



Cátia Vanessa Oliveira Silva

A CONCEPTUALIZAÇÃO

A Conceptualização no ensino e aprendizagem da Filosofia no Ensino Secundário

Volume I

Relatório Final de Estágio na especialidade de Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, elaborado sob a orientação do Professor Doutor Luís António Umbelino e do Professor Diogo Falcão Ferrer

2013



Faculdade de Letras

A CONCEPTUALIZAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM DA FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	A CONCEPTUALIZAÇÃO A Conceptualização no ensino e aprendizagem da Filosofia no Ensino Secundário
Autor	Cátia Vanessa Oliveira Silva
Orientador	Diogo Falcão Ferrer
Coorientador	Luís António Umbelino Presidente: Doutor NN
Identificação do Curso	Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário
Área científica	Filosofia



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Índice

Agradecimentos	5
Resumo	6
1.Introdução	8
1.1 Descrição do Estágio Pedagógico de Filosofia nos termos definidos pela legislação aplicável e pela documentação da FLUC.....	8
1.2. Descrição das actividades desenvolvidas.....	12
1.3. Avaliação objectiva (modelo) e subjectiva (experiência pessoal) do Estágio	14
2. Domínio de investigação privilegiado durante o estágio.....	20
2.1. Definição da área de investigação	20
2.2. Enquadramento Teórico.....	24
a) Segundo o programa de filosofia: os seus objectivos gerais e as suas orientações metodológicas.....	24
b) Segundo as investigações recentes em didáctica da Filosofia e na cadeira de Didáctica da Filosofia na FLUC	28
2.3. Referencial de competências e de actividades de conceptualização em Filosofia33	
2.4. Importância dos dispositivos didácticos em ensino e aprendizagem da filosofia	38
3.Apresentação e discussão de alguns dispositivos didácticos de conceptualização	41
3.1. Dispositivo Didáctico 1	41
a) Descrição do dispositivo	42
b) Justificação filosófica e didáctica do dispositivo.....	43
c) Utilizações pedagógicas do dispositivo	44
3.2. Dispositivo didáctico II.....	45
a) Descrição do dispositivo	48
b) Justificação filosófica e didáctica do dispositivo.....	48
c) Utilizações pedagógicas do dispositivo	49
3.3. Dispositivo 3	50

a) Descrição do dispositivo	51
b) Justificação filosófica e didáctica do dispositivo.....	51
c) Utilizações pedagógicas do dispositivo	52
4.Conclusão	53
5.Bibliografia.....	55
6.Webgrafia.....	56
7.Anexos.....	57

Dedico este trabalho ao meu filho Rodrigo e à minha mãe Ana Marília Costa. Todo o tempo que te privei de abraçares a tua mãe, de sentires o seu aconchego e presença fora dedicado a todo o percurso efectuado até aqui. Espero que um dia possas compreender.

Obrigado mãe por todo o apoio e luta, pois sem ti nada disto seria possível.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, ao meu filho Rodrigo e aos meus pais, José Fernando e Ana Marília, por todo o esforço, oportunidade, sofrimento, teimosia, confiança, apoio, luta e persistência. A vocês devo a concretização de todo este percurso. Não há gestos nem palavras que demonstrem toda a minha gratidão e merecido reconhecimento. A vós devo tudo!

Aos meus irmãos, Bruno, Rafael e Mara, agradeço por todo o apoio e todo o sofrimento e ausência que causei. A vós meus irmãos, eu vos agradeço.

Ao meu companheiro, Carlos Azevedo, agradeço a presença, o apoio a todos os níveis, a persistência, a confiança, «chamadas de atenção» e oportunidade. Apesar de surgires neste último ano na minha vida foste também um elemento importante no meu percurso.

À minha amiga Cecília que esteve sempre comigo quando eu mais precisei. A ti agradeço todo o apoio e dedicação. Sem ti, sem a tua ajuda muitas vezes não conseguiria atingir os meus objectivos.

À minha falecida bisavó, Marília Antonieta, dedico a concretização deste meu projecto de vida, pois muitas vezes pensei em ti, na tua força, e segui em frente.

Aos meus orientadores, Professor Diogo Ferrer e Professor Luís Umbelino, por todo o apoio e orientação indispensável à realização deste relatório.

À turma do 11ºD e à orientadora da Escola Secundária D. Duarte. Sem vocês nada disto seria possível. Orgulho-me de ter trabalhado com todos vós!

A todos os professores que me acompanharam neste percurso e acreditaram nas minhas capacidades.

A todos que directas ou indirectamente contribuíram para a realização deste sonho.

A todos, um sincero obrigado!

Resumo

O presente trabalho resulta da reflexão e descrição de um ano de Estágio ou Prática Pedagógica Supervisionada na turma 11ºD da Escola Secundária D. Duarte, sob a forma de um Relatório Final de Estágio relativo ao 2º ano de Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário.

A finalidade deste relatório prende-se com, tal como o nome indica, um relato, uma reflexão sobre a experiência da minha Prática Pedagógica Supervisionada. Para além desta reflexão e descrição apresento um conjunto de dispositivos didáticos subsumidos ao tema IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica.

Os dispositivos aqui apresentados não foram aplicados nem elaborados durante a minha Prática Pedagógica Supervisionada, mas que considero relevantes, interessantes e pertinentes para uma futura aplicação da conceptualização no ensino e aprendizagem da Filosofia no 11ºAno. O meu objectivo, com a elaboração destes dispositivos, é mostrar como é que o docente poderá levar os alunos à superação das representações espontâneas por elaborações conceptuais. Pretende-se que o aluno passe de representações comuns, vagas e espontâneas para conceitos.

Este relatório além de tornar visível a legislação que dá suporte à realização da Prática Pedagógica Supervisionada, conta igualmente com uma fundamentação de ordem filosófica.

Palavras-chave: *Conceptualização, Conhecimento, Dispositivos.*

Summary

This Work is the result of reflection and description of a year of Training or Supervised Teaching Practice in class 11th D Secondary School D. Duarte, in form of a Final Report Training in relation to the 2nd year of Teaching Philosophy Master in Secondary School.

The purpose of this report relates to, as the name means, a description, a reflection on the experience of my Supervised Teaching Practice. In addition to this reflection and description, I present a set of educational devices concerning in theme IV – The Knowledge and scientific and technological rationality.

The devices presented here have not been applied or developed during my Supervised Teaching Practice, but which I consider relevant, interesting and relevant for a future application of conceptualization in teaching and learning of philosophy in the 11th year. My goal, with the development of these devices, is to show how the teacher can lead the students overcome the spontaneous representations by conceptual elaborations. I intended that students modify their common, nuclear and spontaneous representations for concepts.

This report besides make visible the legislation that supports the achievement of the Supervised Teaching Practice, also includes a philosophical fundamentation.

Keywords: *Conceptualization, Knowledge, Devices.*

1. Introdução

1.1. Descrição do Estágio Pedagógico de Filosofia nos termos definidos pela legislação aplicável e pela documentação da FLUC.

O sistema educativo em Portugal é regulado por um conjunto de leis reunidas na *Lei de Bases do Sistema Educativo*¹, que tem como finalidade a definição dos objectivos² gerais e organizativos dos vários níveis de ensino (educação pré-escolar, ensino básico, ensino secundário e ensino superior).

Tendo em conta, que o presente relatório é uma reflexão sobre o Estágio ou Prática Pedagógica Supervisionada do ensino de Filosofia no ensino secundário, mais concretamente, do ensino da Filosofia no 11º ano, este deve ser descrito, em termos legislativos, com base em quatro documentos principais: a *Lei de Bases do Sistema Educativo*; o Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro³; o Decreto-Lei 107/2008 de 25 de Junho⁴ (alteração e republicação do Decreto-Lei nº 74/2006 de 24 de Março); e o Regulamento de Professores na faculdade de Letras da Universidade de Coimbra⁵.

¹ Consultar em: <http://www.fenprof.pt/>.

(Acedido em 1 de Agosto de 2013)

² Lei de Bases do Sistema educativo, citado na nota anterior, artigo 9 da subsecção II.

“O ensino secundário tem por objectivos:

a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa;

b) Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística;

c) Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado assente no estudo, na reflexão crítica, na observação e na experimentação;

d) Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional, e no apreço pelos valores permanentes da sociedade, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do País e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;

e) Facultar contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade e dinamizando a função inovadora e interventora da escola;

f) Favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho;

g) Criar hábitos de trabalho, individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança”.

³ Consultar em: <http://www.dges.mctes.pt/>.

(Acedido em 1 de Agosto de 2013)

⁴ Consultar em <http://www.fenprof.pt/>.

(Acedido em 1 de Agosto de 2013)

⁵ Regulamento da Formação de Professores de Letras na Universidade de Coimbra.

Consultar em:

Em primeiro lugar, a partir da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro; republicada e renumerada na lei nº 49/2005 de 30 de Agosto). Embora não faça referência específica ao ensino da Filosofia este merece grande importância pelo facto de ser a primeira base institucional do sistema educativo e, por conseguinte, a primeira referência institucional para o enquadramento do ensino da Filosofia (mais precisamente o artigo 9 da subsecção II).

O Segundo documento, Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro, prende-se com a regulamentação da formação inicial de Professores, que tem como finalidade *“definir as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio e determina, ao mesmo tempo, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente, nos ensinos público, particular e cooperativo e nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas por esse domínio”*⁶. Com este Decreto-Lei *“a habilitação para a docência passa a ser exclusivamente habilitação profissional, deixando de existir a habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência”*⁷.

Posteriormente, no mesmo documento, podemos observar que é dada grande importância à Prática Pedagógica Supervisionada: *“valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade”*. Assim sendo, a Prática Pedagógica Supervisionada constitui-se como um segundo momento necessário à formação de professores pelo facto de afirmar-se como sendo um lugar de grandes aprendizagens, elaboração, concepção e teste de estratégias. Portanto, a formação do futuro professor de Filosofia pode ser esquematizada em torno de dois momentos, a saber:

http://www.uc.pt/fluc/estagios_saidas_profissionais/estagios_2ciclos/10_11/pdfs/Regulamento_da_Formacao_de_professores.pdf. (Acedido em 1 de Agosto de 2013).

⁶ Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de Fevereiro. Documento citado anteriormente na nota 2, p. 1320.

⁷ *Idem*

1º Ciclo

Licenciatura em
filosofia

Duração: 3 anos

Este ciclo tem como objectivo formar profissionais especialmente capazes de exercer funções no âmbito de instituições e empresas e cujas principais capacidades estão ligadas ao desenvolvimento da comunicação e do pensamento mais abstracto. Incide sobre as áreas específicas de cada domínio de habilitação para a docência, de modo a assegurar o domínio do conteúdo científico, humanístico ou tecnológico das disciplinas a leccionar.

2º Ciclo

Mestrado em Ensino de
Filosofia no Ensino
Secundário

Duração: 2 Anos

O segundo ciclo reúne as didácticas específicas, a formação educacional geral, a Prática Pedagógica Supervisionada e a elaboração do Relatório Final, conferindo ao futuro professor habilitação profissional.

A sua estrutura curricular proporciona uma sólida formação em didáctica específica e permite a aplicação e aprofundamento dos conhecimentos anteriormente adquiridos.

O percurso do futuro professor desdobra-se em dois momentos: num primeiro estuda as didácticas específicas na Universidade e frequenta um primeiro Seminário; e num segundo além do segundo seminário (dedicado à elaboração do Relatório) inicia a sua prática pedagógica supervisionada.

O terceiro documento é o Decreto-Lei nº107/2008 de 25 de Junho⁸ (alteração e republicação do Decreto-Lei nº74/2006 de 24 de Março) que determina a organização do curso de ensino de filosofia no ensino secundário, na graduação de mestrado. Portanto, mediante este documento⁹ podemos observar que o ciclo de estudos conducente ao grau de mestre integra:

“a) Um curso de especialização, constituído por um conjunto organizado de unidades curriculares, denominado curso de mestrado, a que corresponde um mínimo de 50 % do total dos créditos do ciclo de estudos;

b) Uma dissertação de natureza científica ou um trabalho de projecto, originais e especialmente realizados para este fim, ou um estágio de natureza profissional objecto

⁸ Decreto-Lei nº 107/2008 de 25 de Junho, citado na nota 4.

⁹ Ibidem, artigo 20 – capítulo III.

de relatório final, consoante os objectivos específicos visados, nos termos que sejam fixados pelas respectivas normas regulamentares, a que corresponde um mínimo de 35% do total dos créditos do ciclo de estudos.”

Portanto, para a obtenção de grau de mestre são necessários o 1º e 2º Ciclos, ou seja, num primeiro momento, um curso de especialização constituído por um conjunto de unidades curriculares; e num segundo momento, um estágio de natureza profissional que é complementado por um relatório final.

Um último documento, de igual importância aos restantes, é o Regulamento da Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, que se encontra disponível no *site* da mesma. Este define as competências do Conselho de Formação de Professores da FLUC e das Comissões de Área Científico-Pedagógica, explicita os princípios orientadores da formação inicial e contínua de professores e estabelece normas para a sua organização administrativa¹⁰.

