

O ensino da Filosofia no ensino à distância através da ferramenta Google Classroom

Ezequiel Nunes Dias Gomes

Versão Final após defesa

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em
Ensino da Filosofia no Ensino Secundário
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor José António Campelo de Sousa Amaral

Coorientador: Prof. Doutor José António Duarte Domingues

abril de 2022

Agradecimentos

No fim desta longa etapa manifesto alguns agradecimentos às pessoas que tornaram possível a conclusão deste mestrado.

Em primeiro lugar, agradecer à minha família, pais e irmãos e uma nota especial de apreço reconhecido à Liliana, minha mulher e mãe do pequeno Benjamim: sem a sua insistência e ajuda, eu não persistiria.

Um agradecimento especial à UBI e em concreto aos ilustres professores orientadores António Amaral e José António Domingues pela ajuda, paciência e esforço que tiveram para comigo.

À Escola Secundária Nuno Álvares fica o obrigado pela possibilidade de estágio e, também, ao professor João Barata pelo sábio acompanhamento prestado.

Um bem-haja a todos os amigos pelo apoio manifestado e prestado.

A todos e todas o meu sincero obrigado.

Folha em branco

Resumo

Neste relatório consta o trabalho final do estágio pedagógico realizado no âmbito do mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário e tem por fundamento a investigação feita sobre o ensino da Filosofia através do ensino à distância em modo atípico provocado pela pandemia Covid-19, usufruindo da ferramenta Google Classroom para fomentar a possibilidade real do processo de ensino e de aprendizagem na singularidade do ensino à distância. Primeiramente, será abordado o panorama dos pressupostos didáticos inerentes ao ensino à distância e, seguidamente, a vantagem na diversificação de procedimentos estratégicos e de meios, relevando o texto filosófico como instrumento dialógico para encontro com a Filosofia. É, também, elaborada uma resenha acerca da relação entre as Tecnologias de Informação e Comunicação e o ensino à distância. Investigamos, também, a aliança entre o ensino à distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino da Filosofia, munindo-nos da plataforma Google Classroom, enquanto ferramenta protocolada para a continuidade do ensino e das aprendizagens à distância. O segundo capítulo incide sobre o aspeto prático, expondo-se as estratégias e os recursos experimentados na prática letiva realizada no estágio. Na conclusão recuperam-se os objetivos propostos e o corolário das aulas lecionadas no contexto do estágio pedagógico.

Palavras-chave: Relatório de estágio; ensino da filosofia; Google Classroom; ensino à distância; liberdade e determinismo.

Folha em branco

Abstract

This report contains the final work of the pedagogical internship carried out within the scope of the Master's in Philosophy Teaching in Secondary Education and is based on the investigation carried out on the teaching of Philosophy through distance learning in an atypical manner caused by the Covid-19 pandemic, taking advantage of the Google Classroom tool to promote the real possibility of the teaching and learning process in the uniqueness of distance learning. First, the panorama of didactic assumptions inherent to distance learning will be addressed, and then, the advantage in the diversification of strategic procedures and means, highlighting the philosophical text as a dialogical instrument for the meeting with Philosophy. A review of the relationship between Information and Communication Technologies and distance learning is also contemplated. We also investigate the alliance between distance learning and Information and Communication Technologies in the teaching of Philosophy, using the Google Classroom platform, as a protocol tool for the continuity of teaching and learning in the distance teaching. The second chapter focuses on the practical aspect, exposing the strategies and resources experienced in the teaching practice conducted in the internship. At the conclusion, the proposed objectives and the corollary of the classes taught in the context of the pedagogical internship are recovered.

Keywords

Internship report; Teaching of philosophy; Google Classroom; Distance teaching; Liberty and determinism.

Folha em branco

Índice

Introdução	1
Capítulo 1. O Ensino à Distância, as Tecnologias de Informação e Comunicação e o ensino da Filosofia	6
1. O Ensino à Distância: pressupostos didáticos	6
2. O ensino da Filosofia através da diversificação de estratégias e de recursos: o texto filosófico e outros meios pedagógicos	16
3. Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino à Distância	20
3.1 Antecedentes e história	20
3.2 Papel social que as Tecnologias de Informação e Comunicação que ocupam no Ensino à Distância	22
4. A Educação à Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação aliadas no ensino da Filosofia, através do uso da plataforma Google Classroom	24
5. A plataforma Google Classroom como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem	27
Capítulo 2. Estágio em Contexto Prático - Filosofia	31
1. Apresentação e caracterização da Escola Secundária Nuno Álvares	31
2. Apresentação e caracterização das turmas lecionadas em contexto prático	33
3. Apresentação e fundamentação metodológica das aulas lecionadas	35
4. Sínteses temáticas das aulas lecionadas	36
4.1 Liberdade e Determinismo na ação humana	36
4.2 Os valores morais segundo a perspetiva do relativismo cultural	37
4.3 Fundamentação metodológica	37
5. Reflexões finais sobre a Prática de Ensino Supervisionada	48
Conclusão	51
Bibliografia	53

Introdução

Este relatório incidirá sobre o uso da ferramenta digital, nomeadamente a plataforma Google Classroom no ensino de Filosofia no Secundário. O horizonte referencial é a Prática de Ensino Supervisionada realizada durante o estágio no Agrupamento de Escolas Nuno Álvares, em Castelo Branco, no contexto do Mestrado de Ensino de Filosofia no Secundário, ministrado pela Universidade da Beira Interior.

Em primeiro lugar, salienta-se que a necessidade do recurso a esta ferramenta digital foi provocada pelo panorama da Covid-19. Este panorama se não foi originador, potenciou, no mínimo, um novo paradigma ao nível da educação e do ensino global. Transformou o modelo de ensino presencial em ensino à distância o que originou um novo paradigma no campo da educação e do ensino ao nível global. A premência de não interromper o processo de ensino-aprendizagem originou uma nova abordagem no modelo de ensino, através da adoção de um novo molde que se pautou por uma metodologia educativa digital, o ensino à distância.

Por um lado, “informação” refere-se à descrição de algo, à quantidade de notas e características do que se conhece. Por outro, a incorporação de um conhecimento implica o processo de aprendizagem ensino, um movimento de duas vertentes, porque para conhecer algo é necessária a aquisição de informação e, posteriormente, interpretar e modificar, neste caso, pela tarefa do ensino. Nesta ação de aprendizagem e de ensino aplicado ao âmbito escolar filosófico, salienta-se o questionamento filosófico como forma de superar o senso comum na abordagem às interrogações próprias do filosofar (Ministério da Educação, 2018b, p.2).

O papel do professor de Filosofia será então o de proporcionar um horizonte de reflexão e de problematização, em primeiro lugar, e, em segundo, de relacionar e confrontar diferentes compreensões e interpretações da realidade.

