foram aplicados em dias diferentes, sendo que um deles foi respondido por dezassete alunos e o outro por dezoito alunos.

i. Em relação à disciplina de filosofia

Um pouco menos de metade dos elementos da turma admitem gostar da disciplina (oito alunos), com uma parcela de igual dimensão a assumir gostar “mais ou menos” (apenas dois alunos dizem não gostar da disciplina). Curiosamente, a quase totalidade parece reconhecer a importância de estudar filosofia (cf. anexo 3:F). Naturalmente os alunos poderão ter respondido no sentido de ir ao encontro do que imaginavam ser desejado pelo professor (respondendo afirmativamente), no entanto, estes dados também poderão

sugerir alguma mudança em relação às percepções e crenças iniciais relativas à disciplina. De acordo com os alunos, será importante estudar filosofia (cf. anexos 2:F e 3:F) sobretudo por aspectos relativos ao desenvolvimento da reflexividade e espírito crítico, à compreensão e conhecimento do mundo e da realidade circundante, mas também parece ser reconhecido como importante para o desenvolvimento e amadurecimento pessoais (“ajuda a amadurecer”, “aumentar horizontes”), nomeadamente ao nível cognitivo, do pensamento. De um modo geral, as respostas dos alunos parecem remeter-nos para uma noção da filosofia como disciplina que contribui para um novo olhar, para um pensamento diferente e mais aprofundado ou crítico, para uma melhor compreensão e entendimento do mundo.

Também de um modo geral, os alunos parecem considerar a disciplina de filosofia exigente do ponto de vista do empenho e trabalho (uma grande parte dos alunos que refere não haver nada fácil e ser tudo difícil – cf. anexo 4:F – associam a essa ideia o facto de ser necessário empenho e trabalho), do qual estão dependentes a facilidade ou dificuldade percebidas. De qualquer modo, o que parece ser mais fácil para os alunos corresponde à compreensão dos temas e o mais difícil, o estabelecimento de relações entre os conteúdos, o que é congruente e parece vir confirmar a minha percepção das necessidades e dificuldades gerais da turma referidas anteriormente no momento de caracterização da turma. Do mesmo modo, pode ajudar-nos a compreender os resultados obtidos pelos alunos (algumas vezes surpreendentes pela noção decorrente das aulas, de que a turma estaria a compreender e a acompanhar) – os alunos acompanhavam e compreendiam os conteúdos e as sistematizações efectuadas, no entanto, sentiam dificuldades na manipulação dos mesmos e sentiam dificuldades em relacionar, autonomamente, as ideias e conceitos. Ainda, a maior parte dos alunos refere ter sentido algumas dificuldades (ainda que ligeiras) em áreas e domínios da compreensão e expressão verbal e da memorização (de termos filosóficos) ao nível da compreensão de mensagens orais e textos escritos, bem como da escrita. Apenas uma minoria relata ter sentido dificuldades acentuadas (em falar, e em compreender textos, em escrever e memorizar) e, do mesmo modo, poucos elementos assumiram não ter sentido qualquer dificuldade nas áreas alvo de questionamento (curiosamente, ao nível da compreensão, só sete alunos não sentiram qualquer dificuldade na compreensão de mensagens orais, e apenas três não encontraram dificuldades ao nível da compreensão de textos) (cf. anexo 12:F).

Em relação ao papel do aluno de filosofia, nomeadamente às suas características ideais (cf. anexo 5:F), a turma destaca de forma inquestionável e bastante significativa (com catorze alunos a referirem este aspecto) as qualidades “estudioso e empenhado”. Mais uma vez, a maioria dos elementos deste grupo mostra reconhecer o valor do esforço e do trabalho continuado. Apesar de referidas por menos alunos, são valorizadas as características “atento” e “reflexivo” (cinco alunos), e “participativo” e “capacidade de expressão oral e escrita” (quatro alunos). Quando chamados a identificar estratégias para a superação de dificuldades (cf. anexo 7:F), os alunos respondem no mesmo sentido, apontando, fundamentalmente o “estudar” (catorze alunos) e “estar atento” (dez alunos) como forma de responder a essas dificuldades. Alguns alunos referem a procura de ajuda, junto do professor (seis alunos – “procurar esclarecer dúvidas junto do professor”) mas também de colegas mais experientes (cinco alunos – “procurar estudo acompanhado com alguém que já tenha percebido a matéria”). Apenas dois e um alunos, respectivamente, referiram a realização de resumos e análise de textos como estratégias úteis para superar as dificuldades (competências/aptidões necessárias para uma melhor aprendizagem e desempenho na disciplina).

Quando levados a pensar as características de um bom professor de filosofia (cf. anexos 6:F e 8:F), os alunos parecem valorizar sobretudo a concretização e exemplificação dos conteúdos (“que dê exemplos práticos”; “explicar com exemplos do dia-a-dia”), e também da exposição adequada dos conteúdos. Além disso, um bom professor deverá cativar e motivar os alunos, ser claro, atencioso e compreensivo, para além de expressivo/engraçado e de ter uma boa relação com os alunos. Para além da valorização de variáveis de natureza relacional – e não exclusivamente de instrução – os alunos parecem ver o recurso ao humor e a expressividade como aspectos positivos do professor. Talvez que a valorização da concretização e exemplificação expresse a dificuldade (e portanto necessidade) fundamental dos alunos – a aproximação aos conteúdos, solicitando-se ao professor que o faça, construindo exemplos e concretizando. Ainda, alguns alunos parecem considerar a realização de fichas e exercícios, bem como a problematização de situações e temas, como elementos benéficos para a aprendizagem (cf. anexo 8:F). Julgo ser relevante que uma maioria dos alunos se mostre consciente e reconheça a importância de algumas estratégias por mim utilizadas, indicando-as na resposta a estas questões.

Ao nível dos recursos disponíveis para o estudo e trabalho individual (manual escolar e caderno diário), o caderno diário parece reunir um consenso mais expressivo em relação à sua utilidade para a aprendizagem (cf. anexo 10:F), sendo argumentado que este integra toda a informação e conteúdos necessários, de forma esquematizada e explicitada, servindo como auxiliar de estudo. Um pouco como eu próprio considerei e referi anteriormente, também os alunos parecem ter reconhecido algumas falhas no manual escolar (com uma maioria de alunos – dez – a referir que este os ajudou “mais ou menos” na aprendizagem), nomeadamente ao nível da explicitação e aprofundamento dos conteúdos (“por vezes não explica bem a matéria”) e da adequação dos esquemas (cf. anexo 9:F).

Em relação às aulas de filosofia, os alunos fazem uma apreciação global positiva (cf. anexos 9:E, 10:E e 11:E), com a quase totalidade (dezassete alunos) a qualificá-las como “participadas” e “interessantes” (cf. anexo 14:F). Em relação ao grau de dificuldade percebido, são descritas como por vezes fáceis e igualmente, por vezes difíceis. Tomo este aspecto como positivo por considerar que é fruto da dinâmica que procurei introduzir – umas vezes desafiando mais os alunos e colocando-os perante tarefas e situações mais exigentes, e outras, aproximando o nível de exigência ao seu nível de aquisições e competências – e das estratégias e esforços por mim implementados, nomeadamente ao nível da construção de exemplos e de concretização dos conteúdos em aspectos do dia-a-dia (portanto, mais acessíveis e de mais fácil compreensão).

Questões direccionadas para a auto-avaliação do aluno, permitem-nos verificar que uma parte dos alunos refere participar muito e uma outra (oito e nove alunos, respectivamente), pouco (cf. anexo 15:F). Os primeiros justificam o seu grau de participação fundamentalmente com iniciativas de esclarecimento de questões, e os segundos, sobretudo com o medo de errar. Ora, mais uma vez, estes dados aproximam-se e validam as observações por mim efectuadas. Em termos de comportamento, a maioria dos alunos avalia-se positivamente, sendo que os casos de fuga à norma se devem por distração com colegas e falta de atenção (cf. anexos 16:F e 17:F). Reflectindo acerca de como está na disciplina (cf. anexo 13:F), a maioria dos alunos refere (sempre): ter o caderno em dia, estar atento às aulas, participar ordeiramente, colocar questões quando tem dúvidas e realizar os trabalhos de casa. Em termos de

participação, a maioria dos alunos apresenta-se como participando “às vezes”, e em termos de estudo, a turma parece dividir-se entre os que estudam sempre (oito alunos) e às vezes (nove alunos), com apenas um aluno a referir não estudar (nunca).

ii. Em relação ao professor

De um modo geral, as avaliações efectuadas pelos alunos são bastante positivas (cf. anexos 12:e, 13:E e 14:E). A maioria dos alunos coloca-me na categoria dos professores de que gostou muito, mas uma maioria mais expressiva considera-me um professor modelo (cf. anexo 14:E). Na verdade, treze alunos referem não haver nada que gostassem que fizesse de maneira diferente (cf. anexo 25:F): as restantes ocorrências distribuem-se pontualmente pelos seguintes pontos, a saber: que eu desse a minha opinião – o que está ligado com o facto de eu nunca expressar a minha opinião durante um debate, mas ao invés oculto-a, de modo a que os alunos não se escudem nela ou a utilizem como muleta de argumentação no sentido de uma posição certa ou errada; que eu desse mais tempo para apontamentos; mais actividades de problematização; mais actividades de turma; testes mais fáceis; dar a matéria – talvez um aluno com um esquema de aprendizagem mais dirigista, que parece reclamar um sistema de ensino mais de exposição; que eu explicasse o que estava errado e porquê – acredito que este comentário esteja ligado à estratégia da corrigenda individual que utilizei e depois, pelas razões expressas, descontinuí; não gozar com as crenças cristãs – intencionalmente ou não, de forma ostensiva ou não, mas obviamente sem essa consciência, afectei negativamente algum aluno com o uso do humor aplicado a temas relativos à religiosidade. Se me preocupo em manter uma atitude isenta e neutra nas aulas, este tema não deverá ser excepção, sob pena até de perder/afastar um aluno das aulas, pelo que é um ponto onde tenho naturalmente que melhorar. É certo que foi só um aluno a referir este ponto, mas é certo também que um aluno é o suficiente.

Ainda no âmbito de uma avaliação global do professor, a quase totalidade dos alunos identificaram-se comigo em algum aspecto, ou seja, fui uma figura de identificação – apenas um aluno não se identificou comigo em nada, sendo que dez alunos se identificam com a minha boa disposição e humor, o que mais uma vez reforça os benefícios dessa estratégia (cf. anexo 28:F). É curioso que pareça ser o interesse a compreensão da filosofia, bem como a expressividade/extroversão a constituir os pontos de menor identificação com o professor. Quanto a isto posso ainda referir que, quando

os alunos são chamados a dizer em que é que diferem de mim, referem-se em termos de adjectivação positiva, indicando em que é que são “piores”, em relação a mim (cf. anexo 29:F).

Em termos de comportamentos adequados de empenho, a percepção dos alunos é positiva (cf. anexo 7:E), bem assim no que toca o comprometimento e investimento nas aprendizagens de todos os alunos (cf. anexos 3:E e 5:E). Para além de dedicar atenção a todos os alunos e de verificar que estão a acompanhar a matéria, exponho de forma clara e organizada, com linguagem ajustada, com recurso a apontamentos e recursos organizados (cf. anexo 3:E), pelo que de um modo geral os alunos sentem que lhes dou atenção, apoio e invisto no seu sucesso (cf. anexos 5:E e 7E). Do mesmo modo, os alunos têm a percepção que eu aceito e estímulo as iniciativas deles (cf. anexo 4:E). A maior parte dos alunos refere que o professor gosta dos alunos, é correcto, bem-disposto, afectivo, calmo, e dinâmico e energético (cf. anexo 8:E).

Os alunos mostram-se capazes de identificar as actividades a que dou mais importância, nomeadamente (por ordem de frequência): a) debates; b) esquematização por *powerpoint*; c) incentivo à reflexão; d) leitura, análise e interpretação de textos; e) exemplificação (cf. anexo 19:F).

Posso afirmar que consegui traduzir os meus esforços numa prática efectiva, porquanto os alunos reconhecem que há variedade nas actividades e recursos utilizados (cf. anexo 3:E), procurando organizar actividades em grupo e trabalhos de investigação – o que naturalmente não é sempre possível (cf. anexo 6:E).

Em termos de funcionamento de aula, os comportamentos desaprovados pelo professor que os alunos identificam sobretudo são: falar ao mesmo tempo/barulho; falta de atenção; falta de empenho e desinteresse (cf. anexo 21:F). Aquilo que os alunos identificaram como a minha resposta a esses comportamentos foi: assobiar; mandar calar; mudar de tom de voz (cf. anexo 22:F). Ainda em termos de práticas disciplinadoras, são realçados o uso do humor para explicar a incorrecção, o apelo ao bom senso, os pedidos para se acalmarem e se calarem, e ameaças de assobio, o que posso considerar serem práticas bastante “suaves”, que simplesmente interrompem o comportamento indesejado e reencaminham a turma no sentido da atenção e do trabalho (cf. anexo 27:F).

No sentido de comportamentos aprovados pelo professor, a maior parte dos alunos realça a participação ordeira, as intervenções oportunas, e as respostas acertadas (cf. anexo 23:F). A resposta dada pelo professor e identificada pelos alunos é: fazer piadas sobre a matéria, sorrir e brincar com os alunos (cf. anexo 24:F).

Quer ao nível dos comportamentos aprovados, quer ao nível dos comportamentos desaprovados, o inventário oferecido pelos alunos integra apenas comportamentos relativos ao contexto de sala de aula e à situação de aprendizagem (atenção, bom comportamento, participação, estudo, ...). Nenhum aspecto ou característica pessoal do aluno foi referida nestas questões, o que considero positivo, pois significa que penalizo e premeio os comportamentos em função do seu estatuto de aluno e não em função deles enquanto pessoas.

A comprovar a minha expressividade e a minha capacidade de comunicação com os alunos está o facto de todos eles identificarem uma expressão-âncora, que me é característica, e foi curioso verificar que todas as expressões mencionadas constituem marcadores de aula, ou seja, marcadores de mudança entre momentos, actividades, expressões disciplinadoras, de introdução de novas temáticas, etc. (cf. anexo 20:F).

Os alunos parecem confiar no meu domínio dos conhecimentos (cf. anexo 2:E), no entanto, também referem a naturalidade com que o professor responde e lida com o seu próprio erro: pede desculpa, e corrige (cf. anexo 26:F). Ainda que possa não ser percebido dessa forma pelos alunos, que este constitui mais um elemento que lhes mostra que o erro é natural, inevitável, mas acima de tudo, aceite nas minhas aulas.

b. Análise reflexiva do percurso efectuado

No cômputo geral faço uma avaliação bastante positiva do trabalho que desenvolvi ao longo da PES.

Relativamente ao trabalho com a turma de 10º ano, se bem que inicialmente tenha sentido uma certa resistência por parte dos alunos, fruto talvez do facto de ocupar a posição de “o estagiário”, esta igualmente cedo de esbateu, construindo-se uma relação pedagógica gradualmente mais sólida. Quando no início se notava uma certa

acomodação por parte dos alunos, não participando com a frequência desejada, não expondo dúvidas nem colocando questões, o certo é que, após pouco tempo notou-se uma alteração na atitude geral da turma, e o resultado foram aulas onde o ambiente geral foi de segurança, no sentido de os alunos participarem, expondo as suas dúvidas, colocando questões; não havia respostas erradas, apenas pontos de partida para reflectir e desenvolver. Houve a preocupação de criar um ambiente com este nível de à vontade, sem que nunca se descursasse quer a disciplina, quer o rigor, que favorecesse a aprendizagem no sentido de ser vista não como algo directivo, em que o professor fala e os alunos escutam, mas sim participativo, no sentido de uma aula criada por todos e para todos, e onde na verdade o aluno estivesse no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Evitou-se criar aulas dirigistas, mas sim abertas, pelo que favoreci o método de aprendizagem por descoberta, com perguntas à turma e orientação das respostas. Assim, era frequente começar a aula com um conjunto de questões, um texto, ou seja, algo que potencialmente pudesse ser problemático para os alunos, que os encarasse, que os desconcertasse em alguma medida, que os fizesse sair do espaço de conforto do silêncio, e os colocasse no papel activo de construção de aula, de reflexão colectiva. Os resultados foram gradualmente mais positivos, e as aulas construíram-se com uma boa dinâmica, fluidez, anotando ideias, sistematizando, fazendo ligação aos conteúdos, e por fim, concretizadas em resumos da matéria, leitura e interpretação de textos, exercícios escritos, trabalhos de casa.

A avaliação decorreu com normalidade, e notou-se uma clara evolução da qualidade das respostas ao longo do ano lectivo, o que reflecte os frutos do trabalho desenvolvido com os alunos. Houve momentos em que se optou por um acompanhamento mais individualizado, chegando a fazer corrigendas individuais de um teste, onde se apontou o diferencial das respostas dadas com os critérios de avaliação, de modo a que os alunos pudessem mais facilmente identificar as suas dificuldades ou erros e assim corrigi-los. Noutros momentos, de modo a tentar nivelar a turma em termos de competências, optou-se por um método mais colaborativo, desenvolvendo trabalhos onde se emparelhou alunos com mais dificuldades com os seus colegas com mais facilidades, e os resultados, nesses trabalhos em particular, foram bastante bons, não só a nível de classificações, quantitativamente, mas, qualitativamente, por observação directa, notou-

se também um efectivo esforço dos alunos em partilhar estratégias. As repercussões dessas estratégias a médio/longo prazo foram igualmente positivas, se bem que de uma forma mais selectiva: houve alunos em que o progresso foi mais saliente que noutros.

No início do segundo período comecei a leccionar duas turmas de 11º ano, uma vez por semana, repetindo, sempre que possível, a mesma aula em turmas diferentes. A experiência foi boa, mas notei uma resistência inicial muito grande. As duas turmas tinham características opostas às desenvolvidas na turma do 10º ano, ou seja, muito reservados, com fraca participação, mais preocupados na adequação da resposta do que propriamente no exercício da reflexividade, e a tentativa de adaptar a mesma metodologia de aula a estas condições falhou redondamente: como uma aula construída por todos se a turma não participa? Assim, optei por uma metodologia mais dirigista inicialmente, com a apresentação de slides com tópicos como suporte e ponto de partida para a aula, e posterior discorrer sobre a matéria exposta, inserindo a espaços momentos de discussão e reflexividade. Gradualmente, a turma foi modificando a atitude, e o sucesso desses momentos começou a aumentar, se bem que menos do que desejaria, nunca chegando aos níveis da turma do 10º ano. Como ambas turmas de 11º operavam neste registo, não deu para notar muito a aplicação do mesmo conteúdo a estratégias diferentes, mas apenas o reforço da estratégia com solidificação de conteúdos e variedade de exemplos.

As maiores dificuldades que senti durante a PES estiveram ao nível do desenvolvimento de recursos, e não em termos operativos, mas sim em termos de disponibilidade. Devido ao facto de conciliar a vida profissional com a PES, senti que não dispus do tempo necessário para desenvolver recursos como gostaria, tendo sido poucas as vezes em que, por exemplo, compus textos – facto que, em tendo mais tempo, teria sido decerto um dos pontos fortes. Do mesmo modo, inicialmente a elaboração do plano de aula foi algo sentido como artificial, indo contra a minha concepção de aula como algo que deriva também do momento, ao invés de regulada exclusivamente pela rigidez de um plano pré-definido.

Ainda relativamente aos pontos menos positivos na minha experiência de PES, realço o pouco envolvimento com a comunidade escolar. Devo admitir que, por um lado por não haver um núcleo de estágio propriamente dito – era eu e uma colega, a qual desistiu ao início do segundo período lectivo –, por outro devido aos meus esforços em conjugar

vida profissional e PES tentei simplificar ao máximo. Não tive a preocupação de querer frequentar reuniões de avaliação (houve essa preocupação por parte da minha colega, mas foi-nos dito que não seria possível), não tive a preocupação de saber trabalhar com o *software* de gestão para os directores de turma, não tive a preocupação de desenvolver actividades com a comunidade em geral para além da actividade do Dia da Filosofia. Não frequentei a sala dos professores, optei sempre por trabalhar em casa e não no departamento, foram-me apresentados os colegas do departamento, mas não posso dizer que alguma vez tenha entabulado conversa com algum deles. Nem eles comigo. Aponto isto como factor negativo porque também entendo que a escola é a sua comunidade, tanto alunos, como professores, como funcionários. Mas, tendo que fazer uma gestão da minha vida em função da PES e do meu trabalho, fiz as opções que entendi que tinha que fazer.

Relativamente à orientação em PES, não posso apontar críticas negativas. A professora Doutora Iria Vaz respeitou o meu estilo de ensino, não sendo dirigista nesse âmbito. Sempre comentou as minhas aulas com apreciações críticas e sugestões de melhoria. Interveio pontualmente em contexto de aula, sempre com a preocupação de não desautorizar, mas sim complementar. Houve acompanhamento do trabalho desenvolvido, bem como disponibilização e partilha de recursos. Orientou em termos de avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos e deu o espaço de manobra suficiente para que pudesse ser eu a definir os parâmetros que julguei pertinentes, mas sempre com essa supervisão atenciosa. Sugeri estratégias alternativas, possibilidades de evolução na condução das aulas e do processo de ensino-aprendizagem. Mostrou-se sempre disponível e acessível a todo o instante.

Nas aulas assistidas, o professor Doutor João Lima manteve uma postura isenta, nunca interventiva, pautando os momentos de análise de aula com críticas construtivas e sugestões de estratégias alternativas. Devo referir que, ao longo do presente relatório, não elenquei as aulas assistidas, não tendo feito, até ao presente momento, qualquer menção a elas. Isto deve-se ao facto de não ter discriminado qualquer tipo de preparação de aula em função da possível assistência do orientador da Universidade, é dizer: não obstante combinarmos datas para a presença em aula, mantive sempre em aberto o convite para que, a qualquer momento e sem necessidade de aviso, este aparecesse para assistir; as minhas aulas não eram, nunca foram, preparadas em função de outras

peças senão os alunos, razão pela qual não houve jamais alterações quantitativas ou qualitativas na preparação das mesmas em função desses momentos de avaliação.

Não poderia concluir esta análise reflexiva sem falar dos alunos e da nossa relação. Quando comecei a leccionar, há cerca de três anos atrás, um amigo e colega deu-me o seguinte conselho: o segredo está nos alunos, na relação que estabelece com eles; eles são o centro de tudo; a escola, os papéis, as reuniões, as teorias pedagógicas, (e lembro-me inclusive, falávamos em frente ao edifício, do gesto que abarcou todo o conjunto), isto tudo!, existe acima de tudo para eles e só faz sentido assim – preocupa-te com eles, “ganha-os”, e as tuas aulas serão muito mais produtivas. Com efeito, a relação pedagógica é, para mim, um patamar fundamental como veículo facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Tem-se mais disponibilidade para aprender quando se sente empatia pelo professor – qualquer um tem um exemplo destes no seu percurso académico –, e eu assumo que há sempre essa preocupação de procurar referenciais comuns, pontes que eliminem as nossas diferenças naturais de idade, de estatuto, de papel, de conhecimentos, etc., sem nunca descurar as preocupações pelos objectivos, aprendizagens, desenvolvimento de competências e a necessidade de práticas pedagógicas e disciplina. A questão não é gostarem de mim, mas sim que termos uma boa relação facilita em muito a concretização desses objectivos pedagógicos.

Neste particular, penso que se construiu uma boa relação entre mim e os alunos. Contribuiu naturalmente para isso não só o factor de identificação (a aproximação de idades, a utilização de uma linguagem com bastantes referenciais comuns, a recorrência a exemplos com histórias pessoais semelhantes às que eles terão vivido/viverão, o uso do humor, sobretudo aplicado à matéria), a postura informal (uma aula onde se está à vontade é uma aula com mais espaço para dúvidas, intervenções, participação, ou seja, são aulas onde os alunos encontram mais espaços – sem nunca abdicar do meu papel de adulto e de professor), e também o facto de não infantilizar os alunos (ou seja, trato-os como pessoas capazes de corresponder às minhas expectativas/exigências enquanto professor e às suas responsabilidades enquanto alunos; acredito que são capazes de adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, e como tal invisto nesse sentido, “exigindo” uma resposta da parte deles).

8. BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, M. (coord.) (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º anos*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

BOAVIDA, J. (2010). *Educação Filosófica*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

ESCOLA SECUNDÁRIA DE SEVERIM DE FARIA (2007). *Plano estratégico/projecto educativo*. [sl]: [sn].

GASSET, J. O. (1999). *O que é a filosofia?*. Lisboa: Cotovia.

KANT, I. (2001). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

MURCHO, D. (2011). *Filosofia em directo*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

MURCHO, D. (2002). *A natureza da Filosofia e o seu ensino*. Lisboa: Plátano Editora.

MARNOTO, I. (coord.) (1990). *Didáctica da Filosofia I*. Lisboa: Universidade Aberta.

MARNOTO, I. (coord.) (1990). *Didáctica da Filosofia II*. Lisboa: Universidade Aberta.

VICENTE, J. – Subsídios para uma didáctica da filosofia. A propósito de algumas iniciativas recentes para a constituição de uma Didáctica específica da Filosofia. *In* PEREIRA, M. B. (dir. lit) (1994). *Revista Filosófica de Coimbra*. [sl]: Instituto de Estudos Filosóficos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Vol. 3, n.º6, p. 397-412.

9. ANEXOS

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A

Ilustração 1:A - Avaliação da actividade "Dia da Filosofia": resultados do questionário	60
---	----

Anexo B

Ilustração 1:B - 10ºCT1 - Resultado das fichas de avaliação escritas	62
Ilustração 2:B - 10ºCT1 - Resultado das avaliações orais.....	63
Ilustração 3:B - 10ºCT1 - Avaliação das intervenções.....	64
Ilustração 4 :B - 10ºCT1 - Avaliação de Atitudes, Valores e Comportamento	65
Ilustração 5 :B - 10ºCT1 - Avaliação final.....	66

Anexo C

Ilustração 1:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de planificação.....	68
Ilustração 2:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de planificação.....	68
Ilustração 3:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de planificação.....	69
Ilustração 4:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de planificação.....	69
Ilustração 5:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de planificação.....	70
Ilustração 6 :C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de planificação.....	70
Ilustração 7 :C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de planificação.....	71
Ilustração 8:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de planificação.....	71
Ilustração 9:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto aplicado em contexto lectivo	72
Ilustração 10:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto aplicado em contexto lectivo	72
Ilustração 11:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto aplicado em contexto lectivo	72
Ilustração 12:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto aplicado em contexto lectivo	73
Ilustração 13:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto aplicado em contexto lectivo	73
Ilustração 14:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto esquema desenvolvido pelo professor e aplicado em sala de aula como síntese esquemática da matéria	74
Ilustração 15:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto esquema desenvolvido pelo professor e aplicado em sala de aula como síntese esquemática da matéria	74
Ilustração 16:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto esquema desenvolvido pelo professor e aplicado em sala de aula como síntese esquemática da matéria	75
Ilustração 17:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto esquema desenvolvido pelo professor em formato de apresentação <i>powerpoint</i> e aplicado em sala de aula como síntese esquemática da matéria.....	76
Ilustração 18:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto esquema desenvolvido pelo professor em formato de apresentação <i>powerpoint</i> e aplicado em sala de aula como síntese esquemática da matéria.....	76

Anexo D

Ilustração 1:D - Documentos de avaliação: enunciado de prova de avaliação escrita I	78
---	----

Ilustração 2:D - Documentos de avaliação: corrigenda de prova de avaliação escrita I.....	79
Ilustração 3:D - Documentos de avaliação: matriz de prova de avaliação escrita I	80
Ilustração 4 :D - Documentos de avaliação: enunciado de prova de avaliação escrita II	81
Ilustração 5:D - Documentos de avaliação: corrigenda de prova de avaliação escrita II	82
Ilustração 6:D - Documentos de avaliação: matriz de prova de avaliação escrita II	83
Ilustração 7:D - Documentos de avaliação: enunciado de prova de avaliação escrita III.....	84
Ilustração 8:D - Documentos de avaliação: corrigenda de prova de avaliação escrita III	85
Ilustração 9:D - Documentos de avaliação: matriz de prova de avaliação escrita III	86
Ilustração 10:D - Documentos de avaliação: enunciado de prova de avaliação escrita IV.....	87
Ilustração 11:D - Documentos de avaliação: corrigenda de prova de avaliação escrita IV	88
Ilustração 12:D - Documentos de avaliação: matriz de prova de avaliação escrita IV.....	89
Ilustração 13:D - Documentos de avaliação: exemplo de resposta de aluno a prova de avaliação escrita IV – parte I.....	90
Ilustração 14 :D - Documentos de avaliação: exemplo de resposta de aluno a prova de avaliação escrita IV – parte II	91
Ilustração 15:D - Documentos de avaliação: exemplo de resposta de aluno a prova de avaliação escrita IV – parte I.....	92
Ilustração 16:D - Documentos de avaliação: exemplo de resposta de aluno a prova de avaliação escrita IV – parte II	93
Ilustração 17:D - Documentos de avaliação: exemplo de resposta de aluno a prova de avaliação escrita IV – parte I.....	94
Ilustração 18:D - Documentos de avaliação: exemplo de resposta de aluno a prova de avaliação escrita IV – parte II	95
Ilustração 19:D - Documentos de avaliação: exemplo de resposta de aluno a prova de avaliação escrita IV – parte III.....	96
Ilustração 20:D - Documentos de avaliação: exemplo de ficha de avaliação intermédia de trabalho de grupo	97
Ilustração 21:D - Documentos de avaliação: exemplo de fichas de auto-avaliação de trabalho de grupo	98
Ilustração 23:D - Documentos de avaliação: exemplo de ficha de corrigenda individual de teste.....	99
Ilustração 22:D - Documentos de avaliação: exemplo de ficha de corrigenda individual de teste.....	99
Ilustração 24:D - Documentos de avaliação: exemplo de ficha de corrigenda individual de teste.....	100
Ilustração 25:D - Documentos de avaliação: exemplo de ficha de corrigenda individual de teste.....	101
Ilustração 26:D - Documentos de avaliação: exemplo de resposta a um trabalho de casa	102
Ilustração 27 :D - Documentos de avaliação: exemplo de resposta a um trabalho de casa	103

Anexo E

Ilustração 1:E - Questionário de avaliação do professor pelos alunos	105
Ilustração 2:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Percepção do professor pelos alunos: conhecimento da matéria	106
Ilustração 3:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Percepção do professor pelos alunos: capacidade de ensinar	106
Ilustração 4:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Percepção do professor pelos alunos: capacidade para fazer aprender	107
Ilustração 5:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Percepção do professor pelos alunos: justeza no tratamento dos alunos.....	107
Ilustração 6:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Percepção do professor pelos alunos: diversidade de estratégias.....	108
Ilustração 7:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Percepção do professor pelos alunos: empenho.....	108
Ilustração 8 :E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Percepção do professor pelos alunos: relacionamento com os alunos	109
Ilustração 9:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Definição das aulas pelos alunos: categorias definidas de acordo com as respostas	109
Ilustração 10 :E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Avaliação das aulas pelos alunos	110
Ilustração 11:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Definição das aulas pelos alunos	110

Ilustração 12:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Definição do professor pelos alunos: categorias definidas de acordo com as respostas.....	111
Ilustração 13 :E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Definição do professor pelos alunos	111
Ilustração 14:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Avaliação comparativa do professor relativamente à experiência pessoal do aluno	112

Anexo F

Ilustração 1:F - Questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos	114
Ilustração 2 :F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: razões invocadas para considerar importante o estudo de Filosofia – categorias definidas de acordo com as respostas	115
Ilustração 3 :F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: Razões invocadas para considerar importante o estudo de Filosofia.....	115
Ilustração 4:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: grau de dificuldade da disciplina percebido pelos alunos – discriminação.....	116
Ilustração 5 :F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: características de um bom aluno de Filosofia percebidas pelos alunos.....	117
Ilustração 6:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: características de um bom professor de Filosofia percebidas pelos alunos	118
Ilustração 7 :F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: características percebidas pelos alunos acerca do que pode fazer para melhorar.....	119
Ilustração 8 :F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: identificação de estratégias de melhoria de desempenho pelos alunos.....	120
Ilustração 9:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: utilidade do manual percebida pelos alunos	121
Ilustração 10:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: utilidade do caderno diário percebida pelos alunos	122
Ilustração 11:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: conteúdos de que os alunos gostaram mais e menos.....	123
Ilustração 12:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: dificuldades sentidas pelos alunos na disciplina de Filosofia.....	124
Ilustração 13:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: auto-avaliação de desempenho - alunos.....	125
Ilustração 14:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: opinião dos alunos sobre as aulas.....	126
Ilustração 15:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: nível de participação declarado pelos alunos com razões discriminadas.....	127
Ilustração 16:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: auto-avaliação de comportamento pelos alunos.....	128
Ilustração 17 :F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: razões do comportamento satisfatório identificado pelos alunos	128
Ilustração 18:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: actividades que o professor gosta de fazer nas aulas percebidas pelos alunos: categorias definidas de acordo com as respostas	129
Ilustração 19 :F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: actividades que o professor gosta de fazer nas aulas percebidas pelos alunos.....	130
Ilustração 20:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: expressões mais frequentes do professor identificadas pelos alunos.....	130
Ilustração 21:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: comportamentos desaprovados pelo professor percebidos pelos alunos	131
Ilustração 22:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: expressões de desaprovação pelo professor percebidas pelos alunos.....	131
Ilustração 23:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: comportamentos aprovados pelo professor percebidos pelos alunos	132