Não menos importante que o Regulamento e os restantes documentos é o Plano Anual Geral de Formação que é um documento de planeamento anual das actividades comuns à Prática Pedagógica Supervisionada dos quatro cursos de 2º ciclo em Ensino em funcionamento na FLUC, salvaguardadas as especificidades da cada Área, vertidas nos respectivos Planos Anuais de Área.

Este relatório é o resultado reflexivo da experiência de uma prática pedagógica, enfatizando uma área específica – a conceptualização no ensino da Filosofia. Portanto, o relatório será uma reflexão crítica dos aspectos positivos e dos aspectos negativos do funcionamento dos dois ciclos de estudos, sobre tudo o que foi realizado, e o que eventualmente poderia ter sido feito e não se fez.

¹⁰ Regulamento de Formação de Professores, citado na nota 5.

1.2.Descrição das actividades desenvolvidas

De acordo com o Plano Anual Geral de Formação¹¹, a Prática Pedagógica Supervisionada ou Estágio Pedagógico realiza-se na turma 11ºD da Escola Secundária de D. Duarte sob a orientação da Orientadora da Escola, integrando actividades lectivas, extralectivas, extracurriculares, de intervenção socioeducativa e de gestão que cada Professor-Estagiário concretiza na Escola e/ou junto da comunidade envolvente.

Todas as actividades decorrem entre o início do ano lectivo, na escola onde se realiza o Estágio, e o fim do mesmo (Setembro e Maio), sendo supervisionadas pela Orientadora da Escola e previamente definidas e acordadas com o Orientador da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Das actividades previstas no Plano Geral de Formação, documento referido anteriormente, são de **carácter obrigatório** as seguintes:

- Elaboração e/ou debate de planificações – de longo, médio e curto prazos-, de recursos didácticos e de instrumentos de avaliação no âmbito do Núcleo de Estágio.
- Participação em 75% dos Seminários Pedagógicos semanais dirigidos pelo Orientador da Escola, com a duração mínima de 90 minutos por disciplina, sendo de 180 minutos no caso dos núcleos monodisciplinares.
- Participação em todas as sessões de auto e hetero-avaliação das actividades lectivas, e de avaliação formativa e sumativa, acordadas no âmbito do Núcleo de Estágio.
- Preparação e concretização de actividades lectivas em turmas do(s) Orientador(es) de Escola.
 - Nos Núcleos de Estágio monodisciplinares, o número mínimo de actividades lectivas que cada Estagiário tem de assegurar situa-se entre 28 e 32 aulas de 45 minutos ou entre 14 e 16 aulas de 90 minutos.
 - Nos Núcleos de Estágio bidisciplinares, o número mínimo de actividades lectivas que cada Estagiário tem de assegurar situa-se entre 28 e 32 aulas de 45 minutos ou entre 14 e 16 aulas de 90 minutos, divididas equitativamente pelas duas áreas de formação.

¹¹ Vide Anexo II

- Observação de todas as aulas leccionadas pelos outros Estagiários do Núcleo de Estágio.
- Observação de 75% das aulas leccionadas pelo Orientador de Estágio, na(s) turma(s) a que estão afectos os Estagiários.
- Os orientadores da FLUC observam um mínimo de 2 aulas a cada Estagiário, devendo as mesmas ocorrer a partir de Janeiro. Em casos devidamente fundamentados, pode o Orientador da Escola solicitar a presença do Orientador da FLUC ainda no primeiro período lectivo.

De carácter facultativo:

- Participação em actividades extralectivas e de intervenção socioeducativa realizadas na Escola e/ou junto da comunidade envolvente.
- Observação e debate de actividades extralectivas e de intervenção socioeducativa realizadas pelo Orientador de Estágio e/ou pelos outros Estagiários do Núcleo de Estágio (Sessões de Avaliação do Trabalho Realizado).
- Participação, com o estatuto de observador, em reuniões e actividades de gestão escolar (Departamento(s) Curricular(es), Conselho(s) de Turma, Conselho de Directores de Turma, Núcleo de Ensino Especial, Serviço de Psicologia e Orientação Vocacional, Conselho Pedagógico, Conselho Geral; Coordenador(es) de Departamento, Director(es) de Turma, Coordenador dos Directores de Turma, Director, Presidente do Conselho Geral).

Ao longo do decurso da minha Prática Pedagógica Supervisionada procurei realizar todas as actividades acima referidas (de carácter obrigatório), elaborando cuidadosamente todas as planificações do Programa de Filosofia do 11ºAno, bem como os respectivos dispositivos didácticos e instrumentos de avaliação, observei 11 aulas leccionadas pela Orientadora à turma do 11ºD, observei 11 aulas leccionadas pelo outro Professor-Estagiário e estive presente em 19 Seminários Pedagógicos ministrados pela Orientadora da Escola.

Portanto, não consegui realizar todas as actividades a 100% referidas anteriormente de carácter obrigatório, contudo, justifiquei atempadamente o meu não-cumprimento nessas actividades. Mas, em contrapartida, procurei, sempre que não me foi possível comparecer a essas actividades, estar presente na escola depois do horário acordado entre Orientadora de Escola e Professores-Estagiários, mostrando o trabalho já

desenvolvido e o que ia desenvolvendo. Elaborei, juntamente com o meu colega de Estágio – Rui Antunes – os Testes de Avaliação Sumativa que integravam a matéria leccionada pelos mesmos e, por conseguinte, a sua correcção e apresentação da mesma em PowerPoint para que na aula da respectiva correcção fosse apresentada aos alunos.

Leccionei um total de 12 aulas de 90 minutos divididas em três blocos (o primeiro, 4 aulas, de 9.11.2012 a 22.11.2012; o segundo, 4 aulas, de 17.01.2013 a 1.02.2013; o terceiro, 4 aulas, de 4.04.2013 a 12.04.2013), sendo observado pelo Orientador da Faculdade nos dias 1.02.2013 e 12.04.2013.

Para além das actividades de carácter obrigatório, participei como observadora nas seguintes **actividades facultativas**:

- Conselhos de Turma de 8.11.2012 do 11ºD.
- Conselhos de Turma de 20.03.2013 do 11ºD.

1.3.Avaliação objectiva (modelo) e subjectiva (experiência pessoal) do Estágio

O 2º ciclo de formação de professores em Filosofia na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, elaborado segundo o Decreto-Lei nº74/2006 (alterado e republicado no Decreto-Lei nº43/2007 (regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação) e aprovado pelo Despacho nº 1065/2008, de 10 de Abril de 2008, desenvolve-se anualmente na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

O ensino filosófico que nos anos 50 era reservado a uma minoria, socialmente seleccionada pela escola, passou a ser uma disciplina generalizada, pelo facto de, nas últimas décadas, o nosso ensino secundário ser um ensino tendencialmente de massas, renegando as posições elitistas e selectivas que vigoravam até então. Deste modo, o ensino filosófico de elite passa a um ensino filosófico de massa, revelando a importância e necessidade da existência de um curso especializado no ensino da Filosofia no ensino secundário – Curso de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário.

O ensino da Filosofia torna-se um direito universal e está ao serviço de (e para) todos, fundamentando-se a partir do direito «à filosofia para todos» com o postulado, implícito, da «educabilidade filosófica de todos». Portanto, torna-se crucial a existência de uma formação de professores em Filosofia capazes de formar cidadãos prontos para a democracia. Não se trata de ensinar Filosofia mas de se ensinar a fazer filosofia. Para

isso é necessário saber não só que conteúdos/saberes/temas têm de ser tratados mas também como é que esses conteúdos/saberes/temas são ensináveis/aprendíveis, revelando assim a importância e necessidade de professores especializados no ensino da filosofia.

Para além de Portugal, também a França reconhece o valor do ensino da Filosofia na formação de cidadãos. O modelo que vigora na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra tem o seguinte plano de estudos:

	Unidades Curriculares	Tipo	Créditos
2º Ciclo 1º Ano <u>1º Semestre</u>	Didáctica da Filosofia I	Plano de Estudos	6 ECTS
	Didáctica da Filosofia II	Plano de Estudos	6 ECTS
	Didáctica da Filosofia III	Plano de Estudos	6 ECTS
	Filosofia da Educação	Plano de Estudos	6 ECTS
	Psicologia da Educação	Plano de Estudos	6 ECTS
<u>2º Semestre</u>	Didáctica da Filosofia IV	Plano de Estudos	6 ECTS
	Didáctica da Filosofia V	Plano de Estudos	6 ECTS
	História e Sociologia da Educação	Plano de Estudos	6 ECTS
	Metodologia de Investigação Educacional	Plano de Estudos	6 ECTS
	Tecnologias Educativas	Plano de Estudos	6 ECTS

	Unidades Curriculares	Semestre	Tipo	Créditos
2º Ciclo 2º Ano 1º e 2º Semestre	Seminário de Filosofia I	1º	Plano de Estudos	6 ECTS
	Seminário de Filosofia II	2º	Plano de Estudos	6 ECTS
	Estágio e Relatório Final	1º e 2º	Plano de Estudos	48 ECTS

Portanto, o Plano de Estudos do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário pode ser resumido da seguinte forma:

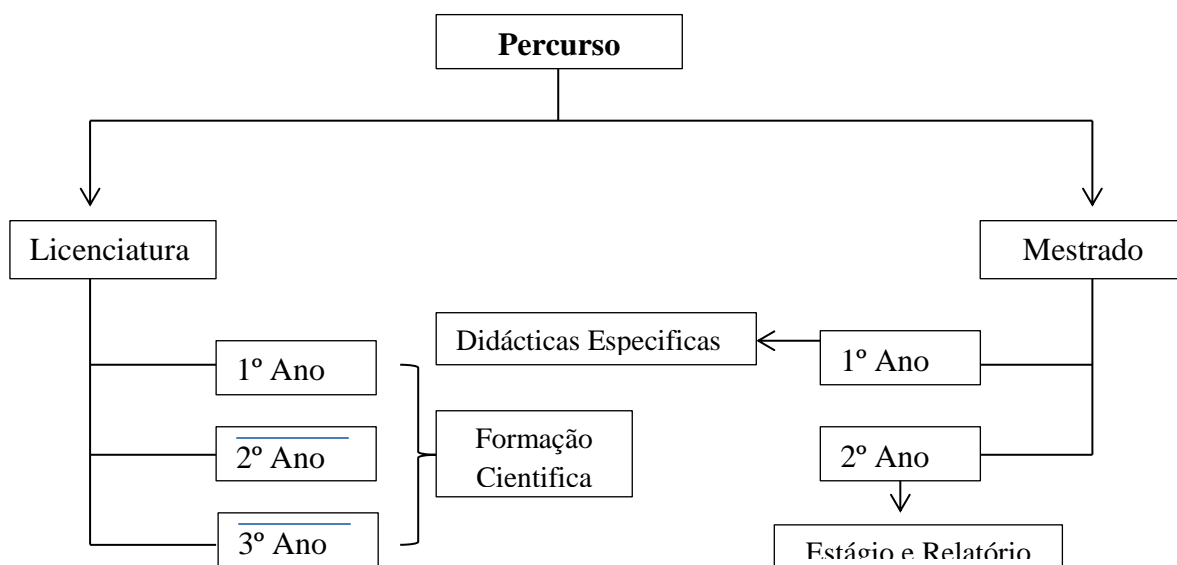
- Decorre em 2 anos lectivos, desdobrando-se em 4 semestres;
- O número total de créditos é de 120 ECTS;
- O Estágio ou Prática Pedagógica Supervisionada decorre numa Escola Secundária.
- Realização de um Relatório Final sobre o Estágio.

Decorridos dez meses de Prática Pedagógica Supervisionada na Escola Secundária D. Duarte em Coimbra na turma 11ºD resta-me fazer uma avaliação de todo o meu percurso.

Após meses de concretização e elaboração de planificações, guiões de análise, esquemas conceptuais, estratégias, testes de avaliação e suas correcções chego à conclusão da existência de uma necessidade permanente de repensar, adaptar, melhorar, deliberar sobre os melhores métodos e recursos a utilizar nos diversos temas perante um grupo de alunos todos eles com capacidades e potencialidades divergentes. Mediante a nossa maturação, ou seja, experiência no ensino, vamos dando conta que factores como: renovação, conhecimento e modo de transmissão desses conhecimentos vão evoluindo ao longo de anos de leccionação.

Seguidamente, em poucas linhas, apresentarei algumas preocupações, dificuldades e sugestões que me acompanharam durante este ano lectivo de Estágio.

Em primeiro lugar opto por apresentar uma sugestão que durante o Estágio surgiu-me em pensamento inúmeras vezes, mas para isso é fulcral apresentar um esquema que ilustra o percurso de um futuro professor de Filosofia.



Ao analisarmos o esquema acima apresentado damos conta de que o professor-estagiário só inicia a sua prática pedagógica no segundo ano de mestrado durante um ano lectivo correspondente a 10 meses. Neste período, o professor-estagiário assiste e prepara aulas, coopera nas actividades, frequenta os seminários de Filosofia IV e V, constrói o seu dossiê de estágio e ainda elabora o seu relatório final. No primeiro ano de mestrado o professor-estagiário frequenta as didácticas específicas e os seminários I, II e III, aperfeiçoando o seu conhecimento científico em diversas áreas e temas.