Esta transição súbita transformou o modelo do Ensino à Distância como o novo ordenamento do processo de ensino-aprendizagem, ainda que de forma provisória, deixando antever uma futura generalização gradual da virtualização do horizonte educativo. O recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em ambiente

remoto torna-se cada vez mais recorrente. Deste modo, porque o que era ocasional, por força da pandemia, torna-se generalizado. Admite-se que um dos benefícios maiores que advêm do uso das plataformas virtuais direcionadas para o ensino e para a aprendizagem é a melhoria da aptidão e autonomia do aluno em todo o processo de aquisição e aplicação do conhecimento. Esta autonomia não é mais que, recorrendo à sua etimologia, a criação de normas pelo próprio aluno na sua trajetória educativa. Determinar uma forma de ensino que fomente a autonomia é munir o aluno da capacidade de se orientar no processo de aquisição e aplicação do conhecimento adquirido. Esta competência de o aluno palmar o próprio caminho proporciona-lhe o controlo da sua aprendizagem, um fator decisivo para se considerar este novo espaço educativo como positivo e onde o próprio aluno tem um papel ativo. Ao nível da autonomia do aluno no contexto da aula de Filosofia, assinala se que a tarefa filosófica promove, ao nível da compreensão da ação humana e da vivência dos valores, unidade e interdependência, no sentido em que o questionamento de si mesmo permite constatar semelhantes na pessoa dos outros. A vivência do questionamento comporta uma conjugação das ideias próprias com as conceções do outro, um esforço de cooperação em ambiente de relação.

Ao nível do ensino da Filosofia, impõe-se, todavia, um desafio preponderante que se antevê na ausência do contato pessoal e do diálogo presencial entre o professor e os alunos no espaço de ensino virtual e, também, na carência da condução dos exercícios interpretativos filosóficos e no exíguo questionamento que é próprio da sala de aula. Há um agir filosófico próprio do ensino presencial da Filosofia que se não é patente devido à adoção de um âmbito virtual. A envolvência do professor e dos alunos em aula presencial modifica-se em direção a um âmbito presencial aparente. O lugar da Filosofia implica uma disposição existencial própria do lugar escolar que compromete, desde logo, os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem numa perspetiva do *ver e do ser visto*, em simultâneo. Ainda que a natureza desta relação à distância restrinja, em parte, o exercício da Filosofia, torna-se proveitoso este novo paradigma de ensino, no sentido em que é preferível esta alternativa à ausência do ensino da Filosofia. A disciplina filosófica concreta do espaço da sala de aula permite um exercício de si mesma, enquanto horizonte próprio de produção de um saber específico diverso de outros campos disciplinares, e simultaneamente é um espaço de questionamento na qualidade de que tece a possibilidade de restaurar

constantemente o processo de conhecimento. A Filosofia, pelo questionamento contínuo, insurge-se perante o conhecimento assente na certeza absoluta excessiva.

Este relatório apresentará uma reflexão sobre a temática programática da liberdade e do determinismo e a questão dos critérios valorativos associados ao relativismo cultural, enquanto instância indutora de juízos morais dependentes do que cada sociedade acredita ser verdadeiro ou falso. Esta configuração insere-se no contexto da disciplina de Filosofia do décimo ano de escolaridade.

Esta matriz programática proposta terá a particularidade da vertente do Ensino à Distância na sua aplicação prática letiva. Por um lado, este âmbito de ensino diferencial do modelo tradicional apresenta características benéficas ao nível da eficiência do processo educacional, mas, por outro lado, acarreta limitações no que respeita à tarefa do ensino da Filosofia, nomeadamente a carência da presença no horizonte propriamente filosófico do ensino que, por si só, interfere ao permutar o rosto vivo e presente dos intervenientes da sala de aula por uma virtualidade aparentemente substanciada da realidade humana, uma imagem somente representativa do existente. A presença implica alguma forma de relação, um estar junto a alguém que manifesta e espelha o rosto.

“A experiência primitiva da pessoa é a experiência da segunda pessoa. O tu, e nele o nós, precede o eu ou pelo menos o acompanha.” (Mounier, 1962, p. 453).¹

No entanto, esta imagem da realidade dos sujeitos intervenientes leva já, por si mesmo, algo da realidade que representa, ou seja, o que salvaguarda o Ensino à Distância é o facto de ser uma mimese do ensino presencial, porque, de alguma forma, evoca, representa e reproduz, nas suas próprias limitações, o ensino *face a face* da sala de aula. Sucintamente, esta forma mimetizada da realidade do ensino tradicional, instância da presença dos rostos dos intervenientes, está presente no ensino à distância como uma forma de representação da realidade do ensino tradicional em sala de aula através da modalidade alternativa de ensino à distância. Há uma relação entre os dois tipos de ensino, na medida em que o ensino à distância é representação da mesma forma e dos mesmos

¹ Tradução livre do autor: «L'expérience primitive de la personne est l'expérience de la seconde personne. Le tu, et en lui le nous, précède le je ou au moins l'accompagne.»

elementos do ensino tradicional presencial. As novas tecnologias aplicadas ao ensino proporcionam uma nova interatividade. Esta nova presencialidade tecnológica, ainda que indireta no contexto intersubjetivo do ensino à distância, prefigura uma relação com o ensino presencial, porque quem melhor conhece e lida com o ensino presencial da sala de aula, estará mais bem preparado para desenvolver o ensino remoto que, também, assume a nota da presença entre os intervenientes.

Este processo de estágio de lecionação simulada ocorreu nas modalidades do ensino à distância, através da plataforma Google Classroom, e do ensino presencial em contexto de sala de aula. Em termos de comparação, somente dois polos permitem contrapor o que cada um favorece e impugna em relação ao outro. Neste exercício não se pretende censurar ou aclamar nenhum dos dois modelos aplicados ao ensino da Filosofia, mas somente apresentar o que cada modelo oferece como possibilidade para o processo de ensino-aprendizagem no quadro de competências a desenvolver no ensino secundário, e no ensino da Filosofia em particular.

Por um lado, a aprendizagem em formato presencial tem a vantagem de proporcionar um ensino que pretende formar integralmente num horizonte de relação com os outros intervenientes da comunidade escolar e, também, procura estabelecer o aspeto comunicacional entre sujeitos na concretização de uma tarefa educativa que assenta nos moldes da cooperação, desenvolvendo valores sociais e morais num ambiente propício à socialização.

Por outro, o ensino presencial evoca algumas características negativas como a ineficácia educativa de uma falta de adequação às mudanças sociais que ocorrem, ou seja, nota-se a manutenção de uma estrutura escolar pouco permeável a mudanças. Outra vertente negativa é a preocupação única, por vezes, em transmitir conhecimentos e conteúdos ao invés de procurar a formação integral dos intervenientes. O corporativismo, enquanto modelo educativo aplicado às instituições escolares, constitui uma desvantagem por permitir modelar o ensino em função de um resultado previamente estipulado. A obtenção de uma determinada média de resultados e a comparação em escala com outras instituições escolares somente promove a performance conseguida, tendo como propósito a competição em ranking através dos resultados obtidos (Wexler, 1994, p. 124).

Por sua vez, como aspectos positivos, o ensino à distância contribui para a eliminação de fronteiras e distâncias ampliando o lugar do ensino e da aprendizagem e, também, permite o uso de plataformas educativas virtuais como canal de comunicação, preconizando desde logo a importância das competências de discurso, informação, interpretação e comunicação (Ministério da Educação, 2018b, p. 2-3).

Como desvantagens, este modelo de ensino limita estabelecer relação com os pares, atenuando a aprendizagem compartilhada e de cooperação, bem como dirime, parcialmente, o diálogo como debate a partir de um elemento que é comum a docentes e a alunos, horizonte de pesquisa de informações e primícia da análise crítica (Ministério da Educação, 2018b, p. 4). Outro aspecto negativo associado ao ensino remoto provocado pelo confinamento é a ausência, quer da escola como espaço de encontro, quer da pessoa do docente que acompanha os alunos, manifestando assim um espaço escolar como um cenário virtual vazio do concreto ontológico e pessoal. A máxima socrática “Conhece-te a ti mesmo.” não se concretiza, porque a falta de contato não promove uma autoconsciência de si mesmo espelhada na presença do outro.