Ilustração 24 :F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: expressões de aprovação do professor percebidas pelos alunos.....	132
Ilustração 25:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: aspectos em que os alunos gostariam de verificar alterações/melhorias	133
Ilustração 26:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: expressões de erro/engano do professor percebidas pelos alunos	133
Ilustração 27:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: formas de disciplina que o professor utiliza identificadas pelos alunos	134
Ilustração 28 :F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: aspectos de identificação dos alunos com o professor	134
Ilustração 29:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: aspectos de não identificação dos alunos com o professor.....	135
Ilustração 30:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: auto-avaliação das dificuldades sentidas pelos alunos	135
Ilustração 31:F - Resultado dos questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: auto-avaliação do desempenho nas aulas pelos alunos	135

Anexo A – Avaliação da actividade “Dia da Filosofia”

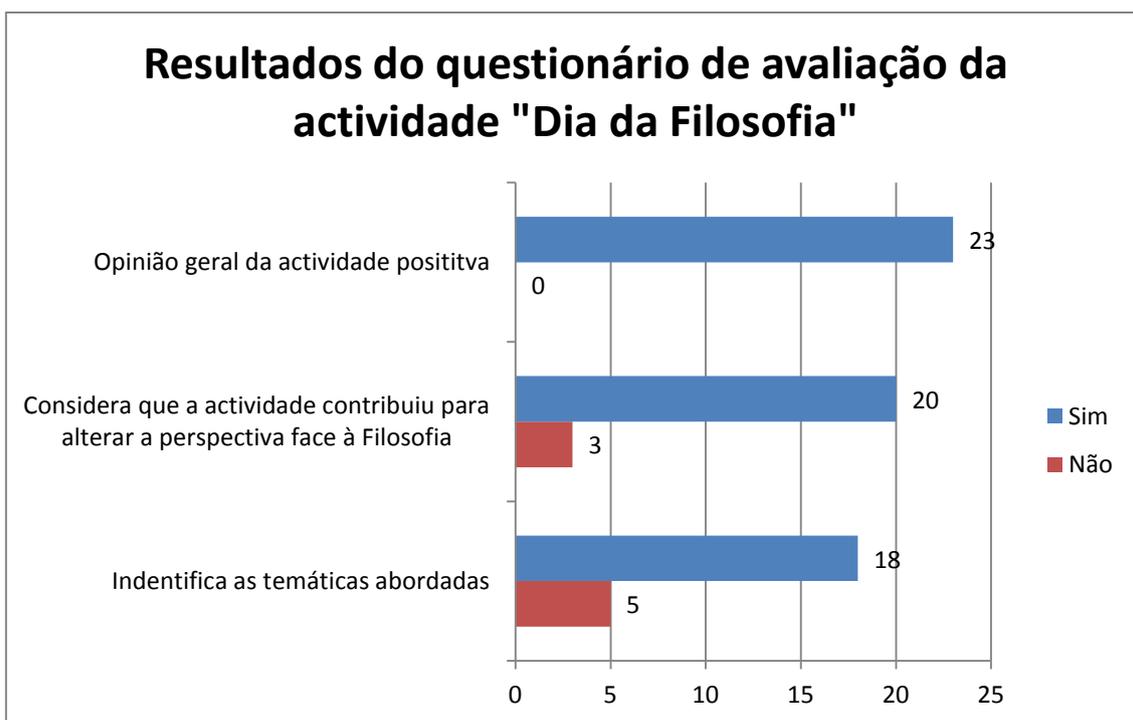


Ilustração 1:A - Avaliação da actividade "Dia da Filosofia": resultados do questionário

Anexo B – Resultados da Avaliação

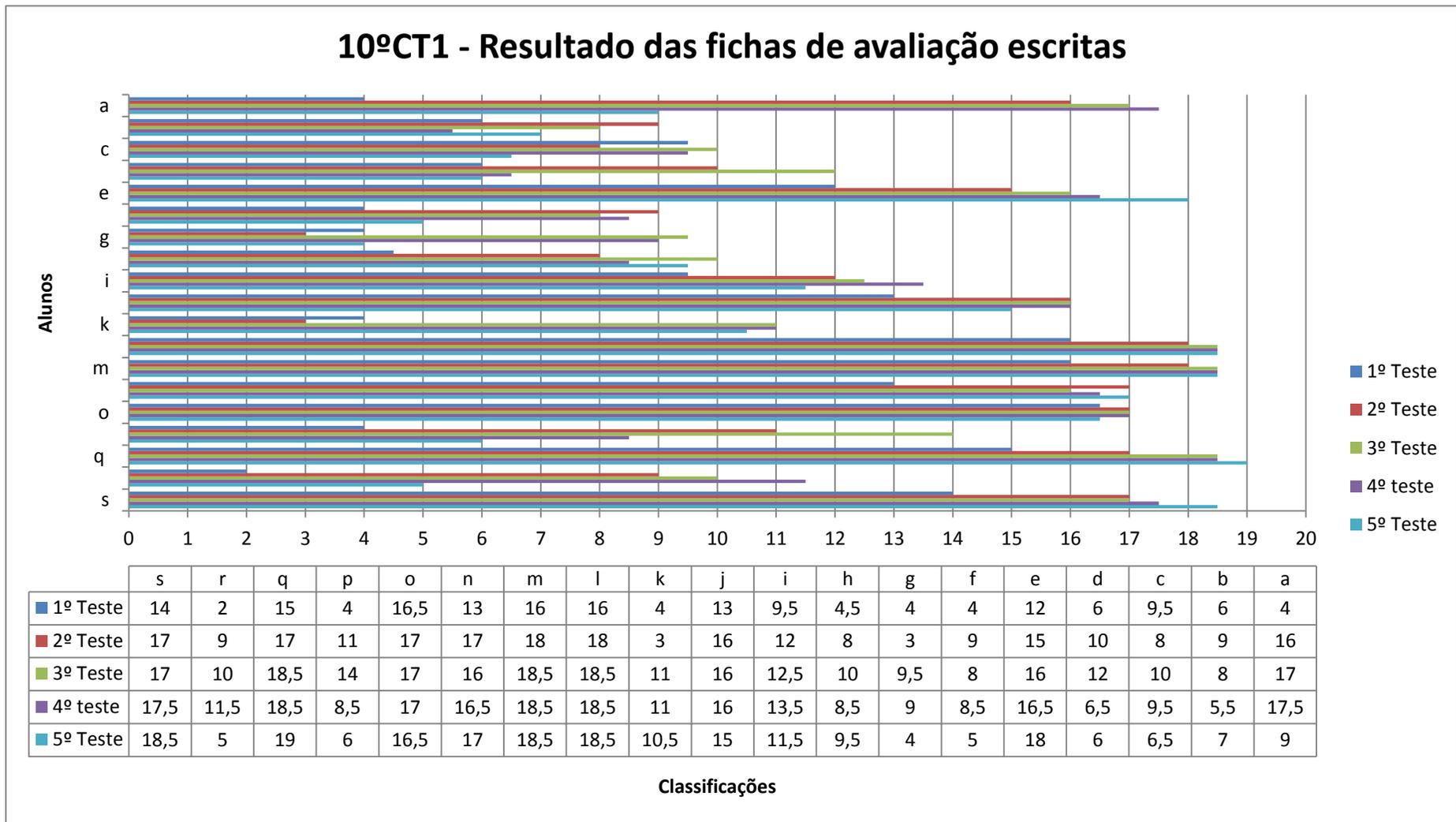


Ilustração 1:B - 10ºCT1 - Resultado das fichas de avaliação escritas

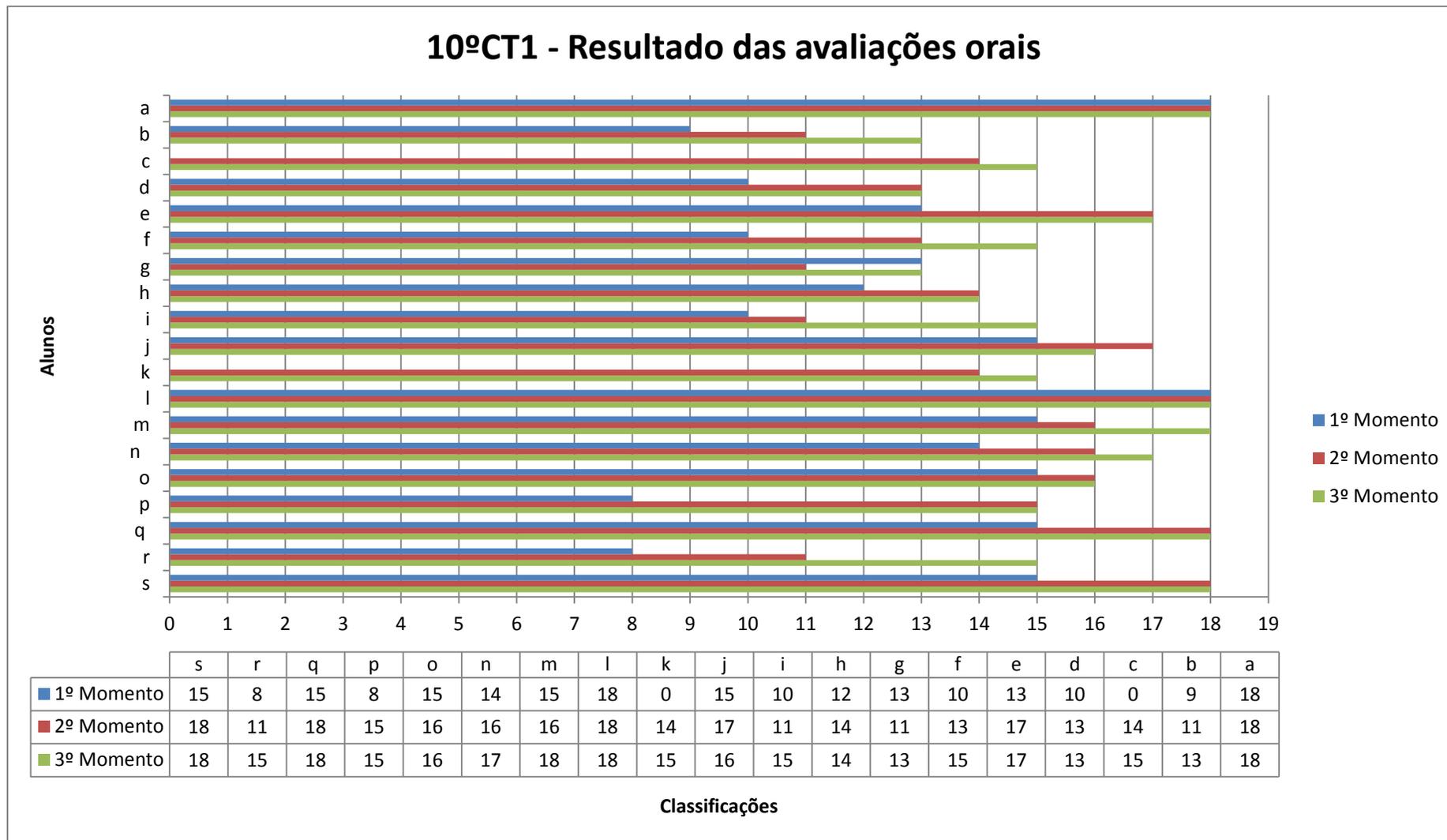


Ilustração 2:B - 10ºCT1 - Resultado das avaliações orais

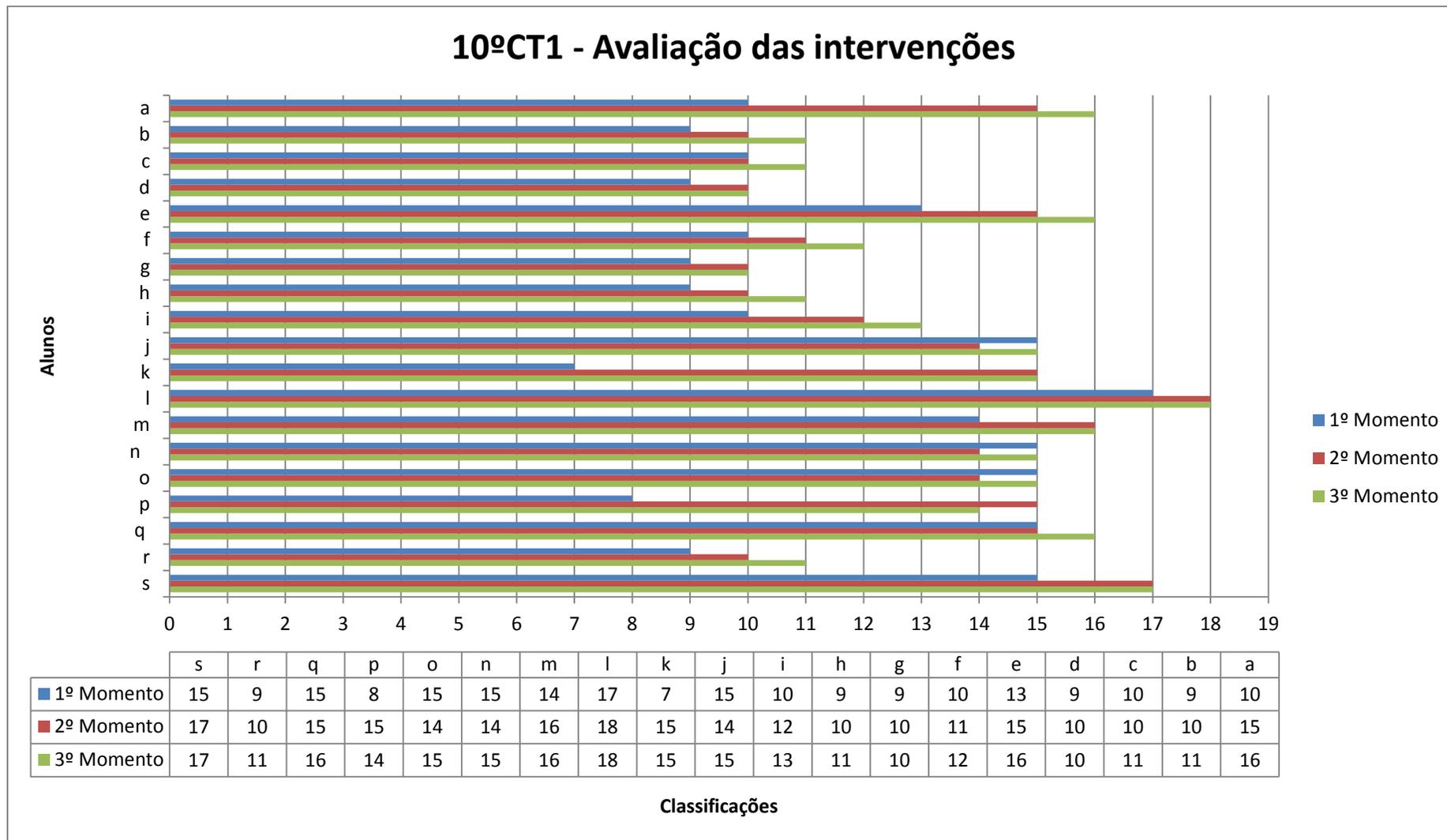


Ilustração 3:B - 10ºCT1 - Avaliação das intervenções

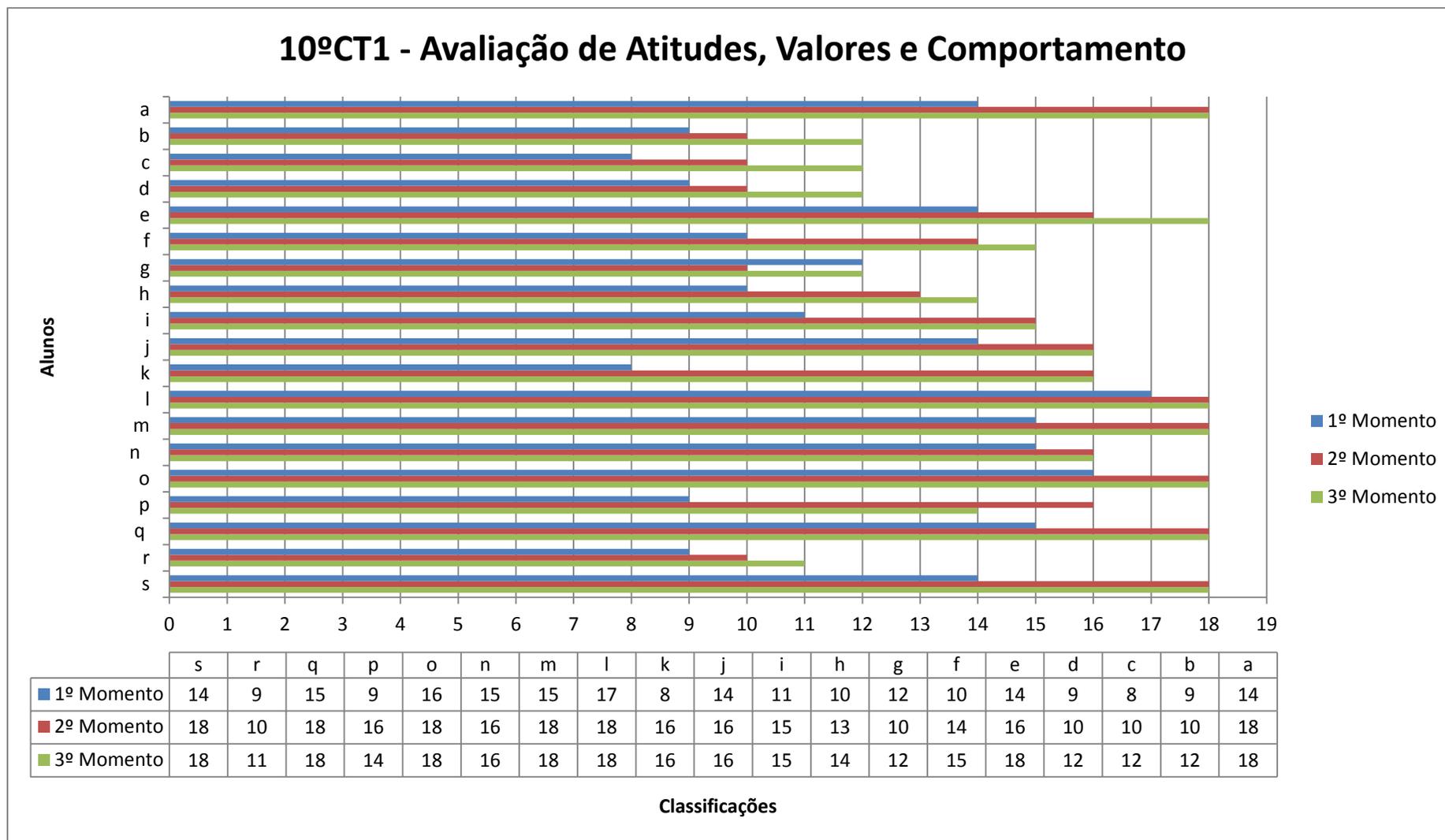


Ilustração 4 :B - 10ºCT1 - Avaliação de Atitudes, Valores e Comportamento

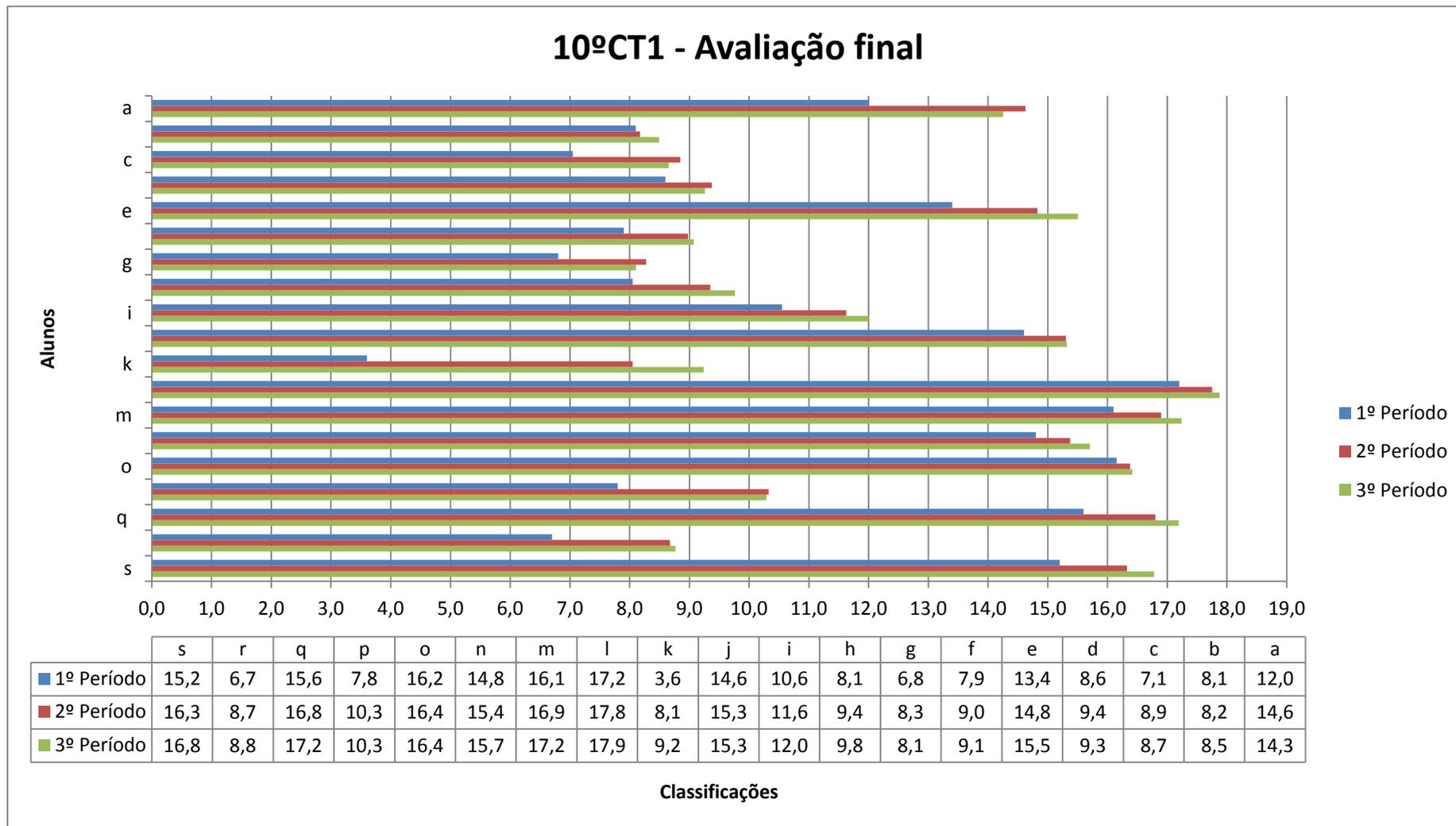


Ilustração 5 :B - 10ºCT1 - Avaliação final

Anexo C – Planificações/recursos utilizados nas aulas

Escola Secundária Severim de Faria Disciplina de Filosofia Planificação de aula					
Data:					
Sumário: A vida pública em Atenas -					
Objectivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Avaliação	Recursos	Conceitos
- Explicar o conceito de retórica; - Evidenciar diferenças e semelhanças entre democracia grega e actual; - Explicitar a relação entre filosofia, retórica e democracia na - Antiga Grécia; - Mostrar a importância da retórica na democracia actual.	- A polis grega; - Diferença entre democracia grega e actual; - Retórica e democracia na actualidade.	- Leitura e análise de texto - DESBORDES; - Exposição dialógica: Vida pública de Atenas com necessidade de retórica - democracia; - Conceptualização de retórica; - Leitura e análise de texto - VILANI; - Exposição dialógica: Diferenças democracia grega/actual; - Exposição dialógica: Importância da retórica como legitimação do discurso; - Sistematização de ideias pelo professor no quadro.	Intervenção; Perguntas 1 a 3, p. 178 manual.	DESBORDES, Françoise, <i>La réthorique antique</i> ; VILANI, Cristina, "Democracia antiga e democracia moderna", in <i>Cadernos de História</i> , vol. 4, nº 5, Editora PUC Minas, 1999, disponível em http://periodicos.pucmir	Democracia; retórica; logos; Pólis; Cidadania.

Ilustração 1:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de planificação

Escola Secundária Severim de Faria Disciplina de Filosofia Planificação de aula					
Data: 30-Abr-12					
Sumário: Ética, Direito e Política.					
Objectivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Avaliação	Recursos	Conceitos
Distinguir normas éticas de normas jurídicas; Compreender o Direito como harmonizador de interesses individuais e colectivos - Ética e Direito. Entender o papel do Estado enquanto regulador da garantia de co-existência harmoniosa - Ética e Política.	Ética, Direito e Política: - Normas éticas e normas jurídicas; - Ética e Direito; - Ética e Política.	Leitura e análise de texto; Exposição dialógica; Sistematização de ideias pelo professor no quadro; Projectção de powerpoint.	Nível de intervenção e compreensão dos alunos;	Texto - REICH, <i>Escuta, Zé Ninguém!</i> , p.11-18, Leya, 2008; Powerpoint - normas éticas/jurídicas; Powerpoint - ética, direito e política	Normas jurídicas; Direito; Estado.

Ilustração 2:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de planificação

Escola Secundária Severim de Faria					
Disciplina de Filosofia					
Planificação de aula					
Data:					
Sumário: Sistematização da matéria; Determinismo e liberdade - uma solução possível					
Objectivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Avaliação	Recursos	Conceitos
- Sistematizar os conteúdos da unidade valores	- Valores - Acção humana - Determinismo e liberdade	Apresentação de ppt relativo à unidade valores; Apresentação dialógica da questão do determinismo vs liberdade, culminando no livre-arbitrio como solução possível	Intervenção;	PPT manual - pág. 74-5	determinismo liberdade livre-arbitrio

Ilustração 3:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de planificação

Escola Secundária Severim de Faria					
Disciplina de Filosofia					
Planificação de aula					
Data:					
Sumário: A retórica em Aristóteles; Lógica demonstrativa vs lógica argumentativa.					
Objectivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Avaliação	Recursos	Conceitos
- Compreender o ponto de vista aristotélico sobre a retórica - verdade demonstrativa e argumentativa; - Apresentar <i>ethos</i> , <i>pathos</i> e <i>logos</i> como técnicas retóricas.	- Retórica em Aristóteles.	A retórica em Aristóteles; <i>Ethos, pathos e logos</i> ; Conhecimento/Acção - Lógica demonstrativa/argumentativa.	Pergunta 8, p. 178 manual;		Ethos; Pathos; Logos; Dedução; Argumentação.

Ilustração 4:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de planificação

Escola Secundária Severim de Faria Disciplina de Filosofia Planificação de aula					
Data:					
Sumário:					
Objetivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Avaliação	Recursos	Conceitos
- Explicar a importância da sedução no discurso publicitário; - Compreender o mau uso da retórica no âmbito do discurso político.	- Discurso publicitário - Discurso político	Actuação mágica do discurso publicitário; Estrutura da mensagem publicitária: slogan e símbolos; Exemplo discurso publicitário: vídeo; Discurso político como luta de poder; Dupla responsabilidade da manipulação no discurso político; Exemplo discuso político: vídeo; texto BONAPARTE.	Intervenção; Pergunta 19, p.178 manual.	Vídeo <i>Anúncio EDP</i> ; Vídeo <i>Tema de Natal 2011 (MEO)</i> ; Vídeo <i>Socrates - melhor lado</i> ; BONAPARTE, Napoleão, <i>Discurso do 18 de Brumário</i> , in http://naipes-consultoria.blogspot.com-brumario.html .	Valor simbólico; Slogan; Linguagem icónica; Linguagem verbal;

Ilustração 5:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de planificação

Escola Secundária Severim de Faria Disciplina de Filosofia Planificação de aula					
Data: 31-10-2011					
Sumário: A acção humana - análise do acto voluntário.					
Objetivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Avaliação	Recursos	Conceitos
Compreender as etapas do acto voluntário: concepção, deliberação, decisão e execução	A acção humana – análise e compreensão do agir.	Leitura do relatório da aula anterior; Revisão e consolidação da matéria "acção humana": • esquema manual - pág. 59; • exercícios do manual - pág. 59 e 60; Análise do acto voluntário: • leitura manual - pág. 60/1; Esquema resumo; Powerpoint exemplo.	Intervenção;	Manual: Powerpoint "A acção humana - análise do acto voluntário".	Acto voluntário; Conceber; Deliberar; Decidir; Executar.

Ilustração 6 :C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de planificação

Escola Secundária Severim de Faria						
Disciplina de Filosofia						
Planificação da Unidade II - A ação humana e os valores						
1. A ação humana – análise e compreensão do agir						
Aula	Objectivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Avaliação	Recursos	Conceitos
1	Distinguir agir de produzir; Distinguir ação e agente; Compreender a intencionalidade do agente.	A ação humana – análise e compreensão do agir	Brainstorming “ação”; Análise do texto 1- MOSTERIN; Esquema do texto.	Intervenção;	Quadro/Caneta/Giz; Texto 1 - MOSTERIN, Jesus, Racionalidad y Acción Humana, Madrid, Alianza, 1987, p.141-142.	Agir; Agente; Fazer; Produzir.
2	Identificar a ação humana como autónoma, baseada em razões, fins, intenções e projectos.	A ação humana – análise e compreensão do agir	Revisão da última aula; Debate orientado – “todas as ações são livres?”; Análise texto 2 – NAGEL.	Intervenção; Pergunta de aula.	Quadro/Caneta/Giz; Texto 2 - NAGEL, The View From Nowhere, Oxford University Press, Oxford, 1986.	Autonomia; Razão; Fim; Intenção; Projecto.
3	Compreender a ação humana como irreversível e consequente.	A rede conceptual de ação	Revisão da última aula; Leitura texto 3 – SARTRE; Debate orientado - “qual vai ser a decisão?”; Análise texto 3 - SARTRE.	Intervenção;	Quadro/Caneta/Giz; Texto 3 - SARTRE, Jean-Paul, O existencialismo é um humanismo, Bertrand Editora, 2004, p. 210.	Consequência; Irreversibilidade; Escolha.
4	Enquadrar a ação humana em sociedade como responsabilidade; Compreender a Liberdade como possibilidade de ação responsável – autonomia.	A rede conceptual de ação	Revisão da última aula; Debate orientado – “se sou livre, porque é que não posso fazer o que quero?”; Análise texto 4 – SAVATER; Esquema do texto.	Intervenção; Pergunta de aula.	Quadro/Caneta/Giz; Texto 4 - SAVATER, Fernando, Ética para um Jovem, Lisboa, Editorial Presença, 1997, p. 75.	Responsabilidade; Efeito; Possibilidade.
5	Compreender a diferença entre Determinismo e Liberdade;	Determinismo e liberdade na ação humana	Revisão da última aula;	Intervenção.	Quadro/Caneta/Giz;	Determinismo; Liberdade.
6	Determinismo e Liberdade; Condicionantes físico-biológicas; Condicionantes histórico-culturais.	Determinismo e liberdade na ação humana	Trabalho de grupo (5x4, 1x5) – Abrigo nuclear – discussão dos resultados.	Intervenção; Trabalho de grupo.	Quadro/Caneta/Giz	Condicionantes físico-biológicas; Condicionantes histórico-culturais.

Ilustração 7 :C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de planificação

Escola Secundária Severim de Faria						
Disciplina de Filosofia						
Planificação da Unidade II - A ação humana e os valores						
2. Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa						
Aula	Objectivos	Conteúdos	Actividades/Estratégias	Avaliação	Recursos	Conceitos
1	Compreender a noção de valor	Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa.	Brainstorming sobre o conceito “valor”; Análise texto1 – VASQUEZ; Esquema do texto.	Intervenção;	Quadro/Caneta/Giz; Texto 1 - VASQUEZ, A. Sánchez, Ética, México, Grijalbo, 1969, p.112.	Valor.
2	Distinguir juízo de facto e juízo de valor	Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa.	Revisão da última aula; Análise do texto 4 – CHAUÍ; Distinção entre juízo de facto e juízo de valor; Ficha escrita.	Intervenção; Pergunta de aula.	Quadro/Caneta/Giz; Texto 4 - CHAUÍ, Marilena, Convite à Filosofia, Ed. Ática, São Paulo, 2000.	Juízo de facto; Juízo de valor; Preferência.
3	Compreender a necessidade dos valores e do acto de valorar como advenientes da ação humana	Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos	Revisão da última aula; Análise do texto 5 – SELMAN.	Intervenção; Pergunta de aula.	Quadro/Caneta/Giz; Texto 5 - SELSAM, Howard, Ética y progreso, México, Editorial Grijalbo, 1968.	Ética; Valorar.
4	Compreender a dificuldade de estabelecer critérios valorativos.	Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos	Revisão da última aula; Leitura do texto 7; Trabalho de grupo (5x4, 1x5) sobre o texto 7; Debate sobre os resultados obtidos.	Intervenção; Trabalho de grupo.	Quadro/Caneta/Giz; Texto 7 - In http://jornaldefilosofia-diariodeaula.blogspot.com/2011_01	Critérios valorativos.
5	Compreender o carácter subjectivo e objectivo dos valores	Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas	Revisão da última aula; Análise do texto 2 – ARANGUREN.	Intervenção; Pergunta de aula.	Quadro/Caneta/Giz; Texto 2 - ARANGUREN, J. L., Propuestas Morales, Madrid, Tecnos, 1986, p. 45 -47.	Cultura.
6	Compreender o carácter subjectivo e objectivo dos valores	Valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas	Revisão da última aula; Análise do texto 8 - GENSLER; Análise do texto 3 – RACHELS.	Intervenção; Pergunta de aula.	Quadro/Caneta/Giz; Texto 8 - GENSLER, Harry, Introdução à Ética, in https://sites.google.com/site/filosofia-cultural/ ; Texto 3 - RACHELS, James, Elementos de filosofia moral, Gradiva, p.40.	Multiculturalismo; Etnocentrismo.