Assim, o Estágio ou Prática Pedagógica Supervisionada, em Portugal, desenvolve-se durante um ano lectivo e só no ano terminal de mestrado, com três sequências de aulas, cada uma composta por 4 aulas de 90 minutos.

Durante este percurso senti a necessidade de um maior contacto com a escola. Por outras palavras, quero afirmar que o desenvolvimento/evolução da profissionalização do professor-estagiário seria maior caso o contacto com a realidade escolar fosse no início do 2º ciclo, tal como o modelo francês propõe, e não no fim.

O modelo francês propõe um contacto com a escola desde muito cedo, ou seja, desde o primeiro ano de mestrado. Claro que durante este primeiro ano o professor-estagiário apenas tem o papel de observador na escola, ficando-se pela observação de aulas. Apenas no segundo semestre do 2º ano do 2º ciclo inicia a sua sequência de aulas, num tempo muito limitado.

A minha sugestão enquadra-se neste maior contacto com a escola desde de muito cedo, mais concretamente, desde do primeiro ano de mestrado como observadores. Isto porque é muito pertinente e necessário o professor-estagiário ter um grande conhecimento da realidade escolar e não apenas da realidade dentro da turma, antes da sua prática lectiva. Assim, o professor-estagiário ao iniciar a sua sequência de aulas já teria consigo um conhecimento muito amplo das suas responsabilidades, direitos e deveres, assim como também o seu modo de agir seria mais reflectido, responsável, crítico, progressivo e evolutivo. Portanto, segundo esta perspectiva, o professor-estagiário só iniciaria a sua sequência de aulas no segundo ano de mestrado e no segundo período do ano lectivo escolar, restando-lhe o primeiro período para elaboração de todos os documentos necessários e exigidos para a leccionação das aulas e conclusão da Prática Pedagógica Supervisionada, complementando com o Relatório Final.

Esta sugestão surge devido às dificuldades que foi sentindo ao longo do ano lectivo dedicado à Prática Pedagógica Supervisionada. Sendo assim, afirmo que um ano

lectivo é muito pouco tempo para um professor-estagiário dar conta de toda a realidade escolar, uma vez que logo no primeiro período do ano lectivo escolar já lecciona a sua primeira sequência de aulas após um meses de observação de aulas que corresponde a um número reduzido de aulas¹².

Durante o meu percurso por várias vezes questioneei-me se estaria um professor-estagiário qualificado para dar aulas e assumir tamanha responsabilidade após observar um número reduzido de aulas do orientador de escola e iniciar a sua sequência de aulas ao fim de pouco tempo de contacto com a realidade escolar. Uma coisa é a nossa preparação científica outra é a nossa capacidade de prática imediata de leccionação.

Não quero deixar de referir que a Prática Pedagógica Supervisionada, ou seja, o contacto com a escola e os seus processos, com os alunos e as suas particularidades e com colegas de profissão, é uma experiência muito gratificante e enriquecedora quer a nível profissional quer a nível intelectual. No entanto, apenas venho defender que esta experiência viria a ser ainda mais enriquecedora e gratificante caso se iniciasse mais cedo e durante mais tempo, pois o modo de agir do professor-estagiário seria muito mais profissional, perfeccionista, confiante, pormenorizado, critico, reflectido, por diversos motivos, dos quais destaco apenas alguns:

- O professor-estagiário teria observado um maior número de aulas antes de iniciar a sua prática pedagógica;
- O contacto com a escola e, por conseguinte, com a turma seria maior;
- O professor-estagiário teria tempo suficiente para reflectir criticamente sobre os temas a leccionar;
- O professor-estagiário teria mais tempo para elaborar criticamente todos os documentos necessários à leccionação das aulas e, por conseguinte, o seu dossiê de estágio;
- O relatório de estágio seria elaborado com mais tempo e mais reflexão.

Tudo isto desenvolveria no professor-estagiário uma maior confiança e autonomia nas suas capacidades de trabalho e, por conseguinte, isto reflectir-se-ia na elaboração e leccionação das suas sequências de aulas, sendo enriquecedor para os próprios alunos

¹² Observei, na minha Prática Pedagógica Supervisionada, 3 aulas da orientadora da escola antes da minha primeira sequência de aulas (nos dias 11, 18 de Outubro e 8 de Novembro).

Conclusão:

Quero concluir afirmando que, apesar das dificuldades que tive, e que se prenderam com o meu desempenho científico e na criação de situações de ensino-aprendizagem, por diversos motivos não-relevantes à finalidade deste relatório, o estágio trouxe benefícios na minha formação, pois o contacto com a instituição escolar e com tudo o que a ela está ligado, despertou-me para a verdadeira realidade que a profissão professor de Filosofia acarreta. Gostaria de ter tido a possibilidade de dedicar-me mais à Prática Pedagógica Supervisionada, tal como inicialmente tinha intenção; contudo, por diversos motivos afirmo que dentro das minhas circunstâncias fiz todos os possíveis para viver da melhor forma essa realidade escolar.

2. Domínio de investigação privilegiado durante o estágio

2.1. Definição da área de investigação

A conceptualização no ensino e na aprendizagem da Filosofia

Partindo do Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos, constata-se que a prática filosófica distingue-se, em primeiro lugar, pela especificidade e radicalidade dos temas/problemas que aborda, sejam eles metafísicos ou gnosiológicos, éticos ou estéticos, lógicos ou epistemológicos. Em segundo lugar, distingue-se também pela especificidade dos *conceitos* que mobiliza¹³.

Ainda dentro do Programa de Filosofia podemos notar que a aprendizagem de um pensar lógico e crítico, assim como o desenvolvimento de competências de comunicação e argumentação não se alcançam apenas pela simples introdução de uma unidade de Lógica e de Argumentação, mas tais objectivos têm, antes, nos exercícios de conceptualização, de problematização e de argumentação, assim como nas práticas da análise e comentário de texto e da dissertação os seus instrumentos privilegiados, aos quais se deve prestar atenção e desenvolvimento desde do início do ano lectivo de modo progressivo¹⁴.

Em consonância com as orientações mais recentes em didáctica da Filosofia, assumidas ainda pelo Programa de Filosofia, o trabalho filosófico deve orientar-se em função de um *Quadro Geral de Competências*¹⁵ que são distribuídas por três grandes grupos, dos quais apenas salientarei um que servirá de apoio à justificação da escolha da área de investigação.

«**Grupo 2 – Competências específicas (elementares) de problematização, conceptualização e argumentação.**». Assim, todo o filosofar, um processo de pensamento incontestavelmente complexo, pode, para efeitos didácticos, desdobrar-se segundo três grandes operações intelectuais em que se materializa o pensamento e o discurso, sendo elas: a conceptualização, a problematização e a argumentação. É certo

¹³ Henriques, Fernanda; Vicente, Joaquim Neves; Barros, Maria do Rosário, *Programa de Filosofia* (Homologação 22/02/2001), p.14. [Disponível em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/>]

¹⁴ VICENTE, Joaquim Neves, *Didáctica da Filosofia: apontamentos e textos de apoio às aulas*, Coimbra: FLUC, 2005, P. 91.

¹⁵ Henriques, Fernanda; Vicente, Joaquim Neves; Barros, Maria do Rosário, *Programa de Filosofia* (Homologação 22/02/2001), p. 10.

que estamos perante competências exigidas noutras disciplinas, contudo dentro da Filosofia encontramos um modo próprio, ou seja, específico de problematizar, conceptualizar e argumentar, pelo simples facto dos problemas filosóficos e os seus conceitos serem específicos¹⁶. Estas três competências específicas elementares implicam uma estreiteza de relações, sendo que melhor clarifica uma noção vaga quem apresenta uma boa problematização e, por conseguinte, uma boa argumentação.

Tendo em consideração tudo o que anteriormente foi referido o presente trabalho é o resultado de uma investigação do maior número de competências e actividades das quais o trabalho de conceptualização em Filosofia se poderá desenvolver.

Não há reflexão séria, nem trabalho científico rigoroso, incluído o filosófico, sem a conceptualização. Mas o que se entende por conceptualização?

«Por conceptualização entende-se, em primeiro lugar, o lugar que consiste em passar das representações comuns ou noções vagas aos conceitos. Habitualmente, tomamos como ponto de partida do trabalho de conceptualização as representações comuns ou espontâneas, sujeitando-as à crítica, levantando-lhes objecções, explorando as suas consequências inaceitáveis, apresentando contra-exemplos, etc., o que obriga a procurar representações mais rigorosas.

Em segundo lugar, procedendo ao levantamento dos conceitos que estruturam um determinado campo científico e/ou um determinado domínio ou área disciplinar. Conhecer e utilizar criteriosamente os conceitos próprios da área científica em que se estuda ou investiga é também umas das condições indispensáveis de seriedade e de êxito»¹⁷.

Conceptualizar uma noção caracteriza-se por ser um processo de pensamento em que o filósofo-aprendiz procura construir filosoficamente o seu conceito. Dito de outro modo, o filósofo-aprendiz procura elevar as suas ideias ou noções vagas ao nível do conceito, uma exigência básica de todo o pensamento rigoroso e, em particular, do filosófico¹⁸. Portanto, conceptualizar não é senão configurar a realidade, dando-lhe uma determinada ordem, forma e arranjo.

¹⁶ VICENTE, Joaquim Neves, op.cit, p.104.

¹⁷ VICENTE, Joaquim Neves, op.cit, p.110.

¹⁸ VICENTE, Joaquim Neves, *SUBSÍDIOS PARA UMA DIDÁCTICA DA FILOSOFIA - A propósito de algumas iniciativas recentes para a constituição de uma Didáctica específica da Filosofia*, Revista Filosófica de Coimbra - n.º6 (1994), Pp.397-412.

[Disponível em: http://www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/por_uma_didactica_da_filosofia]

Uma vez que a realidade não surge ordenada ao Homem, mas, pelo contrário desordenada e isolada, este tem de ordenar constantemente os estímulos que permanentemente recebe pela sensibilidade, a fim de pensar e compreender os objectos estranhos que vão surgindo ao longo da sua existência. Emmanuel Kant, na sua obra *Crítica da Razão Pura*¹⁹, estrutura a razão humana em duas operações, a saber, a sensibilidade, faculdade passiva do ânimo, pela qual nos são dados os objectos, e o entendimento, faculdade activa, pela qual são pensados os objectos. A sensibilidade fornece ao Homem as intuições, representações singulares que se referem imediatamente aos objectos particulares, e o entendimento produz conceitos, representações gerais que se referem sempre a outras representações (e mediatamente aos objectos).

Todos os objectos são organização no espaço e no tempo, contudo, esta organização não basta para que possamos compreender os objectos, pois, para isso, é necessário, sermos capazes de dizer (passar para a linguagem) o que a intuição nos dá através dos sentidos. Portanto, conhecer os fenómenos é pensá-los e, por conseguinte, referi-los através de conceitos, o que só é possível mediante o nosso entendimento. A primeira função do entendimento, na perspectiva kantiana, é fazer juízos (relações entre conceitos) que determinam os objectos. Ao formular juízos o entendimento humano coordena, unifica, organiza, configura o mundo.

A este trabalho de configuração do mundo²⁰ mediante conceitos e juízos provenientes do entendimento não é nada mais que a actividade de conceptualização, em que pela linguagem configuramos a realidade.

Já Aristóteles na sua obra *Metafísica*²¹ afirmou que «*Todos os homens, por natureza, têm desejo de conhecer: uma prova disso é o prazer das sensações, pois, fora até da sua utilidade, elas nos agradam por si mesmas (...)*». Mais uma vez, constatamos que todo o nosso conhecimento tem origem nas sensações, no entanto, estas só são conhecidas ao passarem para conceitos e, por conseguinte, para juízos.

O trabalho de conceptualização, tendo em conta tudo o que foi referido, é necessário para o ser humano configurar, compreender e dar a compreender o mundo que vive e compartilha com os outros. Este trabalho de conceptualização desenvolve-se

¹⁹ KANT, Immanuel, *Crítica da Razão Pura*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, pp.61-78.

²⁰ O Mundo, na perspectiva kantiana é a segunda categoria da razão em que todas as nossas experiências se ligam. Este mundo não pode ser conhecido mas apenas pensado pelo entendimento.

²¹ ARISTÓTELES, *Metafísica*, tradução directa do grego de Vincenzo e notas de Joaquim Carvalho, Editor Victor Civita, 1984, p. 11.

em torno da classificação, definição, distinção e relação de conceitos. O cerne deste trabalho passa por apresentar um conjunto de dispositivos com actividades de conceptualização. Actividades que serão elaboradas mediante uma diversidade de meios pelos quais os objectivos desta competência se poderão concretizar.

2.2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

a) Segundo o programa de filosofia: os seus objectivos gerais e as suas orientações metodológicas

Ao longo do ano lectivo de leccionação da disciplina de Filosofia o docente tem de ter como ponto de partida de todo o seu trabalho o *Programa de Filosofia*, pelo facto de nele constatar os objectivos, competências e orientações do trabalho filosófico a desenvolver com os alunos na sala de aula.