Capítulo 1. O Ensino à Distância, as Tecnologias de Informação e Comunicação e o ensino da Filosofia

1. O Ensino à Distância: pressupostos didáticos

Na atualidade, a informação e o conhecimento adquirem um valor incessante. As inovações tecnológicas e a nova configuração informática que abrange amplamente todos os âmbitos da comunicação proporcionam novos canais de informação e de comunicação. Imediatamente damos conta que o universo educacional é, também, enredado pela mediação tecnológica, no sentido em que se opera uma mediação paradigmática entre a informação e a comunicação, entre o conteúdo e o canal mediador. Instala-se uma nova forma de intermediar conhecimento, sem que, necessariamente, este oscile na sua natureza e fique vazio da sua essência. O enredo da mediação tecnológica não deverá, voluntariamente, intermediar-se ou comunicar-se a si mesmo, mas somente permitir constituir-se como um horizonte de trânsito de informação e de comunicação e não como charneira ou instância articuladora do sentido daquilo que se pretende transmitir.

A tecnologia da informática dos dados promove uma nova inserção no mundo. Ainda que possa parecer que o canal mediador seja equivalente à linguagem, ao que é dito, a comunicação munida da tecnologia não poderá ser controladora dos sujeitos que comunicam. Esta nova forma de comunicação mediada por processos tecnológicos associa-se ao âmbito educacional no sentido em que permite desocultar o mundo pelo aluno, promovendo a atitude da provocação que impele ao conhecimento e à crítica do que o rodeia.

A tecnologia é uma forma de intervenção técnica para modificar a realidade, tendo em conta os conhecimentos proporcionados pela ciência. Para Aristóteles, a técnica é uma atividade artificiosa e não natural. É o saber fazer coisas segundo uma ideia que o artesão possui e reproduz na realidade. A técnica e a tecnologia, em qualquer âmbito de aplicação, não são boas ou más, porque somente o uso que o sujeito lhes atribui é que determina o seu juízo. A tecnologia traz consigo vantagens e desvantagens. Por um lado, podem

interferir negativamente na humanidade e no meio ambiente, e, por outro, podem ajudar no progresso social.

A educação aliada à tecnologia é um utensílio, ou seja, torna-se indissociável a relação entre o ser humano, a educação e a tecnologia, sempre atendendo que é ao primeiro elemento, o ser humano, que pertence o fundamento último dos outros dois. Concordando com McLuhan que via nas tecnologias de comunicação uma autonomia exacerbada ao ponto de retirar a identidade do eu do sujeito, porque os próprios conteúdos difundidos sofrem alguma transformação do canal mediador, bem como o ser humano que é dirimido quando o protagonismo está nos meios de comunicação e não o inverso (McLuhan, 1969, p.8), uma emancipação dos meios como fins em si mesmos, uma medianidade genuína sem fim específico, somente uma propalação de uma comunicabilidade (Agambem, 2015, p.43).

A mediação tecnológica no âmbito do ensino da Filosofia constitui um benefício na medida em que pode permitir o fomento da capacidade de crítica e de reflexão e não um aperfeiçoamento somente da aptidão técnica para a utilização dos meios tecnológicos, atendendo ao desafio de não transformar a mediação em modelação, o meio em instância última (Moraes e Bastiani, 2012. p.6).

Os processos educativos estão imbuídos, tendencialmente, da mesma exigência de rapidez e fluidez dos processos de comunicação, nos dias de hoje. Há uma componente axial entre a comunicação e o processo educativo, na medida em que se entrelaçam entre si num esforço combinado entre a informática, que é a ciência encarregue de estudar as técnicas, os processos e o método de armazenar, processar os dados de informação em formato digital, e a telemática, a ciência que se ocupa da transmissão de dados à distância.

Este paradigma da informação associada à comunicação proporciona uma nova forma de integração no mundo. Ao nível educativo, ocorre a mesma transformação: uma mudança nas infraestruturas, nas formas de vida e, por consequência, na cultura e na educação. Cronologicamente, deparamo-nos com uma sequência de paradigmas, novas formas e novos modelos padronizados.

Historicamente, no início do século XIX, a sociedade industrial permite a produção e a troca de bens. A sociedade pós-industrial da segunda metade do século XX é marcada

pelo acesso aos serviços e, conseqüentemente, culmina na sociedade de informação dos finais do século XX, caracterizada pela informação gerada, armazenada e combinada, portanto, um acesso ilimitado à informação e à comunicação que a sociedade usufrui para o desenvolvimento pessoal e educacional dos seus membros.

Para Castells (1997, p. 35), a sociedade de informação é “o sistema económico, tecnológico e social, na qual a eficácia da produtividade está na aplicação do conhecimento, da informação e da comunicação a todas as etapas inerentes à produção e aos próprios produtos. Estes avanços tecnológicos interferem no ser humano e na sua envolvimento”.

O mundo da educação, permeável às mudanças e aos paradigmas do tempo, não se alheia à tecnologia, enquanto fenómeno que se imiscui em todas as formas de vida e de cultura. A tecnologia intervém no sistema educativo, mediando e colaborando com a estrutura do conhecimento, partindo de uma cooperação à volta da informação e estabelecendo uma parceria com a sociedade do conhecimento, num esforço para compreender, analisar, aplicar e relacionar dados que a sociedade da informação proporciona para depois converter em conhecimento, através do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo do ensino e da aprendizagem.

Esta nova configuração não é mais do que a habilidade de captar e reunir informação para esta ser convertida em conhecimento útil e adequado ao ensino. O excesso de informação, por si só, é difuso e não produz conhecimento por si só. A potencialidade em captar informação que as tecnologias oferecem ao ser humano e de outorgar-lhe significado, constitui o essencial do benefício gerado pela aliança entre a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento, com o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação, num contexto protelado no espaço e no tempo.

“Que na fragilidade, na finitude e na imperfeição da nossa memória ("humana, demasiado humana") - e não na perfeição mnemónica das "tecnologias da informação- resida a possibilidade do sentido, é mais um dos paradoxos da nossa condição.” (Serra, 1999, p. 14)

Este ponto de viragem que inaugura a Educação à Distância é implementado pela nova visão do processo de ensino aprendizagem que se baseia na educação virtual, ou seja, o panorama do ensino compreende, como padrão, a educação munida do recurso às

Tecnologias de Informação e Comunicação em formato diferido ou simultâneo e unidirecional ou bidirecional.

O Ensino à Distância é uma forma de desenvolvimento do processo dinâmico de ensino-aprendizagem de carácter virtual. É o formato aplicado à educação pelo qual os professores e os estudantes interagem no âmbito espacial que é diferente e em sincronia ou assincronicamente.

O Ensino à Distância possibilita a abertura a novas oportunidades para quem ensina e para quem aprende. Verifica-se uma transformação radical das práticas e dos recursos pedagógicos e didáticos, com o objetivo de ultrapassar o longínquo e de possibilitar o ensino com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação. Esta abertura à novidade é a implementação de um novo modelo educativo que implica a tarefa de reorganizar a estrutura educativa, nomeadamente a prática pedagógica e o procedimento de aprendizagem, através da reformulação e adequação de materiais didáticos orientados para o ensino não presencial.