Ilustração 8:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de planificação

Brincadeiras de criança

Vi hoje uma reportagem acerca de um sujeito nos Estados Unidos que foi assassinado pelo filho. A estória é simples: o pai estava a dormir no sofá, o filho pegou numa arma que havia em casa, apontou junto do ouvido do progenitor, e disparou. Ora, como é que isto foi feito? Como é que isto pôde acontecer?

Primeira hipótese: num ataque de sonambulismo, a criança levantou-se da cama, pegou na arma e disparou. Não é assim tão invulgar como se pensa. Pode ter acontecido.

Segunda hipótese: foi um acidente. Talvez a criança estivesse a brincar no escritório do pai, abriu uma gaveta que estava sempre fechada, agarrou na arma, o pai entra descontraído, vê aquilo, tem o reflexo de gritar com o filho, que com a ânsia de fugir ao ralhete tem igual reflexo de atirar a arma para o chão e esta dispara, ferindo o progenitor de morte!

Mas não foi isto que aconteceu. Junto outro ingrediente à estória: o pai era um líder regional de uma facção nazi, realizando frequentemente reuniões com uniformes e bandeiras e mensagens nazis, às quais os filhos assistiam livremente. Mais, ele e o grupo de simpatizantes costumavam patrulhar a fronteira americana com o México, a título voluntário e fortemente armados, para tentar prevenir a entrada de emigrantes ilegais em território norte-americano, sendo que era costume levar o filho nessas incursões, orgulhando-se inclusive disso.

Terceira hipótese, bem mais directa: influenciado pela linguagem de ódio e discriminação a que estava habituado, a pobre criança, que não sabe distinguir o certo do errado, apenas replicou comportamentos, consequentemente, não a podemos culpar! Sabia o que estava a fazer, ou seja, sabia que estava a pegar numa arma e que estava a disparar, mas também não podemos dizer que agiu com a total consciência das consequências que isso iria ter – a morte do pai. (Aliás, um dos investigadores refere que quando foi detida, por não haver sapatos para crianças de dez anos, tiveram que lhe comprar um par de ténis na casa de correcção, ao que ela perguntou se podia ficar com eles quando saísse, sinal que indicava, de acordo com o investigador, que esta criança não tinha a mínima noção do que é que lhe estava a acontecer.)

Muito bem, mas ainda não sabemos tudo: os investigadores do caso referiram também que, ao interrogar a criança, esta explicou com detalhe a maneira como foi buscar a arma, como apontou, bem como colocou os dedos de forma a ter força para puxar o gatilho (parece que a arma era uma magnum, e, seja lá o que isso for, a descrição da reportagem indicava que as magnuns não são armas fáceis de manejar). Desde o planeamento à execução (curioso termo!) do acto, tudo apontava para o facto de aquela criança querer matar o pai.

Então, já parece que há aqui algum nível de consciência, mas haverá intenção plena? Queria realmente aquela criança ter morto o pai? Teria puxado o gatilho se soubesse o que isso implicaria para a pessoa do pai, e em última análise, para a sua pessoa?

Como todas as boas reportagens que nos deixam presos ao ecrã, aquela deixou a pista reveladora para o final. Acontece que, de acordo com testemunhos de familiares da vítima, o progenitor tinha um "problema de bebida", e os espancamentos a mãe e filho eram frequentes, ao ponto de a criança ter comentado o facto por mais do que uma vez.

Parece então que temos o caso desvendado. Farto do tratamento violento do pai, a criança pegou na arma e matou o pai. Ela ponderou, escolheu pegar numa arma e matar o pai. Foi um acto consciente, voluntário, mas, terá sido intencional? Saberá a criança quais as consequências do que fez?

A questão que se coloca é: sendo apenas uma criança, agiu verdadeiramente?...

Texto elaborado pelo docente

Ilustração 9:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto aplicado em contexto lectivo

Liberdade e determinismo:

"(...) Vou citar-vos o caso dum dos meus alunos que veio procurar-me nas seguintes circunstâncias: o pai estava de mal com a mãe, e tinha além disso tendências para colaboracionista; o irmão mais velho fora morto na ofensiva alemã de 1940, e este jovem com sentimentos um pouco primitivos, mas generosos, desejava vingá-lo.

A mãe vivia sozinho com ele, muito amargurada com a semi-traição do marido e com a morte do filho mais velho, e só nele achava conforto. Este jovem tinha de escolher nesse momento, entre o partir para Inglaterra e alistar-se nas Forças Francesas Livres – quer dizer, abandonar a mãe – e o ficar junto dela ajudando-a a viver. Compreendia perfeitamente que esta mulher não vivia senão por ele e que o seu desaparecimento – e talvez a sua morte – a mergulharia no desespero. Tinha bem a consciência de que no fundo, concretamente, cada acto que praticasse em favor da mãe era justificável na medida em que a ajudava a viver; ao passo que cada acto que praticasse com o objectivo de partir e combater, seria um acto ambíguo que poderia perder-se nas areias, não servir para nada: por exemplo, partindo para Inglaterra, podia ficar indefinidamente num campo espanhol ao passar por Espanha; podia chegar a Inglaterra ou a Argel e ser metido numa secretaria a preencher papéis. "

SARTRE, Jean-Paul, *O existencialismo é um humanismo*, Bertrand Editora, 2004, p. 210

Ilustração 11:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto aplicado em contexto lectivo

A necessidade de valorar

Se te é indiferente matar uma criança ou uma mosca, podes dizer com verdade que estão mortos todos os valores. Mas nesse caso e em coerência com essa verdade, deve ser-te indiferente continuares livre ou seres preso. Ou enforcado.

FERREIRA, Vergílio, in <http://www.citador.pt/frases/se-te-e-indiferente-matar-uma-crianca-ou-uma-mosc-vergilio-antonio-ferreira-2981>

Ilustração 10:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto aplicado em contexto lectivo

Ética, Direito e Política

Chamam-te «Zé Ninguém!», «Homem Comum» e, ao que dizem, começou a tua era, a «Era do Homem Comum». Mas não és tu que o dizes, Zé Ninguém, são eles, os vice-presidentes das grandes nações, os importantes dirigentes do proletariado, os filhos da burguesia arrependidos, os homens de Estado e os filósofos. Dão-te o futuro, mas não te perguntam pelo passado.

(...)

Há algumas décadas, tu, Zé Ninguém, começaste a penetrar no governo da Terra. O futuro da raça humana depende, a partir de agora, da maneira como pensas e ages. Porém, nem os teus mestres nem os teus senhores te dizem como realmente pensas e és, ninguém ousa dirigir-te a única crítica que te podia tornar apto a ser inabalável senhor dos teus destinos. És «livre» apenas num sentido: livre da educação que te permitiria conduzires a tua vida como te aprouvesse, acima da auto-crítica.

Nunca te ouvi queixar: «Vocês promovem-me a futuro senhor de mim próprio e do meu mundo, mas não me dizem como fazê-lo e não me apontam erros no que penso e faço.» Deixas que os homens no poder o assumam em teu nome. Mas tu mesmo nada dizes. Conferes aos homens que detêm o poder, quando não o conferes a importantes mal-intencionados, mais poder ainda para te representarem. E só demasiado tarde reconheces que te enganaram uma vez mais.

(...)

E em vez de liberdade pessoal prometem-te liberdade nacional. Não te prometem dignidade pessoal mas respeito pelo Estado; grandeza nacional em vez de grandeza pessoal. E como «liberdade pessoal» e «grandeza» são para ti apenas conceitos estranhos e obscuros, enquanto «liberdade nacional» e «interesses do Estado» são palavras que te enchem a boca, como ossos que fazem nascer a água na boca de um cão, não há ámen que não lhes dê.

REICH, Wilhelm, *Escuta, Zé Ninguém!*, p. 11-18, Leya, 2008

Wilhelm Reich (1897-1957) foi um polémico psicanalista austríaco, conhecido principalmente graças a obras como *A Função do Orgasmo* e *Análise do Carácter*. Assistente de Freud na policlínica psicanalítica, torna-se dissidente e rejeitado pelos seus pares. Comunista activo, emigrou para a Escandinávia e, mais tarde, para os Estados Unidos, onde viria a morrer na prisão. Os movimentos juvenis radicais do Maio de 68 e outros deram grande realce à sua defesa do direito à sexualidade.

Ilustração 13:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto aplicado em contexto lectivo

Instinto de Rebanho

Em toda a parte onde encontramos uma moral encontramos uma avaliação e uma classificação hierárquica dos instintos e dos actos humanos. Essas classificações e essas avaliações são sempre a expressão das necessidades de uma comunidade, de um rebanho: é aquilo que aproveita ao rebanho, aquilo que lhe é útil em primeiro lugar - e em segundo e em terceiro -, que serve também de medida suprema do valor de qualquer indivíduo. A moral ensina a este a ser função do rebanho, a só atribuir valor em função deste rebanho. Variando muito as condições de conservação de uma comunidade para outra, daí resultam morais muito diferentes; e, se considerarmos todas as transformações essenciais que os rebanhos e as comunidades, os Estados e as sociedades são ainda chamados a sofrer, pode-se profetizar que haverá ainda morais muito divergentes. A moralidade é o instinto gregário no indivíduo.

Friedrich Nietzsche, in 'A Gaia Ciência'

Ilustração 12:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto aplicado em contexto lectivo

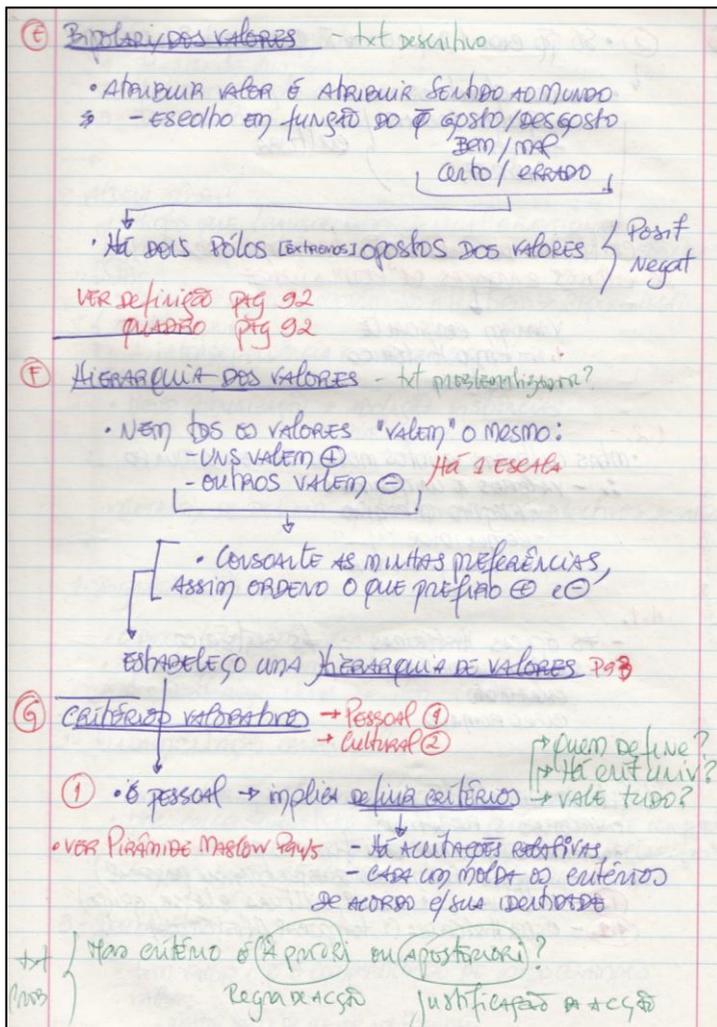


Ilustração 15:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto esquema desenvolvido pelo professor e aplicado em sala de aula como síntese esquemática da matéria

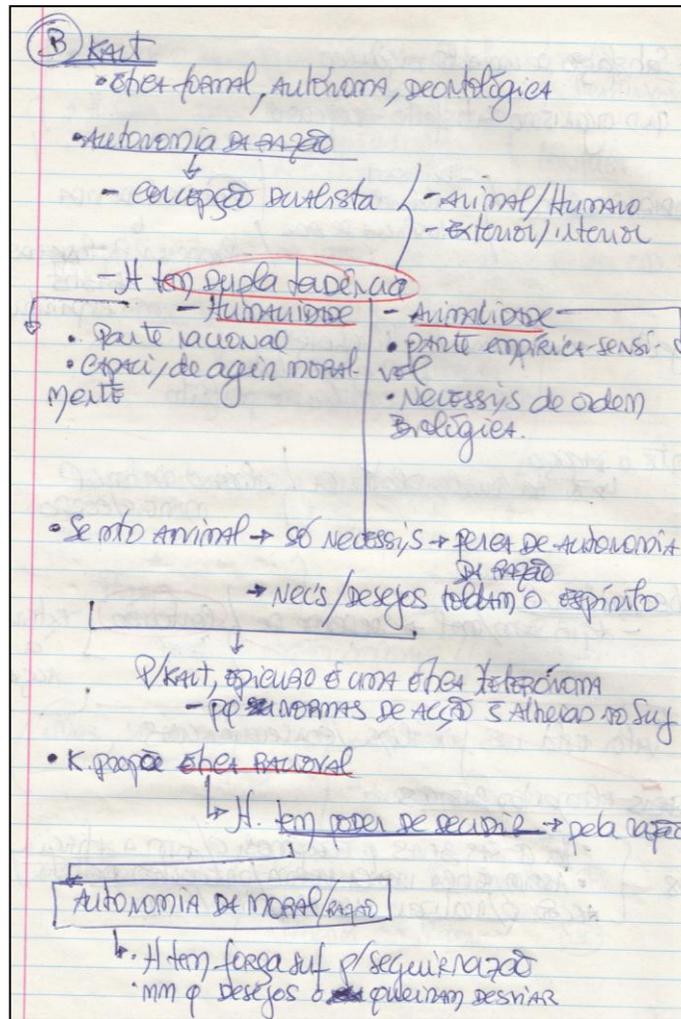


Ilustração 14:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto esquema desenvolvido pelo professor e aplicado em sala de aula como síntese esquemática da matéria

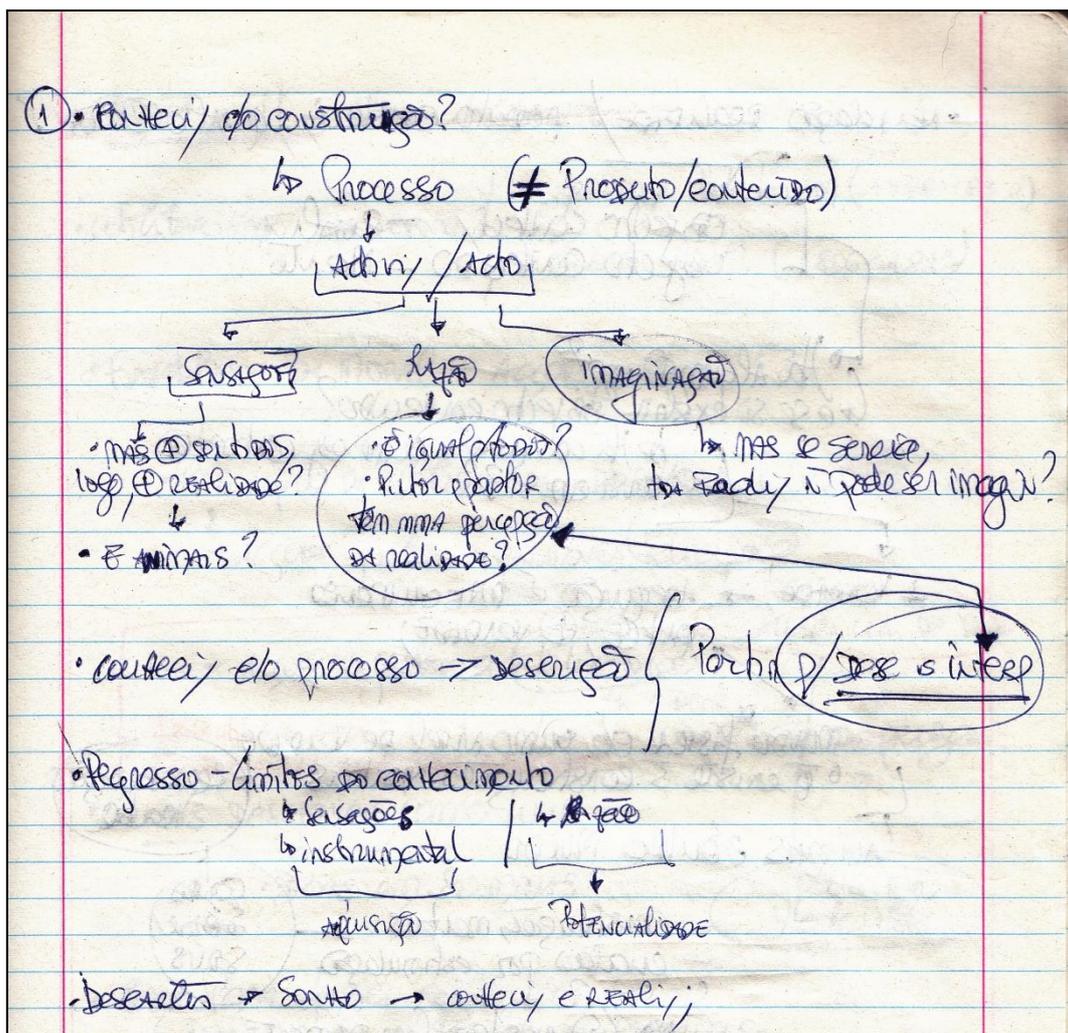


Ilustração 16:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto esquema desenvolvido pelo professor e aplicado em sala de aula como síntese esquemática da matéria

Diversidade cultural

- Porque **espaço cultural não físico** -> comunidades emigrantes
- Porque **necessidade de co-existência** -> diversidade cultural/multiculturalismo

- Como lidar? -> 3 posições
 1. Etnocentrismo
 2. Relativismo cultural
 3. Interculturalismo e diálogo de culturas

Ilustração 17:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto esquema desenvolvido pelo professor em formato de apresentação *powerpoint* e aplicado em sala de aula como síntese esquemática da matéria

Normas éticas	Normas jurídicas
<ul style="list-style-type: none"> • Preceitos ideais <ul style="list-style-type: none"> – Dever ser/agir – Conduta pessoal • Tendem para universalidade <ul style="list-style-type: none"> – Aplicam-se a várias situações • Sem poder coercivo <ul style="list-style-type: none"> – Há polícia da ética? • Consciência moral • Plano subjectivo <ul style="list-style-type: none"> – Conduta legítima/ilegítima 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridade pública • Com meios coercivos <ul style="list-style-type: none"> – Agentes (PSP, ...) – Sanções (multa, prisão, ...) • Plano intersubjectivo <ul style="list-style-type: none"> – Condutas legais/ilegais • No quadro de um Estado <ul style="list-style-type: none"> – Sociedade política organizada – Tem autoridade <ul style="list-style-type: none"> • Pode limitar lib. do indivíduo – Comunidade <ul style="list-style-type: none"> • Social } interligada • Política } – Com vista à concretização de objectivos de ordem ética

Ilustração 18:C - Planificações/recursos utilizados nas aulas: exemplo de texto esquema desenvolvido pelo professor em formato de apresentação *powerpoint* e aplicado em sala de aula como síntese esquemática da matéria

Anexo D – Documentos de avaliação

	ESCOLA SECUNDÁRIA DE SEVERIM DE FARIA	
	Teste de Filosofia	Diagnóstico <input type="checkbox"/> Formativo <input type="checkbox"/> Sumativo <input checked="" type="checkbox"/>
10º ANO	TURMA CT1	
Ano Lectivo 2011/2012	Período:	Data:
Docente: Iria Amado Vaz		

Grupo I

Considere o seguinte texto.

“Enquanto dormimos realizamos muitas coisas: respiramos, suamos, damos voltas, apertamos a cabeça contra a almofada, sonhamos, talvez ressonemos alto ou falemos em voz alta ou andemos sonâmbulos pela casa. Todas estas coisas as realizamos inconscientemente, enquanto dormimos. Realizamo-las mas não damos conta delas, não temos consciência de que as realizamos.”

J. Mosterin

1. O texto fala-nos da acção humana. **Concorda** com a afirmação? **Justifique** a sua resposta, referindo as *características da acção humana*. (25 pontos)
2. **Caracterize** as *etapas do acto voluntário*, explicando-as. Dê um exemplo que ilustre a sua resposta. (50 pontos)
3. **Relacione**, dentro da *rede conceptual de acção*, os seguintes conceitos: acção, agente, intenção, motivo e fim. (60 pontos)

Considere o seguinte texto.

“ A nossa existência concreta está condicionada e determinada de múltiplas formas. Foram-lhes dadas possibilidades ao mesmo tempo que ficou sujeita a limitações.”

E. Coreth

4. **Explique** o sentido da citação, referindo o que entende por *condicionante da acção humana*, bem como as suas *diferentes vertentes*. (40 pontos)

Grupo II

1. **Elabore** um pequeno texto onde explique o que é para si a reflexão filosófica e o filosofar. (25 pontos)

Bom trabalho

Ilustração 1:D - Documentos de avaliação: enunciado de prova de avaliação escrita I

TESTE - CORRIGENDA

Grupo I

Considere o seguinte texto.

"Enquanto dormimos realizamos muitas coisas: respiramos, suamos, damos voltas, apertamos a cabeça contra a almofada, sonhamos, talvez risonemos alto ou falemos em voz alta ou andemos sonâmbulos pela casa. Todas estas coisas as realizamos inconscientemente, enquanto dormimos. Realizamo-las mas não damos conta delas, não temos consciência de que as realizamos."

J. Mosterin

- O texto fala-nos da acção humana. Concorda com a afirmação? Justifique a sua resposta, referindo as *características da acção humana*. (25 pontos)
 - Afirmação falsa; (5 pontos)
 - Actos do Homem ≠ Acção Humana; (5 pontos)
 - Acção humana enquanto:
 - Consciente; (5 pontos)
 - Intencional; (5 pontos)
 - Voluntária. (5 pontos)
- Caracterize as *etapas do acto voluntário*, explicando-as. Dê um exemplo que ilustre a sua resposta. (50 pontos)
 - Etapas do acto voluntário:
 - Concepção; (10 pontos)
 - Delinear um plano.
 - Deliberação; (10 pontos)
 - Analisar hipóteses/motivos;
 - Analisar consequências.
 - Decisão; (10 pontos)
 - Acto pelo qual nos determinamos a agir.
 - Execução. (10 pontos)
 - Acto de pôr em prática a decisão tomada.
 - Exemplo. (10 pontos)
- Relacione, dentro da *rede conceptual de acção*, os seguintes conceitos: acção, agente, intenção, motivo e fim. (60 pontos)
 - Definição de conceitos:

- Acção; (10 pontos)
- Agente; (10 pontos)
- Intenção; (10 pontos)
- Motivo; (10 pontos)
- Fim; (10 pontos)
- Relação entre os conceitos. (10 pontos)

Considere o seguinte texto.

"A nossa existência concreta está condicionada e determinada de múltiplas formas. Foralhes dadas possibilidades ao mesmo tempo que ficou sujeita a limitações."

E. Coreth

- Explique o sentido da citação, referindo o que entende por *condicionante da acção humana*, bem como as suas *diferentes vertentes*. (40 pontos)
 - Acção humana é condicionada; condicionantes da acção são igualmente abertura de possibilidade; (5 pontos)
 - Condicionantes da acção: conjunto de restrições que se colocam ao agir humano e que lhe impõem certas condições; (5 pontos)
 - Condicionantes da acção:
 - Físico-biológicas: (10 pontos)
 - Relativas às características morfológicas e fisiológicas do individuo;
 - Psicológicas: (10 pontos)
 - Relativas a estados emocionais;
 - Histórico-culturais: (10 pontos)
 - Relativas ao contexto e situação.

Grupo II

- Escreva um pequeno texto onde explique o que é para si a *reflexão filosófica* e o filosofar. (25 pontos)
 - Autonomia; (5 pontos)
 - Rigor; (5 pontos)
 - Radicalidade; (5 pontos)
 - Globalidade; (5 pontos)
 - Raciocínio crítico. (5 pontos)

Ilustração 2:D - Documentos de avaliação: corrigenda de prova de avaliação escrita I

MATRIZ DA PROVA DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Duração da prova: 90 minutos

Competências	Conteúdos	Estrutura	Cotações
Distinguir <i>acção humana de actos do Homem</i> ; Distinguir as etapas do acto voluntário: concepção, deliberação, decisão e execução; Elencar, dentro da acção humana, a existência de razões, fins, intenções e projectos como base das acções. Apresentar a acção humana como condicionada por factores de ordem físico-biológica e histórico-cultural.	A acção humana - análise e compreensão do agir - A rede conceptual da acção - Determinismo e liberdade na acção humana	<i>Grupo I</i> Uma questão de composição curta, com análise textual	2,5 valores
		Uma questão de composição curta	5 valores
		Uma questão de composição extensa	6 valores
		Uma questão de composição extensa, com análise textual	4 valores
Reconhecer a Filosofia como uma actividade autónoma, crítica, valorativa e distinta da Ciência.	Abordagem introdutória à Filosofia e ao filosofar: - A dimensão discursiva do trabalho filosófico	<i>Grupo II</i> Uma questão de composição extensa	2,5 valores

CrITÉRIOS de Correção:

Competências Filosóficas/Específicas 90%	Competências Linguísticas 10%
-Aplicar conceitos na interpretação de textos.	- Correção semântica,

-Identificar teses num texto. -Reconstituir argumentos de textos. -Aplicar conceitos de análise e na produção de teses. -Defender uma tese, apresentando argumentos ou exemplos. -Justificar uma posição teórica.	sintáctica e ortográfica.
---	---------------------------

Ilustração 3:D - Documentos de avaliação: matriz de prova de avaliação escrita I

TESTE - CORRIGENDA

Grupo I

Considerando o texto abaixo, responda às seguintes questões:

“Mas se os valores são inspiradores dos juízos, são-no igualmente das condutas. Efectivamente, podemos dizer que muitos dos modelos são normas de conduta de carácter específico, na medida em que servem de guias para orientar a acção em circunstâncias particulares e precisas de tempo, lugar e situação.”

ROCHER, Guy

1. **Explícite a importância dos valores na acção humana.**
 - Necessidade de dar sentido ao mundo – valorar - **10 pontos**
 - Conduta humana orientada em função dos valores - **10 pontos**
 - Valoração como interpretação do mundo em função de valores - **10 pontos**
2. Para cada ser humano existe um mundo de factos e um mundo de valores. **Clarifique** as relações que existem entre eles, nomeadamente no que toca ao **carácter relacional dos valores**, e **clarificando**: **juízos de facto e juízos de valor, bipolaridade e hierarquia dos valores.**
 - Análise texto - Mundo de factos – juízos de facto; mundo de valores – juízos de valor - **10 pontos**
 - Valor na relação entre sujeito e objecto, assume polaridade/hierarquização em função de propriedades do sujeito e do objecto - **10 pontos**
 - Juízos de facto – objectivos, verificáveis, sem interpretação - **10 pontos**
 - Juízos de valor – subjectivos, preferências, interpretam - **10 pontos**
 - Bipolaridade – circunstância de oscilação entre dois pólos, cada valor tem um pólo e o seu contrário - **10 pontos**
 - Hierarquia – circunstância de subordinação/organização em função da valiosidade, cada valor é mais ou menos preferível - **10 pontos**
3. Há quem defenda a existência de valores perenes e de carácter absoluto, mas há também quem considere os valores como relativos a determinada época ou cultura. **Relacione os critérios valorativos individuais com a necessidade de existência de critérios trans-subjectivos, caracterizando ambos.**
 - Critérios valorativos individuais – relativismo axiológico – **5 pontos**
 - i. Valores são subjectivos
 - ii. Valores variam em função de
 1. Sujeito - dimensão subjectiva - **5 pontos**
 2. Cultura – dimensão social - **5 pontos**
 3. Época histórica – dimensão temporal - **5 pontos**
 - Critérios trans-subjectivos – fuga ao relativismo axiológico – **5 pontos**
 - i. Dignidade humana – tem valor o que não tem preço - **5 pontos**
 - ii. Fundamentação consensual – tem valor aquilo em que todos estão de acordo - **5 pontos**

- iii. Democrático – tem valor o que é compartilhado de modo mais amplo - **5 pontos**

- análise texto – **10 pontos**

Grupo II

Considerando o texto abaixo, responda à seguinte questão:

“Todo o indivíduo pertence a um grupo humano, a uma cultura, a um sistema mais ou menos diferenciado de valores. Mergulha numa cultura a ponto de não ser consciente disso, como os peixes dos quais se diz que não têm consciência de estar na água. Sem consciência da cultura que condiciona a sua percepção do mundo e da sociedade, todo o indivíduo referencia as outras sociedades à sua própria cultura, que ele considera espontaneamente como verdadeira cultura.”

In *La Sociologie*, Paris, EDMA

1. O texto expressa um ponto de vista interculturalista. Concorda? **Justifique** a sua afirmação, **clarificando as diversas posições abordadas sobre a diversidade cultural.**
 - Texto expressa etnocentrismo – ver outras culturas a partir do padrão da minha; “verdadeira cultura” como perigo de incompreensão e/ou sentimento de superioridade – **10 pontos**
 - Relativismo cultural – ver as outras culturas a partir de dentro delas – **10 pontos**
 - Interculturalismo – culturas em pé de igualdade – necessidade de valores partilhados – **10 pontos**

Grupo III

Considerando a frase abaixo, responda à seguinte questão:

“Com efeito, abre-se sempre ao ser humano um campo de possibilidades que a cada momento o leva a transcender-se, sendo capaz de se construir a mesmo e de construir novos mundos para habitar.”

ABRUNHOSA; LEITÃO; *Um outro olhar sobre o mundo*; Asa; pág. 74

1. Tendo em conta a afirmação, **problematize** a questão do **determinismo e da liberdade.**
 - Determinismo – não sou livre porque submetido inevitavelmente às minhas condicionantes – **10 pontos**
 - Liberdade – posso fazer o que queira, sou absolutamente livre – **10 pontos**
 - Livre-arbitrio como meio de exercer autonomia - **10 pontos**
 - i. Construir-se a si mesmo
 - ii. Construir novos mundos

Ilustração 5:D - Documentos de avaliação: corrigenda de prova de avaliação escrita II

MATRIZ DA PROVA DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Duração da prova: 90 minutos

Competências	Conteúdos	Estrutura	Cotações
<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar o sentido de valor e valoração; - Diferenciar juízos de facto de juízos de valor; - Definir a polaridade e a hierarquia dos valores; - Compreender o carácter relacional dos valores; - Distinguir os critérios valorativos pessoais dos critérios valorativos grupais; - Problematizar a possibilidade de existência de critérios valorativos universais; 	<p>Os valores: análise e compreensão da experiência valorativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valores e valoração: o que são os valores? 	<p>Grupo I</p> <p>Uma questão de composição curta</p>	30 pontos
		<p>Uma questão de composição extensa</p>	60 pontos
		<p>Uma questão de composição extensa, com análise textual</p>	50 pontos
<ul style="list-style-type: none"> - Problematizar a diversidade cultural nas suas vertentes: etnocentrismo, relativismo cultural e interculturalismo. 	<p>Os valores: análise e compreensão da experiência valorativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas 	<p>Grupo II</p> <p>Uma questão de composição extensa, com análise textual</p>	30 pontos
<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a acção 	<p>A acção humana - análise e compreensão do agir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Determinismo e 	<p>Grupo III</p> <p>Uma questão de</p>	30 pontos

como um espaço para a liberdade do agente.	liberdade na acção humana	composição extensa	
--	---------------------------	--------------------	--

Crítérios de Correção:

Competências Filosóficas/Específicas 90%	Competências Linguísticas 10%
<ul style="list-style-type: none"> -Aplicar conceitos na interpretação de textos. -Identificar teses num texto. -Reconstituir argumentos de textos. -Aplicar conceitos de análise e na produção de teses. -Defender uma tese, apresentando argumentos ou exemplos. -Justificar uma posição teórica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Correção semântica, sintáctica e ortográfica.