De acordo com o novo paradigma organizador do trabalho filosófico, o trabalho em Filosofia concretiza-se no desenvolvimento de um quadro de competências²² assim organizado:

<u>Competências básicas:</u>	<u>Competências Globalizantes:</u>	<u>Competências específicas:</u>
<ul style="list-style-type: none">▪ De discurso▪ De informação▪ De interpretação▪ De comunicação	<ul style="list-style-type: none">▪ Debate/diálogo filosófico▪ Análise metódica de textos▪ Comentário de textos▪ Dissertação (composição filosófica)	<ul style="list-style-type: none">▪ Problematização▪ Conceptualização▪ Argumentação

Ainda dentro deste paradigma organizador do trabalho filosófico podemos referir quatro metodologias específicas do trabalho filosófico²³.

Em primeiro lugar, temos o **Diálogo Socrático** composto pela ironia e a maiêutica. Este era uma das metodologias clássicas gregas a ser aplicadas nas aulas de Filosofia, tratando-se de um bom método para proceder ao levantamento das representações dos alunos acerca de um tema em estudo e para levar os alunos ao reconhecimento da insustentabilidade de algumas das representações do senso comum. Por outras palavras, a ironia socrática deve ser entendida como uma actividade de purificação do pensamento, ou melhor de desmistificação do senso comum, de análise e confronto de hipóteses, irrompendo com a aporia.

²² VICENTE, Joaquim Neves, *Didáctica da Filosofia: apontamentos e textos de apoio às aulas*, Coimbra: FLUC, 2005, P. 92.

²³ VICENTE, Joaquim Neves, op.cit, p.93.

«O tema do diálogo socrático é a vontade de chegar com outros homens a uma inteligência, que todos devem acatar, acerca de um assunto que para todos encerra um valor infinito: o dos valores supremos da vida. (...)

Um factor essencial deste progresso mental dialéctico é a descoberta das contradições obrigam-nos a analisar uma vez mais a exactidão dos dados aceites como verdadeiros, para os rever ou abandonar, conforme os casos.²⁴»

Outra actividade, ainda dentro do diálogo socrático, prende-se com o abandonar da relatividade das opiniões para dar lugar à clarificação conceptual (definição do conceito). A esta actividade dá-se o nome de maiêutica que tem como finalidade levar o interlocutor à procura da verdade, eliminando as opiniões particulares e as representações sensoriais também elas particulares em detrimento do que é conceitualmente universal.

«O método socrático de formação conceitual é apagógico ou indutivo: parte da comparação de opiniões individuais e de representações sensoriais particulares para chegar ao que é conceitualmente universal; resolve qualquer questão particular, procurando chegar, mediante a comparação com casos análogos e a descoberta de relações afins, a uma determinação conceitual universal que depois será definitivamente aplicável ao problema particular que está em causa.²⁵»

Em segundo lugar, temos a **técnica retórica** ou **esquema retórico**. As razões levantadas em prol desta metodologia tem a ver com:

1. *«(...) a preocupação de levar a sério a linguagem, mais exactamente a formulação linguística do pensamento. (...) À preocupação de dizer bem, de dar a rigorosa formulação ao pensamento (sentido verídico da expressão), a retórica acrescenta a preocupação de bem dizer (sentido estético), mediante a bela forma, a sugestiva imagem, a criativa figura, que dava a pensar de outro modo.»*
2. *(...) a técnica retórica de ensinar a compor discursos: a) ensinando a inventariar os argumentos, b) ensinando a dispô-los de forma estratégica e c) ensinando a redigi-los de forma bela. O ensino actual e a fortiori o ensino da filosofia têm muito aprender com os antigos retores para ajudar a superar os défices discursivos que encontramos nos nossos alunos.*

²⁴ VICENTE, Joaquim Neves, op.cit, p.93.

²⁵ VICENTE, Joaquim Neves, op.cit, ibidem.

3. *Ao ensinar a arte de compor discursos, a retórica proporcionava ao mesmo tempo os critérios da análise textual e discursiva.*
4. *(...) a relevância que a retórica sempre concedeu à comunicação. A filosofia para se comunicar não pode dispensar-se de cuidar das condições da sua inteligibilidade e razoabilidade, por forma a obter a adesão livre do seu auditório (...)*
5. *(...) a sua porfiada intenção de se dirigir não apenas a todo o homem (razão e sensibilidade), mas também a todos os homens, sem complexos, aceitando sujeitar-se ao veredicto do povo, correndo o risco do insucesso (...)*»

Em terceiro lugar, temos o método medieval (metodologia escolástica) composto pela *lectio* (leitura de textos pelo mestre), pela *expositio* (exposição e explicação do texto), a *quaestio* (a formulação do problema) e a *disputatio* (a disputa argumentada). A *lectio* (método que saliento como sendo mais apropriado à justificação da área de investigação) prende-se com a análise linha a linha dos textos, incidindo sobre o sentido das palavras ou a construção das frases de forma a esclarecer, em particular, as dificuldades semânticas, gramaticais e lógicas.

Por último, as competências específicas elementares do trabalho filosófico utilizadas na actualidade, referidas no *Programa de Filosofia* como competências a serem desenvolvidas ao longo do ano lectivo de forma progressiva e gradual. São elas: a problematização, a conceptualização e a argumentação.

Tal como Joaquim Neves Vicente afirma «a filosofia e o filosofar enquanto discurso têm na linguagem os seus limites, mas também as suas possibilidades»²⁶. Também Nicole Grataloup argumentou da seguinte forma: «Se filosofar implica saber o que se diz e (saber) se o que se diz é verdadeiro», então é no trabalho da língua que se constituem as competências filosóficas e, em primeiro lugar, na escrita, enquanto lugar privilegiado onde se constitui «esta relação da língua a si mesma por onde se opera o que se chama pensar»²⁷.

Visto isto, se o filosofar é um processo de pensamento incontestavelmente complexo ele pode desdobrar-se em três grandes operações intelectuais em que se materializa o pensamento e o discurso e, que são, conseqüentemente, as três grandes

²⁶ VICENTE, Joaquim Neves, op.cit, p.105.

²⁷ Retirado da obra de VICENTE, Joaquim Neves, op.cit, p.105.

competências específicas do trabalho filosófico a desenvolver. Assim se compreendem os seguintes objetivos gerais do *Programa de Filosofia*²⁸:

C – No domínio das competências, métodos e instrumentos

2. Iniciar às competências específicas de problematização, conceptualização e argumentação.

2.4. Desenvolver actividades específicas de clarificação conceptual: aproximação etimológica, aproximação semântica, aproximação predicativa, definição, classificação.

2.5. Adquirir e utilizar de forma progressiva e correcta os conceitos operatórios – transversais da filosofia.

2.6. Identificar e clarificar de forma correcta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão pelo programa.

Estas operações intelectuais não-de incidir em particular sobre o trabalho de texto escrito (leitura e produção), pois é sobretudo «através do discurso escrito que a filosofia acede à sua cientificidade»²⁹.

No decurso da minha prática pedagógica privilegiei estas metodologias específicas do trabalho filosófico não descurando das restantes. Contudo, neste relatório irei criar um conjunto de dispositivos em torno da conceptualização, uma vez que tal como as outras actividades é essencial à produção e análise do discurso e pensamento filosófico. O que vai de encontro ao papel da Filosofia no ensino secundário, que prende-se com o desenvolvimento das competências comunicativas, discursivas e argumentativas.

Assim, afirma Aristóteles na sua *Retórica* relativamente à importância da linguagem:

«Se é vergonhoso para qualquer homem não poder defender-se com o seu corpo, seria absurdo que não tivesse vergonha de não ser capaz de defender-se com a palavra, cujo uso é mais próprio do homem que o corpo.»³⁰

28 Henriques, Fernanda; Vicente, Joaquim Neves; Barros, Maria do Rosário, Programa de Filosofia (Homologação 22/02/2001), p.10.

29 VICENTE, Joaquim Neves, Didáctica da Filosofia: apontamentos e textos de apoio às aulas, Coimbra: FLUC, 2005, P.109.

30 ARISTÓTELES, Retórica, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

b) Segundo as investigações recentes em didáctica da Filosofia e na cadeira de Didáctica da Filosofia na FLUC

A presente investigação assenta na criação de dispositivos didácticos em torno da actividade de conceptualização, cujo fim é a promoção do seguinte postulado básico: «o direito à filosofia para todos e a educabilidade filosófica de todos³¹». Uma vez que:

«(...) para a definição do que deve ser a disciplina de Filosofia não basta responder, como acontece frequentemente, à questão de saber que conteúdos/saberes/temas têm de ser tratados; é necessário responder também às questões de saber se e como é que esses conteúdos/saberes/temas são ensináveis/aprendíveis, e se têm o valor formativo social e institucionalmente requerido.³²»

A partir desta afirmação podemos concluir que de um lado temos a didáctica e do outro temos a pedagogia. Pretendo salientar os trabalhos produzidos no âmbito dos seminários e das universidades de verão que, desde 1989, têm tido lugar na Universidade de Montpellier, sob a orientação do Prof. Michel Tozzi, em estreita colaboração com os Departamentos de Formação de Professores e de Ciências da Educação da mesma universidade sobre a necessidade e a urgência de uma didáctica da filosofia. Mas, antes de evocar as razões levantadas por Tozzi e seus colaboradores sobre essa necessidade, convém assinalar a diferença entre didáctica e pedagogia.

Por didáctica entende-se «a arte ou a maneira de ensinar as noções próprias de cada disciplina e mesmo certas dificuldades próprias de um domínio numa determinada disciplina. (...) O ponto de vista da didáctica é o da insistência muito maior colocada nos saberes, nos conceitos, nos conteúdos de ensino e nas dificuldades de apropriação pelos alunos, conteúdo por conteúdo, domínio por domínio.³³» Por pedagogia entende-se «tudo o que diz respeito á arte de conduzir e dar aulas, o que releva do que outrora se designava por disciplina, mas também a organização e a significação do trabalho. O exercício desta arte e a reflexão acerca dos recursos e dos seus fins encontram-se aqui associados.³⁴» Em suma, não podemos confundir didáctica com pedagogia, pois elaborar um dispositivo (mapa conceptual) é fazer didáctica, mas a forma como o

31 VICENTE, Joaquim Neves, Didáctica da Filosofia: apontamentos e textos de apoio às aulas, Coimbra: FLUC, 2005, P. 42.

32VICENTE, Joaquim Neves, op.cit, p.34.

33 VICENTE, Joaquim Neves, op.cit, p. 52.

34 VICENTE, Joaquim Neves, op.cit, ibidem.

utilizamos ou aplicamos na sala de aula é pedagogia. Deste modo, pedagogia diz respeito à forma como utilizamos/aplicamos o dispositivo didáctico na sala de aula, recorrendo à *arte de conduzir e dar aulas*.

São inúmeras as razões evocadas por Tozzi e seus colaboradores sobre a necessidade e urgência de uma didáctica da filosofia, contudo apenas indicarei algumas que acredito serem oportunas para este enquadramento teórico dentro das investigações em didáctica. São elas³⁵:

1ª - *«A alteração quantitativa e qualitativa dos alunos da "classe terminal"»* - De um ensino de elite a Filosofia passou a ser um ensino filosófico em massa. O ensino da Filosofia deixou de ser um ensino reservado a uma minoria socialmente seleccionada pela escola. Além disso, os alunos que frequentam hoje o ensino são linguisticamente e culturalmente muito mais deficitários que a elite das décadas passadas. Não se pode ignorar um facto inquestionável: alteraram-se substancialmente as condições de possibilidade do ensino da filosofia na educação secundária.

2ª - *«O irresistível desenvolvimento das didácticas específicas»*.

3ª - *«O baixo reconhecimento social e institucional da disciplina, a perda de prestígio da "classe de filosofia" e ainda os resultados catastróficos das notas de exame, cuja média nacional se situa, desde há alguns anos, em 8 valores sobre 20, muito abaixo, portanto, das médias nacionais nas demais disciplinas»*.

Assim afirma Joaquim Neves Vicente: *«Este mal-estar do ensino da filosofia suscita a questão de saber se os alunos têm capacidade para acompanhar um tal ensino, ou se os professores são capazes de o ministrar ou o ministram convenientemente.»*³⁶ E ainda: *«Há que dar ao ensino da filosofia na educação secundária a didáctica de que ela precisa»*³⁷.

Na perspectiva de Tozzi a formação filosófica do docente é fundamental no ensino da Filosofia, contudo não é suficiente, sendo necessário haver uma mediação entre a filosofia e o filosofar do docente e o fazer aprender a filosofar por parte do aluno.

«Existe um corte e uma distância abissal entre o filosofar por parte do professor diante do aluno e o ensiná-lo a filosofar. O ensino filosófico por parte do

35 VICENTE, Joaquim Neves, SUBSÍDIOS PARA UMA DIDÁCTICA DA FILOSOFIA - A propósito de algumas iniciativas recentes para a constituição de uma Didáctica específica da Filosofia, Revista Filosófica de Coimbra - n.º6 (1994), p. 399.