Esta triangulação composta pelos modos de ensino e modos de aprendizagem com adequação de conteúdos didáticos à forma do ensino constitui o paradigma do Ensino à Distância, no sentido em que se engendra um modelo adequado às necessidades do sujeito que aprende e que está inserido no novo modelo de comunicação educacional (Morais, 2014, p. 956). Esta inevitabilidade de adequação da ação dos sujeitos (professores e alunos) e dos conteúdos didáticos constitui, desde a origem, o primeiro dos pressupostos pedagógicos vinculados ao modelo de Ensino à Distância.

Há, claramente, uma consonância entre a modalidade de ensino tradicional e a modalidade à distância. Cada vez mais o sistema de ensino recorre aos meios tecnológicos em ambiente virtual para se apetrechar de ferramentas que facilitem a aprendizagem. Esta convergência dos modos de ensino presencial e virtual à distância permite uma sintonia, uma complementaridade entre ambos, na medida em que, por um lado, o ensino beneficia das possibilidades criativas do ambiente e do horizonte virtuais para diversificar o processo que tende a orientar-se para um novo ensino e aprendizagem e, por outro, o modo virtual ultrapassa o mero valor tecnológico informativo e nutre-se da finalidade relacional, vantagem herdada do ensino presencial tradicional (Clark, 1994, p. 22).

Numa tentativa prévia de definir a educação à distância, damos conta que esta é uma tarefa difícil de concretizar. Como especifica o autor Garcia Aretio (2001, p. 12), elaborar uma definição acerca da Educação à Distância consiste numa tarefa árdua, complexa e de difícil solução por vários motivos. Desde a própria polissemia de sentidos que poderá conter o conceito de *distância*, bem como a concretização que adquire a Educação à Distância em função de vários fatores como as concepções filosóficas ou as teorias educativas relacionadas e a existência de vários conceitos usados para referir a realidade como um âmbito muito próximo, tal como *aprendizagem flexível*, *ensino por correspondência* ou ainda noções similares. É expansivo o horizonte de características e qualidades que o conceito de Ensino à Distância projeta quando se tenta deslindar e desdobrar em palavras.

O Ensino à Distância constitui-se na atualidade como um conceito complexo que adquire, conceptualmente, as noções de *e-learning* e de *educação virtual*, atendendo a uma tessitura fornecida pela realidade disseminada onde a complexidade manifestada constitui uma variedade conceptual quando se trata de delimitar o que se pode entender por *Ensino à Distância*.

As antigas concepções do mundo, e daquilo que o rodeia, são-nos facultados de forma homogênea e simples, sem qualquer interferência que provoque uma ambiguidade do que se pretende conceptualizar. Atualmente, qualquer tentativa de circunscrever um conceito origina uma sequência infundável de pressuposições *des-horizontadas* ou desnorteadas, em que não se verifica um âmbito alicerçal prévio, mas somente uma adequação ocasional à mentalidade vigente.

Um exercício análogo poderia ser a regressão ao infinito no ceticismo de Sexto Empírico acerca da suposta possibilidade de alcançar conhecimento. Se para cada suposição gnosiológica fosse necessária uma justificação e em cada uma destas justificações precisássemos de justificar a anterior, cairíamos numa cadeia de legitimações e nunca atingiríamos um ponto definitivo na cadeia. A multiplicidade de significados contidos num conceito dificulta a sua delimitação através da definição.

Um exemplo desta ausência de uniformidade aplicada ao conceito de Ensino à Distância manifesta-se na ambiguidade, ou pelo menos na variedade, das definições de

Ensino à Distância presentes, por exemplo, em Garcia Aretio (2001, pp. 22-29), quando apresenta uma sequência de definições adstritas às características próprias do Ensino à Distância.

Antes de apresentar uma definição, retratamos um conjunto das características mais significativas do Ensino à Distância segundo Garcia Aretio. (2002, pp. 30-38):

- A separação espacial entre o professor e os alunos. A sincronia dos momentos de encontro por meio de ferramentas tecnológicas não nos permite afirmar a separação temporal entre o professor e os alunos;
- A comunicação entre o professor e os alunos sofre algum tipo de mediação;
- A nota da autonomia e da flexibilidade proporcionada ao aluno no processo de aprendizagem;
- A necessidade de um maior sistema que apoie o Ensino à Distância, quer ao nível de plataformas que possibilitem o contato, quer ao nível de sujeitos que interferem no processo complexo do Ensino à Distância;
- A figura do professor assume o papel de tutor, mais do que alguém que ensina conteúdos, orienta e acompanha o aluno;
- A comunicação é bidirecional, ou seja, ambos os intervenientes dialogam neste processo.

Após esta sequência de atributos próprios do Ensino à Distância, evidenciamos uma definição que indica ser adequada e completa de entre as várias formações possíveis. A definição de Ensino à Distância, comumente aceite, é-nos dada por Michael Simonson e Deborah Seepersaud. Para estes, o Ensino à Distância é:

“a educação formal, baseada numa instituição, na qual o grupo de aprendizagem se separa e na qual se utilizam sistemas de telecomunicações e de interativos para conectar os estudantes, os recursos e os professores.” (Simonson & Seepersaud, 2019, p. 1).

Esta definição contempla quatro âmbitos no conceito de Ensino à Distância que a diferenciam de outras formas de educação: o papel da instituição, a separação no espaço e no tempo entre o professor e o aluno, a interação entre os intervenientes e, ainda, opera a conexão entre os alunos, os recursos e as instituições de pertença.

O Ensino à Distância incorpora fatores que promovem a sua aplicação e extensão. De uma forma geral, esta modalidade de ensino encerra características estruturais que

favorecem o seu crescimento ao nível global. Ainda antes da realidade do ensino presencial ser colocado em suspenso devido à pandemia, já esta forma de ensinar e de aprender estava implementada. Ao nível das políticas sociais nota-se uma vontade em facilitar o ensino de forma a chegar a um maior número de destinatários, promovendo um tipo de ensino que favoreça a autonomia do aluno e contemple as várias formas de modalidade de ensino. Um bom exemplo do ensino à distância já implementado há três décadas é a Universidade Aberta², que oferece cursos superiores à distância em Portugal.

Um fator que favorece este tipo de ensino é a vertente pedagógica da modalidade à distância, na medida em que a flexibilidade facilita a aprendizagem, sem superestruturas institucionais (horários, regime presencial mínimo de frequência de aulas, deslocações para longe do agregado familiar, custos associados, etc.) que se tornem obstáculos para a formação pessoal.

O cariz tecnológico do Ensino à Distância é, também, o motivo que facilita, promove e possibilita o ensino não presencial, na medida em que permite a comunicação e a interatividade entre os intervenientes, ou seja, sem forma de comunicar entre sujeitos que se encontram distantes, não é possível ensinar e aprender à distância.

Se, por um lado, estes fatores enunciados incrementam o Ensino à Distância, também podem ser agentes desafiadores que põem à prova o ensino. Uma primeira tendência ameaçadora é a consideração dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem à distância, os professores e principalmente os alunos, como produtos de um recurso educativo eficiente. O aluno e o professor são pessoas integradas e integradoras do Ensino à Distância e seria arriscado considerá-los imprudentemente como sujeitos incógnitos de uma estrutura educativa que somente prime pela eficiência e pela utilidade. Portanto, o desafio neste campo social é impedir que o Ensino à Distância não seja somente uma forma impessoal de comunicar, nem uma forma de afastar um face-a-face próprio do ensinar e do aprender.