Ilustração 6:D - Documentos de avaliação: matriz de prova de avaliação escrita II

	ESCOLA SECUNDÁRIA DE SEVERIM DE FARIA		
	Teste de Filosofia	Diagnóstico	<input type="checkbox"/>
		Formativo	<input type="checkbox"/>
		Sumativo	<input checked="" type="checkbox"/>
	10.º ANO	TURMA CT1	
	Ano Lectivo 2011/2012	Período:	Data:
	Docente: Iria Amado Vaz		

Grupo I

Considerando o texto abaixo, responda às seguintes questões:

“Algumas pessoas pensam que a ética é inaplicável ao mundo real por a encararem como um sistema de regras curtas e simples, do tipo “não mintas”, “não roubes” ou “não mates”. Não admira que quem adopta esta visão da ética pense que esta não se adapte às complexidades da vida”

SINGER, Peter, *Ética prática*

1. **Explique** as diferenças entre *ética* e *moral*. (40 pontos)
2. **Identifique** a *autonomia* e *heteronomia* dentro da *acção moral*. (55 pontos)

Grupo II

1. O outro transforma-me, e unifica quem eu sou com quem eu devo ser. **Comente a afirmação**, considerando o papel do *reconhecimento* na *relação com o outro*. (50 pontos)

Grupo III

Responda à questão, **tendo em consideração o seguinte texto**:

“Quando adoptei o relativismo cultural tomei-me mais receptiva a aceitar outras culturas. Como muitos outros estudantes, eu partilhava a típica atitude “nós estamos certos e eles errados”. Lutei arduamente contra isto. Apercebi-me de que o outro lado não está “errado” mas que é apenas “diferente”. Temos, por isso, que considerar os outros a partir do seu próprio ponto de vista; ao criticá-los, limitamo-nos a impor-lhes padrões que a nossa própria sociedade construiu. Nós, os relativistas culturais, somos mais tolerantes.”

GENSLER, Harry, *Introdução à Ética*

1. **Problematize** a posição identificada no texto, **contextualizando-a** dentro da questão da *diversidade cultural*. (55 pontos)

Bom trabalho

Ilustração 7:D - Documentos de avaliação: enunciado de prova de avaliação escrita III

TESTE - CORRIGENDA

Grupo I

Considerando o texto abaixo, responda às seguintes questões:

“Algumas pessoas pensam que a ética é inaplicável ao mundo real por a encararem como um sistema de regras curtas e simples, do tipo “não mintas”, “não roubes” ou “não mates”. Não admira que quem adopta esta visão da ética pense que esta não se adapte às complexidades da vida”

SINGER, Peter, *Ética prática*

1. Explique as diferenças entre ética e moral.
 - Ética – **15 pontos**
 - Reflexão
 - Que princípios justificam a acção
 - Esclarece e Fundamenta moral
 - Moral – **15 pontos**
 - Vivência
 - Ir ao encontro das expectativas da sociedade
 - Bem
 - Justo
 - Dever
 - Questão básica da moral -> “regra de ouro”
 - Não faças aos outros...
 - Análise textual – **10 pontos**
2. Identifique a autonomia e heteronomia dentro da acção moral.
 - Norma moral – **15 pontos**
 - Ditames sociais
 - Exterior
 - Heteronomia (a lei dos outros)
 - Sujeito moral – **15 pontos**
 - Intenções pessoais
 - Interior
 - Autonomia (a lei do próprio)
 - Acção moral como conjugação de ambos – **15 pontos**
 - Análise textual – **10 pontos**

Grupo II

1. O outro transforma-me, e unifica quem eu sou com quem eu devo ser. Comente a afirmação, considerando o papel do reconhecimento na relação com o outro.
 - Reconhecimento do outro enquanto outro eu – **10 pontos**
 - Ajusto a minha acção **em função** do outro – **15 pontos**
 - Pq me revejo nele
 - Pq sei que ele é um outro eu
 - Outro como unificador entre – **15 pontos**
 - Eu social – quem eu sou
 - Eu moral – quem eu devo ser
 - Comentário – **10 pontos**

Grupo III

Responda à questão, tendo em consideração o seguinte texto:

“Quando adoptei o relativismo cultural tomei-me mais receptiva a aceitar outras culturas. Como muitos outros estudantes, eu partilhava a típica atitude “nós estamos certos e eles errados”. Lutei arduamente contra isto. Apercebi-me de que o outro lado não está “errado” mas que é apenas “diferente”. Temos, por isso, que considerar os outros a partir do seu próprio ponto de vista; ao criticá-los, limitamo-nos a impor-lhes padrões que a nossa própria sociedade construiu. Nós, os relativistas culturais, somos mais tolerantes.”

GENSLER, Harry, *Introdução à Ética*

1. Problematize a posição identificada no texto, contextualizando-a dentro da questão da diversidade cultural.
 - Texto – relativismo cultural - ver as outras culturas a partir de dentro delas – **15 pontos**
 - Interculturalismo – culturas em pé de igualdade – necessidade de valores partilhados – **15 pontos**
 - etnocentrismo – ver outras culturas a partir do padrão da minha; “verdadeira cultura” como perigo de incompreensão e/ou sentimento de superioridade – **15 pontos**
 - Posicionamento crítico – **10 pontos**

Ilustração 8:D - Documentos de avaliação: corrigenda de prova de avaliação escrita III

MATRIZ DA PROVA DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Duração da prova: 90 minutos

Competências	Conteúdos	Estrutura	Cotações
- Distinguir ética de moral; - Identificar a questão básica da moral. - Distinguir norma moral de sujeito moral; - Identificar a autonomia e heteronomia da acção moral;	A dimensão ético-política: análise e compreensão da experiência convivencial -Intenção ética e norma moral -Intenção ética e norma moral	Grupo I Uma questão de composição curta, com análise textual	40 pontos
		Uma questão de composição curta, com análise textual	55 pontos
- Identificar o outro com igual estatuto de identidade; - Compreender o estabelecimento da relação eu-outro;	A dimensão ético-política: análise e compreensão da experiência convivencial - A dimensão pessoal e social da ética – o si mesmo, o outro e as instituições	Grupo II Uma questão de composição extensa, com análise textual	50 pontos
- Problematizar a diversidade cultural nas suas vertentes: etnocentrismo,	Os valores: análise e compreensão da experiência valorativa - Valores e cultura - a diversidade e o diálogo de culturas	Grupo III Uma questão de composição extensa, com análise textual	55 pontos

relativismo cultural e interculturalismo;			
---	--	--	--

CrITÉRIOS de Correção:

Competências Filosóficas/Específicas 90%	Competências Linguísticas 10%
-Aplicar conceitos na interpretação de textos. -Identificar teses num texto. -Reconstituir argumentos de textos. -Aplicar conceitos de análise e na produção de teses. -Defender uma tese, apresentando argumentos ou exemplos. -Justificar uma posição teórica.	- Correção semântica, sintáctica e ortográfica.

Ilustração 9:D - Documentos de avaliação: matriz de prova de avaliação escrita III

	ESCOLA SECUNDÁRIA DE SEVERIM DE FARIA	
	Teste de Filosofia	Diagnóstico <input type="checkbox"/> Formativo <input type="checkbox"/> Sumativo <input checked="" type="checkbox"/>
10º ANO	TURMA CT1	
Ano Lectivo 2011/2012	Período:	Data:
Docente: Iria Amado Vaz		

I

“O tipo de prazeres resultantes das faculdades superiores é preferível ao daqueles que são acessíveis à natureza animal separada das faculdades superiores.”

MILL, John Stuart, *Utilitarismo*, Porto Editora, p. 52

1. Com base no texto, **caracteriza** a ética utilitarista de Stuart Mill. (50 pontos)

“Em segundo lugar, pelo que diz respeito ao dever necessário ou dever estrito para com os outros, aquele que tenciona fazer uma falsa promessa a outrem perceberá imediatamente que quer servir-se de um outro homem simplesmente como de um meio, sem que este contenha simultaneamente o fim em si mesmo. Pois aquele que quero, por meio dessa promessa, utilizar em função dos meus próprios desígnios, não pode, de forma alguma, aderir à maneira como procedo para com ele e portanto conter em si mesmo o fim desta acção.”

KANT, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa Editores, p. 102

2. Com base no texto, **caracteriza** a ética formal de Kant. (50 pontos)

3. **Distingue** norma ética de norma jurídica. (40 pontos)

II

“Só há uma liberdade, fazer as contas com a morte. Depois disso, tudo é possível. Não posso forçar-te a crer em Deus. Crer em Deus é aceitar a morte. Quando tiveres aceitado a morte, o problema de Deus ficará resolvido por si - e não o inverso.”

CAMUS, Albert, *Cadernos*

1. A partir do texto, **reflecte** sobre a dupla dimensão íntima/colectiva do fenómeno religioso. (60 pontos).

Bom trabalho

Ilustração 10:D - Documentos de avaliação: enunciado de prova de avaliação escrita IV

TESTE - CORRIGENDA

I

“O tipo de prazeres resultantes das faculdades superiores é preferível ao daqueles que são acessíveis à natureza animal separada das faculdades superiores.”

MILL, John Stuart, *Utilitarismo*, Porto Editora, p. 52

1. Com base no texto, caracteriza a ética utilitarista de Stuart Mill. (50 pontos)

- **TXT -> Diferenciação qualitativa do prazer** (10 pontos)
 - Prazeres intelectuais -> prazeres superiores
 - Prazeres sensoriais -> prazeres inferiores
- Princípio da utilidade ou da maior felicidade (10 pontos)
 - Acções justas únicas desejáveis como fim -> boas em si mesmas
- Para fazer uma acção moral (5 pontos)
 - Inventariar alternativas possíveis
 - Avaliar consequências
 - **Escolher** a que produzirá **mais felicidade/bem-estar/prazer**
- Críticas e Resposta de Mill (15 pontos)
 - **Ideia moral** – felicidade de todos
 - **Ideal jurídico-político** – bem comum/felicidade global
 - **Ideal pedagógico** – formação de indivíduos
- Utilitarismo associado a ideias de... (10 pontos)
 1. Democracia
 2. Progresso
 3. Pluralismo

“Em segundo lugar, pelo que diz respeito ao dever necessário ou dever estrito para com os outros, aquele que tenciona fazer uma falsa promessa a outrem perceberá imediatamente que quer servir-se de um outro homem simplesmente como de um meio, sem que este contenha simultaneamente o fim em si mesmo. Pois aquele que quero, por meio dessa promessa, utilizar em função dos meus próprios designios, não pode, de forma alguma, aderir à maneira como procedo para com ele e portanto conter em si mesmo o fim desta acção.”

KANT, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa Editores, p. 102

2. Com base no texto, caracteriza a ética formal de Kant. (50 pontos)

- TXT - > 3 tipos de acção (15 pontos)
- Ética racional (10 pontos)
- Ética deontológica (10 pontos)
- Ética formal (15 pontos)

3. Distingue norma ética de norma jurídica. (40 pontos)

- Norma ética (20 pontos)
- Norma jurídica (20 pontos)

Normas éticas	Normas jurídicas
<ul style="list-style-type: none"> • Preceitos ideais <ul style="list-style-type: none"> - Dever estrito - Conduta pessoal • Tendem para universalidade <ul style="list-style-type: none"> - Aplicam-se a várias situações - sem poder coercivo <ul style="list-style-type: none"> - Há política de ética? • Consciência moral • Plano subjectivo <ul style="list-style-type: none"> - conduta legitim/illegítima 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoridade pública • Com meios coercivos <ul style="list-style-type: none"> - Agresões (PDR...) - Sanções (multa, prisão...) • Plano intersubjectivo <ul style="list-style-type: none"> - Condutas legais/illegais • No quadro de um Estado <ul style="list-style-type: none"> - Sociedade política organizada - Tem autoridade <ul style="list-style-type: none"> • Pode limitar lib. do indivíduo - Comunidade <ul style="list-style-type: none"> • Social • Interligada • Política - Com vista à concretização de objectivos de ordem ética

II

“Só há uma liberdade, fazer as contas com a morte. Depois disso, tudo é possível. Não posso forçar-te a crer em Deus. Crer em Deus é aceitar a morte. Quando tiveres aceitado a morte, o problema de Deus ficará resolvido por si - e não o inverso.”

CAMUS, Albert, *Cadernos*

1. A partir do texto, reflecte sobre a dupla dimensão íntima/colectiva do fenómeno religioso. (60 pontos)

- Dimensão íntima – contacto directo com Deus (15 pontos)
- Dimensão colectiva – fenómeno social agregador directivo (15 pontos)
- Análise texto (15 pontos)
- Reflexão (15 pontos)

Ilustração 11:D - Documentos de avaliação: corrigenda de prova de avaliação escrita IV

MATRIZ DA PROVA DE AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Duração da prova: 90 minutos

Competências	Conteúdos	Estrutura	Cotações
	A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas	<i>Grupo I</i>	
- Caracterizar a ética utilitarista de Mill, nomeadamente: - Identificar a diferenciação qualitativa do prazer; - Caracterizar o princípio da utilidade; - Elencar condições da acção moral; - Identificar críticas e respostas de Mill; - Identificar utilitarismo associado a ideias de democracia, progresso e pluralismo.	- A ética utilitarista de Stuart Mill;	Uma questão de composição extensa, com análise textual	50 pontos
- Caracterizar a ética forma de Kant, nomeadamente: - Distinguir os três tipos de acção; - Caracterizar a ética kantiana como racional, deontológica e formal.	- A ética formal de Kant;	Uma questão de composição extensa, com análise textual	50 pontos
- Distinguir norma ética de norma jurídica.	- Ética, direito e política.	Uma questão de composição curta.	40 pontos

	A dimensão religiosa - análise e compreensão da experiência religiosa	Grupo II	
- Identificar e reflectir sobre a dimensão íntima e colectiva do fenómeno religioso;	- A religião e o sentido da existência – a experiência da finitude e a abertura à transcendência	Uma questão de composição extensa, com análise textual	60 pontos

Critérios de Correção:

Competências Filosóficas/Específicas 90%	Competências Linguísticas 10%
-Aplicar conceitos na interpretação de textos. -Identificar teses num texto. -Reconstituir argumentos de textos. -Aplicar conceitos de análise e na produção de teses. -Defender uma tese, apresentando argumentos ou exemplos. -Justificar uma posição teórica.	- Correção semântica, sintáctica e ortográfica.

Ilustração 12:D - Documentos de avaliação: matriz de prova de avaliação escrita IV

ESCOLA SECUNDÁRIA DE SEVERIM DE FARIA

Exercício de Filosofia Classificação: 10,55/11

O Professor: Alta A.

Enc.º Educação: _____ Data: ____/____/____

Data 25/05/2020

Observações: Texto de Kant e sua leitura. Argumento por que não se trata de uma avaliação positiva. Há erros, há má utilização de ideias, há estrutura de análise. Boa! Parófrase breve e clara! Deu-se um espaço e tempo, deslucido porque não tem a última questão, o teu teste não tem uma estrutura muito boa. Mas vou no bem estruturado.

I

1) O texto seguinte friza os dois tipos de prozetas criados por Stuart Mill, os prozetas superiores e os prozetas inferiores. Os primeiros são ~~relacionados~~ relacionados com a parte intelectual do ser humano como o conhecimento e a sabedoria, e os segundos são apenas coisas físicas. Stuart Mill não tem em conta a quantidade de prozetas mas sim a qualidade, sendo assim atribui um valor muito mais elevado aos prozetas superiores, visto que estes se relacionam com o Homem como ser pensante e superior.

Stuart Mill também tem em conta a utilidade das ações, por isso para ele uma ação é boa se for útil e também favorecer o maior número de pessoas. Tem mais em conta a finalidade das ações e menos como atingíveis, daí também ser uma ética teleológica.

2) Kant, ^{propõe} ~~propondo~~ uma ética deontológica formal, ^{tem} ~~tem~~ em conta o modo como agir e não tem em conta a finalidade. Kant ^{propõe} ~~propondo~~ ainda uma ética ~~autónoma~~ autónoma, sendo assim, confere uma dualidade ao ser humano, sendo uma das partes a ~~parte~~ animalidade e a outra o humanidade. A primeira relaciona-se com o Homem enquanto realidade empírico-sensível, ~~ou seja~~ ou seja são normalmente realidades de ordem biológica, enquanto que ~~a~~ a segunda se relaciona com o homem enquanto ser pensante como ser

querem conhecer entre outros.

Assim sendo, Kant diz que o Homem como ser livre, deve ter "força" para negar a sua parte de animalidade, ~~se~~ ~~se~~ ainda assim a sua parte de humanidade, não se tornando assim um "escravo dos desejos e dos apetites", pois o homem deve ser racional em todas as situações.

Kant, defendendo o ainda uma ética do dever, suscita o modo como agir e o porquê de agir desse modo, por isso define ~~três~~ tipos de modo ~~de~~ Três modos de agir: agir contra o dever, agir conforme o dever e agir por dever.

Diz-se que se age contra o dever quando por exemplo um dono de uma mercearia ~~pratica~~ pratica preços altos para explorar os compradores, age-se conforme o dever quando um comerciante ~~pratica~~ pratica preços baixos, mas com o intuito de manter os clientes habituais e evitar outros; e por fim, age-se por dever quando um comerciante pratica preços baixos porque sabe que se o que tem que ser feito.

Kant diz que só no agir por dever reside o verdadeiro valor moral visto que nele se faz o que deve ser feito, sem medo de punição.

3) Normas éticas e ~~normas~~ normas jurídicas são dois conceitos diferentes em vários aspectos. A norma ética é algo mais pessoal e aplica-se ao sujeito para sujeito, mas agimos consciente o nosso ético portanto também possuímos um tribunal interno, a nossa consciência.

Mas ao agirmos consciente o nosso ético pessoal podemos fazer outros pessoas, sendo assim foi necessário criar as normas jurídicas.

As normas jurídicas são iguais para todos e alteram-se de país para país.

As consequências das normas éticas, têm meios coercivos para se fazerem cumprir, tais como multas (esses meios coercivos são impostos pelo ^{Estado} Governo).

As normas jurídicas são apenas para retirar e

Ilustração 13:D - Documentos de avaliação: exemplo de resposta de aluno a prova de avaliação escrita IV – parte I

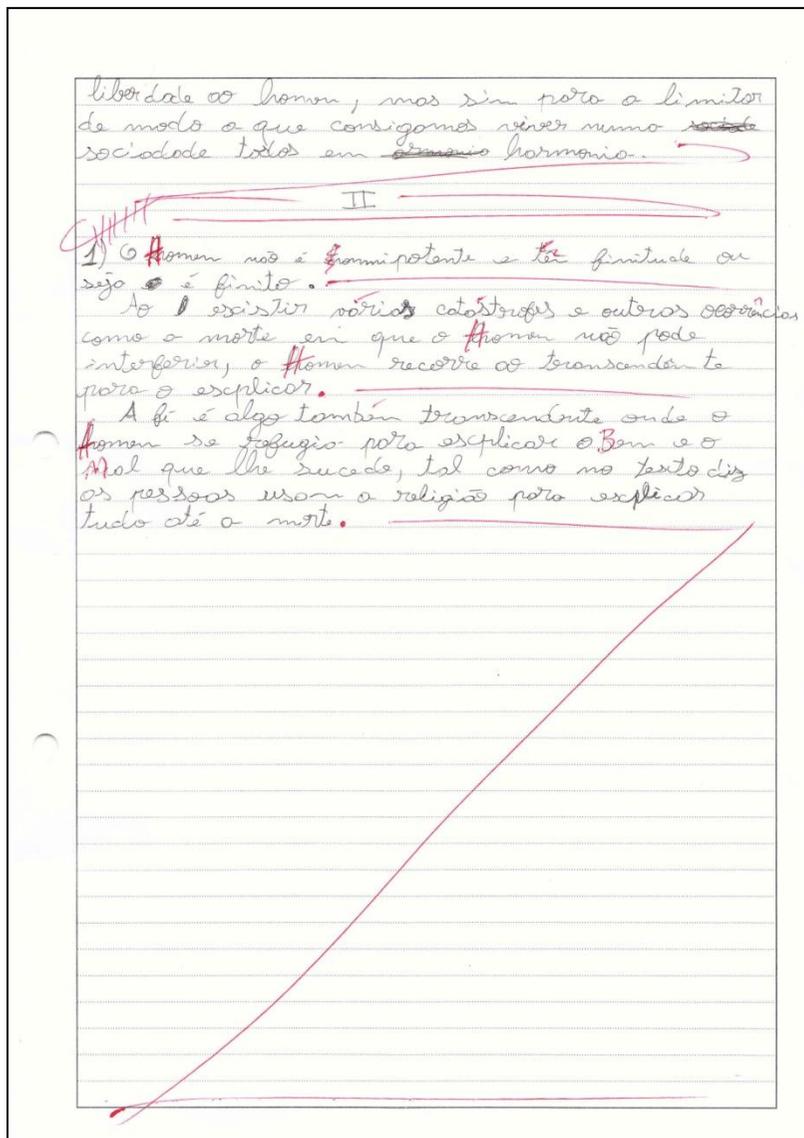


Ilustração 14 :D - Documentos de avaliação: exemplo de resposta de aluno a prova de avaliação escrita IV – parte II

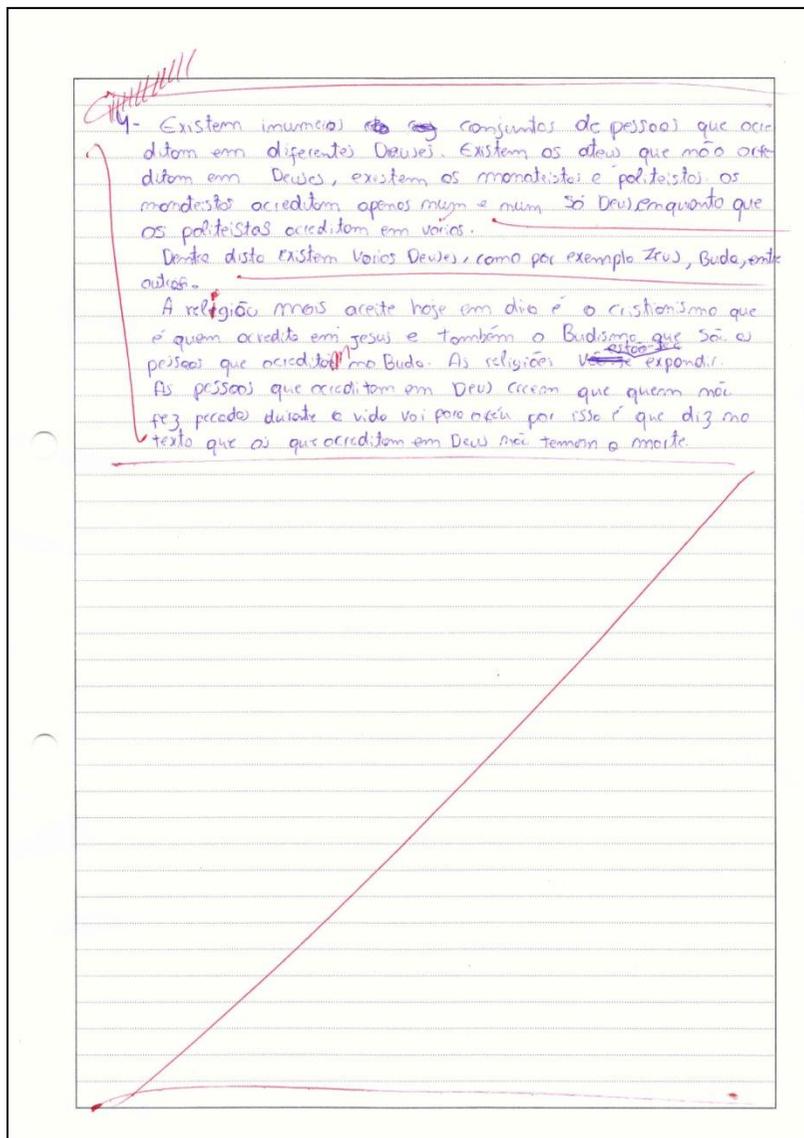


Ilustração 16:D - Documentos de avaliação: exemplo de resposta de aluno a prova de avaliação escrita IV – parte II

é uma ética formal. Não tem conteúdo específico dentro de si. Diz como ~~agir~~ se deve ~~agir~~ mas não é que se deve fazer. ~~Assim, é universal e adapta-se a todas as situações.~~ Ao contrário de Stuart Mill que é uma ética a posteriori (baseia-se na experiência) a ética de Kant é uma ética a priori ou seja não precisa da experiência para saber ou aplicar, é por isso que é uma ética universal e que se adapta a todas as situações. Para Kant há três tipos de acções, contra o dever, conforme o dever e por dever, a única ~~moral~~ acção que é moralmente boa é a do dever. Por exemplo se eu tenho uma loja numa aldeia em que é a única loja aberta tenho 3 hipóteses, ou ponho os preços muito altos pois algumas pessoas têm de lá ir na mesma (agir contra o dever), ou ponho os preços justos porque quero atrair todas as pessoas de modo a ganhar mais dinheiro (agir conforme o dever) ou ponho os preços justos porque acho que é o que se deve fazer (a acção boa - agir para como dever). ~~De facto~~ Kant diz que o Homem não é um meio mas sim um fim em si mesmo, ou seja, ele não é um "objecto" para conseguirmos algo para nós. Tal como diz o texto, "aquele que quero, por muito dessa promessa, utilizar em função dos meus próprios desígnios, não pode, de forma alguma, agir a maneira como procedo para com ele." ~~Este~~ se no mundo em que vivemos se baseasse na ética de Kant, ~~como uma~~ nós seríamos como "robots" e todas as nossas acções seriam previsíveis pois guiamos sempre conforme a razão e a racionalidade. ~~As~~ Tal não acontece pois o ser humano é um ser sensível em que muitas vezes os sentimentos se sobrepõem à razão. ~~Assim a ética de Kant não serve totalmente~~ ~~seria uma~~

* Kant diz para agir de modo a nossa acção poder ser uma máxima universal

3) A norma ética é uma norma individual, que não tem poder coercivo, ou seja, é uma norma que cada um tem os seus princípios e regras e se não os cumprirmos não somos punidos, quanto muito a nossa consciência moral nos fará sentir um tocado mal ~~esta norma~~ internamente.

A norma jurídica é uma norma colectiva que é aplicada através da política. Esta norma apareceu pois a ética norma ética, sendo diferente para cada indivíduo gerando confusão, ~~de~~ e foi necessário implantar uma norma a todos para que houvesse um maior equilíbrio e maior confusão. Esta norma tem um poder coercivo, ou seja, se não a cumprirmos seremos punidos através da polícia ou do tribunal. A norma jurídica dita as leis, no entanto baseia-se na ética para ditar algumas leis, tal como "é proibido matar", pois a ética dá valor à vida. É assim de um modo de geral das pessoas aceitar bem as leis.

Apesar de serem as duas normas diferentes, têm pontos de ligação em que ~~em~~ uma se rege pela outra ~~antes de se desenvolverem...~~

II

1) Existem várias posições em relação à crença religiosa.

Optamum, em tempestades e outras situações, sente que é pequeno e necessita de se apoiar em alguma de poder supremo, em alguma "coisa" que o suporte e que se sinta ligada. Assim temos a dimensão pessoal, acreditar na transcendência, no divino.

As ~~crenças~~ religiões são ~~crenças~~ crenças organizadas em que um colectivo acredita num certo ~~deus~~ Deus/deuses e lhe presta culto, tendo rituais e reperto pedindo protecção e auxílio. As religiões têm vindo a ser mais solidárias para ser "mais fácil" a prestação do culto às pessoas. Tudo isto se baseia na fé.

Para os crentes há o sagrado e o profano, o sagrado que é o que ~~tem~~ é conhecido por ter "alguma coisa" com o divino e o profano que é as coisas do quotidiano e que não tem nenhuma hierofania. Pois a partir do momento

Ilustração 18:D - Documentos de avaliação: exemplo de resposta de aluno a prova de avaliação escrita IV – parte II



ESCOLA SECUNDÁRIA DE SEVERIM DE FARIA

Exercício de Matr. Filosofia

Classificação: _____

O Professor: _____

Enc.º Educação: _____

Data: ____/____/____

Observações: _____

que tem, passa a ser sagrado.

~~Apesar de algumas pessoas acreditarem em algo~~
~~transcendente, algumas recusam a fazê-lo e acreditam por~~

Os crentes, de certa maneira baseiam-se na religião a que pertencem para definir alguns conceitos da realidade, que não se sabe nem consegue ao certo definir. Tais como o que é o amor, a morte, a vida e a típica pergunta do que é que existe após a morte?

Porque é que?

Apesar de algumas pessoas aprenderem a acreditar em algo transcendente, algumas recusam a fazê-lo, talvez porque acham que é sinal de fraqueza, ou talvez porque sejam demasiado racionais para acreditarem no divino.

Tal como o texto diz, ninguém pode ser forçado a crer em Deus e todas as pessoas devem ser conscientes disso. No entanto, as pessoas que creem têm uma certa "vantagem" em relação à aceitação da morte e do que é, pois Deus de certa maneira está ligado à morte pois muitas das religiões actuais ditam que se formos "bons" na Terra, quando morreremos ficaremos juntos de Deus, apesar de actualmente já se poder dizer que Deus não castiga. Como os que não creem não têm este ~~esse~~ conceito de morte e de ligação com o divino, acabam por não aceitar tão bem este assunto.

Na minha opinião, acho que a crença ~~em~~ religiosa é ~~uma coisa~~ fundamental para o meu bem estar psicológico, pois parece que sempre que estamos sozinhos ou juntos a este mesmo alívio temos alguém a conosco, e

que nos aceita como somos e nos ajuda a ser melhores. Ao mesmo tempo, ter uma ligação com a religião ajuda-nos a ter ~~uma~~ o nosso conceito de moral ética e a seguir uns certos princípios. Em relação ao culto acho que ~~é~~ como tudo, se fazemos ~~esse~~ porque realmente queremos fazer, vale a pena ~~prestar~~ e ninguém ~~está~~ deveria gozar nem criticar. Se só fazemos ou por obrigação ou porque é "bom" ~~fazer~~ prestar culto ou é bem visto não se deveria ~~prestar~~ pois não vai servir de nada a essa pessoa e a dimensão religiosa ~~de cada~~ pessoal tem a ver com cada pessoa em si e só ela é q. que ganha ou perde em crer ou não ~~a~~ crer.

Ilustração 19:D - Documentos de avaliação: exemplo de resposta de aluno a prova de avaliação escrita IV – parte III

<p>Em anexo são entregues os documentos da escolha do tema, da entrega do projecto e do ponto de situação.</p> <p style="text-align: center;">Trabalho Projecto Escolha do tema</p> <p>1) Grupo: </p> <p>2) Tema: <u>Música e Dança nas diferentes Culturas</u></p> <p>3) Problemas e subproblemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Papel da música nas sociedades consoante o continente → Evolução do papel da música na sociedade ao longo da História → Dança: importância da expressão do interior humano e o seu papel na sociedade → História, sentido e significado da Dança → Diferentes tipos de Dança consoante os continentes → Relação da Música com a Dança <p>4) Razão da escolha/objectivos:</p> <p>Escolhemos este tema por ser um desafio para todos nós e porque é um tema que se relaciona bastante com o nosso quotidiano. Pretendemos mostrar a variedade e diversidade de diferenças culturais através da música e da dança.</p> <p>5) Recursos/Fontes:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Internet → Livros → Pessoas com experiência nestas áreas → Experiência pessoal <p>6) Dificuldades previstas e eventuais estratégias de as contornar:</p> <p>Foi difícil encontrar informação para a realização do trabalho, mas para contornar essa dificuldade falámos com pessoas experientes nestas áreas e procurámos utilizar também a nossa experiência pessoal.</p>	<p style="text-align: center;">Trabalho Projecto Ponto da Situação:</p> <p>1) Como é o ambiente do vosso grupo? A óptima cooperação entre os membros do grupo e a divisão realitzada das tarefas incumbidas a cada elemento do grupo criam um produtivo ambiente para a realização do trabalho.</p> <p>2) Estão a acolher as ideias e as sugestões de todos os membros do grupo? Sim, todos os membros do grupo continuam informação essencial para a realização do trabalho e fazem aceites ideias e sugestões de todos os elementos.</p> <p>3) Estão a tirar partido dos recursos/competências de cada um? Sim, como todas nós temos experiência pessoal nestas áreas utilizamo-la como recurso para a produção deste trabalho.</p> <p>4) Encontraram informações e materiais interessantes? Apesar da pouca informação e materiais, conseguimos conseguimos seleccionar aqueles que eram mais interessantes e relevantes.</p> <p>5) Estão a seguir o plano do vosso trabalho? Sim, o plano está a ser seguido com sucesso.</p> <p>6) Estão a aproximar-se dos vossos objectivos? Sim, o objectivo está a ser alcançado aos poucos e pouco ao longo da Realização do Trabalho.</p> <p>7) Terão de reorientar o trabalho por alguma razão?</p>
--	--

Ilustração 20:D - Documentos de avaliação: exemplo de ficha de avaliação intermédia de trabalho de grupo

GRUPO	Elementos Grupo	Classificação	Fundamentação
Grupo I	[Redacted]	15 18 15 11 12	• Bom trabalho, mas viu-se que nem todos os elementos contribuíam.
II	[Redacted]	17 19 18 12	• Boa imaginação (vídeo) apesar de um pouco mal executado — — valeu pela ideia.
III	[Redacted]	20 18 17 18	• Nada a dizer exceptuando o a duração (um pouco enfiadonha), e pouca interação com o público.
IV *	[Redacted]	17 12 16 15 12	
V	[Redacted]	16 9 10 10	• O [Redacted] "dominou" a apresentação • Muita leitura e falta de expressividade • Pouca à-vontade.