36 VICENTE, Joaquim Neves, op.cit., ibidem.

37 VICENTE, Joaquim Neves, op.cit.,p.400.

professor não pode, por isso, ser tomado como condição suficiente, embora seja condição necessária, da aprendizagem do filosofar por parte do aluno. É no intermeio destes pólos que tem sentido e se torna hoje, mais do que nunca, pelas razões invocadas, necessária e urgente uma didáctica da filosofia, ou seja, uma reflexão sobre as mediações necessárias entre a filosofia e o filosofar do professor e o fazer aprender a filosofar por parte do aluno.³⁸»

Tozzi reflectindo sobre o seu objecto, os seus objectivos fundamentais e de investigar quais os suportes teóricos mais adequados, assim como as metodologias mais apropriadas, para uma didáctica da Filosofia estabelece um acordo didáctico assente nas seguintes proposições³⁹:

1. *«O ensino da filosofia na educação secundária terá por finalidade e objecto a aprendizagem do filosofar.*
2. *O filosofar - um processo de pensamento incontestavelmente complexo pode e deve, para efeitos didácticos, desdobrar-se em três operações intelectuais maiores: conceptualizar, problematizar e argumentar. Este deverá ser o paradigma organizador do ensino filosófico na educação secundária.*
3. *A aprendizagem dos processos fundamentais do pensamento filosófico implicará da parte do aprendiz-filósofo o desenvolvimento das seguintes capacidades:*
 - a) *Ser capaz de conceptualizar filosoficamente uma noção;*
 - b) *Ser capaz de problematizar filosoficamente uma questão ou uma noção;*
 - c) *Ser capaz de argumentar filosoficamente uma tese ou uma dúvida.*

Estes seriam, no entendimento de M. Tozzi e seus colaboradores, os objectivos nucleares do ensino da filosofia na educação secundária.

4. *Uma didáctica da filosofia adequada à educação secundária deverá didactizar essas três figuras fundamentais do filosofar. Ou seja, deverá investigar os métodos, os procedimentos, as actividades e os dispositivos que hão-de proporcionar o desenvolvimento e a aquisição dessas competências fundamentais.»*

Daqui conclui-se que Tozzi propõe um *acordo didáctico* que tem por base a aprendizagem do filosofar mediante três objectivos nucleares que têm como finalidade o desenvolvimento das capacidades: de conceptualizar filosoficamente uma noção; de problematizar filosoficamente uma questão ou uma noção; de argumentar

38 VICENTE, Joaquim Neves, op.cit.,p. 401.

39 VICENTE, Joaquim Neves, op.cit., ibidem.

filosoficamente uma tese ou dúvida. Estes três objectivos, não descurando os restantes, vão de encontro à promoção do *direito de educabilidade filosófica de todos*.

Em consonância com Michel Tozzi o Professor, da cadeira de Didáctica da Filosofia na FLUC, Joaquim Neves Vicente reflecte sobre a relação da filosofia com a didáctica da filosofia. Deste modo, colocamos a seguinte questão: se é possível e necessária, como vimos anteriormente com Tozzi, a constituição de uma didáctica da filosofia resta-nos indagar se ela terá em si mesma a sua justificação ou requererá de uma justificação externa?

Joaquim Neves Vicente nos seus apontamentos e textos de apoio às aulas de Didáctica de Filosofia afirma que pode-se entender a didáctica da filosofia de dois modos, a saber⁴⁰:

- 1- *«Por “didáctica da filosofia”, interpretando “da filosofia” como um genitivo objectivo e colocando a tónica da expressão no termo “didáctica”, a Didáctica da Filosofia é tomada como investigação produzida em sede de razão pedagógica ou das ciências da educação acerca de ou sobre o ensino da filosofia (...).*
- 2- *Por “didáctica da filosofia” interpretando agora “da filosofia” como um genitivo subjectivo e colocando a tónica de expressão na palavra “filosofia”, a Didáctica da Filosofia passa a ser entendida como uma investigação própria da filosofia, ou seja, como uma reflexão desenvolvida em sede de razão filosófica ou ainda como um domínio da filosofia ela mesma, em que a reflexão filosófica se dá como objecto o ensino da filosofia.»*

Uma didáctica da filosofia entendida como investigação em sede da pedagogia ou das ciências da educação, feita a montante e à margem da Filosofia terá sempre uma relação de independência e exterioridade e não passará de uma relação accidental e acessória. Em contrapartida, uma didáctica da filosofia entendida como investigação em sede de razão filosófica será feita adentro da filosofia e sob a sua vigilância, mantendo uma relação intrínseca e consubstancial. Visto isto, a fim de evitar uma didáctica da filosofia como investigação produzida em sede de razão pedagógica e de terminar com o mal-estar no ensino da filosofia dever-se-ia reestruturar o ensino da filosofia tendo em conta uma didáctica da filosofia entendida como uma investigação própria da filosofia, pelo facto de pressupor o ensino-aprendizagem como objecto de estudo filosófico.

40 VICENTE, Joaquim Neves, op.cit., p.58.

O ensino-aprendizagem da filosofia terá de supor ou procurar o desenvolvimento das capacidades/competências linguísticas – problematizar, conceptualizar e argumentar.

No terceiro capítulo, intitulado – **Apresentação e discussão de alguns dispositivos didácticos de conceptualização**, irei elaborar um conjunto de dispositivos que terão como objectivo principal o desenvolvimento da capacidade de conceptualizar noções filosóficas.

2.3. Referencial de competências e de actividades de conceptualização em Filosofia⁴¹

Em concordância com as orientações assumidas pelo *Programa de Filosofia* para o ensino da Filosofia no ensino secundário e em Didáctica da Filosofia, o trabalho filosófico a desenvolver organizar-se-á em função de um Quadro Geral de Competências disposto em três grandes grupos:

Grupo 1 – Competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação. São competências que os alunos já possuem; e a filosofia enquanto disciplina do secundário e ao serviço de uma formação geral, contribuirá para as ampliar em parceria com outras disciplinas. Mais do que ao serviço de uma formação filosófica a Filosofia no secundário está ao serviço de uma formação geral.

Grupo 2 - Competências específicas (elementares) de problematização, conceptualização e argumentação. Trata-se de iniciar os alunos nas competências específicas do trabalho filosófico. É certo que estas competências também são exigidas noutras disciplinas, contudo existe um modo próprio, isto é, específico de problematizar, conceptualizar e argumentar em Filosofia. Os problemas filosóficos são específicos, assim como os seus conceitos e a sua argumentação, logo tem um modo específico de serem trabalhados.

Grupo 3 – Competências específicas (globalizantes) de análise e comentário de textos e de dissertação. É na análise e comentário de textos, na dissertação e no debate filosófico que as competências específicas elementares se concretizam e têm maior expressão.

No grupo 2 é afirmado que o trabalho filosófico tem os seus conceitos, problemas e argumentação específicos, no entanto também este se distingue pela especificidade dos conceitos que mobiliza. Cunhados e apurados ao longo da História da Filosofia, é com eles que a Filosofia configura o discurso sobre os temas/problemas abordados, assumindo portanto esses conceitos um carácter heurístico e operativo ou instrumental.

41 VICENTE, Joaquim Neves, op.cit., pp.104-118.

De entre os conceitos operatórios com que trabalha a Filosofia, tomados como instrumentos intelectuais de análise e de reflexão, poder-se-ão distinguir três grupos maiores⁴²:

- **Os conceitos gerais ou transversais**, aqueles que atravessam todas ou quase todas as abordagens temáticas;
- **Os conceitos específicos ou regionais**, aqueles com os quais a Filosofia configura a abordagem de temas/problemas particulares (metafísicos, gnosiológicos, éticos, estéticos, lógicos ou epistemológicos);
- **Os conceitos metodológicos ou instrumentais**, aqueles que dizem respeito às competências e à metodologia do trabalho filosófico.

Neste relatório, darei relevância às práticas de conceptualização pelos motivos apresentados em 2.1 e porque aprender a pensar e a discursar logicamente e de maneira crítica, assim como desenvolver as competências de comunicação e argumentação, só se torna possível mediante exercícios de conceptualização, problematização e argumentação.

Conceptualização

Não há reflexão, nem trabalho filosófico, sem conceptualização. Esta tem como principal objectivo a superação das representações espontâneas dos alunos por elaborações conceptuais. Desta forma, o objectivo deste relatório consiste em mostrar como é que o docente poderá levar os alunos à superação das representações espontâneas dos alunos por elaborações conceptuais. Pretende-se que o aluno passe de representações comuns, vagas e espontâneas para os conceitos.

A conceptualização tem como objectivos a: clarificação, distinção, relação e a definição dos conceitos filosóficos. Para concretizar cada um destes objectivos existem inúmeros caminhos a seguir. Salientarei alguns retirados dos apontamentos de Joaquim Neves Vicente⁴³

Pode-se definir os conceitos por:

42 Henriques, Fernanda; Vicente, Joaquim Neves; Barros, Maria do Rosário, Programa de Filosofia (Homologação 22/02/2001), p. 14.

43VICENTE, Joaquim Neves, op.cit., pp.113.

1. Aproximação representativa – Trabalho sobre as representações.

Objectivo: Superação das representações espontâneas dos alunos por elaborações conceptuais.

Tarefa:

- Expressão, por parte do aluno, das suas representações pessoais espontâneas, seguida de questionamento por confrontação com as dos seus colegas, com o professor ou com os textos dos grandes autores. Recorre-se ao que hoje se designa por *conflito sociocognitivo*.

2. Aproximação linguística – Trabalho sobre a linguagem

Objectivo: Clarificação do sentido de uma noção pela explicitação dos termos que exprimem o conceito.

Tarefas:

- Explicitação do significado linguístico corrente de uma noção.
- Exploração da etimologia, da história e/ou da evolução semântica de uma noção.
- Explicitação do sentido de uma noção mediante a análise dos seus sinónimos e antónimos.
- Distinção dos usos correntes e filosófico de uma noção.

3. Aproximação predicativa – Trabalho sobre os atributos de uma noção.

Objectivo: Elaboração conceptual de uma noção pela determinação da sua compreensão.

Tarefa:

- Determinação dos atributos de um conceito e clarificação das relações entre esses atributos. A aproximação predicativa permite passar à definição, forma por excelência de conceptualização.

4. Aproximação extensiva – Trabalho sobre os campos de aplicação de uma noção.

Objectivo: Reconstrução conceptual de uma noção como instrumento de inteligibilidade do real.

Tarefa:

- Exploração extensiva de um conceito, pela análise da diversidade dos seus *campos de aplicação*, com vista à sua reconstrução.

5. Indução guiada por contrastes

Objectivo: Construção do conceito de uma noção por identificação lógica dos seus atributos.

Tarefa:

- O aluno constrói, por via indutiva e por aproximações e oposições de exemplos e contra-exemplos, os atributos de um conceito. Diz-se *indução guiada por contrastes* por se tratar de dispositivos, previamente concebidos pelo professor, constituídos por conjuntos de elementos contrastantes a partir dos quais o aluno é levado a organizá-los segundo critérios implicitamente contidos nos materiais fornecidos.

6. Aproximação metafórica – Trabalho sobre materiais simbolicamente polissémicos.

Objectivo: Desenvolver a capacidade de pensar por imagens, metáforas, símbolos, etc. com vista ao desenvolvimento do pensamento lógico.

Tarefa:

- Formulação do sentido implícito conotado por imagens, símbolos, alegorias, mitos, etc. que evocam certas noções.

Pode-se classificar conceitos segundo diversos critérios:

- Classificar os conceitos segundo a compreensão;
- Classificar os conceitos segundo a extensão;
- Classificar os conceitos segundo a relação mútua;
- Classificar os conceitos segundo a perfeição com que representam o objecto;
- Classificar os conceitos segundo o modo de significação.

- A clareza de um conceito exige que ela seja convenientemente classificado. Classificar é reunir ordenadamente em grupos os vários seres ou objectos que um conceito abrange, de acordo com as suas semelhanças e diferenças; atende-se, portanto, ao mesmo tempo, à compreensão e à extensão do conceito.

Pode-se relacionar conceitos:

- Relacionar conceitos segundo género e espécie;
- Relacionar conceitos segundo a identidade, a analogia e a diferença;
- Relacionar conceitos por oposição (contrária e contraditória);
- Relacionar conceitos segundo a compatibilidade ou a incompatibilidade;
- Relacionar conceitos segundo a complementaridade ou não;
- Relacionar conceitos segundo a anterioridade ou a posterioridade;
- Relacionar conceitos segundo a causa e o efeito;
- Relacionar conceitos segundo o fim e o meio;
- Relacionar conceitos segundo a relatividade ou a correlatividade;
- Relacionar conceitos segundo a sua dependência ou independência;
- Relacionar conceitos segundo a sua implicação, inclusão ou exclusão;
- Relacionar conceitos segundo a sua condição: necessária e/ou suficiente;
- Relacionar conceitos segundo a sua possibilidade ou impossibilidade;
- Relacionar conceitos segundo a sua antecedência ou consequência;
- Elaborar rede conceptual (de um texto, de uma área disciplinar, de uma unidade didáctica).

- Só relacionamos conceitos segundo categorias, com as quais ordenamos a informação. As propostas que apresento desenvolvem-se no âmbito das categorias de relação de conceitos.