No âmbito económico apresenta-se o desafio de inibir quaisquer pretensões de substituir o ensino presencial pelo Ensino à Distância, somente pelo fator economicista. Esta realidade da relação entre o recurso financeiro disponível para o ensino e o gasto

² <https://portal.uab.pt/>. Portal da Universidade Aberta, acedido a 03.11.2021.

operado constitui um diálogo que se vem mantendo ao longo dos tempos. A ideia de investimento na educação a gerar proveitos sociais provoca uma disparidade de opiniões na sociedade. Todos os orçamentos de Estados debatidos na especialidade são um reflexo deste confronto de argumentos que visam o investimento financeiro na escola (Teodoro & Aníbal, 2007, p. 15).

Outro desafio que se coloca ao Ensino à Distância insere-se no âmbito pedagógico. O facto de esta modalidade de ensino usar novas formas e novas linguagens de comunicação no ambiente virtual, existe sempre a ameaça de asfixia. O discurso que é recheado de novidade tecnológica e de informação arrebatadora, mas sem sentido, provoca no ouvinte gosto e atração. Aplicada ao Ensino à Distância, poderá ocorrer o mesmo se a inovação tecnológica aplicada ao ensino não for dirigida para o desenvolvimento pessoal e social dos cidadãos inseridos na sociedade, até porque:

“A abundância de informação e a facilidade de acesso à mesma não garante que os indivíduos estejam mais bem informados.” (Costa, 2011, p. 123).

No entanto, o maior desafio que se coloca assenta na relação dialética entre a distância, espacial e temporal, e a tecnologia que permite a presencialidade dos seres humanos no *encontro* do Ensino à Distância. Ainda que ocorra a mediatização através da tecnologia, é a presença que permite fazer do Ensino à Distância um encontro em ambiente de ensino e de aprendizagem. Mediatizar tecnologicamente não deverá significar esconder rostos, mas permitir criar um espaço, ainda que virtual, de encontro, de cooperação e de integração entre professor e aluno.

Perante o cenário do ensino presencial suspenso e a adoção do modelo de ensino de ciência, um novo paradigma teve a sua estreia. Este novo padrão educativo munuiu-se das Tecnologias de Informação e Comunicação para impulsionar a demanda imediata da difusão de um modelo de ensino baseado na comunicação síncrona entre o professor e o aluno, na generalidade. Ainda que este modelo já estivesse em uso, a sua massificação foi inesperada, de modo a suprir as necessidades existentes.

Uma primeira vantagem aparente e emergente foi a adaptação imediata da comunidade educativa, através da integração de estratégias e de recursos adequados, tendo em conta a sua condição de ensino provisório. A implementação do Ensino à Distância mostrou-se como a alternativa viável para assegurar o sistema de ensino. Esta

celeridade apresenta-se desafiante para a tarefa educativa, na medida em que a interação e as respostas são quase imediatas, ou seja, a rapidez da implementação do processo em si e do resultado fez com que ocorressem grandes transformações na forma de aprender, relevando, para primeiro plano, a necessidade de uma mediação temporal, um espaço onde se dê o tempo para aprender, sem que a artificialidade do momentâneo e do eficiente sejam as características fundantes.

Há o perigo de o instante se inserir furtivamente no processo de Ensino à Distância como se o presente fosse a única instância temporal e sem que haja o tempo necessário para a maturação e desenvolvimento da educação. Acerca do tempo fugaz que marca a sociedade, Paul Virilio assinala a exposição, e não a duração, como a característica maior. A velocidade, para Virilio, provoca um colapso no tempo e no espaço, eliminando distâncias (Virilio, 1997, p. 27).

“O TEMPO-LUZ (ou se preferir, o tempo da velocidade da luz) servindo agora como padrão absoluto à ação imediata, à teleação instantânea, a duração intensiva do «instante real» domina de agora em diante sobre a duração, o tempo extensivo e relativamente controlável da história, ou seja, deste longo termo que engloba novamente, passado, presente e futuro.” (Virilio, 1995, p.27)³

Na mesma linha crítica de considerar o tempo somente com uma instância presente e momentânea, o filósofo Walter Benjamin propõe um conceito de tempo que se afasta da linearidade e da progressividade. O tempo possibilita ligar o presente ao passado e ao futuro, ou seja, somente em relação ao que se passou e ao que ocorrerá, interligados, é que se instala o presente no tempo.

“A história é objeto de uma construção cujo lugar não está constituído pelo tempo homogêneo e vazio, mas por um tempo pleno, «tempo-agora».” (Benjamin, 1989, p. 188)⁴

Esta crítica à homogeneidade temporal, sem âncora no passado e sem perspectiva de futuro, poder-se-ia aplicar ao tempo virtual da era digital. Se o tempo é só presente, é

³ Tradução livre do autor: “Le TEMPS-LUMIÈRE (ou si l'on préfère, le temps de la vitesse de la lumière) servant désormais d'étalon absolu à l'action immédiate, à la téléaction instantanée, la durée intensive de l'«instant réel» domine désormais sur la durée, le temps extensif et relativement contrôlable de l'histoire, c'est-à-dire, de ce long terme qui englobait encore, passé, présent et futur.”

⁴ Tradução livre do autor: “La historia es objeto de una construcción cuyo lugar no está contituido por el tiempo homogéneo y vacío, sino por un tiempo pleno, «tiempo-agora».”

uma repetição do mesmo, porque se reproduz sem história e sem referência ao posterior. Este desafio para o Ensino à Distância é o questionamento da possibilidade de recuperar, habilitar de alguma forma, o que torna singular os acontecimentos do ensino e da aprendizagem. Se o ensino for somente uma repetição de momentos sem nexos com as interrogações humanas acerca do sentido, então viver-se-ia num presente constante e imediato.

A interatividade entre o professor e o aluno exige um lugar histórico, distante de uma simples ocorrência que aconteça virtualmente. O ensino, através dos meios digitais, incorre no perigo de não ter um presente inserido entre o passado e o futuro, reproduzido, vezes sem conta, o instante.

Ainda acerca do tempo como horizonte da concretização da ação humana, incluindo o ensino, o arquiteto finlandês Juhani Pallasmaa incide sobre esta preocupação de fazer do espaço e do tempo um filão de significados a serem prospectados ao longo da vida.

“Somos incapazes de viver no caos espacial, muito menos podemos viver fora do transcurso do tempo e da duração. Ambas dimensões necessitam dotar-se de significados específicos. O tempo também deve reduzir-se de escala até às dimensões humanas e concretizar-se como duração contínua.” (Pallasmaa, 2016, p. 9)⁵

Paralela a esta inquietação, Pallasmaa refletia, acerca da aprendizagem, relativamente ao valor da percepção sensorial na capacitação para a habilidade. Aprendemos treinando as projeções captadas pela *mão que desenha* e que tendem a criar uma imagem incorporada, um reflexo da consciência que capta o mundo pelos sentidos e pelo corpo.