Apreciação:

- Dificuldade de encontro (muita mesma);
- Muita informação para o mesmo tema;
- Pouco tempo livre por falta de entendimento;

Nome(s): [Redacted]

10º CT1

Grupo	Elementos do Grupo	Classificação	Fundamentação / justificação
I- Casamento	[Redacted]	16 14,5 13 13,5 10	O grupo foi muito heterogêneo, [Redacted] destacou-se pela positividade, contudo alguns membros leram muito.
II- Família	[Redacted]	17 15 12 16,5	O trabalho estava original, notou-se esforço por parte de todos os elementos, com destaque para [Redacted].
III- Música e Dança	(Acima mencionado)	18	Trabalho sem estruturado e organizado, pesquisa intensiva, mas ligeiramente extenuante.
IV- Governança	[Redacted]	17,5 15 10 15 14	Trabalho bem organizado, falta de uma conclusão "fechada". Destacou-se o desempenho do [Redacted] e o esforço do [Redacted].
V- Direitos Humanos	[Redacted]	9 10 13 11,5	Mal organizado, falta de respeito por parte do [Redacted] para com os seus colegas e bastante leitura. Trabalho mal distribuído com imagem sem legenda e falta do conteúdo.

Ilustração 21:D - Documentos de avaliação: exemplo de fichas de auto-avaliação de trabalho de grupo

Faltaram os seguintes pontos	
II – faltou-te apenas assinalar um pouco mais as consequências negativas das várias perspectivas, através de exemplos que ilustrassem a tua resposta.	
Apreciação geral	
Exceptuando o pequeno reparo acima, nada mais a assinalar. Excelente trabalho.	
Nota revista	18.5

Faltaram os seguintes pontos	
1	• Podia ter sido um pouco mais desenvolvida.
2	• análise texto – 10 pontos
3	• análise texto – 10 pontos
II	• Desenvolver mais a resposta. Muito lacónico, muito ambíguo.
III	• Desenvolver mais a resposta. Muito lacónico, muito ambíguo.
Apreciação geral	
Acho que acima de tudo simplificaste demasiado. Ficaste talvez com a má impressão que basta responder como tópicos, quando eu frisei que os tópicos são apenas orientações de resposta que devem ser desenvolvidas, e não respostas em si.	
Demasiado lacónico, demasiado “pela rama”. Na maior parte dos casos as respostas consistem em ligar os tópicos entre si, sem que na verdade haja uma explicação do que significam. Dá a sensação que foi feito “para despachar”, o que é realmente lamentável, porquanto esta era uma excelente oportunidade para subir a nota.	
Nota revista	14

Ilustração 23:D - Documentos de avaliação: exemplo de ficha de corrigenda individual de teste

Ilustração 22:D - Documentos de avaliação: exemplo de ficha de corrigenda individual de teste

Faltaram os seguintes pontos	
2	<ul style="list-style-type: none"> Análise texto - Mundo de factos – juízos de facto; mundo de valores – juízos de valor - 10 pontos Bipolaridade – desenvolver um pouco mais, dar exemplos; Hierarquia – idem.
3	<p>análise texto – 10 pontos</p> <ul style="list-style-type: none"> Valores variam em função de <ol style="list-style-type: none"> Sujeito - dimensão subjectiva - 5 pontos – desenvolver mais Cultura – dimensão social - 5 pontos – desenvolver mais Época histórica – dimensão temporal - 5 pontos Critérios trans-subjectivos – fuga ao relativismo axiológico – 5 pontos <ul style="list-style-type: none"> Dignidade humana – tem valor o que não tem preço - 5 pontos Fundamentação consensual – tem valor aquilo em que todos estão de acordo - 5 pontos Democrático – tem valor o que é compartilhado de modo mais amplo - 5 pontos <p>Desenvolver mais a questão. Não tocaste sequer na questão dos critérios trans-subjectivos – talvez quando pensaste estar a falar dos critérios trans-subjectivos, estavas na verdade a fazer um posicionamento crítico, o que é uma nota positiva. O posicionamento crítico enriquece sempre a resposta, mas não pode ser a resposta em si. Se te ajudar a compreender, é como se a matéria fosse os juízos de facto – algo que é apresentado de forma isenta, como um facto -, e o posicionamento crítico fosse os juízos de valor – a tua opinião, ou seja, a tua visão, a tua interpretação das coisas.</p>
II	<ul style="list-style-type: none"> Podia estar mais completa – confere com a resposta na folha;

Apreciação geral	
<p>Há uma melhoria notória na composição geral, em termos de organização de ideias inclusive. Contudo, continuo a frisar: frases curtas. Não que não tenhas utilizado, mas porque este trabalho foi feito em casa, sem grande pressão. Quando em teste, a pressão vem ao de cima e é só natural que comeces a enrolar as frases, e, conseqüentemente, os raciocínios.</p> <p>Alerto também para a necessidade de manter a concentração. E posso desde já arriscar dizer que fizeste primeiro este trabalho numa folha à parte, e depois o passaste a limpo, e provavelmente estarei correcto. Isto nota-se como? Nota-se no facto de:</p> <ul style="list-style-type: none"> por um lado, haver um esforço de coerência. Há sem dúvida uma estruturação do raciocínio, como se já soubesses o que queres dizer, como, e em que ordem. É muito bom esse avanço. Os erros ortográficos começam a surgir à medida que se avança no teu trabalho. O que significa com algum nível de exactidão que <ul style="list-style-type: none"> Ou estavas à pressa para fazer outra coisa qualquer Ou estavas farto de passar o trabalho a limpo Ou estavas dentro dos raciocínios e esqueceste-te de manter a concentração necessário para evitar erros ortográficos. <p>Como vês, há muita coisa que entra ao barulho no momento em que fazes um teste, ou mesmo um simples trabalho:</p> <ul style="list-style-type: none"> O saber a que se refere a pergunta – qual a matéria de que tenho que falar 	

<ul style="list-style-type: none"> Saber estruturar o raciocínio – agora que sei a matéria a que se refere, como é que vou responder de forma clara e que se compreenda Emitir um raciocínio crítico, ou seja, expressar a opinião – envolve absolutamente os mesmos passos, ou seja, identificar a tua opinião e saber como a explicar de forma clara e objectiva A atenção de fazer isto tudo e ter a consciência de como se está a responder – muitas vezes, na nossa cabeça muita coisa faz sentido, parece mesmo que estamos a escrever de forma clara, mas vai-se a ver... e está tudo confuso <p>Toma consciência de tudo isto e tenta melhorar. O deste teste e deste trabalho é muito diferente, para melhor, do do início do ano, e isso é ótimo! Tens ainda uma boa margem de progressão pela frente, portanto, não desistas, porque se agora os frutos já se começam a ver, daqui a pouco ver-se-ão de forma muito mais notória.</p>	
Nota revista	11

Faltaram os seguintes pontos	
1	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolve mais, dá exemplos, reforça a tua resposta.
2	<ul style="list-style-type: none"> Análise texto - Mundo de factos – juízos de facto; mundo de valores – juízos de valor - 10 pontos Valor na relação entre sujeito e objecto, assume polaridade/hierarquização em função de propriedades do sujeito e do objecto - 10 pontos Hierarquia – circunstância de subordinação/organização em função da valiosidade, cada valor é mais ou menos preferível - 10 pontos
3	<ul style="list-style-type: none"> Critérios trans-subjectivos – fuga ao relativismo axiológico – 5 pontos <ul style="list-style-type: none"> Dignidade humana – tem valor o que não tem preço - 5 pontos Fundamentação consensual – tem valor aquilo em que todos estão de acordo - 5 pontos Democrático – tem valor o que é compartilhado de modo mais amplo - 5 pontos análise texto – 10 pontos
II	<ul style="list-style-type: none"> Relativismo cultural – ver as outras culturas a partir de dentro delas – 10 pontos Interculturalismo – culturas em pé de igualdade – necessidade de valores partilhados – 10 pontos Texto expressa etnocentrismo – ver outras culturas a partir do padrão da minha; “verdadeira cultura” como perigo de incompreensão e/ou sentimento de superioridade – 10 pontos – incompleto
III	<ul style="list-style-type: none"> Bastante incompleto – falta de raciocínio crítico.
Apreciação geral	
<p>O teu trabalho está bastante incompleto: basicamente, o que fizeste foi lançar os tópicos e tentar compor frases com eles – o que nem sempre foi bem conseguido. O princípio que regula um tópico de resposta é que ele é apenas uma orientação, logo, precisa sempre de ser desenvolvido. Do mesmo modo num teste, há necessidade de desenvolver as questões de maneira mais exaustiva.</p> <p>Quando se pede uma resposta tem que se tomar por princípio que quem vai ler essa resposta não entende nada da matéria, é a primeira vez que está a tomar contacto com aqueles conteúdos. Assim, pretende-se sempre que o aluno tente “blindar” ao máximo as suas respostas, ou seja, completar ao máximo. No teu caso, falhas claramente neste particular. As tuas respostas são ambíguas, confusas, e muitas vezes incompletas.</p> <p>Para melhorar esta situação, tenta primeiro compreender o que é pedido. Feito isto, parte do princípio que quem corrige nunca viu aquele tema na vida, e tenta explicar ao máximo, precisamente como se essa pessoa fosse virgem na matéria. Utiliza frases curtas e tem o cuidado de compor as tuas frases de maneira a serem directas e objectivas. Do mesmo modo, nunca abduques, sempre que possas, do sentido crítico, ou seja, do teu posicionamento face àquela questão em particular – regra geral, no final das respostas. Assim, apresenta primeiro o tema, tenta ser o mais completo e objectivo possível, cobrindo todas as possibilidades de clarificar o que dizes (como se te perguntassem “será que a outra pessoa vai perceber? Se calhar não?, então é melhor explicar de novo e de outra maneira...), e termina com um posicionamento crítico.</p> <p>As tuas potencialidades para a disciplina de Filosofia são boas, mas penso que ainda não compreendeste bem que aqui não se trata tanto de “dar asas à imaginação”, mas sim de estruturar o pensamento, ser o mais exaustivo possível. Continua a trabalhar e os frutos chegarão. E, sobretudo, não desperdices oportunidades de subir a nota como neste caso, onde, para além de algum tipo de dificuldade que possas sentir, notou-se bastante também alguma falta de empenho e de brio, como se as respostas fossem dadas “para despachar”.</p>	
Nota revista	8

Ilustração 25:D - Documentos de avaliação: exemplo de ficha de corrigenda individual de teste

Filosofia

T.P.C

Res B1

Ex: 9

O Determinismo é uma corrente filosófica para quem a acção humana é provocada por antecedentes próximos ou remotos. Podendo ser a acção na explicada segundo o mecanismo causa-efeito.

Ex: 8

~~A liberdade da palavra liberdade é o homem livre será aquele que não tem que servir ninguém.~~

O termo liberdade deriva de libertas, palavra latina que significa autonomia, independência. Neste sentido, o homem livre será aquele que não tem que servir ninguém.

Ex: 7

Não porque na sociedade temos regras para não poderemos fazer o que quisermos, mas como diz no livro, se perguntarmos a alguém o que é a liberdade é no pessoa diz que a liberdade é a capacidade de fazermos tudo o que quisermos.

O homem não é livre tem limitações. É na sociedade em que vivemos temos limites para fazer tudo. Por exemplo: Se podemos andar no máximo na estrada a 120 km/h, se não somos multados.

Trabalho bastante incompleto. Tem que desenvolver mais as respostas. Tem que começar a desenvolver o sentido crítico. Não desistas, já houve melhorias!

Ilustração 26:D - Documentos de avaliação: exemplo de resposta a um trabalho de casa

Trabalho de casa da aula nº 24 - pág. 81

9. O determinismo é uma teoria filosófica que nega a liberdade do Homem e, por isso, o Homem não tem qualquer margem de escolha. Dito isto, o determinista diz que a liberdade é apenas uma ilusão e defende que o destino recai o agente condutor dos juízos que fazem a trama da vida, pelo que as escolhas que o Homem faz deixam apenas aparentar. Assim o Homem sujeita-se ao carácter fixo dos Deuses e aparece sem vontade própria em todos os campos assumidos pelo determinismo. Defende ainda que determinadas causas impõem um determinado efeito.

Existem vários tipos de determinismo:

- o determinismo físico: defende que todos os coisas senham antes deus e que, por isso, é impossível fazer a previsão e o controle de tudo (inclusive do Homem).
- o determinismo biológico: defende que o Homem é principalmente da herança genética e da sua constituição biofisiológica e que por isso o Homem não tem qualquer responsabilidade nas acções que pratica.
- o determinismo psicológico: defende que quando o Homem se decide a agir, não pode deixar de querer que quer, por causa da sua personalidade, representações mentais, crenças, medos ou desejos.
- o determinismo sociológico: defende que o Homem é um productu "criado" pelo ambiente em que se desenvolve, pelo que aquilo que pensa, sente ou faz resulta das condições e relações sociais que lhe são exteriormente impostas.
- o determinismo religioso: defende que o que humano é determinado pela vontade divina, o que o liberta da responsabilidade da acção.

8. O termo liberdade em latim significa autonomia e independência, logo liberdade equivale a autonomia e independência e que poderia querer dizer que o Homem livre não é aquele que não tem que ouvir ninguém.

A noção de liberdade pode definir-se de modo negativo ou de modo positivo. O modo negativo diz que ela é a ausência de condicionamentos. O modo positivo diz que a liberdade é a capacidade de se fazer tudo o que se quer. Porém, devido ao carácter amplo e vago das definições de liberdade, existem vários tipos de liberdade:

- o liberdade física: é a possibilidade de não livre a causa de actividades corporais sem a presença de obstáculos ou reacções. Por isso, andar, comer, nodar e saltar implicam liberdade de movimento a realizar pelo corpo. Também carecem de liberdade que, sob reacção, um condado de trabalho forçado é obrigado a executar.
- o liberdade biológica: a este nível, a liberdade identifica-se com a saúde e o bom funcionamento do organismo. Por isso, uma pessoa doente não é livre pois é biologicamente limitada e que a impede de fazer aquilo que deseja.
- o liberdade psicológica: é a capacidade de escolher um de vários alternativas que se lhe oferecem. Esta forma de liberdade faz com que os actos praticados assumam a condi-

ção de verdadeiros actos voluntários.

- o liberdade psicológica: agir-se às condições que permitem a realização das liberdades biológicas individuais.
- o liberdade moral: neste sentido, a liberdade não consiste propriamente no que se faz, mas no modo como se faz. A acção livre não é a que resulta de ~~instintos~~ inclinações ou tendências, mas da boa vontade ou boa intenção.

7. Na minha opinião, acho que não se pode conceber a liberdade como tudo o que cada indivíduo quer, pois mesmo que uma pessoa autónoma ou independente viva já na sua casa, não quer a pagar os impostos vai ter de os pagar. Também acho que todas as nossas acções estão ligadas a certos condicionantes e, por isso, aqueles que às vezes pensamos que estamos a fazer o que queremos vai ter consequências no futuro. Por exemplo, se não pagamos os impostos uma pessoa pode decidir não os pagar, mas, no futuro, ficará com uma dívida tão grande que, muito provavelmente, vai ter que voltar para a casa dos pais porque o tiraram de casa. Assim, vemos quando agimos não pensamos naquilo que fazemos e não pensamos algum tempo e que não fazemos mesmo aquilo que queremos.

Por isso tudo, acho que não se pode definir liberdade como tudo aquilo que não queremos pois, de forma real, existem vários condicionantes (tal e conseqüências) que nos fazem basear ou não, na acção realizada.

[]

*Trabalho muito bom! Continua assim!
 Estes desenvolver mais a capacidade
 REFLEXIVA*

Ilustração 27 :D - Documentos de avaliação: exemplo de resposta a um trabalho de casa

Anexo E – Questionário de avaliação do professor pelos alunos e respectivos resultados

Questionário de avaliação do professor pelos alunos

Este questionário tem como objectivo avaliar o desempenho do teu professor. Responde com **sinceridade** e **seriedade**.

Coloca uma cruz no local que consideres apropriado:

	Nunca	Às vezes	Sempre
Conhecimento da matéria			
O professor hesita			
O professor engana-se			
O professor precisa de consultar textos/apontamentos			
Capacidade de ensinar			
Expõe com facilidade			
Expõe de forma clara e organizada			
Elabora apontamentos/outros materiais bem organizados e claros			
Usa uma linguagem ajustada aos alunos			
Verifica se os alunos estão a acompanhar a exposição			
Capacidade de fazer aprender			
As actividades da sala de aula são realizadas essencialmente pelos alunos			
Estimula e aceita iniciativas dos alunos			
Organiza actividades de grupo			
Organiza trabalhos de investigação			
Justeza no tratamento dos alunos			
Escuta e presta atenção a todos os alunos			
Apoia todos os alunos			
Procura o sucesso de todos os alunos			
Diversidade de estratégias			
Varia as actividades realizadas na sala de aula			
Varia os materiais usados na sala de aula			
Organiza actividades noutros espaços da escola			
Empenho			
É assíduo			
É pontual			
Corrige rapidamente os trabalhos e os testes			
Traz os materiais necessários			
Não se esquece do que combina com os alunos			
Procura apoiar permanentemente			
Relacionamento com os alunos			
Gosta dos alunos			
É afectivo			
É bem disposto			
É correcto			
É calmo			
É dinâmico e enérgico			

Numa palavra, como definirias o professor?

E as aulas de Filosofia?

O que achas que o professor deveria mudar para exercer melhor a sua função?

O professor demonstrou que gosta de ensinar?

Comparando com todos os outros professores que já tiveste, em que grupo incluirias o professor de Filosofia?

- Que detestaste
- Que nunca mais gostarias de ter
- Que te foram indiferentes
- De que gostaste
- De que gostaste muito
- Que consideras "professor modelo"

Ilustração 1:E - Questionário de avaliação do professor pelos alunos

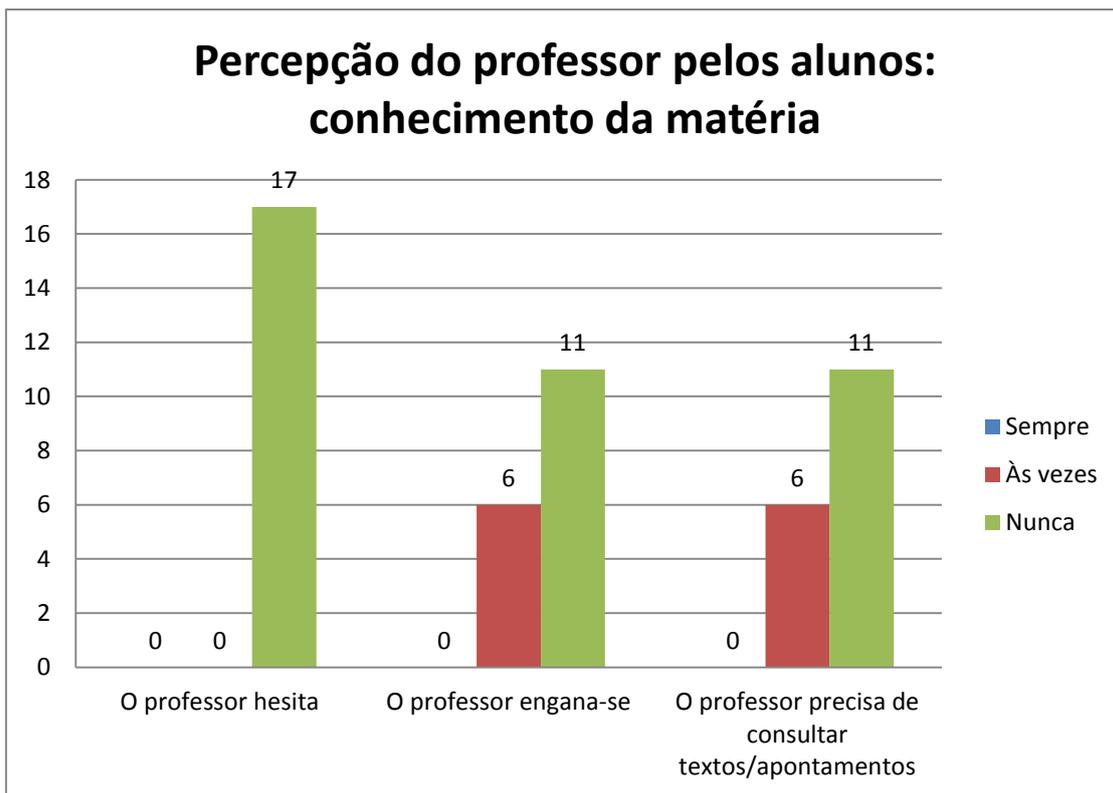


Ilustração 2:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Percepção do professor pelos alunos: conhecimento da matéria

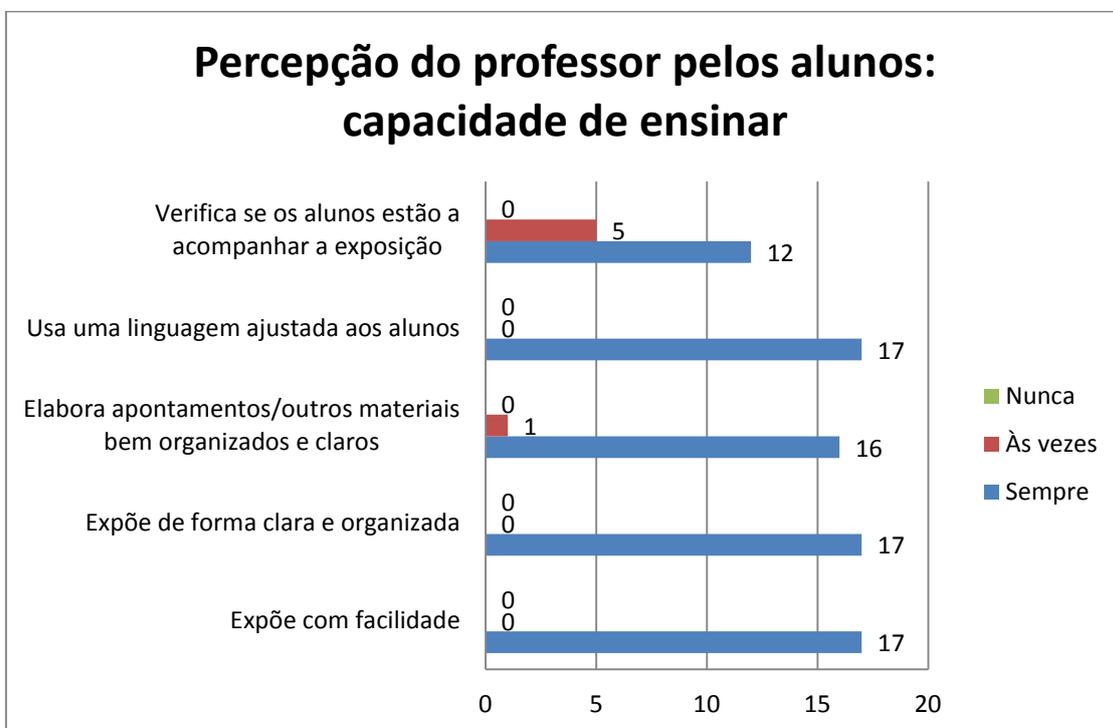


Ilustração 3:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Percepção do professor pelos alunos: capacidade de ensinar

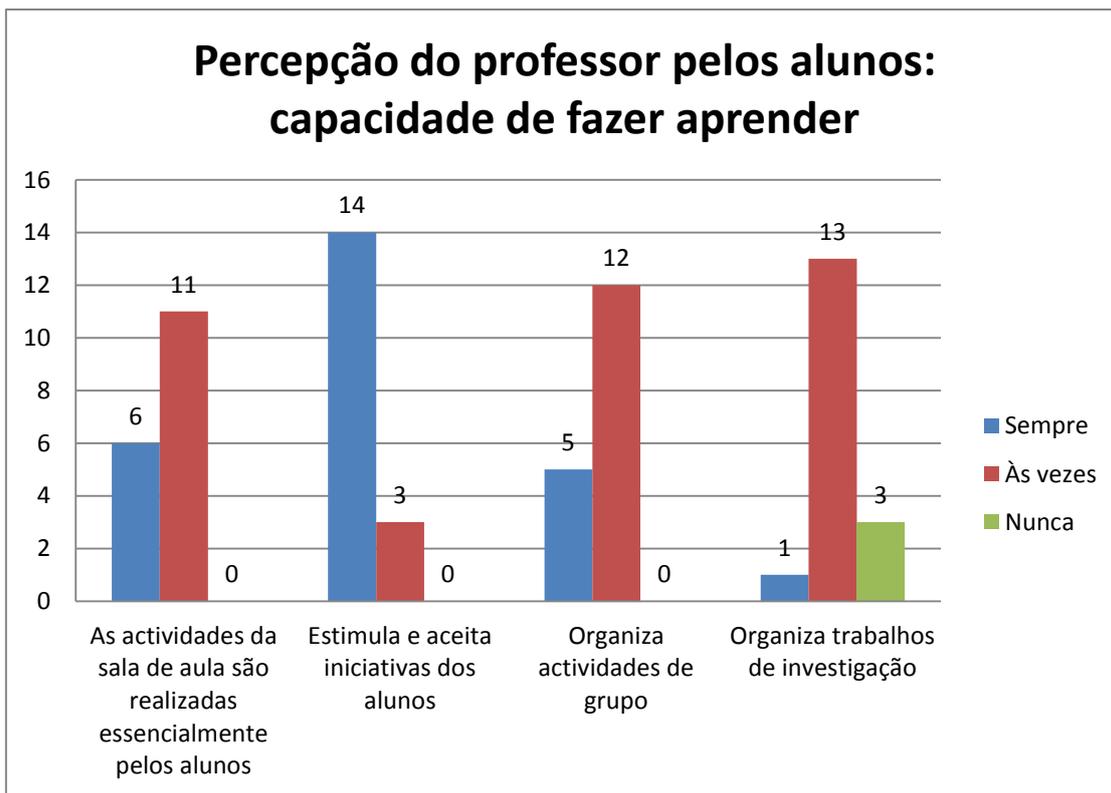


Ilustração 4:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Percepção do professor pelos alunos: capacidade para fazer aprender

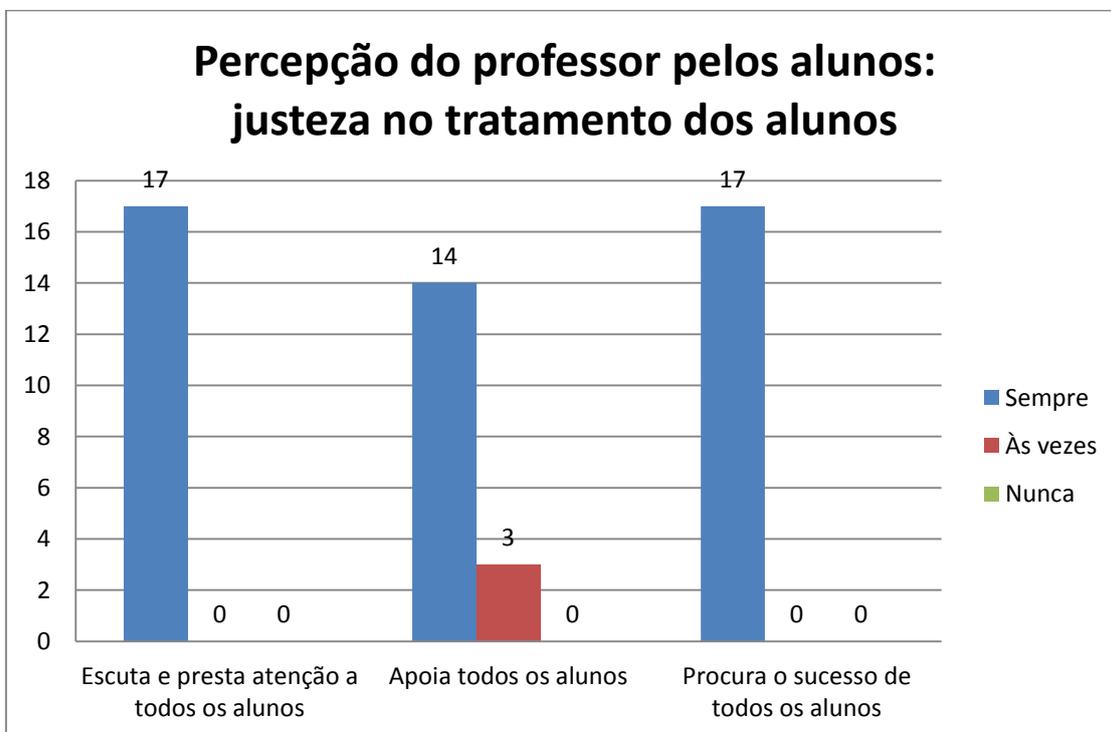


Ilustração 5:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Percepção do professor pelos alunos: justeza no tratamento dos alunos

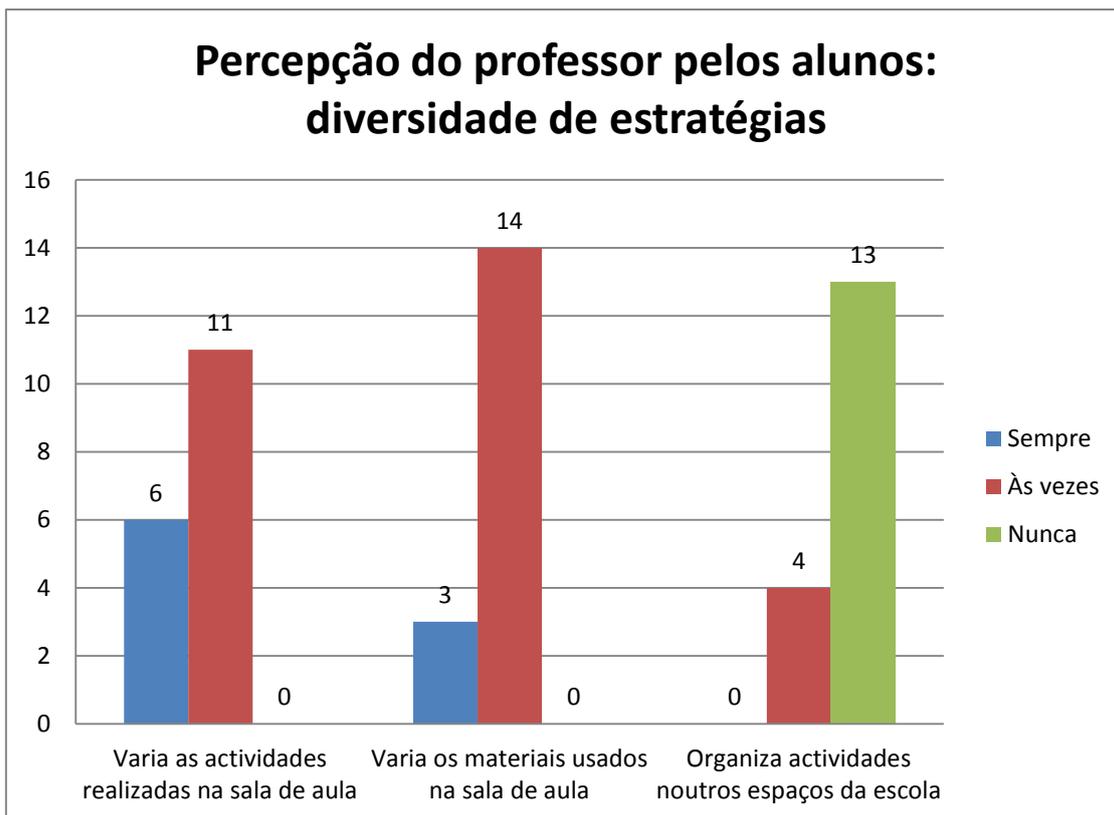


Ilustração 6:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Percepção do professor pelos alunos: diversidade de estratégias

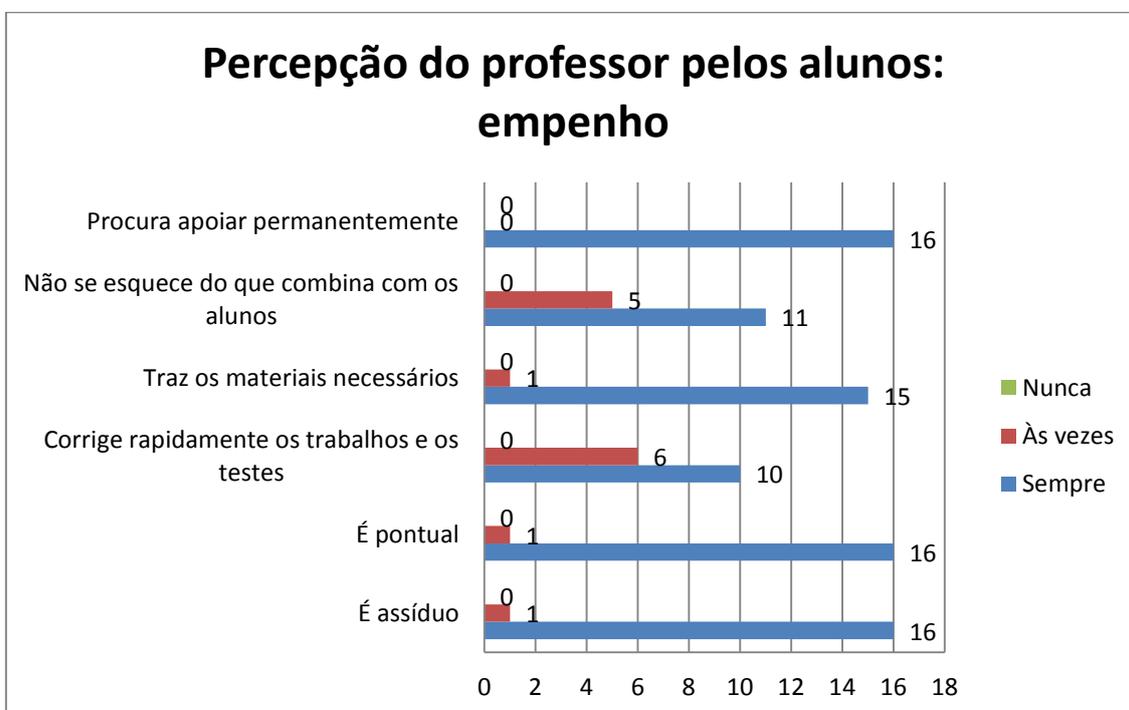


Ilustração 7:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Percepção do professor pelos alunos: empenho