2.4. Importância dos dispositivos didácticos em ensino e aprendizagem da filosofia

«O ensino da filosofia sempre se encontrou na encruzilhada de múltiplos caminhos.»⁴⁴ Joaquim Vicente pretende com isto afirmar que não existe um programa consensual organizador do ensino da filosofia ou da aprendizagem do filosofar, no que concerne à ensinabilidade da filosofia, da sua escolarização e institucionalização, da sua pedagogização e, mais recentemente, da sua didactização.

Partindo do princípio que o ensino da filosofia deve ser um direito para todos, isto é, um direito universal, com o postulado da educabilidade para todos, então deve-se evitar um ensino que impeça os alunos de filosofar, sobretudo quando o professor faz filosofia acima dos limites da maior parte deles.

Para que a filosofia seja um ensino assente no postulado a educabilidade para todos então o docente deve planificar as suas aulas preocupando-se com o que o aluno faz e tem de fazer para que as aquisições cognitivas sejam bem-sucedidas. A aula deve ser um espaço de actividade sob a orientação do professor, estando os alunos activos na construção das suas aprendizagens. Assim, afirma Joaquim Vicente:

«Só quando o professor se posicionar do lado dos alunos, procurando conhecer os seus hábitos e processos cognitivos, a sua estrutura cognitiva, as dificuldades reais que se lhe deparam na aprendizagem; só quando o professor fizer dos exercícios e não apenas da lição o modelo de trabalho; só quando as actividades se tornarem tempos primários e não secundários de aprendizagem; só quando o professor se assumir também como um monitor do trabalho e não tanto como modelo a seguir, é que se romperá o círculo vicioso do processo que apenas de ensino poderá ser de efectiva aprendizagem.»⁴⁵

Os professores, perante uma didactização da filosofia assente na criação de dispositivos didácticos, mostraram grande resistência. Contudo, esta didactização da aprendizagem da filosofia era necessária na superação da distância existente entre o nível em que se encontram os alunos recém-chegados da escolaridade obrigatória com grandes défices linguísticos e culturais, psicologicamente imaturos e com deficientes hábitos de trabalho intelectual e o nível do filosofar por parte do docente.

44 Vicente, Joaquim Neves, Subsídios para um paradigma organizador do ensino da Filosofia enquanto disciplina escolar da educação secundária, in Henriques, F. e Almeida, M.B (coord.) Os actuais Programas de Filosofia do Secundário: Balanço e Perspectivas, Lisboa, 1998.

45 Vicente, Joaquim Neves, op.cit.

Uma lógica de ensino, em que a relação privilegiada é a relação do professor ao saber e o lugar do morto é ocupado pelo aluno é ultrapassada por uma lógica em que a relação privilegiada passa a ser a relação do aluno com o saber. O modelo clássico do “*mestre a pensar*” que os alunos viriam a imitar não pode continuar a ser o paradigma dominante. Deve-se centrar a aprendizagem do filosofar na actividade do aluno.

«Só centrando o processo na actividade do aluno, criando situações de aprendizagem, pondo-o no centro da actividade cognitiva, pondo à sua disposição dispositivos de trabalho, poderá o aluno tornar-se sujeito efectivo das suas aprendizagens.»

Este tomar de consciência da necessidade de centrar o ensino-aprendizagem da filosofia em actividades salienta a importância da confecção, por parte do docente, de dispositivos didácticos que ajudem o aluno a construir um pensamento autónomo, livre, reflexivo e crítico.

Esta lógica da aprendizagem centrada no aluno implica, por parte do professor, a elaboração de mediações didácticas, que exigem que ele explicita não só os objectivos perseguidos e selecione os conteúdos/temas/problemas que merecem ser abordados, mas também que ele proceda ao levantamento das competências e dos processos intelectuais necessários ao acto de filosofar, explicita junto dos alunos o que deles é esperado, forneça instruções precisas relativas às actividades a realizar, explicita os critérios de realização bem-sucedida e de avaliação dos trabalhos solicitados, recorra à diferenciação dos métodos, realize com e não apenas para os alunos actividades didácticas.

O professor não pode descurar a heterogeneidade dos alunos, nos seus diferentes níveis linguísticos e culturais, mas pelo contrário, o professor na construção de tais dispositivos didácticos deve ter sempre em consideração as potencialidades dos seus alunos.

Em suma, esta investigação vem defender a utilização de vários métodos e a diversidade de estratégias a utilizar pelo docente no processo de ensino-aprendizagem da filosofia, tornando possível a educabilidade filosófica de todos, um vez que os alunos não só aprendem quando o professor pensa diante deles, mas mais ainda mediante a exercitação. Claro que a diversificação de estratégias a utilizar na sala de aula exige por parte do docente dedicação e, mais importante, conhecimento científico.

Se o filosofar pode e deve, para efeitos didácticos, desdobrar-se segundo as grandes operações intelectuais em que se materializa o pensamento e o discurso e que

são designadamente a conceptualização, a problematização e a argumentação, então na terceira parte da minha investigação irei confeccionar alguns dispositivos didáticos que irão privilegiar a conceptualização, não descurando a importância das restantes operações intelectuais.

Os dispositivos didáticos, que irão compor o próximo capítulo, serão elaborados tendo em consideração se são ou não adequados e direccionados para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, para a ampliação da capacidade de organização/esquematização de ideias e para o incremento da criatividade de forma autónoma, madura e, principalmente, crítica.

3. Apresentação e discussão de alguns dispositivos didáticos de conceptualização

3.1. Dispositivo Didático 1

Dispositivo didático⁴⁶ de conceptualização por aproximação metafórica

Tipos De Conhecimento

- Conhecimento por contacto**
 - Assistir pessoalmente a um concerto
- Conhecimento prático**
 - Saber - fazer;
 - Saber tocar guitarra
- Conhecimento proposicional**
 - Saber - que;
 - Saber que a musica é uma arte do ouvido

Picasso, *Músicos com Máscaras*, 1921.

Cátia Silva

Instruções:

Na pintura de Pablo Picasso estão representados os três tipos de conhecimento: o conhecimento por contacto, o conhecimento prático e o conhecimento proposicional. O objectivo é levar os alunos a identificá-los e, posteriormente a distinguir e a defini-los tendo em consideração as aulas dedicadas a esta distinção. Portanto, este dispositivo seria utilizado como estratégia final de consolidação de conhecimentos, embora também se possa utilizar no início, antes de iniciar a matéria, como estratégia introdutória ao tema.

⁴⁶ Adaptação de estratégias a partir da obra de Marta Paiva et ali., Contextos p.129.

Distinção dos três tipos de conhecimento

Diferenças específicas:

Conhecimento por contacto	Conhecimento prático	Conhecimento proposicional
<ul style="list-style-type: none">▪ Conhecimento directo de uma realidade:<ul style="list-style-type: none">- pessoas- lugares- outras	<ul style="list-style-type: none">▪ Saber-fazer▪ conhecimento de uma actividade;▪ Capacidade, Aptidão ou Competência para fazer algo	<ul style="list-style-type: none">▪ Saber-que▪ Conhecimento de verdades ou proposições▪ Crença verdadeira▪ Crença Justificada

Cátia Silva

a) Descrição do dispositivo

Este dispositivo tem como principal objectivo a consolidação de conhecimentos, mediante a identificação, distinção e, posteriormente a definição dos três tipos de conhecimento representados na pintura de Picasso.

Podemos dividir este dispositivo em duas partes: uma primeira dedicada à visualização da pintura do Picasso a fim de se encontrar os três tipos de conhecimentos; a segunda prende-se com a elaboração de um quadro com as diferenças específicas dos tipos de conhecimento que visam servir de ponto de partida para a elaboração da definição de cada tipo de conhecimento.

Com a apresentação destes dispositivos pretende-se levar os alunos a fazer uma aproximação metafórica e predicativa às noções de conhecimento por contacto, conhecimento proposicional e conhecimento prático. Numa primeira fase seria apresentada, em PowerPoint, a Pintura com os espaços em branco para preencher e propunha-se a identificação, mediante a visualização e análise conjunta da pintura, dos três tipos de conhecimento de modo a preencher os balões com os conceitos específicos da unidade 1 – Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva. Numa segunda

fase, propunha-se a distinção dos três tipos de conhecimento mediante os exemplos implícitos na pintura, de forma a completar o restante esquema e, posteriormente o quadro do segundo dispositivo. Os dispositivos m preenchidos conjuntamente através de uma discussão oral entre os alunos e o professor. Numa terceira fase, após a identificação e distinção dos tipos de conhecimento seria pedido aos alunos uma definição oral para cada tipo de conhecimento e, posteriormente, de conhecimento com registo no caderno diário.

b) Justificação filosófica e didáctica do dispositivo

A escolha do tema para a elaboração destes dispositivos prende-se com a leccionação da unidade IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica, iniciando-se com a definição de conhecimento. Para isso elaborei um dispositivo que leva os alunos a identificar, a distinguir e a definir os três tipos de conhecimento, de forma a conceptualizar o conceito de conhecimento.

Se não há reflexão séria, nem trabalho científico rigoroso, incluído o filosófico, sem a conceptualização dos conceitos gerais, específicos e instrumentais da Filosofia então há uma clara necessidade de conceptualizar devidamente, isto é, de perceber e demarcar o sentido próprio do conceito em questão – conhecimento.

A conceptualização, uma das grandes operações intelectuais, significa, para além do trabalho que consiste em passar das representações comuns ou espontâneas, sujeitando-as à crítica, levantando-lhes objecções, explorando as suas consequências inaceitáveis, apresentando contra-exemplos, consiste em proceder ao levantamento dos conceitos que estruturam um determinado domínio ou área disciplinar. Portanto, é necessário conhecer e utilizar criteriosamente os conceitos próprios da área científica em que se estuda ou investiga, sendo uma das condições indispensáveis de seriedade e de êxito.

Assim sendo, e voltando aos dispositivos, rapidamente reconhecemos a necessidade de distinguir os três tipos de conhecimento uma vez que a relação entre sujeito e objecto não ocorre fora de um contexto e o modo como o sujeito se relaciona com o objecto não é uniforme, o que leva admitir a existência de diferentes tipos de conhecimento. Ao conceptualizarmos o conceito – conhecimento - é fundamental a distinção destes três tipos de conhecimento. Assim, e para concretizar o objectivo geral

2.6 do programa no domínio das competências, métodos e instrumentos⁴⁷, elaborei este dispositivo.

c) Utilizações pedagógicas do dispositivo

“Os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo”⁴⁸

A partir deste pensamento de Wittgenstein elaborei este e os restantes dispositivos que compõem este relatório, pelo facto de a linguagem ser a condição de possibilidade da configuração do mundo.

Este dispositivo seria utilizado como suporte de uma aprendizagem significativa por descoberta guiada de Jerome Bruner no final da leccionação da problemática existente em torno da definição de conhecimento.

O dispositivo seria apresentado aos alunos, semipreenchido, restando-lhes o seu preenchimento com a matéria em falta. Portanto, no primeiro dispositivo, os alunos após a visualização da pintura do Picasso teriam de associar as diferentes actividades ou processos representativos na pintura, associando-as aos três tipos de conhecimento; no segundo dispositivo, tendo em consideração a matéria leccionada, teriam de preencher o quadro com as características de cada um deles e, posteriormente definir conhecimento. Esta descoberta deve ser, no entanto, guiada/orientada pelo professor, estando o aluno e o professor activos na elaboração de uma actividade e, conseqüentemente, na clarificação de um conceito.

47 “Identificar e clarificar de forma correcta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão pelo programa”. – Programa de Filosofia, p.82.

48 Ludding Wittgenstein, Trastatus, parágrafos 5-6.

3.2. Dispositivo didático II

Exercício 1 - Lê atentamente o seguinte texto e faz um levantamento de todas as expressões presentes que caracterizam cada tipo de conhecimento: **Senso Comum e Conhecimento Científico.**

Texto 1 - "*Filosofia, Ciência e Senso comum*" de João Maria André

"Era uma vez... (assim começam todas as histórias e esta também não será exceção) era uma vez um rei que tinha quatro filhos. Dois rapazes e duas raparigas. Chamavam-se os primeiros Teófilo e Epistemófilo e elas Sofia e Filodoxa. Enquanto o rei viveu, foi grande a harmonia entre toda a família: viviam em concórdia numa interajuda mútua para que afinal contribuía, em grande medida, o senhor seu pai e governador do palácio. No entanto, depois de o rei morrer a situação foi-se modificando progressivamente e as relações entre os quatro filhos foram-se degradando. Teófilo, o filho mais velho, queria assumir a chefia do reino, tanto mais que tinha consciência de ser o preferido do pai. Sofia, no entanto, de temperamento bastante crítico, não estava disposta a aceitar o domínio do irmão mais velho, e começou a minar a confiança de Epistemófilo e de Filodoxa em Teófilo. Epistemófilo, o filho mais novo, mas manifestando sinais de uma precocidade extraordinária no seu desenvolvimento, foi alimentando as dissensões de Sofia, consciente de que mais tarde ou mais cedo chegaria a sua vez. Quando a Filodoxa, que em questões práticas dava mostras de um espectacular bom senso, parecia não ser levada muito a sério pelos seus irmãos que a consideravam ligeiramente diminuída, limitando-a a utilizar os seus serviços e sobrecarregando-a com os trabalhos mais pesados da casa. (...)