“Aprender uma habilidade baseia-se na transferência direta do ofício desde os músculos do mestre aos do aprendiz através da percepção sensorial e da mimese. Este princípio de conhecimento de habilidade (...) ainda está no núcleo da aprendizagem artística.” (Pallasmaa, 2016, p. 77)⁶

⁵ Tradução livre do autor: “Somos incapaces de vivir en el caos espacial, tampoco podemos vivir fuera del transcurso del tiempo y de la duración. Ambas dimensiones necesitan dotarse de significados específicos. El tiempo también debe reducirse de escala hasta las dimensiones humanas y concretizarse como duración continua.”

⁶ Tradução livre do autor: “Aprender una habilidad se basa en la transferencia directa del oficio desde los musculos del maestro a los del aprendiz a través de la percepción sensorial y la mimesis. Este principio de conocimiento de habilidad (...) sigue hallándose en el núcleo del aprendizaje artístico. “

De notar que nesta visão a aprendizagem faz-se pela captação do mundo, através do desenho numa relação pedagógica onde o aprendiz vê o mestre e copia, uma interatividade que se instala face-a-face entre os intervenientes do processo de ensino. Perante este cenário da “mão que pensa”, o ensino deveria fomentar o contributo do sensorial como componente do pensamento conceptual. A aprendizagem teria necessariamente de se apropriar desta faculdade para melhor captar e transmitir o sentido da pessoa e do mundo. A virtualidade gerada pelo ensino à distância potencia uma imperfeição na tarefa de aprendizagem, porque a distância retira a presença aos intervenientes para os acomodar no ambiente virtual, ao longe, e desprovidos das dimensões do espaço e do tempo no campo da aprendizagem.

2. O ensino da Filosofia através da diversificação de estratégias e de recursos: o texto filosófico e outros meios pedagógicos

A potencialidade dos recursos e das estratégias disponíveis e adequadas para o ensino da Filosofia no Ensino Secundário constitui uma vantagem e beneficia o docente e o aluno. Não obstante o recurso habitual do uso do texto filosófico apetrechado do método dialógico, pretende-se melhorar a diversificação de ferramentas que facilitem a aprendizagem e o ensino através de meios tecnológicos mais avançados como, por exemplo, os sites dedicados ao ensino da Filosofia, o uso de filmes, blogs que promovam a discussão e informação de conteúdos filosóficos.⁷ A abundância de estratégias e de recursos didáticos constitui uma possibilidade real que se encontra disponível para auxiliar a tarefa de aprendizagem e este benefício aplica-se a qualquer âmbito educativo disciplinar.

Os materiais didáticos aos quais se pode recorrer podem ser, para além do manual da disciplina, o quadro, os esquemas-síntese, fichas de trabalho, livros, textos enciclopédicos, imagens, documentários, jogos didáticos e vídeos, só para referir os mais comuns (Barros, 2001, p. 18). Perante esta multiplicidade e profusão de recursos e

⁷ <https://criticanarede.com/> (Crítica na rede) e <https://www.spfil.pt/> (Sociedade Portuguesa de Filosofia).

materiais didáticos, uma tarefa importante cabe ao professor de Filosofia que é a seleção e a adequação aos alunos, de acordo com as suas necessidades, os seus interesses e a idade. A diversificação de recursos e de estratégias pedagógicas tende a auxiliar o aluno e não são um fim em si mesmos. A prioridade de alguns recursos utilizados no ensino da Filosofia, tal como no contexto do estágio de Ensino de Filosofia realizado, refletiu a utilidade para o aluno, a orientação dos professores orientadores envolvidos e a especificidade dos temas tratados ao nível da conveniência para o ensino da Filosofia.

Concomitante à orientação pelo diálogo nos temas e problemas filosóficos apresentados, uma ferramenta eficiente e maior é o texto filosófico, até porque:

“Para que o diálogo se processe, para que haja troca de debate e/ou comunicação, há que escolher meios adequados, há que enveredar por estratégias que permitam a ocorrência do diálogo”. (Marnoto, 1990, p. 275)

Neste sentido, o papel do texto filosófico baseia-se na ajuda à construção de um caminho que orienta o aluno, longe de estabelecer uma conduta ou uma aquisição de conhecimentos estanques e definitivos. É proporcionando uma direção que o texto filosófico ganha sentido. O estabelecimento de um cenário pleno de condições para o encontro com a Filosofia que o texto filosófico oferece é o seu objetivo, ou seja, indica caminhos e instrumentos para permitir uma nova análise aos mesmos problemas e interrogações que a Filosofia tem procurado responder ao longo da história. Ortega y Gasset apresenta uma interessante imagem acerca do exercício do saber filosófico paciente que progride sob a forma de círculos concêntricos:

“Os grandes problemas filosóficos requerem uma tática similar àquela que os hebreus empregaram para tomar Jericó: sem ataque direto, circulando em torno lentamente, apertando a curva cada vez mais e mantendo vivo no ar o som de trompetas dramáticas. No assédio ideológico, a melodia dramática consiste em manter desperta sempre a consciência dos problemas, que são o drama ideal.” (Ortega y Gasset, 2015, p. 18)⁸

O cerne da utilização dos textos filosóficos é a sua leitura e análise que permite serem interpretados, encontrar a sua estrutura, pensar de forma a apreender as teses e os argumentos para os contrastar com o pensamento de outros filósofos. Este processo

⁸ Tradução livre do autor: “Los grandes problemas filosóficos requieren una táctica similar a la que los hebreos emplearon para tomar a Jericó: sin ataque directo, circulando en torno lentamente, apretando la curva cada vez más y manteniendo vivo en el aire son de trompetas dramáticas. En el asedio ideológico, la melodia dramática consiste en mantener despierta siempre la conciencia de los problemas, que son el drama ideal.”

procura a compreensão do pensamento do filósofo em questão, revivendo a sua situação, aprendendo a refletir e interpretar de forma reflexiva, desenvolvendo a capacidade de reflexão filosófica.

O texto filosófico, trabalhado em contexto de aula de Filosofia, está umbilicalmente ligado ao debate filosófico, porque permite que os intervenientes se expressem claramente no contexto de aula, bem como adquirem competências dialógicas, possibilitando um encontro proativo entre os interlocutores ativos no processo de dinâmico do ensino e da aprendizagem da Filosofia (Barros, 2001, p. 17-18).

Numa breve referência a outros materiais didáticos importantes, salienta-se o recurso aos meios audiovisuais, como as apresentações, o visionamento de documentários, de filmes e de fragmentos fílmicos, de spots publicitários, entre outros. Estes meios contribuem para o desenvolvimento de competências várias no processo de aprendizagem. A sétima arte e os diferentes recursos audiovisuais constituem uma fonte abundante de recursos de onde brotam abundantes significados e motivos de reflexão. Em jeito de conclusão, há uma infindável quantidade de recursos passíveis de serem utilizados na sala de aula de Filosofia. A Internet disponibiliza variadas ferramentas para aceder a vários tipos de informação como textos, revistas, material gráfico, entre outros.

Todo este esforço empregue no ensino da Filosofia tem como objetivo a criação de ferramentas e a habilitação de capacidades no aluno que propiciem o desenvolvimento do seu pensamento crítico, da sua liberdade de pensamento e expressão, da sua capacidade de questionar o mundo e as suas representações filosóficas, bem como os problemas e os desafios que se lhe colocam.