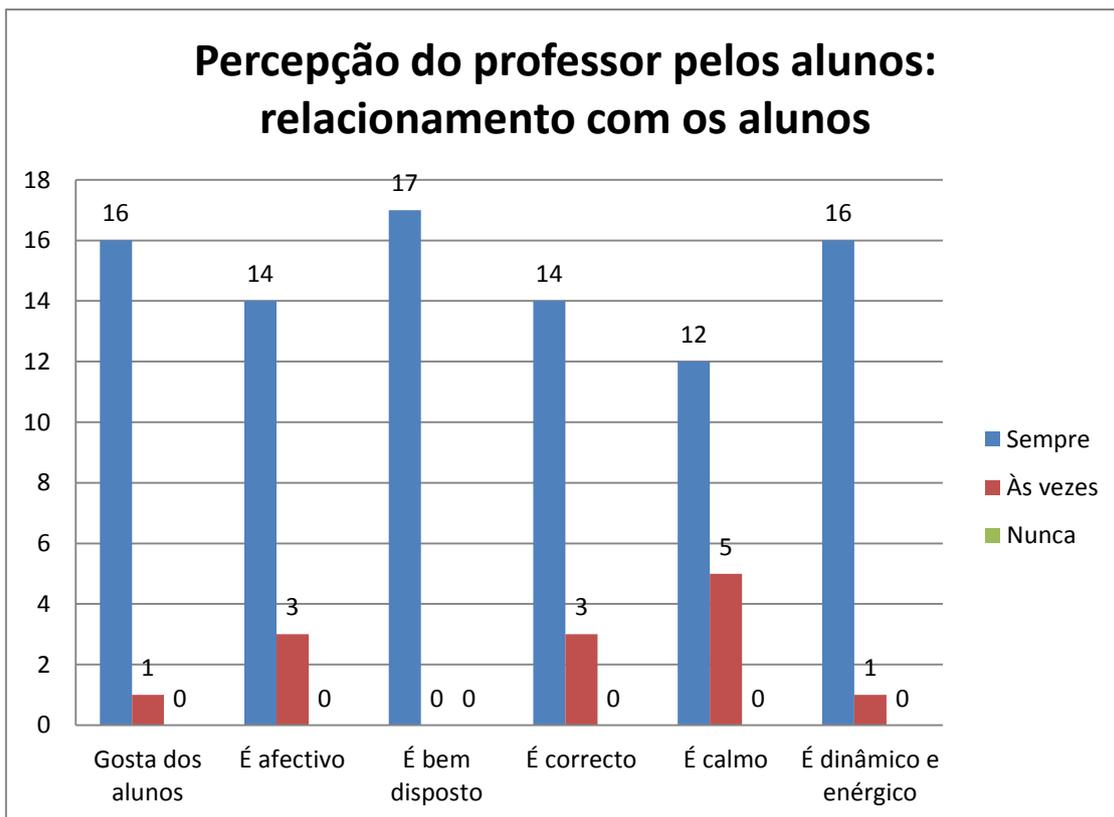


Ilustração 8 :E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Percepção do professor pelos alunos: relacionamento com os alunos

POSITIVO	CATEGORIAS	ADJECTIVOS
	Pessoal	Divertidas Engraçadas Porreiras Puxadas
	Profissional	Rentáveis Produtivas <u>Dinâmicas</u> Diferentes
	Global	Interessantes Cativantes Especiais

NEGATIVO	CATEGORIAS	ADJECTIVOS
	Pessoal	
	Profissional	
Global	Más Seca	

Ilustração 9:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Definição das aulas pelos alunos: categorias definidas de acordo com as respostas

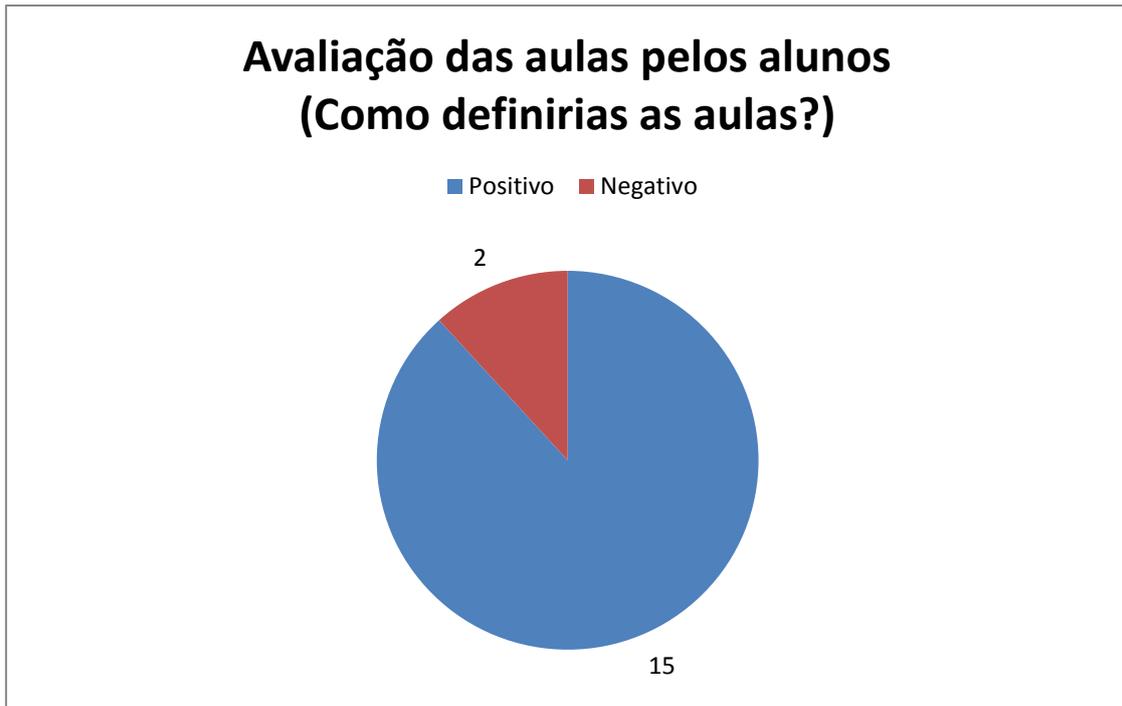


Ilustração 10 :E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Avaliação das aulas pelos alunos



Ilustração 11:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Definição das aulas pelos alunos

POSITIVO	CATEGORIAS	ADJECTIVOS	NEGATIVO	CATEGORIAS	ADJECTIVOS
	Pessoal	Divertido Porreiro Descontraído Fixe Boss		Pessoal	
	Profissional	Competente Profissional Empenhado		Profissional	
	Global	Activo Original Diferente Único Indescritível Espectacular Carismático		Global	

Ilustração 12:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Definição do professor pelos alunos: categorias definidas de acordo com as respostas



Ilustração 13 :E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Definição do professor pelos alunos

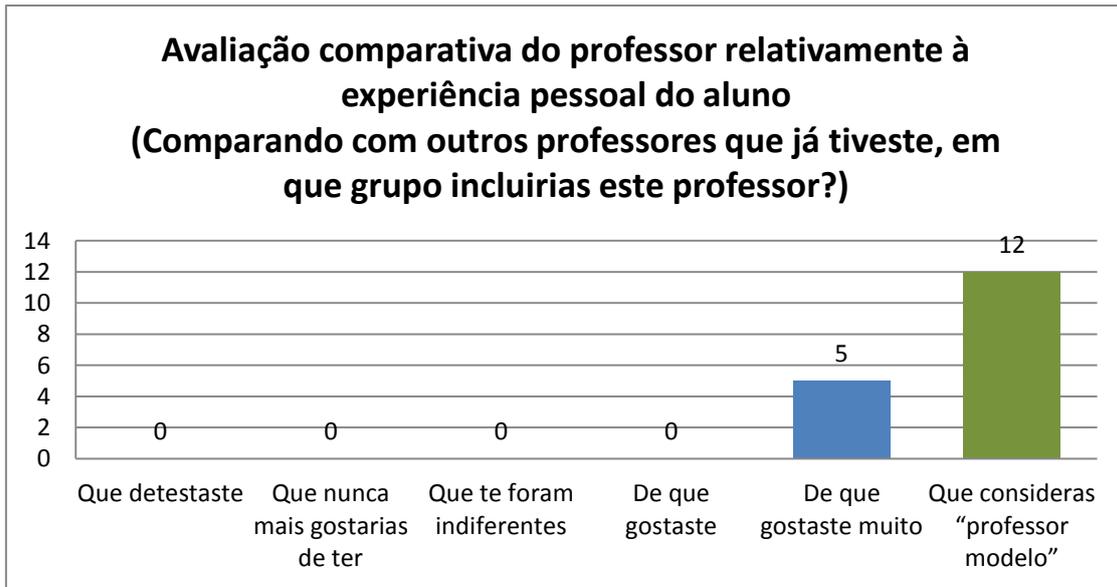


Ilustração 14:E - Resultados do questionário de avaliação do professor pelos alunos - Avaliação comparativa do professor relativamente à experiência pessoal do aluno

Anexo F – Questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos e respectivos resultados

Questionário da disciplina de Filosofia

a. Sobre a disciplina:

1. Achas que é importante estudar Filosofia? _____
Porquê? _____

2. O que é mais fácil e mais difícil nesta disciplina?

3. Na tua opinião, quais são as características de um bom aluno de Filosofia?

4. Na tua opinião, quais são as características de um bom professor de Filosofia?

5. O que achas que um aluno com dificuldades em Filosofia pode fazer na aula e fora dela para melhorar?

6. Se fosses professor de Filosofia, que actividades farias para ajudar os alunos com mais dificuldades?

7. Achas que o manual de Filosofia te ajuda a aprender? _____
Porquê? _____

8. Achas que o caderno diário te ajuda a aprender? _____
Porquê? _____

9. Gostas da disciplina de Filosofia? (assinala com "x")
Sim ___
Não ___
Mais ou menos ___

10. Das matérias que estudámos até ao momento, de qual gostaste mais e de qual gostaste menos? _____

11. Tens sentido dificuldades...	Muitas	Poucas	Nenhumas
Em falar.			
Em compreender o que os outros dizem.			
Em compreender textos.			
Em escrever.			
Em fixar os termos filosóficos.			

12. Como és na nossa disciplina?	Sempre	Às vezes	Nunca
Sou estudioso/a.			
Faço os TPC's.			
Tenho o caderno em dia.			
Estou atento/a à aula.			
Sou participativo/a.			
Participo ordeiramente.			
Faço perguntas quando tenho dúvidas.			
Sou educado/a para com professor e colegas.			

b. Sobre as aulas:

1. O que achas das nossas aulas?	Sim	Não	Às vezes
São calmas.			
São interessantes.			
São participadas.			
São fáceis.			
São difíceis.			

1.1. Há alguma característica mais que queiras acrescentar? Se sim, qual?

2. Costumas participar na aula? (assinala com "x")
Muito ___
Pouco ___
Nada ___
Porquê? _____

3. Como costuma ser o teu comportamento nas aulas? (assinala com "x")
Bom ___
Satisfatório ___
Mau ___
Se respondeste *satisfatório* ou *mau*, diz porquê: _____

c. Sobre o professor:

1. Que actividades é que o professor gosta de fazer nas aulas?

2. Qual a expressão mais frequente do professor?

3. Que coisas fazem os alunos que aborrece ou entristecem o professor?

4. O que é que o professor faz quando está triste ou irritado?

5. Que coisas fazem os alunos que alegam ou satisfazem o professor?

6. O que é que o professor faz quando está feliz ou satisfeito?

7. O que gostarias que o professor fizesse de maneira diferente?

8. O que é que o professor faz ou diz quando se engana?

9. Qual é a maneira preferida pelo professor para disciplinar os alunos?

10. Em que é que és parecido/a com o professor?

11. Em que é que és diferente do professor?

Ilustração 1:F - Questionário de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos

CATEGORIAS	EXEMPLOS DE RESPOSTAS
Compreensão e conhecimento geral	“noção do que é o mundo” “ver o mundo com outros olhos” “essencial para perceber” “conhecimento e cultura geral” “nova perspectiva sobre o mundo” “outra visão do mundo”
Desenvolvimento Cognitivo	“desenvolver pensamento e capacidades do cérebro” “desenvolver capacidades cognitivas” “desenvolver poder de raciocínio” “desenvolve a nossa cabeça”
Exercício Pessoal da Razão	“pensar de maneira mais aprofundada” “reflectir sobre as coisas” “opinião própria” “pensar sobre o que nos rodeia” “desenvolver os pensamentos” “desenvolver espírito crítico” “reflectir sobre vários dilemas”
Desenvolvimento e Amadurecimento Pessoal	“ajuda a amadurecer” “mente mais aberta” “aumentar horizontes” “faz-nos pensar noutras coisas” “difícil entrar na onda”
Expressão Escrita	“Passar os pensamentos para o papel”

Ilustração 2 :F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: razões invocadas para considerar importante o estudo de Filosofia – categorias definidas de acordo com as respostas

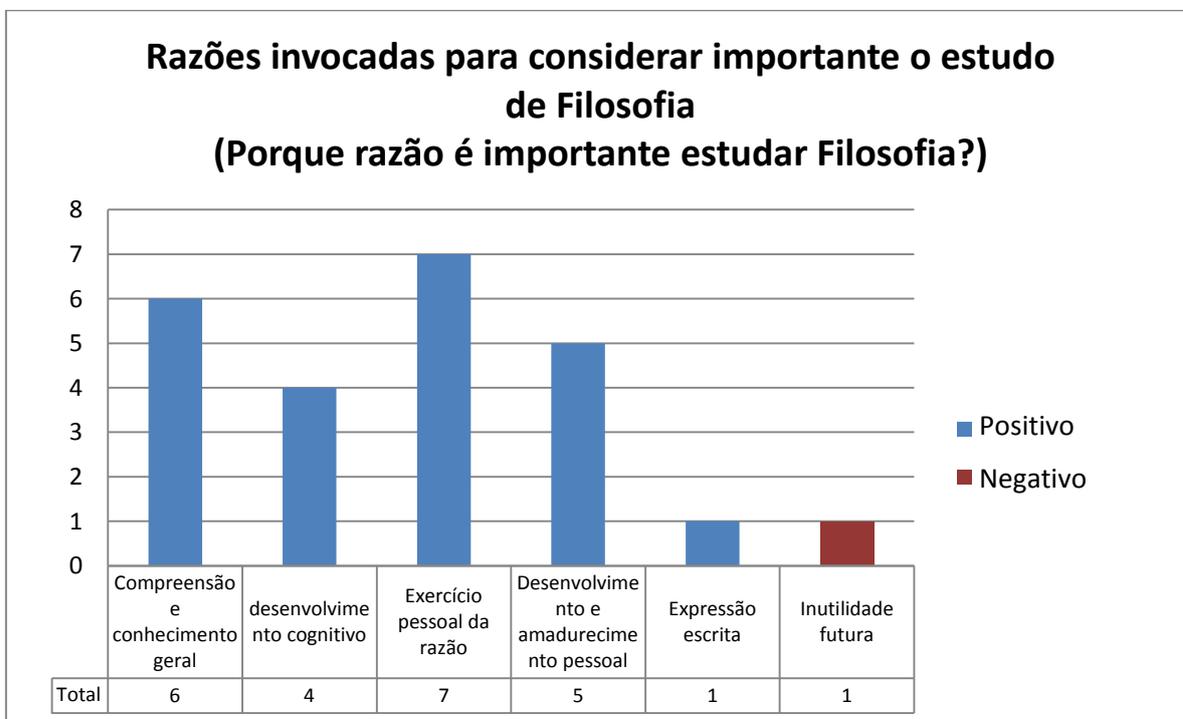


Ilustração 3 :F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: Razões invocadas para considerar importante o estudo de Filosofia

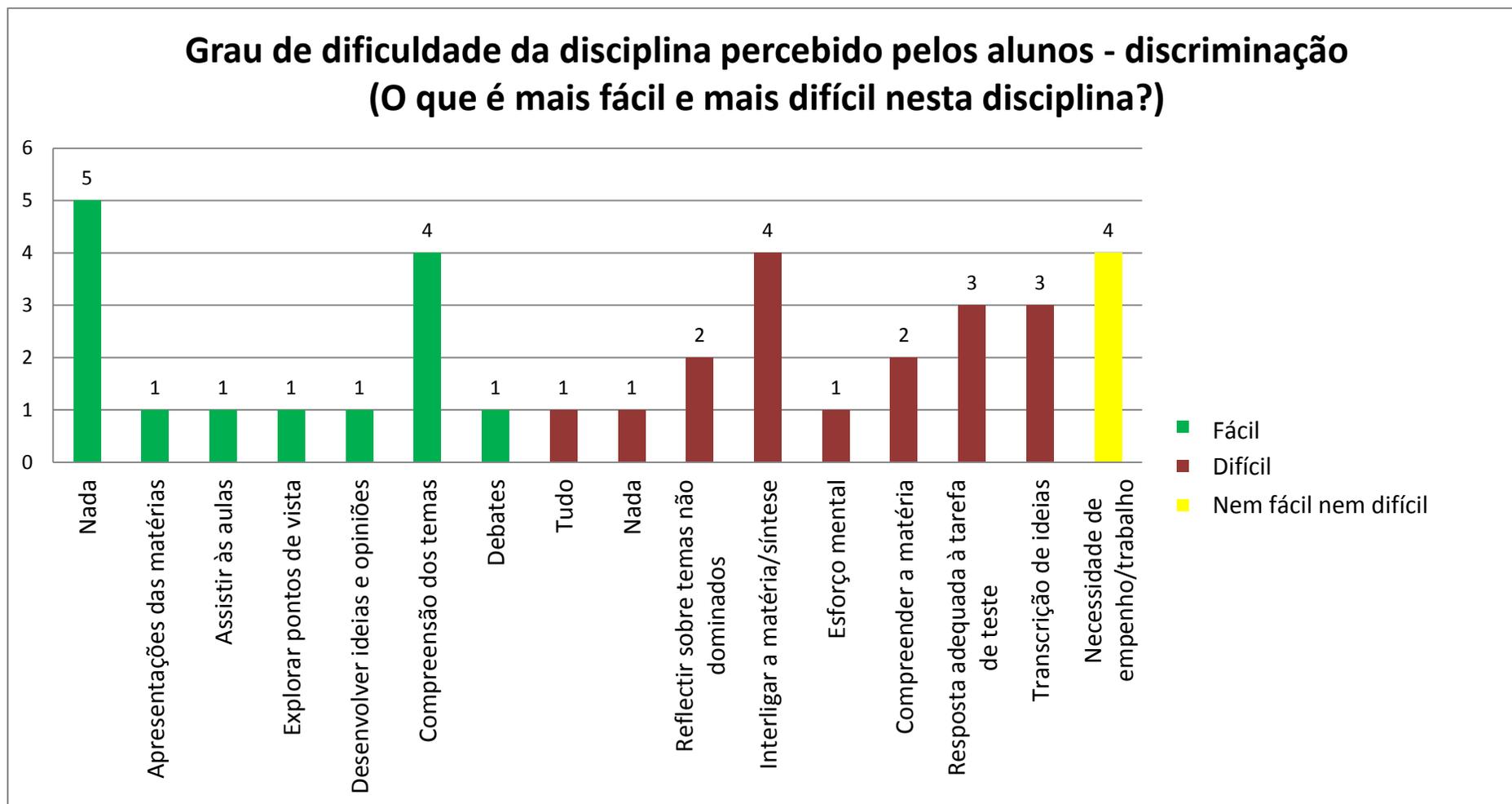


Ilustração 4:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: grau de dificuldade da disciplina percebido pelos alunos – discriminação

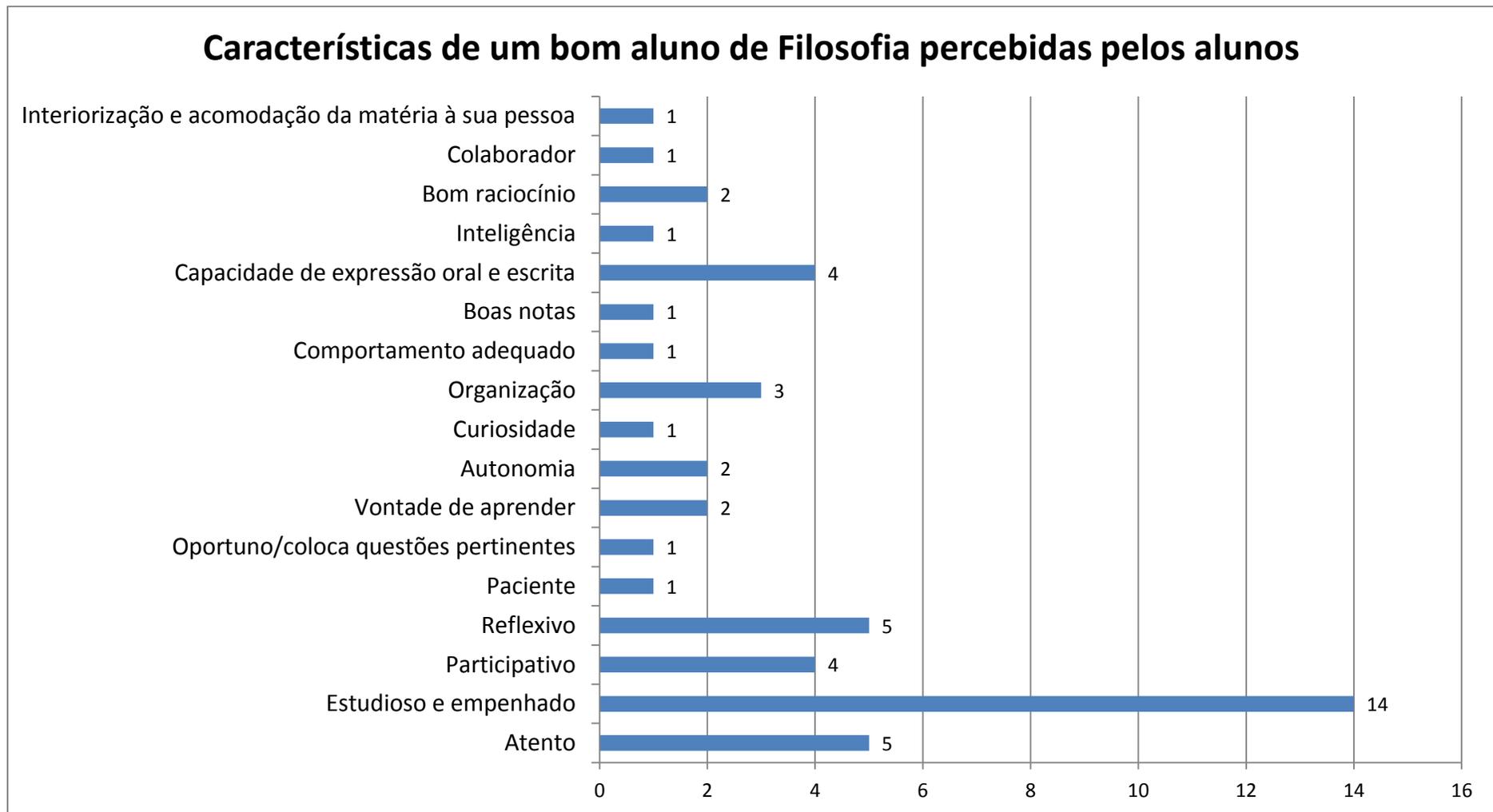


Ilustração 5 :F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: características de um bom aluno de Filosofia percebidas pelos alunos

Características de um bom professor de Filosofia percebidas pelos alunos

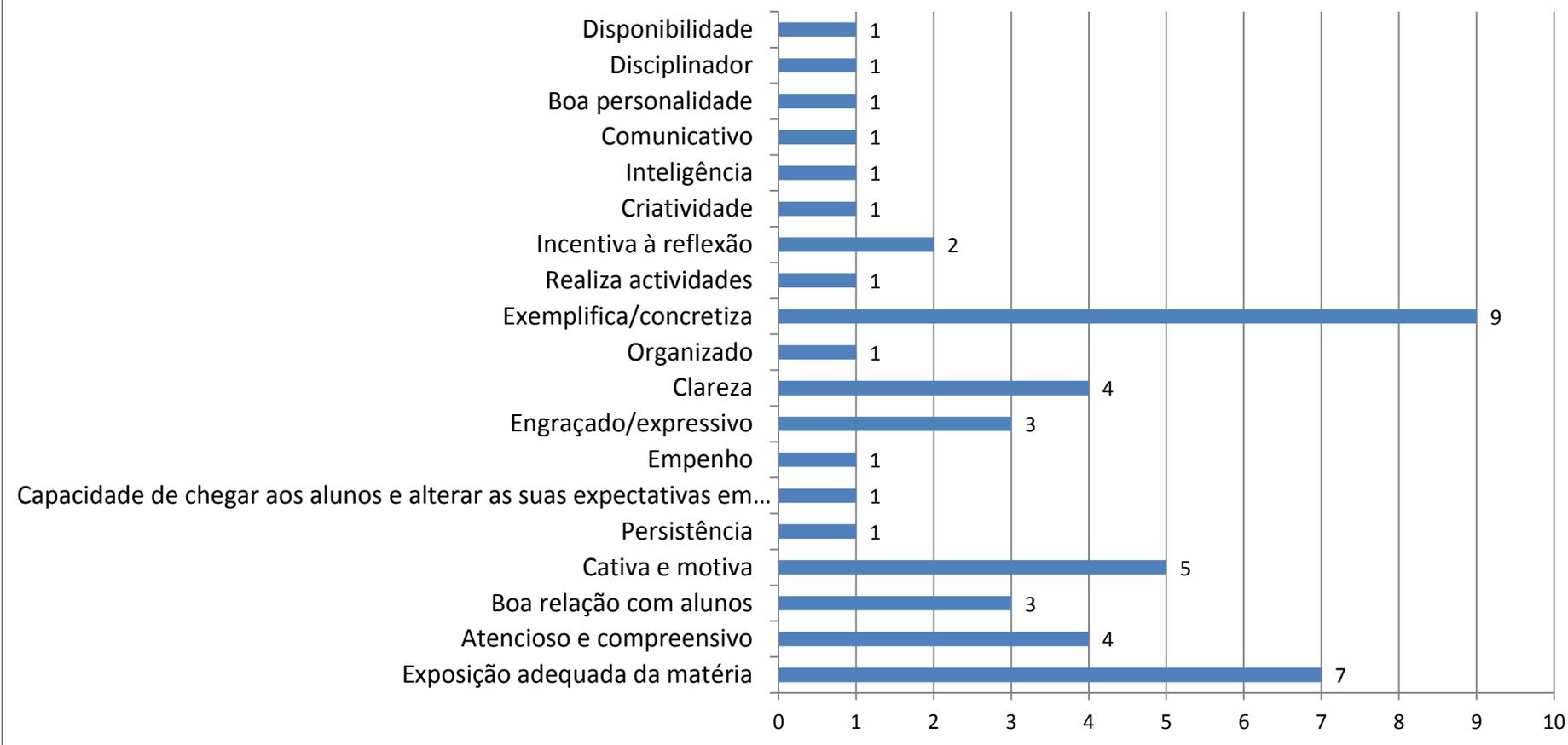


Ilustração 6:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: características de um bom professor de Filosofia percebidas pelos alunos

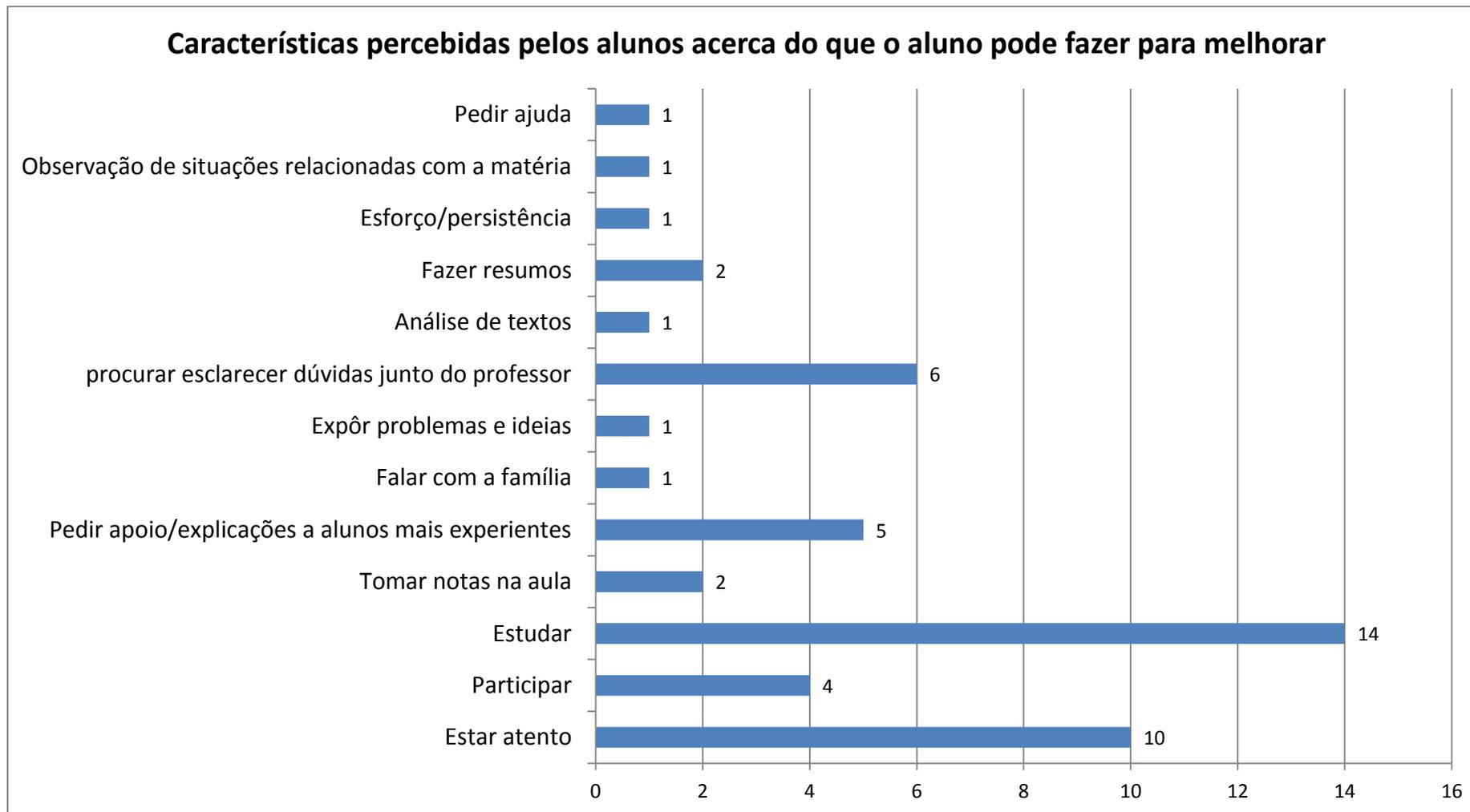


Ilustração 7 :F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: características percebidas pelos alunos acerca do que pode fazer para melhorar