Expressões caracterizadoras:

- Temperamento crítico;
- Questões práticas;
- Bom senso;
- Dissensões.

Passaram os anos e Epistemófilo não perdeu tempo: desenvolvendo um aprofundado e sistemático estudo da parcela do reino que lhe coube em partilha e dotado de uma notável capacidade administrativa, foi estruturando os seus domínios com tal eficácia, que depressa se elevou a uma posição que despertava a inveja de Sofia. Mais ainda: os seus vassallos, dentro de pouco tempo invadiam os redutos da irmã, obrigando-a a refugiar-se numa parcela do reino cada vez mais pequena. Não obstante, oficial e formalmente, os quatro irmãos suportavam-se sem grandes discussões, quando para comemorar qualquer data, se juntavam em casa de Teófilo que, conformado, apenas exigia que não lhe faltassem ao respeito. (...)



Expressões caracterizadoras:

- Aprofundado;
- Sistemático;
- Eficácia;
- Formal.

Chegou no entanto uma altura em que Sofia não pôde tolerar mais o domínio de Epistemófilo e, interessada em se igualar a ele, enviou alguns criados aos domínios do irmão mais novo para aprenderem os seus métodos e lhe permitirem um mais rápido desenvolvimento e um idêntico domínio. Só que o resultado foi um tanto inesperado. Por um lado, alguns domínios de Epistemófilo, adquiriram autonomia e jamais regressaram à casa de onde haviam partido: foi o caso de Psíquio, Económico, Periântropo e Sociópolo; por outro lado os que regressaram, dirigidos por Positivão, fizeram tais transformações nos domínios de Sofia que esta perdendo toda a sua identidade, pouco mais foi fazendo do que contínuas experiências para reencontrar na sua verdadeira especificidade, experiências essas que passavam frequentemente por contundentes críticas a Epistemófilo, e às suas tendências monopolizadoras.



Expressões caracterizadoras:

- Métodos;
- Autonomia;
- Especificidade;
- Experiências;
- Tendências monopolizadoras.

(...) Educados por Epistemófilo, dele só aprenderam a eficácia, a programação calculista e a manipulação dos números reduzindo-se os objectivos da sua acção ao lucro, ao progresso, à desenfreada exploração dos recursos naturais, à mera quantificação de pessoas, coisas, instituições e resultados.

(...) Dirigiu-se ao palácio de Sofia que, depois de sérias repreensões sobre as suas atitudes, se decidiu a colaborar com ele num repensamento da administração do reino. Advertiu-o, no entanto, de um facto extremamente importante: para voltarem a intervir nos seus domínios, era imprescindível conseguir o apoio de Filodoxa, que, afinal, sabia muito mais do que eles imaginavam. Não muito convencido, mas de qualquer forma resignado, Epistemófilo lá foi falar com Filodoxa, expondo-lhe os seus planos. Esta ouviu, ouvi (...).”



Expressões caracterizadoras:

- Quantificação;
- Programação calculista;
- Manipulação;
- Lucro, progresso.

Exercício 2 – Preenche o quadro, tendo em conta as expressões retiradas no exercício anterior, associando-as a cada tipo de conhecimento.

Senso Comum	Conhecimento Científico
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Subjectivo</u> • Parcial • <u>Falta de rigor</u> • Ideológico • Racionalidade Limitada • Ideológico e socialmente condicionado • <u>Prático</u> • Superficial • <u>Assistemático</u> • <u>Imetódico</u> • Sensitivo • <u>Qualitativo</u> • Baseia-se nas experiências quotidianas. • Dogmático 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectivo • <u>Neutro</u> • Rigoroso • <u>Independência ideológica</u> • <u>Racionalidade absoluta</u> • Autonomia relativamente ao poder político • Explicativo • <u>Aprofundado</u> • Sistemático • Metódico • <u>Racional</u> • Quantitativo • <u>Formula-se para além da experiência</u> • <u>Crítico e Revisível</u>

Definição

O Senso Comum _____

O Conhecimento Científico _____

a) Descrição do dispositivo

Este dispositivo tem como principal objectivo levar os alunos a conceptualizar os conceitos de conhecimento comum e conhecimento científico através de uma aproximação predicativa.

Podemos dividir este dispositivo em duas partes: a primeira prende-se com a leitura do texto e o levantamento de todas as expressões que caracterizam os dois tipos de conhecimento; a segunda prende-se com o preenchimento do quadro com as suas características e, posteriormente com a sua definição. Portanto, este dispositivo seria distribuído aos alunos, sob a forma de ficha de trabalho, como actividade de trabalho.

b) Justificação filosófica e didáctica do dispositivo

Para alguns, conhecimento há só um: o conhecimento científico. Com esta clarificação e distinção pretende-se mostrar aos alunos a existência de outro tipo de conhecimento – o conhecimento do senso comum.

A distinção entre conhecimento vulgar e conhecimento científico é pertinente e relevante sobretudo quanto ao modo de produção ou constituição do conhecimento e não tanto quanto aos conteúdos. A ciência distingue-se claramente do senso comum pelos seus procedimentos na aquisição de conhecimento: é metódico e crítico, as hipóteses científicas são testadas, os resultados são discutidos pelas comunidades científicas que os declaram mais ou menos aceitáveis, ou não, segundo critérios definidos, ainda que discutidos e discutíveis.

O programa de Filosofia indica como conceitos nucleares - o conhecimento científico e o conhecimento vulgar – a clarificar na unidade 2 – O estatuto do conhecimento científico. Por estes motivos seleccionei estes dois conceitos para a elaboração deste segundo dispositivo.

O programa de Filosofia dá uma grande liberdade ao professor na elaboração/estruturação das actividades a implementar na sala de aula. Neste sentido, o professor deve estruturar os conceitos de cada unidade proposta pelo programa de modo a proporcionar um ensino de qualidade e uma aprendizagem significativa.

Uma vez que a conceptualização, a problematização e a argumentação, ou seja, as metodologias do trabalho filosófico, como já foi referido anteriormente, não incidem sobre o trabalho de texto escrito (leitura e produção), uma vez que é sobretudo

através do discurso escrito que a filosofia chega à sua cientificidade, selecionei um texto, representativo da distinção dos dois tipos de conhecimento, como estratégia didáctica a utilizar na leccionação do ponto 2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico.

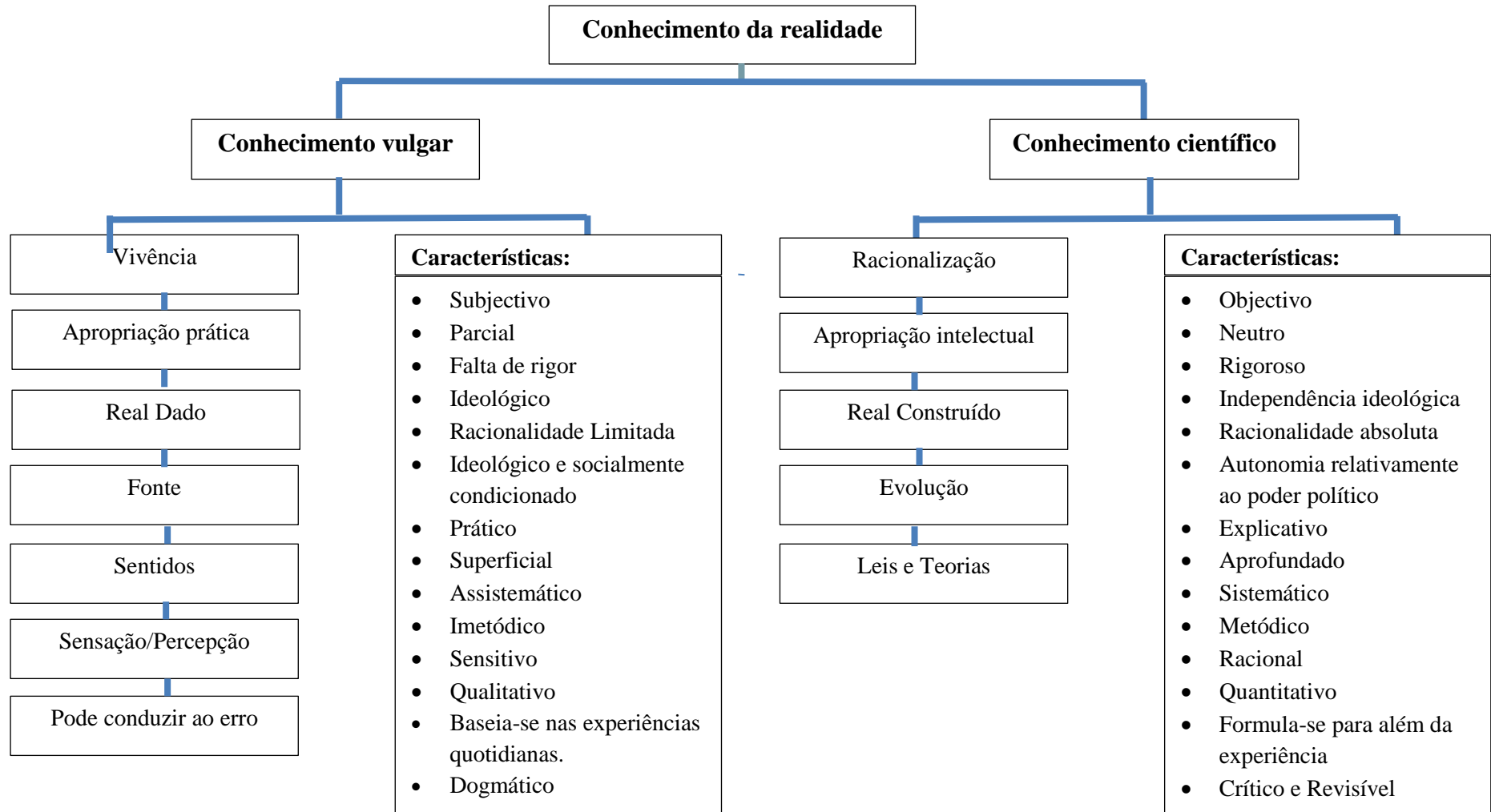
c) Utilizações pedagógicas do dispositivo

Este dispositivo deve ser utilizado após a leccionação da distinção dos dois tipos de conhecimento mediante as características que os definem, assentando no reforço da componente cognitiva ligada à conceptualização. A partir da leitura do texto o aluno deverá ser confrontado com as suas representações espontâneas, percebendo a existência de dois tipos de conhecimento, das suas diferenças, características e utilização.

A apresentação deste dispositivo segue um percurso de confronto com as noções e teses presentes nos textos, reformulação das ideias espontâneas ou noções vagas e, posteriormente, reformulação da definição dos conceitos. Estando de acordo com a metodologia do trabalho filosófica privilegiada neste relatório – a conceptualização.

3.3. Dispositivo 3

Dispositivo didático de conceptualização - Esquema Conceptual



a) Descrição do dispositivo

Este dispositivo tem como principal objectivo guiar o percurso a realizar durante as aulas dedicadas ao ponto 2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico. Não fora elaborado com a finalidade de ser utilizado como uma actividade de consolidação de conhecimentos com os alunos, mas antes um guião a ser entregue aos alunos antes da leccionação do ponto, a fim de poderem acompanhar todo o percurso a realizar na distinção dos conceitos nucleares propostos pelo programa de Filosofia – conhecimento vulgar e conhecimento científico. Este dispositivo fora elaborado, essencialmente, como meio para clarificar e distinguir os dois tipos de conhecimento.

b) Justificação filosófica e didáctica do dispositivo

A conceptualização, uma das grandes operações intelectuais, significa, para além do trabalho de passar de representações comuns ou noções vagas a conceitos, proceder ao levantamento dos conceitos próprios de uma área específica que se estuda. Desta forma, e para concretizar o objectivo geral 2.6 do programa no domínio das competências, métodos e instrumentos - Identificar e clarificar de forma correcta os conceitos nucleares relativos aos temas/problemas propostos à reflexão pelo programa⁴⁹-, elaborei este dispositivo no âmbito do tema – “Conhecimento Vulgar e conhecimento Científico”.

Existem várias propostas para a ordenação e estruturação didáctica dos conceitos. Esquemas, mapas e redes conceptuais são dispositivos de apresentação de apresentação integrada e estruturada de conhecimentos e em particular de conceitos pertencentes a um determinado domínio científico ou disciplinar. Os mapas conceptuais obedecem a uma lógica pedagógica de acção, indicando percursos pedagógicos a seguir, tendo sido este o dispositivo didáctico privilegiado na elaboração da terceira estratégia didáctica a implementar na sala de aula.

Este dispositivo é muito relevante como guia do percurso a realizar durante as aulas na introdução de qualquer unidade, subunidade ou ponto do programa de Filosofia, enquadrando de imediato os alunos na problemática em questão. Desta forma,

49 Programa de Filosofia 10º e 11º ano, p.82.

os alunos poderão acompanhar de antemão o percurso de aprendizagem a seguir, neste caso, na clarificação e distinção dos dois tipos de conhecimento.