De notar a convergência entre este incremento do pensamento crítico e as ferramentas associadas já presentes intencionalmente na ampla visão proposta para o modelo de escolaridade prevista no documento referencial e matricial “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória” que almeja a qualificação do indivíduo e a inerente cidadania, propondo, desde logo, que o aluno esteja provido da capacidade de:

“... pensar crítica e autonomamente, (ser) criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação.” (Ministério da Educação, 2017, p. 15)

O ensino da Filosofia, munido da diversidade de recursos e de materiais didáticos, cumprirá o seu objetivo fulcral que se manifesta no desenvolvimento das competências

dialógica, crítica e criativa nos seus alunos para que estes se constituam como pessoas autónomas, inovadoras e verdadeiros cidadãos. Este propósito constituinte da própria Filosofia enquanto atividade conceptual crítica, permite o exercício do questionamento num horizonte filosófico que tende, e se orienta, para uma leitura crítica da realidade e, em simultâneo, na construção fundacional da ação pessoal e a relação desta com os outros. Esta primícia de cidadania ativa proporcionada pela Filosofia fundamenta-se, ao nível curricular, no documento orientador “Aprendizagens essenciais de Filosofia – 10º”, que se constitui como um horizonte de diretrizes para o processo de ensino e de aprendizagem da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, nomeadamente através da área de competência “D - Pensamento crítico e pensamento criativo”. (Ministério da Educação, 2018a, p. 5)

De salientar as notas centrais da disciplina de Filosofia, nomeadamente o questionamento, o cuidado, o respeito e a criatividade, como fundamentais na promoção de uma cidadania dinâmica proporcionada e potenciada pelo exercício da atividade filosófica que se mune do pensamento autónomo, e questionador da realidade, mobilizado para a aquisição de um conhecimento que se oriente para uma leitura crítica da realidade. (Ministério da Educação, 2018a, p.1-3)

A disciplina de Filosofia manifesta uma relação vital e fundamental com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, porque, desde a origem, há uma coincidência entre os propósitos de ambas no que concerne ao esforço de promover a cidadania, sob a forma de comportamentos e atitudes assentes no diálogo e no respeito, que manifestam e cimentam os direitos humanos, alvejando os valores da democracia, da justiça social e da igualdade entre todos. (Ministério da Educação, 2018a, p. 6)

3. Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino à Distância

3.1 Antecedentes e história

As Tecnologias de Informação e Comunicação propiciam a mediação do ensino e da aprendizagem entre os intervenientes deste processo, bem como possibilitam uma nova perspectiva da missão da escola. A expansão do conhecimento pela difusão da informação, através do avanço tecnológico, é o que vai permitir o desenvolvimento cultural da sociedade. Este benefício do acesso à informação pelas tecnologias facultam uma maior oferta, e mais variada, de percursos formativos atendendo às circunstâncias pessoais.

Ao nível histórico, desde que existe correspondência entre indivíduos, há a vontade de ensinar e de instruir para algo. De uma forma genérica, o Ensino à Distância começou na América do Norte e difundiu-se lentamente pelas principais cidades europeias. Da inicial oferta de cursos por correspondência à possibilidade de frequentar cursos universitários, houve variedade no Ensino à Distância, mediado, nos primórdios, pela comunicação postal. É no pós-guerra que ocorre a oferta progressivamente massificada de formação à distância. Os principais marcos históricos do Ensino à Distância são o material impresso e expedido na década de 60 do século passado, o uso da televisão nos anos 70, a utilização dos meios informáticos dos anos 80 e, nos anos 90, o recurso às redes informáticas (Garcia Aretio, 1999, p. 12-14).

A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação no contexto educativo pressupõe uma adequação do processo de ensino aprendizagem ao nível da organização e do método de ensino. A massificação do Ensino à Distância somente ocorre devido ao facto de o ensino presencial não ser adequado a uma parte do universo dos alunos. Não afirmamos que o ensino tradicional esteja desatualizado e já não seja adequado às necessidades atuais. Pelo contrário, porque à primeira vista, cria-se a ilusão de que o ensino presencial e tradicional já não consegue responder, nas devidas condições, às exigências impostas. O ensino face-a-face, provido da presencialidade, ainda é o terreno próprio da relação educativa. A interação pessoal em contexto de aula presencial é um desafio menor do que se ocorresse em ambiente de Ensino à Distância, devido ao facto da separação no espaço e no tempo (Coelho, 2017, p. 613).

Em contexto de pandemia, a suspensão das aulas presenciais afetou todos os anos de escolaridade. Esta adesão imposta à modalidade de Ensino à Distância afetou a generalidade dos estudantes, sem que houvesse uma antecipação desta ocorrência, um planeamento prévio em todos os âmbitos da esfera educativa e uma preparação dos envolvidos para instituir esta forma de ensino. No caso do ensino da Filosofia, como veremos adiante, a presencialidade é a tónica fundamental para a interrogação e para o debate filosóficos.

“Não há dúvida quanto à importância do professor no processo educativo. Fala-se e propõe-se tanto educação a distância quanto outras utilizações de tecnologia na educação, mas nada substitui o professor. Todos esses serão meios auxiliares para o professor.” (Kripka, 2016, p. 55).

O ensino à distância, apoiado pelas Tecnologias de Informação e Comunicação, é o ensino mais usual, tendo em conta as particularidades e necessidades específicas dos alunos. Estas tecnologias asseguram, fundamentalmente, a mediação facilitada e facilitadora do Ensino à Distância, tendo por objetivo o maior incremento da aprendizagem e, por conseguinte, do desenvolvimento cultural de uma sociedade.

Qualquer tecnologia virtual não substitui a atividade real, unicamente a complementa. Este é o principal desafio que as Tecnologias de Informação e Comunicação apresentam, enquanto inseridas no contexto global do Ensino à Distância. Os meios tecnológicos virtuais se se converterem na única ferramenta do ensino presencial, ou à distância, constituiriam uma ameaça ao invés de ser uma parte integrante de um processo global de ensino. Nenhum meio é bom ou mau em si, porque é o utilizador, e a intenção deste, que determina a sua utilidade ou inutilidade.

3.2 Papel social que as Tecnologias de Informação e Comunicação que ocupam no Ensino à Distância

Desde o século passado que as principais dinâmicas produtivas da sociedade, no geral, são a tecnologia e a ciência (Garcia, 2013, p. 26). Qualquer atividade científica implica formação numa qualquer área do conhecimento. Esta formação não se encerra num grau académico, mas opera-se continuamente ao nível da atualização dos saberes adquiridos. O mesmo adjetivo *global* aplicado à sociedade em que vivemos aplica-se ao conhecimento e ao ensino para que se corresponda aos vários desafios que surjam. A sociedade, segundo Araújo, compromete, cada vez mais, o ensino, desdobrando-o de acordo com a necessidade a que é chamado a suprir:

“O ensino tem agora, também, de dar conta das demandas e necessidades de uma sociedade democrática, inclusiva, permeada pelas diferenças e pautada no conhecimento inter, multi e transdisciplinar, com a que vivemos neste início de século XXI.” (Araújo, 2011, p. 39).

As novas tecnologias adquirem, cada vez mais, uma importância galopante nas áreas a que estão ligadas. A educação à distância é um desses horizontes que progride devido à interligação com as novas tecnologias. A progressão do Ensino à Distância imediatamente acompanha o aperfeiçoamento tecnológico. Somente existe o Ensino à Distância porque a tecnologia o permite. As mudanças tecnológicas são um motor de desenvolvimento para este tipo de ensino ao nível do impulso, da adoção de novas estratégias e de formas inéditas de facilitar e promover a aprendizagem.