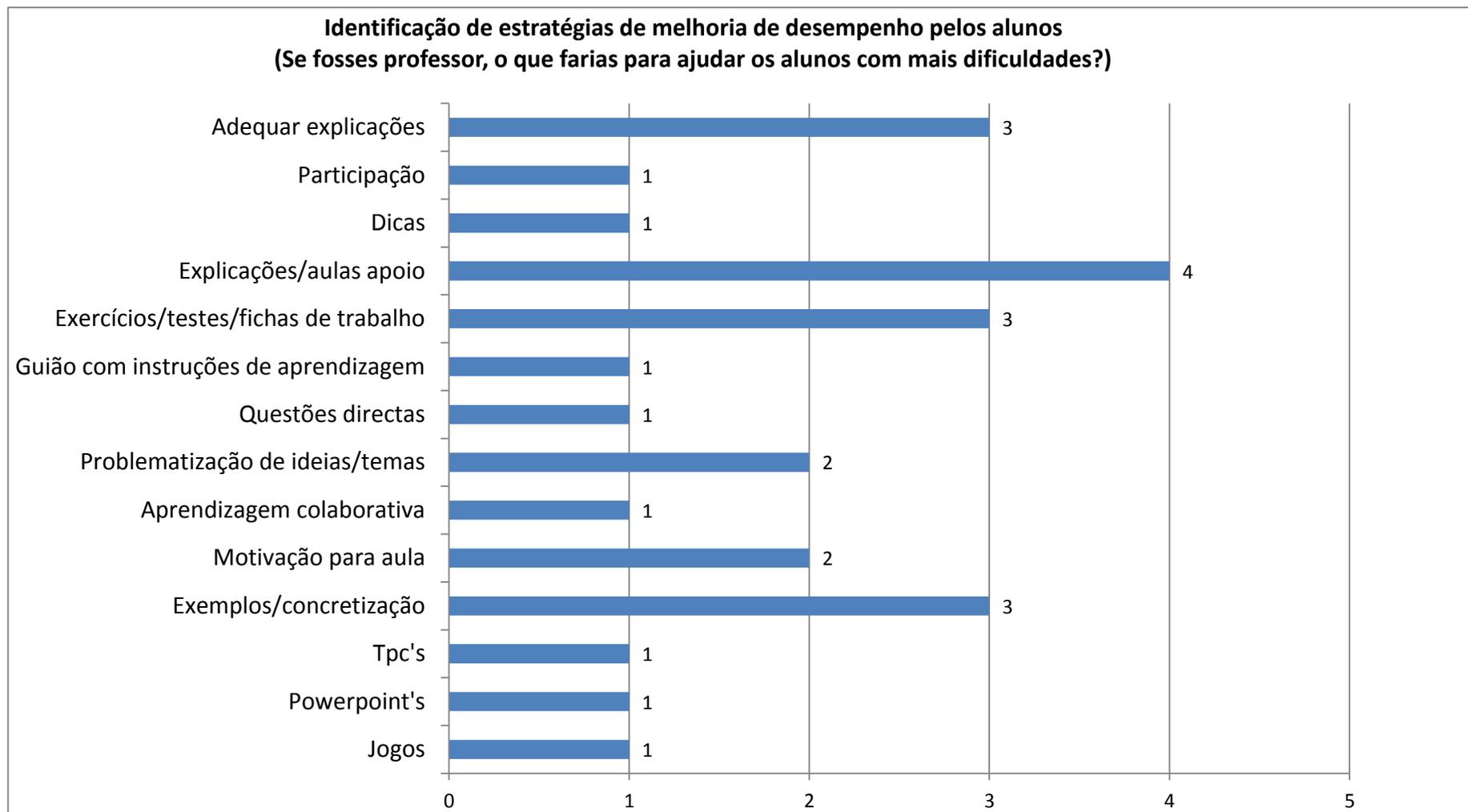


Ilustração 8 :F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: identificação de estratégias de melhoria de desempenho pelos alunos

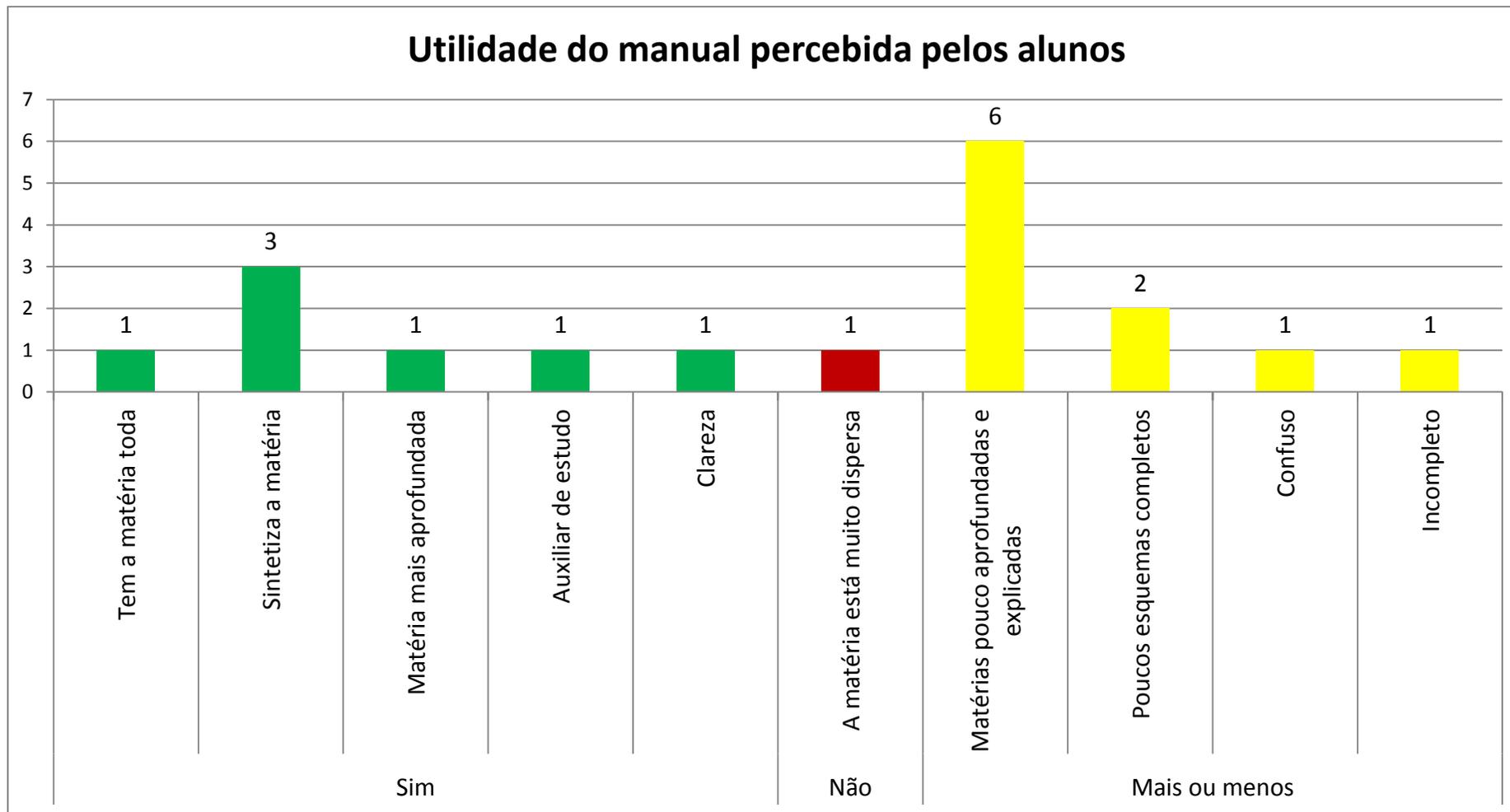


Ilustração 9:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: utilidade do manual percebida pelos alunos

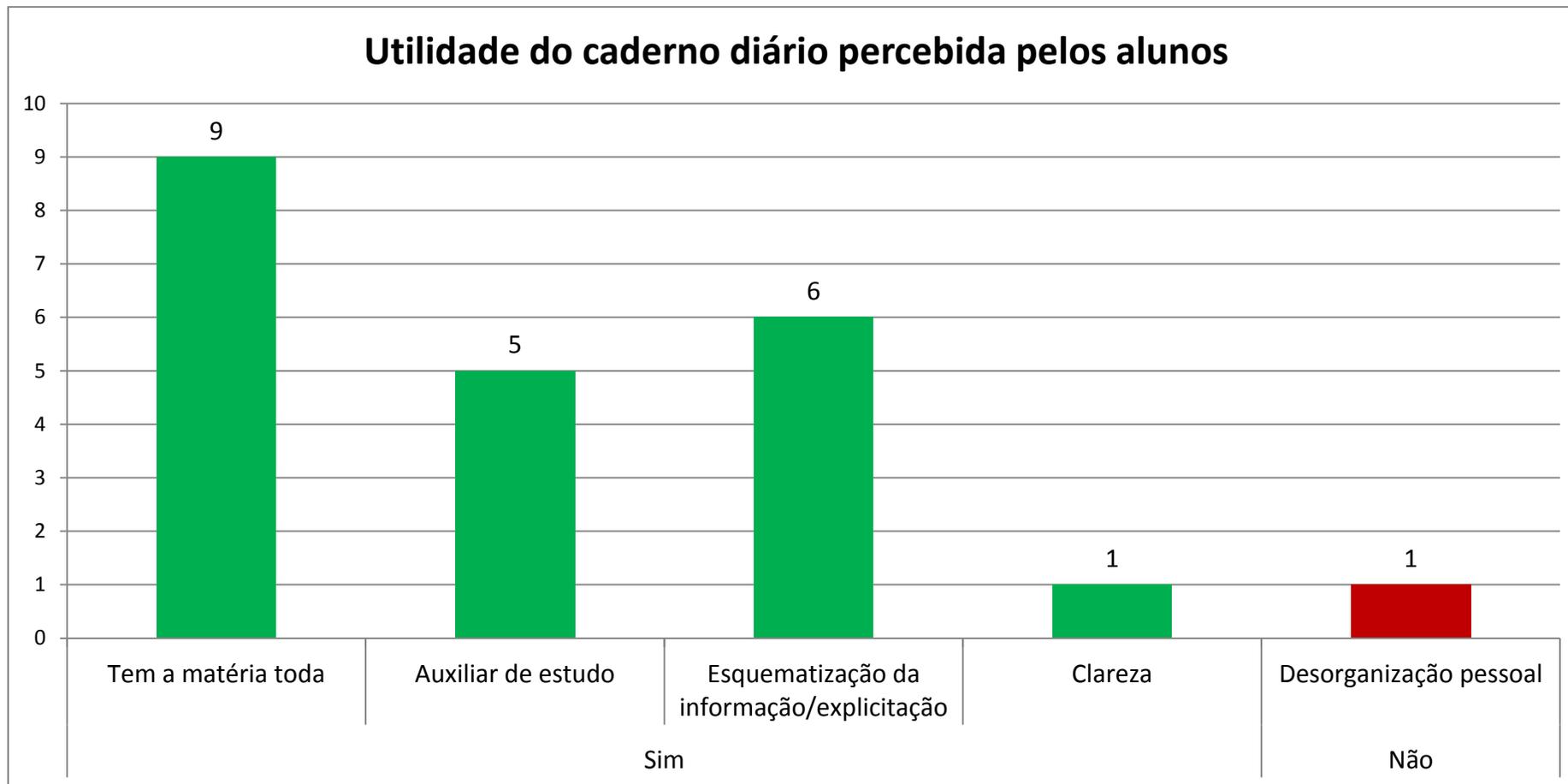


Ilustração 10:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: utilidade do caderno diário percebida pelos alunos

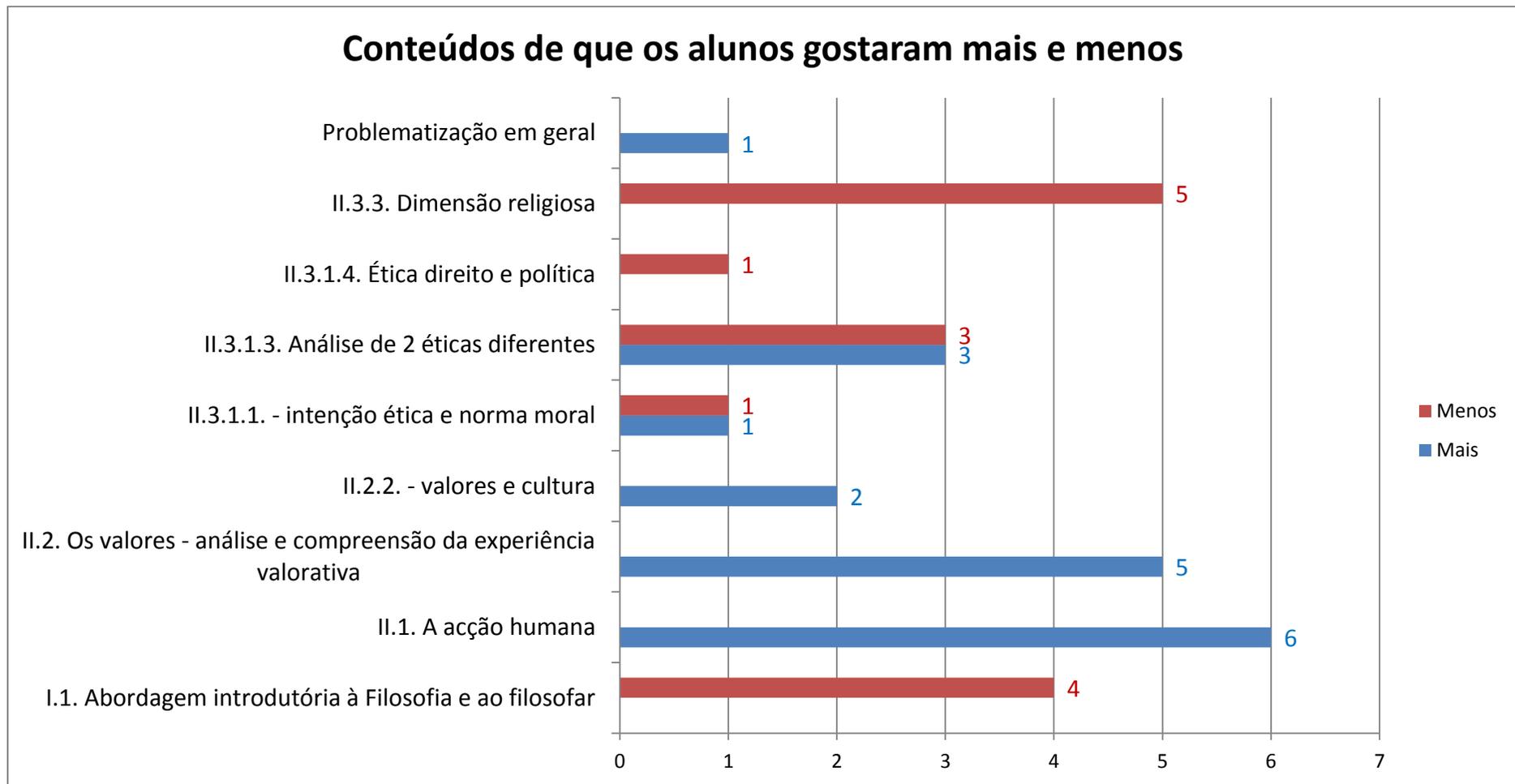


Ilustração 11:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: conteúdos de que os alunos gostaram mais e menos

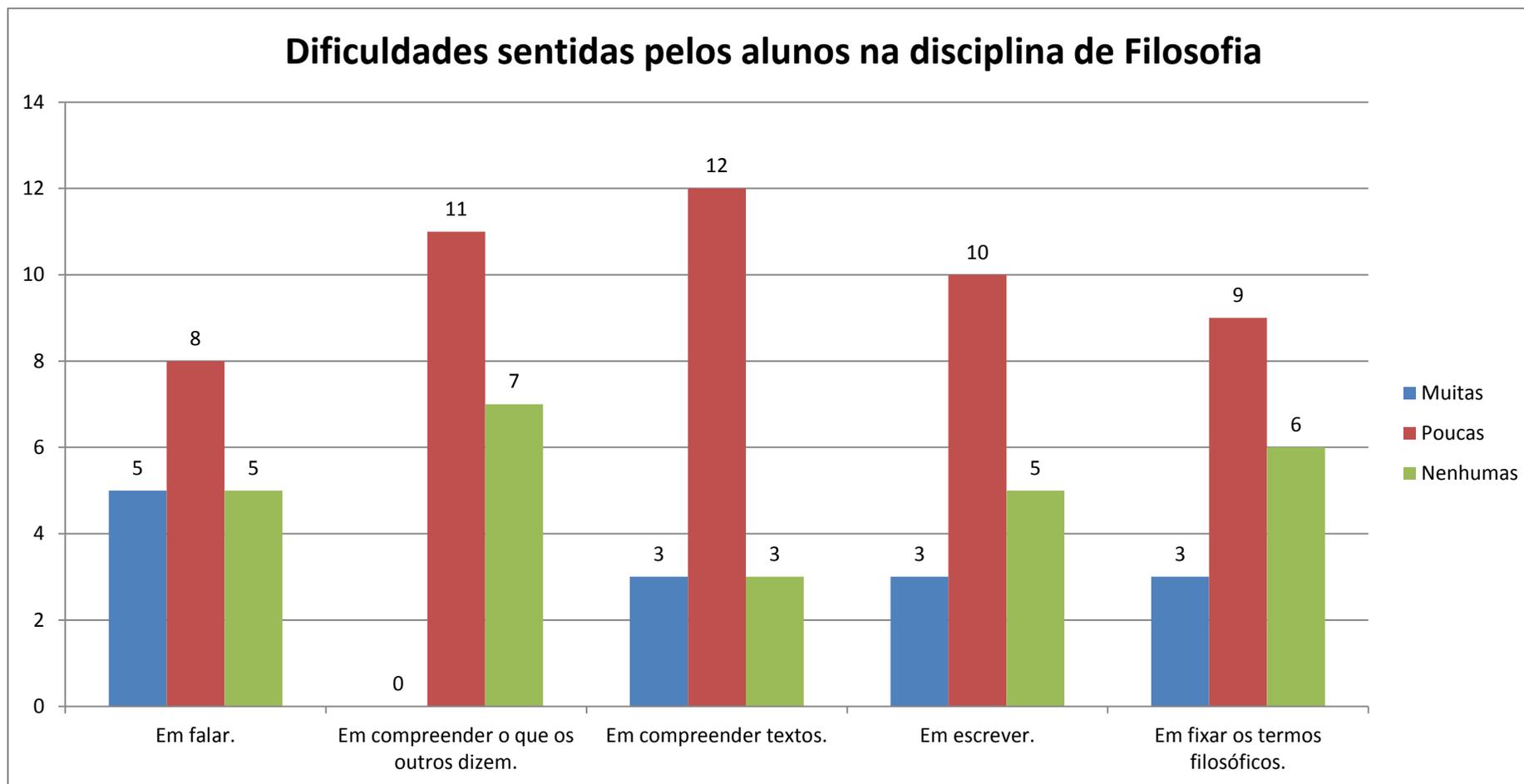


Ilustração 12:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: dificuldades sentidas pelos alunos na disciplina de Filosofia

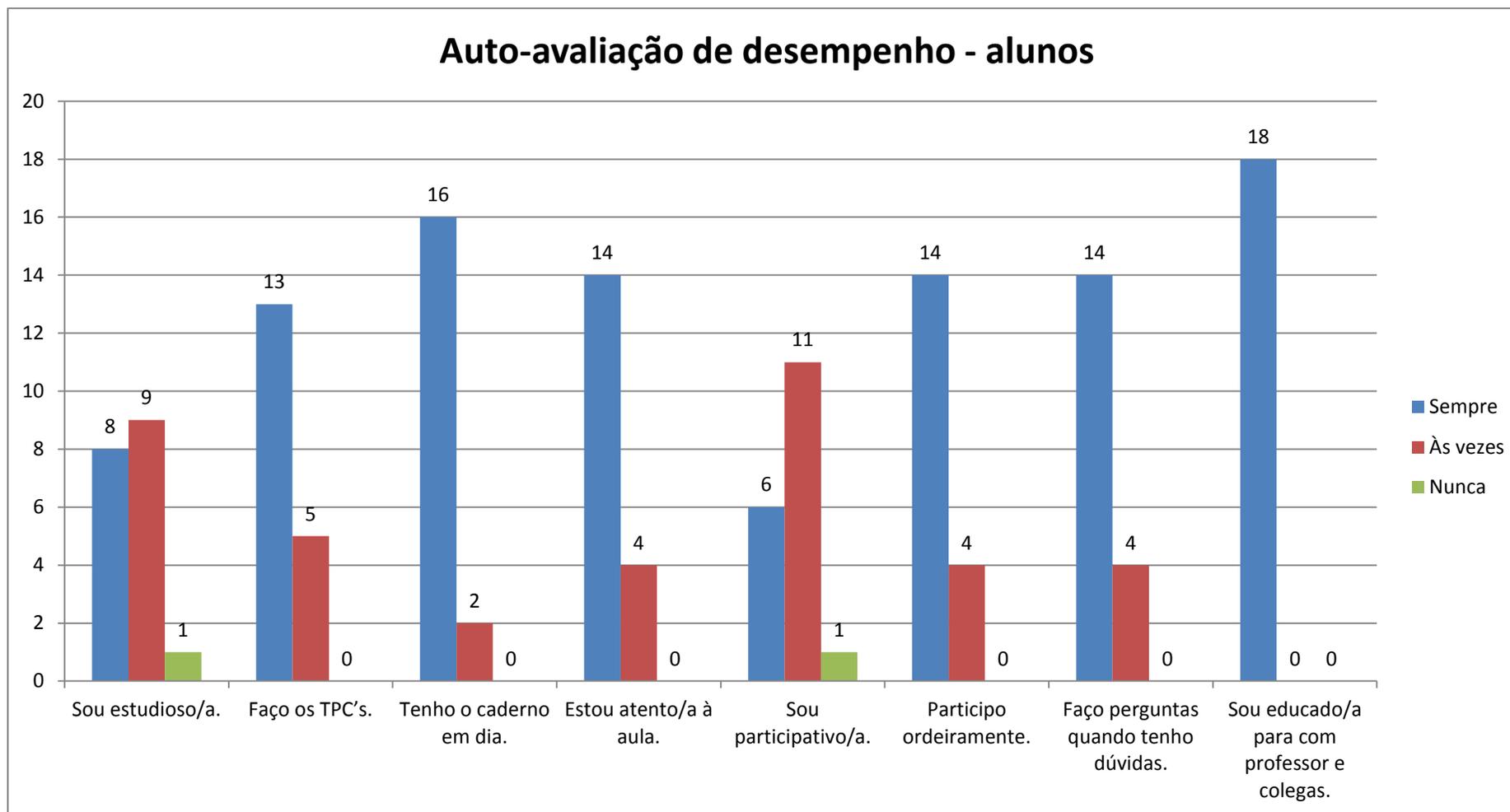


Ilustração 13:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: auto-avaliação de desempenho - alunos

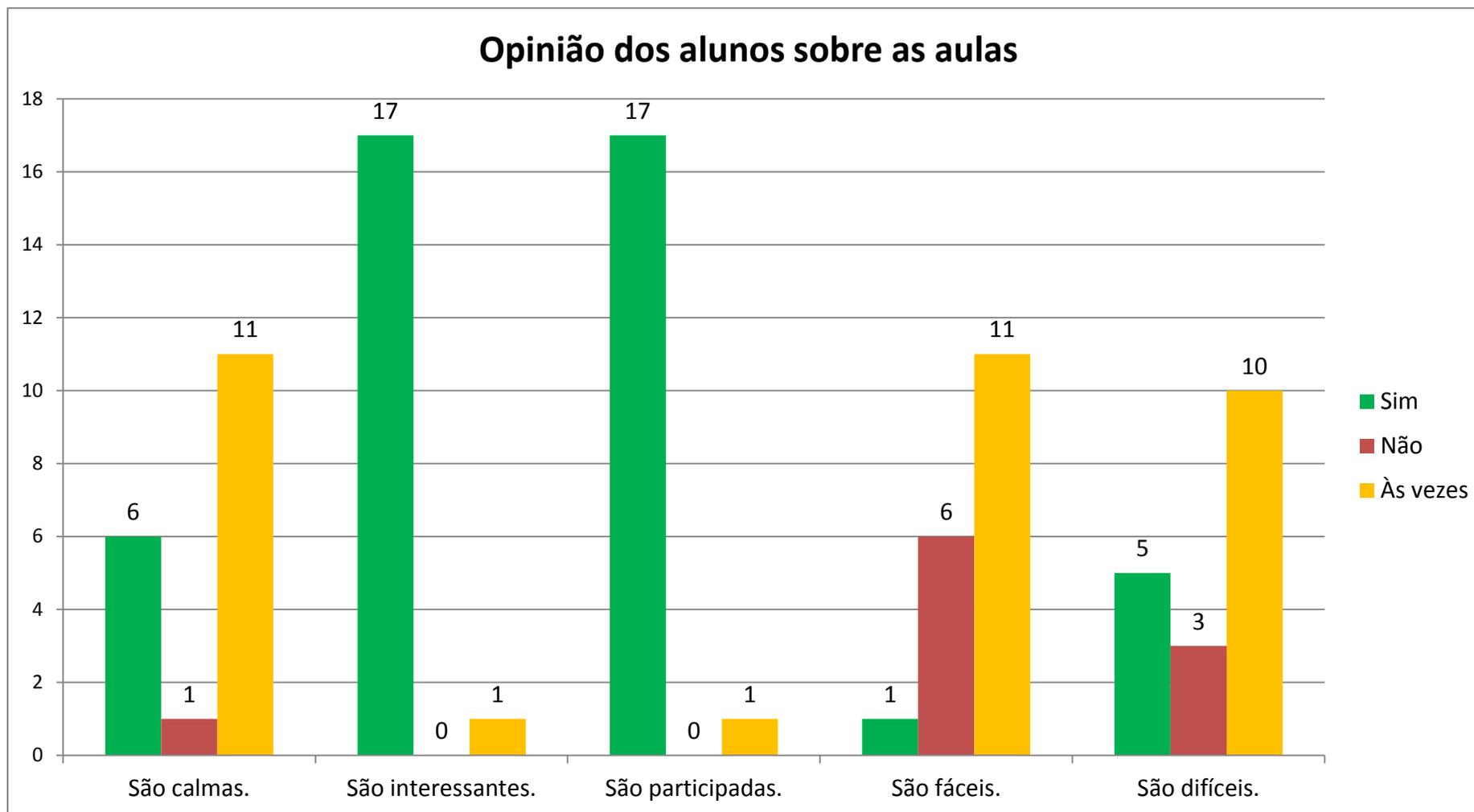


Ilustração 14:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: opinião dos alunos sobre as aulas

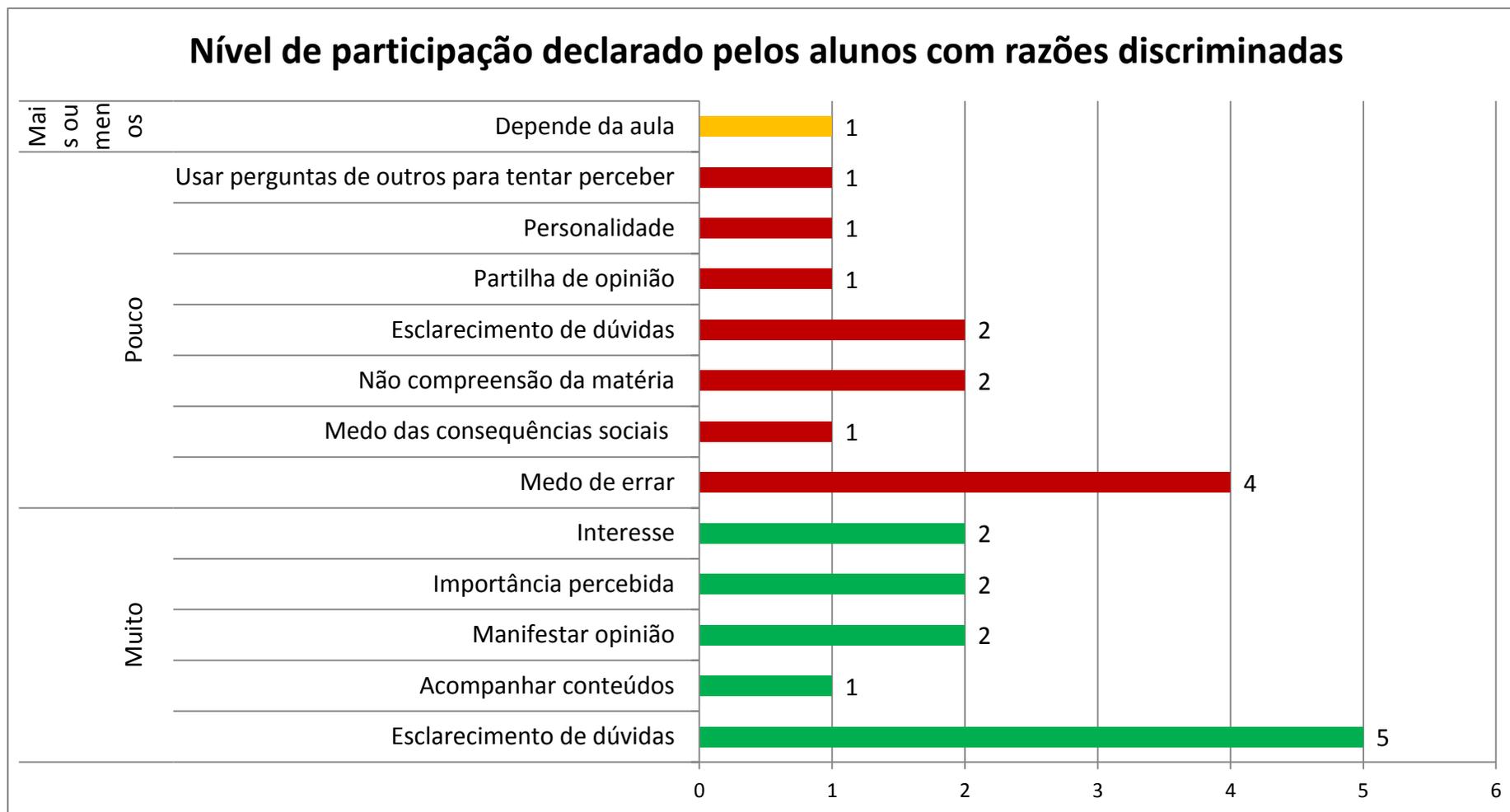


Ilustração 15:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: nível de participação declarado pelos alunos com razões discriminadas

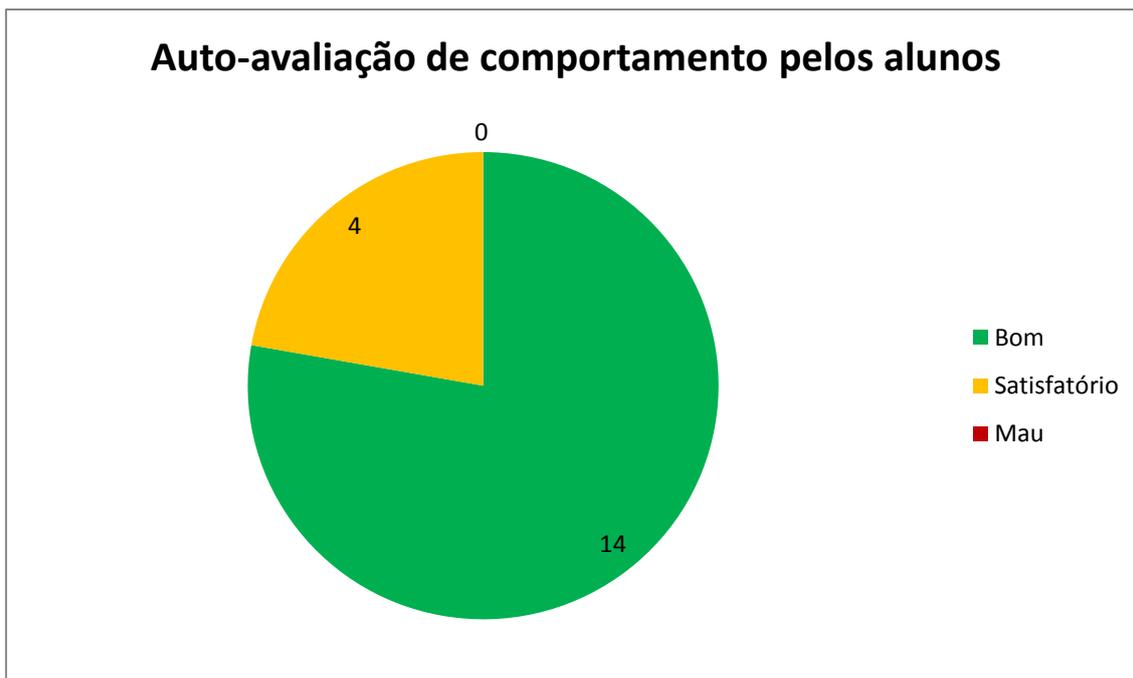


Ilustração 16:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: auto-avaliação de comportamento pelos alunos

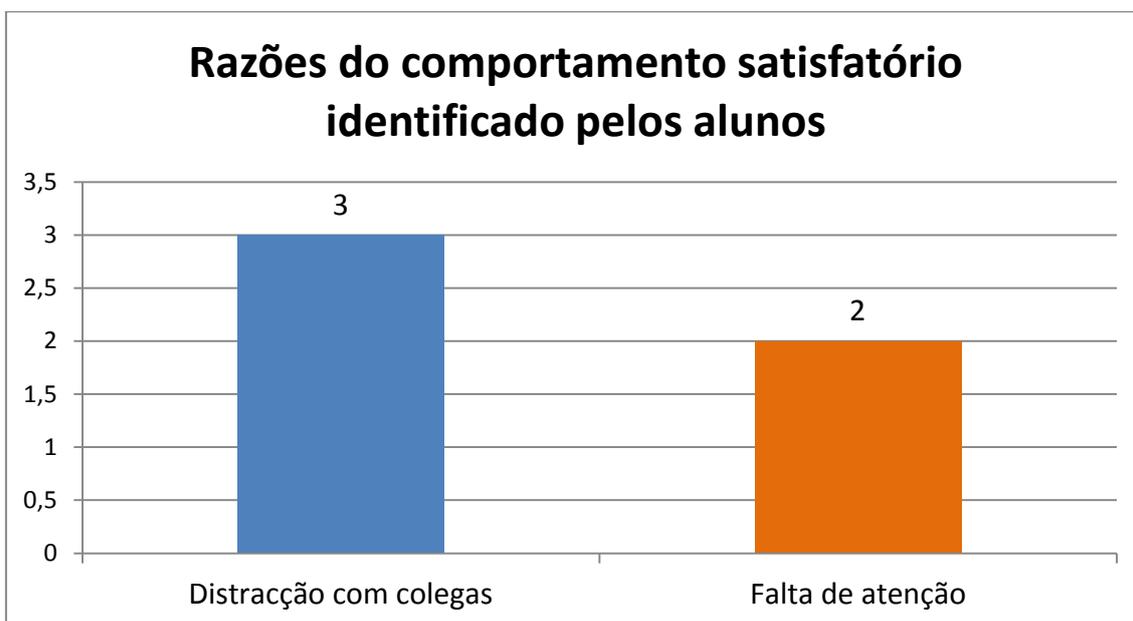


Ilustração 17 :F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: razões do comportamento satisfatório identificado pelos alunos