Este dispositivo dá concretização a uma das competências do programa de Filosofia – a elaboração de mapas conceptuais.

C) Utilizações pedagógicas do dispositivo

Este dispositivo tanto pode ser o suporte de uma exposição inicial de introdução à problemática, estando ao serviço de uma aprendizagem por recepção significativa (David Ausubel), como também pode ser utilizada como suporte de uma aprendizagem significativa por descoberta guiada (Jerome Bruner) no final da subunidade a título de avaliação formativa.

No primeiro caso, o dispositivo seria apresentado como introdução à subunidade 2.1. O estatuto do conhecimento científico e preenchido previamente pelo professor. Seria um mapa conceptual que serviria de guia do percurso de aprendizagem a realizar nas aulas dedicadas à distinção dos conceitos – conhecimento vulgar e conhecimento científico.

No segundo caso, o dispositivo seria apresentado aos alunos no final da subunidade, no qual o conteúdo principal seria por eles preenchido tendo em conta a matéria leccionada nas aulas anteriores. Portanto, o dispositivo seria apresentado semipreenchido e os alunos teriam de o completar, ou seja, o conteúdo principal não deve ser apreendido ou dado, mas descoberto pelo aluno. Esta descoberta deve ser, contudo, sempre guiada/orientada pelo professor.

Ao estruturar este mapa conceptual tive como objectivo apresentá-lo como suporte de uma exposição inicial de introdução à subunidade em questão.

4. Conclusão

Ao longo destas páginas de relatório pretendeu-se mostrar que a elaboração de dispositivos didáticos para as aulas de Filosofia do 11º ano se deve estruturar em torno das metodologias específicas do trabalho filosófico – a conceptualização, problematização e argumentação. Além disto, o professor deve ter sempre em consideração, na sua estruturação, as potencialidade e dificuldades dos alunos da turma a aplicá-los, de forma a garantir um bom processo de ensino-aprendizagem.

Para quem ensina a disciplina de Filosofia deve ter em conta as seguintes exigências⁵⁰:

1ª – A disciplina de filosofia é determinada pelo que **tem de ser** ensinado/aprendido, segundo o critério de cientificidade, seguindo uma lógica epistemológica, uma lógica dos saberes ou uma lógica dos conteúdos.

2ª – A sua articulação com as condições subjectivas do exercício do filosofar por parte dos alunos. Deste ponto de vista, a disciplina de filosofia é determinada pelo que **pode ser** ensinado/aprendido, segundo o critério de apreensão ou assimilação, seguindo uma lógica pedagógica-didáctica ou da aprendizagem.

3ª – A sua articulação com as finalidades formativas que lhe são social e institucionalmente atribuídas, no quadro de uma LBSE, de um curriculum e de um programa. Deste ponto de vista, a disciplina de Filosofia é determinada pelo que **deve ser** ensinado/aprendido, segundo o critério do valor formativo, seguindo uma lógica social e política.

Em suma, o que se pretende afirmar após toda a elaboração das páginas antecedentes e dos dispositivos didáticos é que não basta responder à questão de saber que conteúdos/saberes/temas têm de ser tratados; é imprescindível responder também às questões de saber se e como é que esses conteúdos/saberes/temas são ensináveis/aprendíveis. Portanto, o professor ao elaborar os dispositivos didáticos que irão servir de suporte à leccionação das várias temáticas da disciplina de Filosofia deve ter em conta para quem os está a elaborar e como os irá aplicar de modo a concretizar o direito à filosofia para todos e, por conseguinte, a educabilidade para todos.

50 Joaquim Neves Vicente, op.cit, p.34.

A conceptualização é uma actividade imprescindível à disciplina de filosofia, na medida que há um modo próprio, isto é, específico de problematizar, conceptualizar e argumentar em filosofia. Os problemas filosóficos são específicos, os conceitos filosóficos que estruturam o filosofar são também específicos; e a argumentação filosófica distingue-se claramente de outros tipos de prova.

Assim afirma Joaquim Neves Vicente:

«Só as práticas da conceptualização, da problematização e da argumentação, enquanto matrizes do trabalho filosófico, restituirão ao ensino da filosofia uma educação genuinamente filosófica e evitarão a precipitação nas derivas pedagogistas para que se sentem empurrados muitos professores que, inseguros das finalidades e do método do trabalho filosófico, se tornam permeáveis às receitas de sobrevivência de que a conversa de café ou o debate televisivo correm o risco de ser tomados por modelos.»⁵¹

Foi neste sentido que decidimos privilegiar a conceptualização como metodologia estruturante dos dispositivos didácticos apresentados, e também pelo facto de ser uma actividade inicial fundamental à introdução da cada unidade e subunidade do programa de filosofia. Claro que esta não é apenas uma actividade inicial mas sim uma actividade que acompanha a leccionação de uma unidade de princípio a fim, pois é crucial a clarificação, distinção, definição dos conceitos próprios da disciplina e, por conseguinte, dos temas para que, posteriormente, os possam problematizar e argumentar.

51 Joaquim Neves Vicente, op.cit, p.109.

5. Bibliografia

- ARISTÓTELES, Retórica, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.
- ¹ VICENTE, Joaquim Neves, *Didáctica da Filosofia: apontamentos e textos de apoio às aulas*, Coimbra: FLUC, 2005.
- VICENTE, Joaquim Neves, *Didáctica da Filosofia: apontamentos e textos de apoio às aulas*, Coimbra: FLUC, 2005.
- Vicente, Joaquim Neves, Subsídios para um paradigma organizador do ensino da Filosofia enquanto disciplina escolar da educação secundária, in Henriques, F. e Almeida, M.B (coord.) *Os actuais Programas de Filosofia do Secundário: Balanço e Perspectivas*, Lisboa, 1998.
- Paiva, Maria et alii. *Contextos – Filosofia 11º Ano*, Porto Editora, Porto, 2010.
- Murcho, Desidério, *A Natureza da Filosofia e o seu Ensino*, Platano Edições Técnicas, Lisboa, 2002.

6. Webgrafia

- Lei de Bases do Sistema educativo

Consultar: <http://www.fenprof.pt/>

- Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro

Consultar: <http://www.dges.mctes.pt/>.

- Decreto-Lei 107/2008 de 25 de Junho

Consultar: <http://www.fenprof.pt/>.

- Regulamento da Formação de Professores de Letras na Universidade de Coimbra

Consultar:

http://www.uc.pt/fluc/estagios_saidas_profissionais/estagios_2ciclos/10_11/pdfs/Regulamento_da_Formacao_de_professores.pdf.

- VICENTE, Joaquim Neves, SUBSÍDIOS PARA UMA DIDÁCTICA DA FILOSOFIA - A propósito de algumas iniciativas recentes para a constituição de uma Didáctica específica da Filosofia, Revista Filosófica de Coimbra - n.º6 (1994). Consultar:

http://www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/por_uma_didactica_da_filosofia

- Henriques, Fernanda; Vicente, Joaquim Neves; Barros, Maria do Rosário, Programa de Filosofia (Homologação 22/02/2001).

Consultar: <http://www.dgidc.min-edu.pt/>

7. Anexos

(Anexo I)

PLANO ANUAL DE TRABALHO DO NÚCLEO DE ESTÁGIO DE FILOSOFIA

ANO LETIVO DE 2012 – 2013

A. SEMINÁRIOS PEDAGÓGICOS E SESSÕES DE FORMAÇÃO

Os Seminários Pedagógicos terão de ser assistidos, num mínimo de 75%, contudo os estagiários manifestaram o desejo de frequentar a sua totalidade. Estes seminários serão lecionados às terças-feiras das 12:00 às 13:30 horas.

Estes seminários servirão para orientar a elaboração e/ou debate de planificações – de longo, médio e curto prazos –, de recursos didáticos e de instrumentos de avaliação no âmbito do núcleo de estágio.

Para além destes seminários, existirão sessões de formação individuais ou em grupo, a pedido dos estagiários, para esclarecimento de dúvidas, discussão e análise dos diversos materiais produzidos.

De carácter obrigatório serão todas as sessões de auto e heteroavaliação de atividades letivas e de avaliação formativa e sumativa.

B. ASSISTÊNCIAS E OBSERVAÇÕES DE AULAS

1. Regime de distribuição de turmas

Estagiário 1 – Cátia Vanessa Oliveira Silva – 11º D.

Estagiário 2 – Rui Tiago da Silva Antunes – 11º D.

2. Regime de distribuição da prática pedagógica supervisionada

Estagiário 1 – Cátia Vanessa Oliveira Silva – 11º D.

12 Aulas: 9 a 21 de novembro (4 aulas); 18 a 30 de janeiro (4 aulas); 13 a 10 de abril (4 aulas).

Estagiário 2 – Rui Tiago da Silva Antunes – 11º D.

12 Aulas: 23 de novembro a 11 de dezembro (4 aulas); 4 a 16 de janeiro (4 aulas); 17 a 26 de abril (4 aulas).

UNIDADES/SUBUNIDADES DIDÁTICAS EM QUE OS ESTAGIÁRIOS REALIZARÃO A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	
Conteúdos	Nº de aulas
<p>III. Racionalidade Argumentativa e Filosofia:</p> <p>2. Argumentação e retórica:</p> <p>2.1. O domínio do discurso argumentativo – a procura de adesão do auditório.</p> <p>2.2. O discurso argumentativo – principais tipos de argumentos e falácias informais.</p> <p>3. Argumentação e Filosofia:</p> <p>3.1. Filosofia, retórica e democracia.</p> <p>3.2. Persuasão e manipulação.</p> <p>3.3. Argumentação, verdade e ser.</p>	<p>4 Tempos letivos de 90 minutos</p> <p>4 Tempos letivos de 90 minutos</p>
<p>IV. O Conhecimento e a Racionalidade Científica e Tecnológica:</p> <p>2. Estatuto do conhecimento científico:</p> <p>2.1. Conhecimento vulgar e conhecimento científico.</p> <p>2.2. Ciência e construção – validade e verificação das hipóteses</p> <p>2.3. A racionalidade científica e a questão da objetividade.</p>	<p>4 Tempos letivos de 90 minutos</p>

Todas as aulas lecionadas pelos estagiários serão objeto de observação avaliativa e observadas pelo outro estagiário.

4. Regime de observação às aulas da orientadora

Por decisão da orientadora os estagiários deverão observar 50% das aulas lecionadas pela orientadora na única turma a que ambos estão afetos e onde realizam a sua prática pedagógica supervisionada.

Cada estagiário observará todas as aulas lecionadas pelo outro estagiário.

6. Regime de observações de aulas dos estagiários por parte do orientador da FLUC:

No mínimo duas aulas, uma no 1º semestre e outra no 2º semestre.

C. INTEGRAÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR

1. Participação, com o estatuto de observador, em reuniões e atividades de gestão escolar:
 - a) Reuniões do Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas e da Área Disciplinar de Filosofia;
 - b) Reuniões Gerais de Professores;
 - c) Reuniões de Conselhos de Turma;
 - d) Atividades extracurriculares dos Projetos Curriculares da turma da orientadora, a realizar de acordo com as Áreas de Intervenção definidas no Plano Anual de Atividades da Escola e respetivas metas, participadas, promovidas ou dinamizadas pelo Departamento /Área Disciplinar a que pertencem:
 - Projetos transversais: Educação para a Saúde (Educação Sexual); Dia de Atividades Formativas (dia 17 de abril – Dia da Escola);
 - Projetos específicos (Departamento / Área Disciplinar): Sala Temática de Filosofia;
 - Atividades curriculares e de complemento curricular (turmas da orientadora, em que os estagiários lecionam): visitas de estudo; palestras; idas ao Teatro, etc.
 - e) Apresentações de Trabalhos de Projeto realizados pelos alunos.

2. Realização/dinamização de atividades no âmbito da área disciplinar de Filosofia:

D. DOSSIÊ DO ESTAGIÁRIO

1. Legislação e outros textos fundamentais;
2. Documentação relativa às aulas asseguradas (planificações de longo, médio e curto prazos; recursos didáticos e instrumentos de avaliação);
3. Comentários escritos sobre as aulas que lecionou;
4. Documentação relativa a outras atividades em que participou;
5. Registos escritos sobre as atividades em que participou e que observou;
6. Documento de auto e heteroavaliação do desempenho no estágio pedagógico, a entregar aos orientadores;
7. Outra documentação pertinente.

Coimbra, 20 de setembro de 2012.

A Orientadora da Escola:

O Orientador da FLUC:

Estagiário 1:

Estagiário 2:

Nota: O plano poderá estar sujeito a alguma reestruturação, resultante da calendarização, ainda não completa, das atividades supracitadas. Em relação às aulas a lecionar pelos estagiários ao longo do ano letivo, poderá surgir alguma alteração relativa a datas, decorrente da existência ou não de Teste Intermédio de Filosofia. Estes testes são marcados pelo MEC e a informação sobre aplicação do teste e sua data de realização chega de forma relativamente tardia às escolas, cabendo à Área Disciplinar de Filosofia da Escola Secundária de D. Duarte a sua aceitação ou não. Dadas estas contingências e a possível necessidade de realizarmos alguns ajustamentos ao plano, comprometer-nos-emos a avisar atempadamente todos os envolvidos no processo.