CATEGORIAS	Freq.	EXEMPLOS DE RESPOSTAS
Debates	7	“conversas com dilemas”; “debates”; “diálogo aberto sobre a matéria”
Incentivo à reflexão	5	“incentivar a pensar melhor e mais”; “aprofundamento”; “que os alunos se questionem”; “reflexões”; “diálogo aberto sobre a matéria”
Exemplificação	4	“exemplos que façam pensar”
Problematizar	3	“diálogo aberto sobre a matéria”;
Esquematizar por <i>powerpoint</i>	6	
Esquematizar	2	“esquemas para explicar a matéria”
Questionamento	1	“colocar questões aos alunos”
Leitura, análise e interpretação de textos	4	“textos para discussão”; “leitura e análise de textos”;
Esclarecimentos	1	“responder a dúvidas e problemas”
Aplicação de fichas	1	
Boa disposição	2	“dizer piadas o que torna as aulas interessantes”; “ser um brincalhão para deixar toda a gente bem disposta”

Ilustração 18:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: actividades que o professor gosta de fazer nas aulas percebidas pelos alunos: categorias definidas de acordo com as respostas

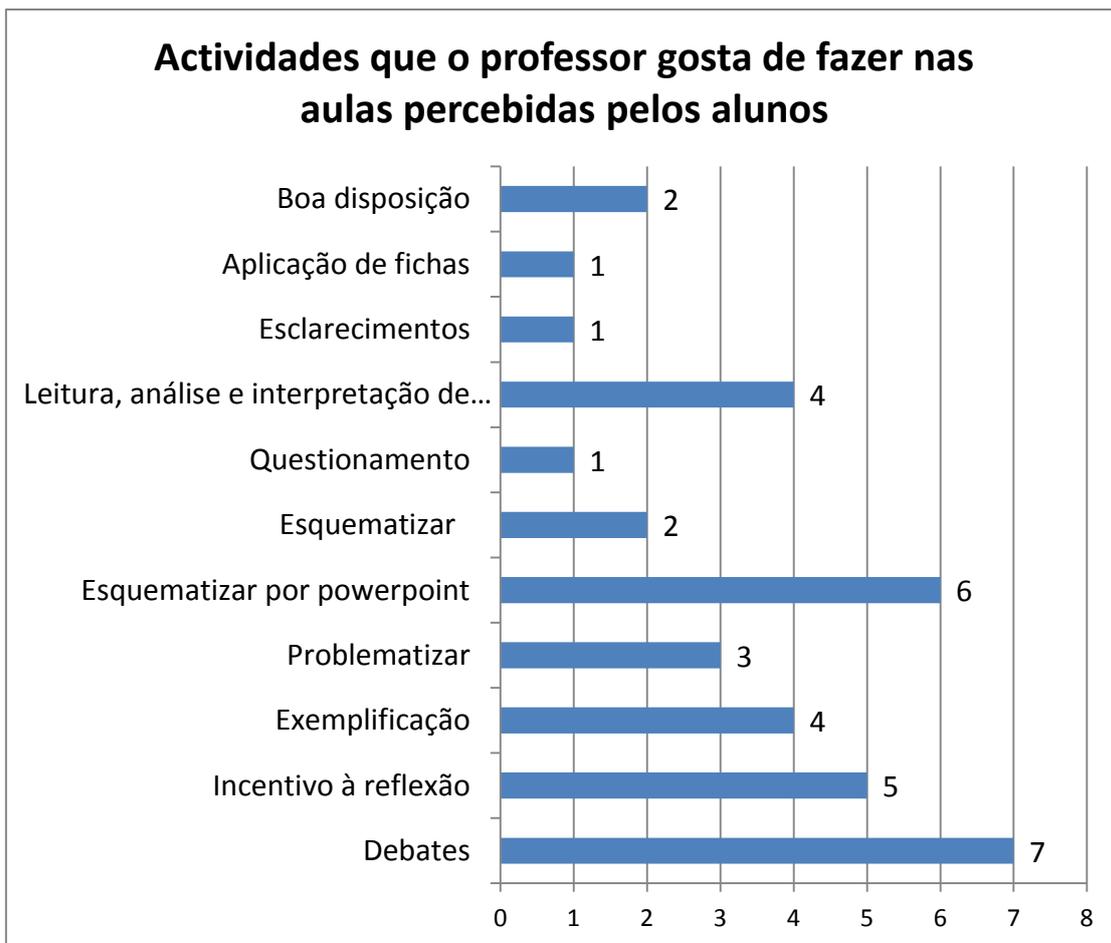


Ilustração 19 :F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: actividades que o professor gosta de fazer nas aulas percebidas pelos alunos

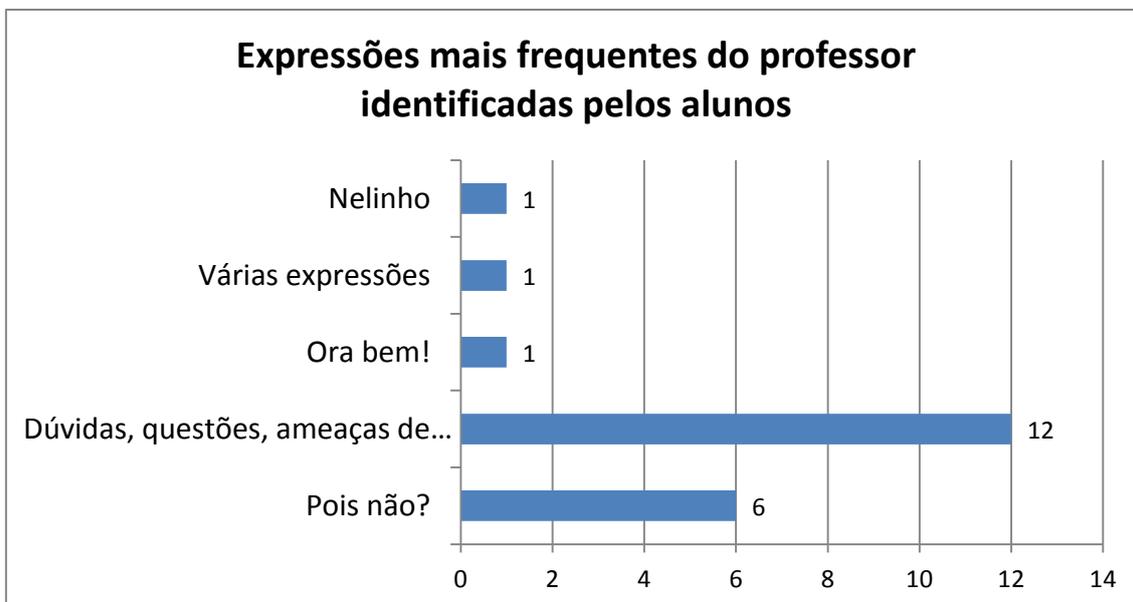


Ilustração 20:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: expressões mais frequentes do professor identificadas pelos alunos

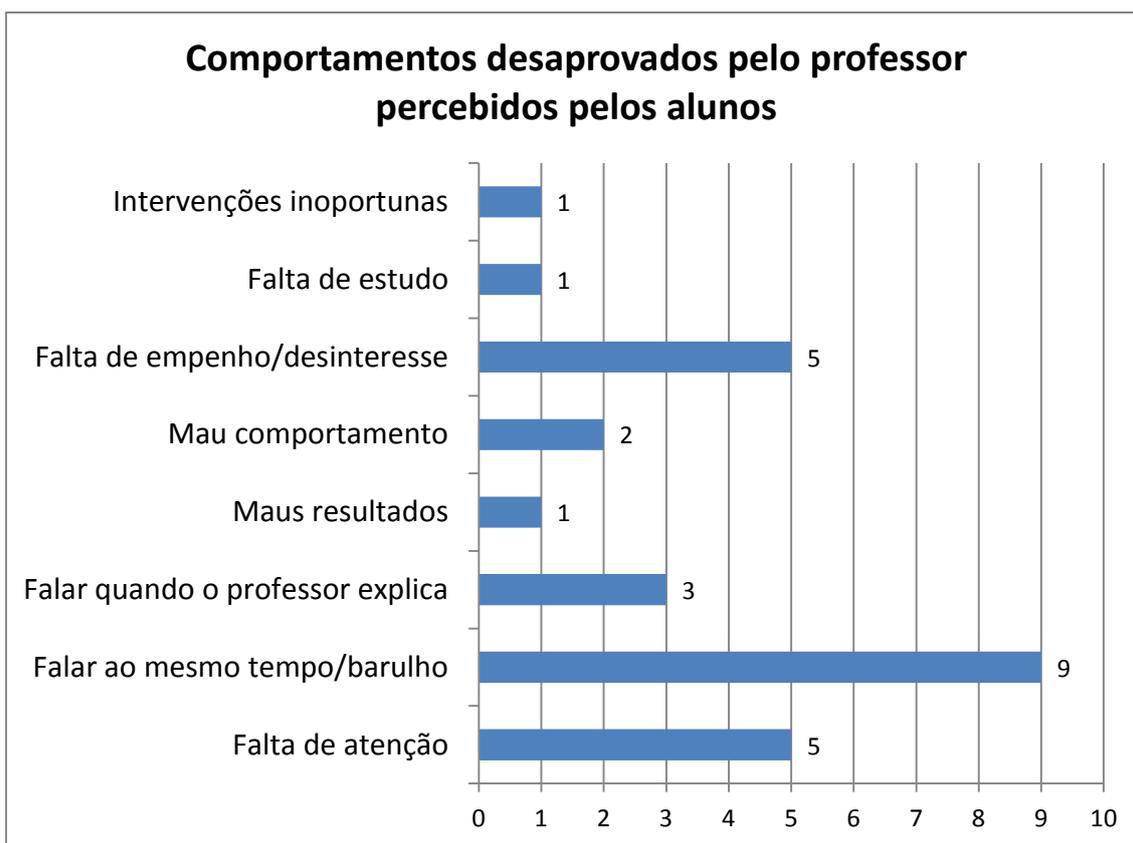


Ilustração 21:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: comportamentos desaprovados pelo professor percebidos pelos alunos

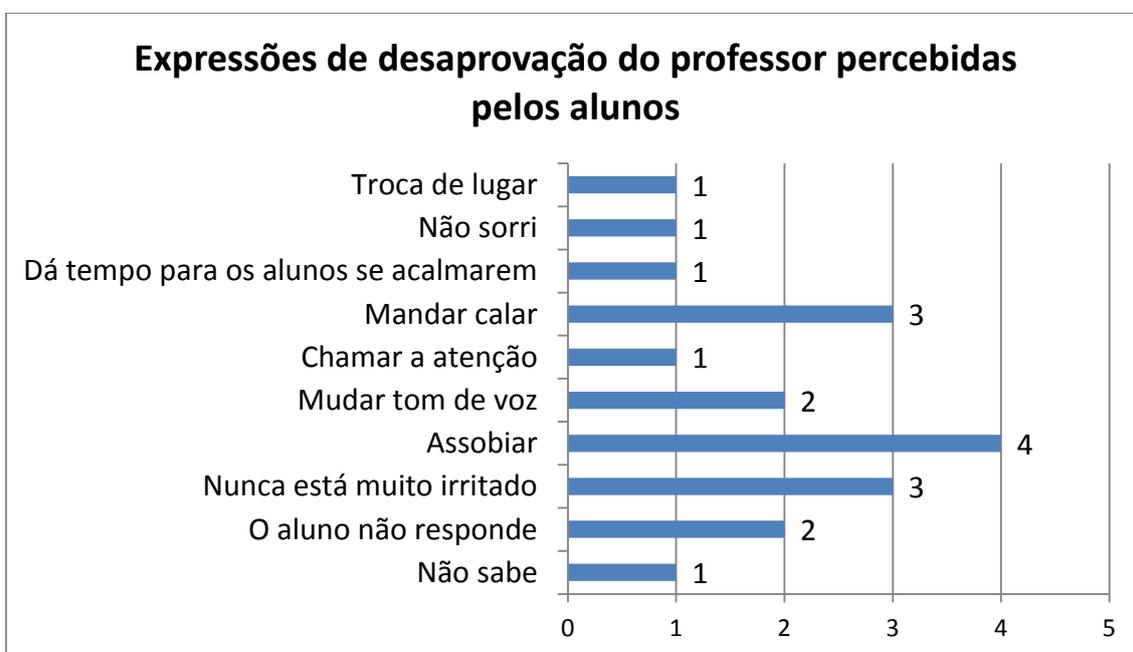


Ilustração 22:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: expressões de desaprovação pelo professor percebidas pelos alunos

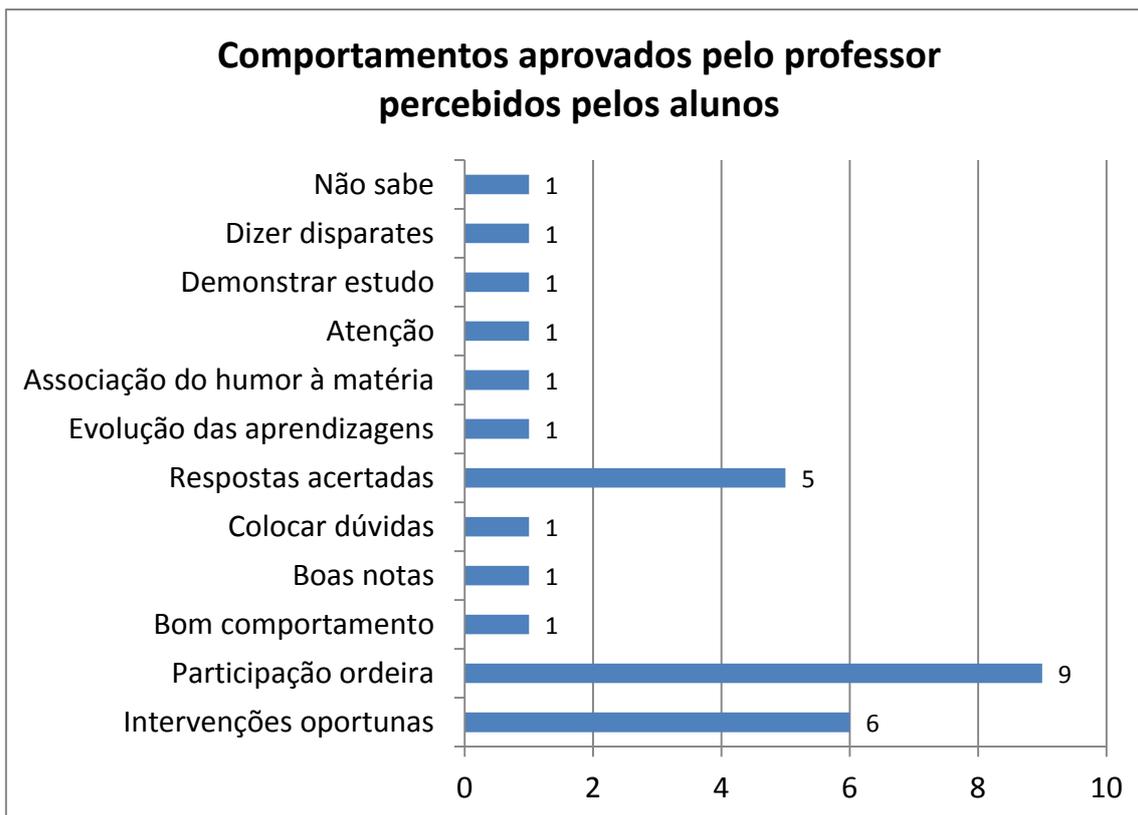


Ilustração 23:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: comportamentos aprovados pelo professor percebidos pelos alunos

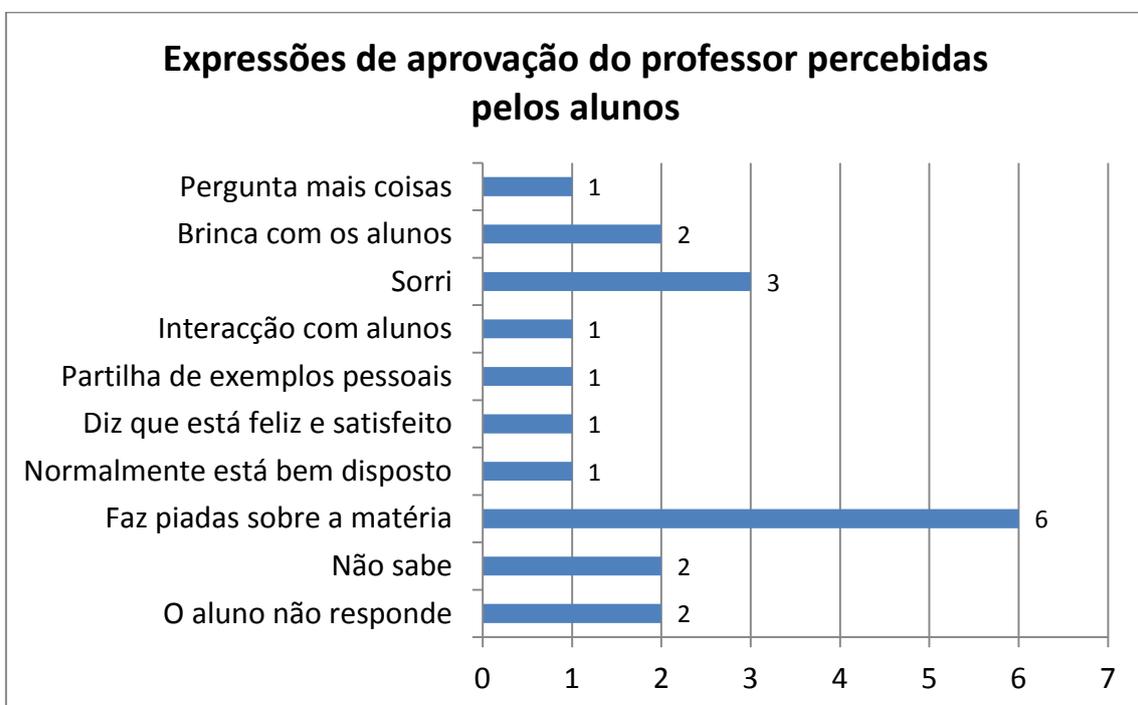


Ilustração 24 :F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: expressões de aprovação do professor percebidas pelos alunos

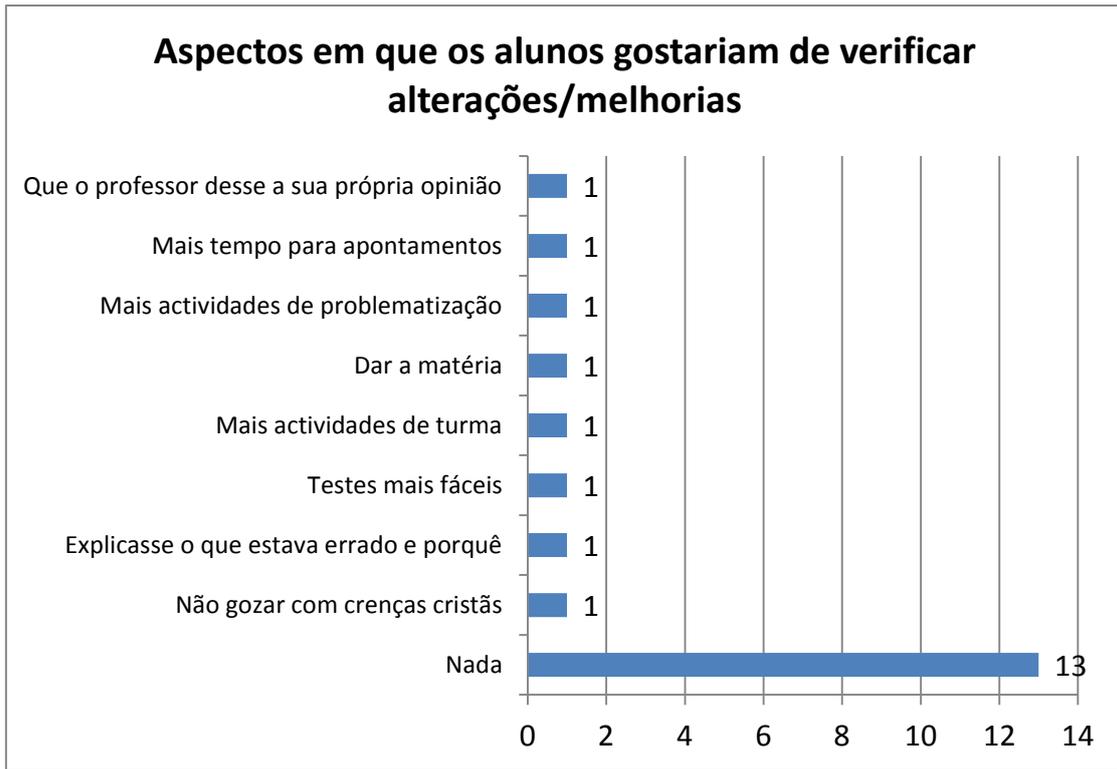


Ilustração 25:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: aspectos em que os alunos gostariam de verificar alterações/melhorias

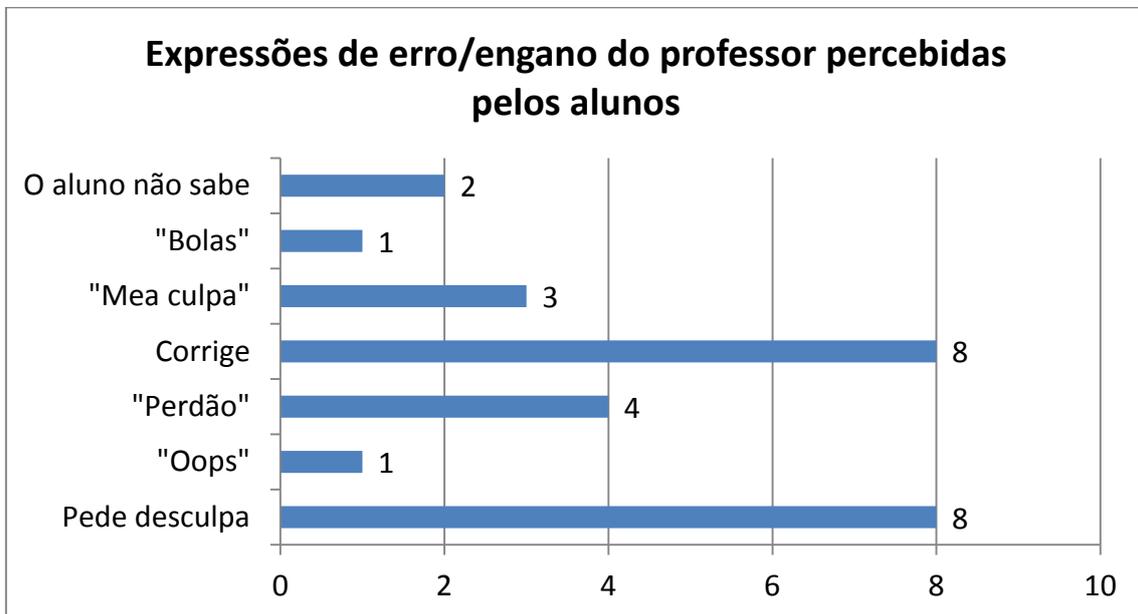


Ilustração 26:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: expressões de erro/engano do professor percebidas pelos alunos

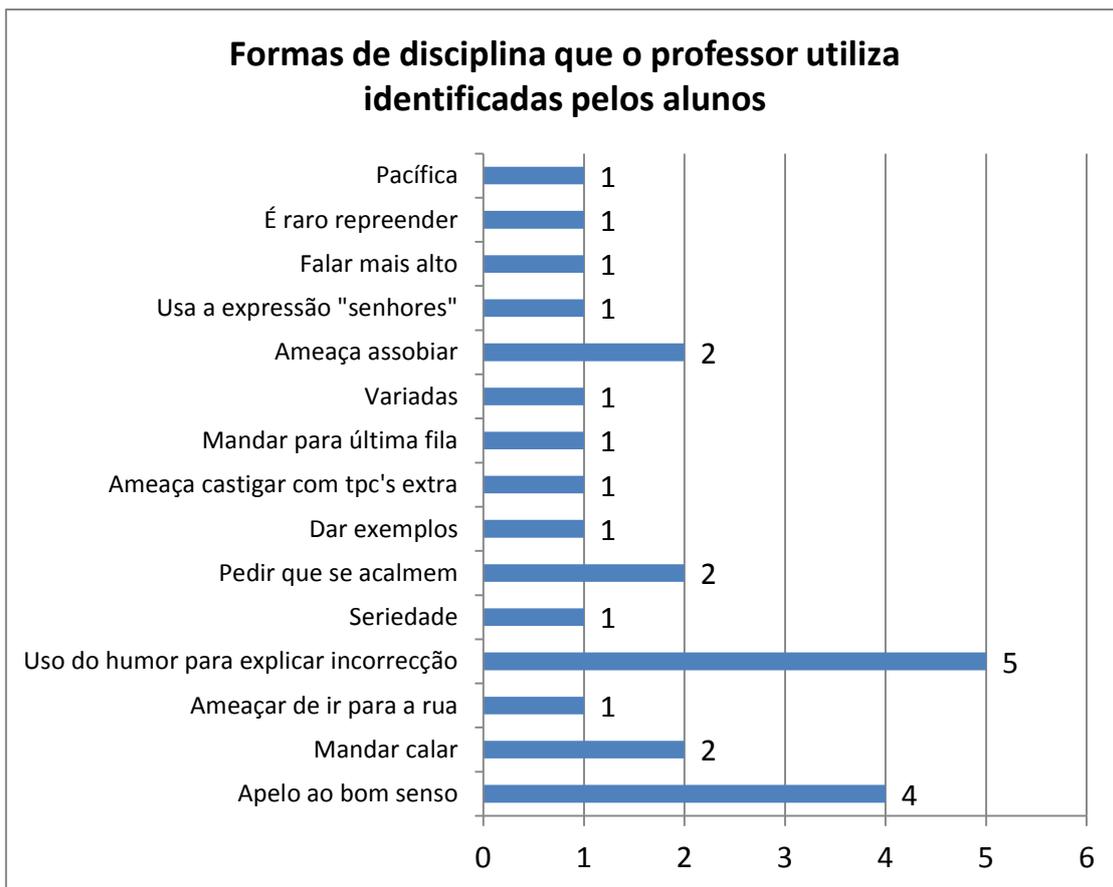


Ilustração 27:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: formas de disciplina que o professor utiliza identificadas pelos alunos

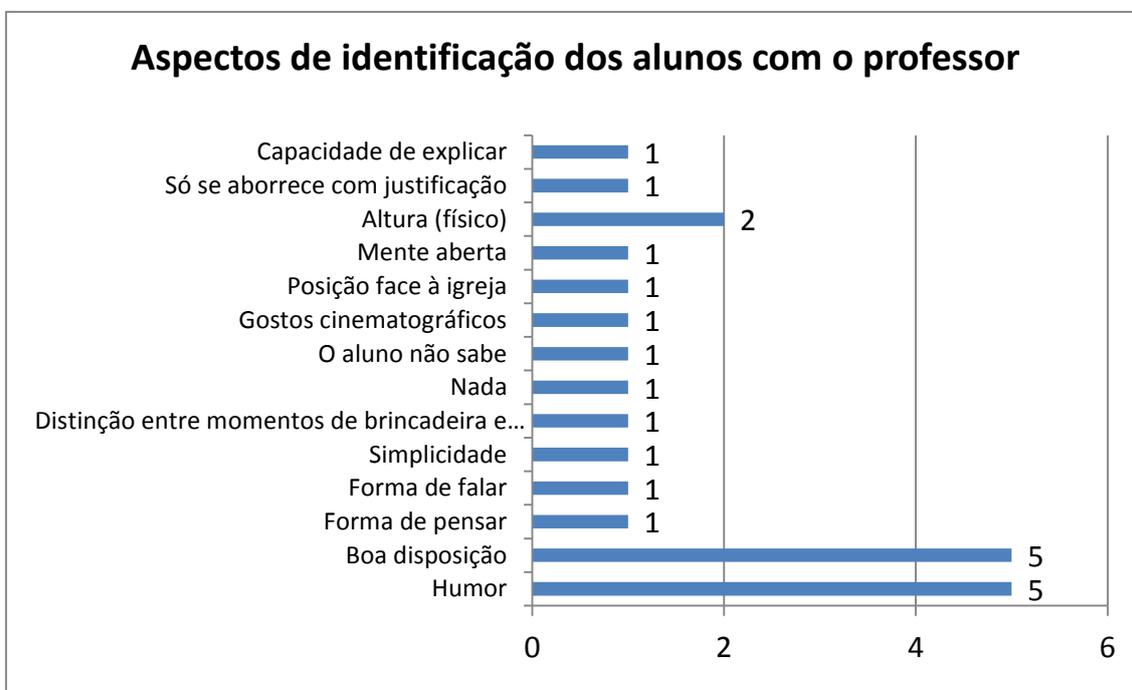


Ilustração 28 :F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: aspectos de identificação dos alunos com o professor

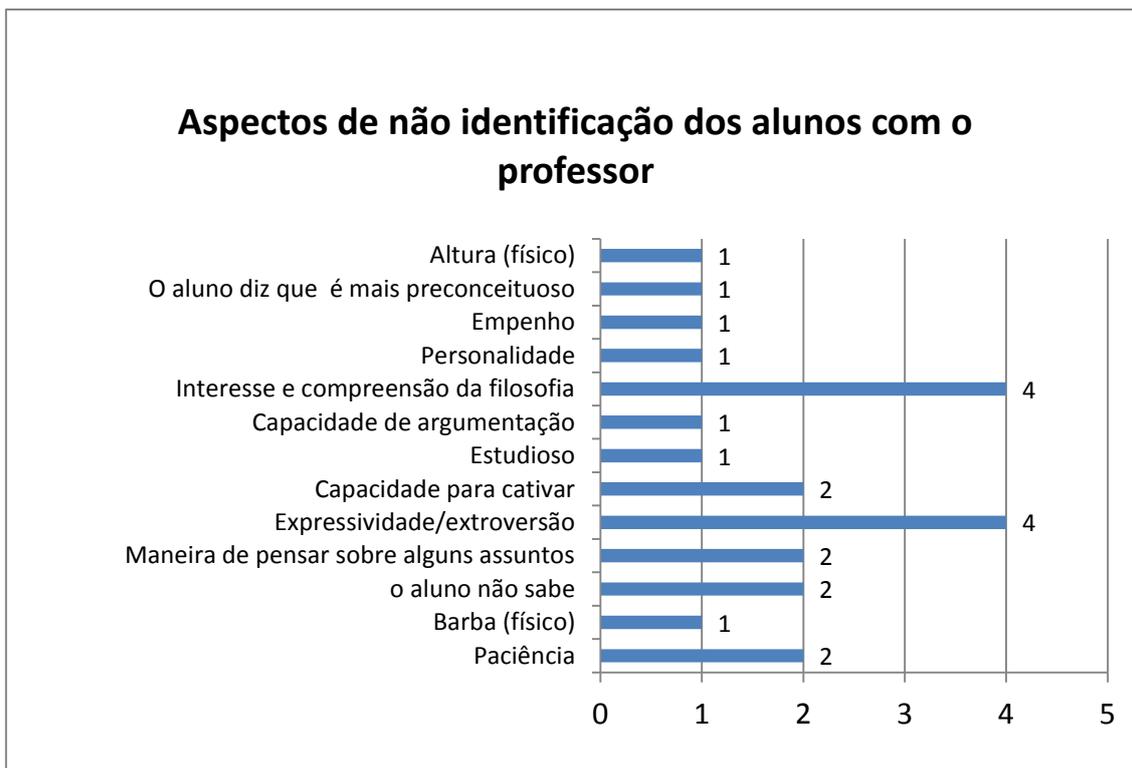


Ilustração 29:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: aspectos de não identificação dos alunos com o professor

Tens sentido dificuldades...	Muitas	Poucas	Nenhumas
Em falar.	5	8	5
Em compreender o que os outros dizem.	0	11	7
Em compreender textos.	3	12	3
Em escrever.	3	10	5
Em fixar os termos filosóficos.	3	9	6

Ilustração 30:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: auto-avaliação das dificuldades sentidas pelos alunos

Como és na nossa disciplina?	Sempre	Às vezes	Nunca
Sou estudioso/a.	8	9	1
Faço os TPC's.	13	5	0
Tenho o caderno em dia.	16	2	0
Estou atento/a à aula.	14	4	0
Sou participativo/a.	6	11	1
Participo ordeiramente.	14	4	0
Faço perguntas quando tenho dúvidas.	14	4	0
Sou educado/a para com professor e colegas.	18	0	0

Ilustração 31:F - Resultado dos questionários de avaliação da disciplina de Filosofia pelos alunos: auto-avaliação do desempenho nas aulas pelos alunos