A flexibilidade e a inter-relação, aplicadas ao Ensino à Distância, são características herdadas do âmbito tecnológico. Este relacionamento indica uma implicação mútua entre o ensino e a tecnologia, ou seja, há uma grande relação de dependência e qualquer desenvolvimento dos meios tecnológicos automaticamente se reflete no processo do Ensino à Distância.

O principal benefício dos novos meios para o Ensino à Distância é permitir que se reduza cada vez mais o afastamento entre os intervenientes. Reduzindo o espaço que separa o professor do aluno implica aproximar ambos. Criar uma estrutura que facilite o processo de ensino, eliminando obstáculos e promovendo a interação é a tarefa das Tecnologias de Informação e Comunicação que possibilita a construção ativa de sentido no processo de ensino e aprendizagem à distância.

O recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação permite aceder e difundir a informação instantaneamente para qualquer lugar. Este legado da informação e a possibilidade de poder dispor dela é uma habilidade estratégica que poderá servir para o aumento integral da sociedade. As Tecnologias de Informação e Comunicação permitem propalar a informação tendo em conta as necessidades várias dos consumidores da informação.

O conhecimento é o motor, alavanca, do desenvolvimento e o talento de o aceder, o guardar e o divulgar sinaliza prenúncios de progresso social. O ensino que implica manusear informação para gerar conhecimento é um veículo de desenvolvimento social, porque permite habilitar os membros de uma sociedade ao nível da educação e da formação. Esta tarefa massiva de educar e formar cidadãos é facilitada pelo recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação, efetivando um sistema de ensino amplo.

Esta necessidade de englobar um número maior de alunos no ensino foi potenciada pelo avanço tecnológico dos meios de informação e comunicação empregues. Permitir que se ensine através de uma forma que não implique deslocações, aumenta, desde logo, o universo dos interessados na sua própria formação. O autor Garcia Aretio reforça esta reciprocidade entre o Ensino à Distância, a influência do mundo laboral e as novas competência tecnológica educacionais:

“A origem do ensino à distância pode encontrar-se nos requerimentos individuais e profissionais, assim como nas aspirações (...) para crescer educacional e socialmente, junto com a consolidação dos novos canais de comunicação que possibilitam este processo de ensino/aprendizagem.” (Garcia Aretio, 2001, p. 165)⁹

Há uma mutualidade entre a oferta de formação facilitada e a vontade de quem quer aprender, mas que está dependente ainda das suas circunstâncias. Esta solução permite multiplicar a oferta do ensino e facilitar a frequência daqueles que não podem assistir presencialmente em estabelecimento de ensino.

⁹ Tradução livre do autor: “El origen de la enseñanza a distancia se puede encontrar en los requerimientos individuales y profesionales, así como en las aspiraciones (...) para crecer educacional y socialmente, junto com la consolidación de los nuevos canales de comunicación que posibilitan este proceso de enseñanza/aprendizaje.”

4. A Educação à Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação aliadas no ensino da Filosofia, através do uso da plataforma Google Classroom

A educação acompanhou o processo histórico da palavra escrita e difundida ao longo dos tempos. Da invenção da escrita, passando pelo engenho da imprensa de Gutenberg até à criação das Tecnologias de Informação e Comunicação, há um paralelismo entre o formato do que é escrito, a vontade de querer deixar registado, e o impulso para a sua difusão. Neste itinerário de texto escrito e difundido, a educação e o ensino acompanharam, naturalmente, esta dinâmica de querer intervir no mundo através da palavra. Dizer-se a si ao mundo implica um qualquer formato de suporte para que a mensagem seja reproduzida e crie sentido. A mudança sofrida pela palavra escrita ao nível dos processos de suporte material gerou, também, uma alteração nos âmbitos do social, do político e, obviamente, do educativo. O autor Walter Ong incide sobre a transformação, operada em todos os níveis, da influência da escrita sobre a consciência humana.

“Sem a escrita, o pensamento escolarizado não pensaria nem poderia pensar como o faz, não só quando está ocupado em escrever, mas também normalmente quando articula os seus pensamentos de forma oral. A escrita transformou a consciência humana.” (Ong, 1996, p. 81)¹⁰

A disponibilidade de meios informáticos, desde computadores a dispositivos móveis, e a possibilidade de aceder à internet, por exemplo, tem aumentado sistematicamente, o que permitiu consolidar a interferência das Tecnologias de Informação e Comunicação no horizonte educativo. Ao longo dos tempos, houve uma implementação considerável do uso dos meios informáticos em todos os aspetos do quotidiano.

Atualmente, na envolveria das Tecnologias de Informação e Comunicação generalizou-se a palavra escrita, num horizonte de registo histórico e até no que respeita à sua difusão. Os suportes digitais são *biblioteca*, repositório de memórias escritas para o futuro, e, simultaneamente, *megafone*, a difusão e a amplificação da palavra. A existência de meios tecnológicos que medeiam a palavra não diminui em nada os suportes analógicos tradicionais que facultam à palavra os mesmos serviços que a tecnologia oferece. A palavra

¹⁰ Tradução livre do autor: “Sin la escritura, el pensamiento escolarizado no pensaría ni podría pensar como lo hace, no sólo cuando está ocupado en escribir, sino incluso normalmente cuando articula sus pensamientos de manera oral. La escritura ha transformado la consciencia humana.”

dita e escrita nestes formatos analógicos como, por exemplo, a voz, o livro, o texto, etc., ainda sobrevive e alicerça o sentido que expressa.

Transpondo para o ensino atual, o uso da palavra falada pelo professor e pelo aluno ainda continua válida e de enorme importância. A palavra que ainda existe nos moldes tradicionais de comunicação contrapõe-se, em parte, à palavra *filtrada* pelos meios tecnológicos que vai ganhando cada vez mais importância, seja no ensino, na vida quotidiana ou na expressão cultural dos povos. Dos meios usuais de expressão linguística, até aos meios tecnologicamente mais avançados, a palavra *digital* vem ganhando terreno e importância.

Adjacente aos canais de comunicação, surge o conceito de *sociedade de informação*, um cosmos adornado pelo artifício técnico que medeia a informação e a comunicação. Esta sociedade é influenciada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação e o reflexo desta intervenção alastra a horizontes tão diversos quanto as relações sociais, a política, a economia e, sem dúvida, a esfera educativa. As Tecnologias de Informação e Comunicação são instrumentos que coordenam e estruturam, de alguma forma, a informação ao ponto de transformar a própria sociedade.

Da mesma forma que o aproveitamento do vapor transfigurou tudo e inaugurou a sociedade industrial, a informação tem um efeito similar. Ainda que, desde sempre, tivesse existido o vapor e o seu aproveitamento cinético fosse já conhecido desde a Grécia antiga, foi somente a partir do século XVIII, com a capacidade de produzir e dispor da energia gerada pelo vapor, que este facto marca uma nova era: a revolução industrial. Da mesma forma, sempre existiu a informação e a comunicação, falada e depois escrita, e o que torna específico e peculiar da sociedade de informação não é somente dispor da matéria-prima, a informação, mas é a capacidade de a transformar, gerir, armazenar e difundir. É este *algoritmo* que marca a especificidade da sociedade da informação. Se antes o grande móbil foi o vapor, hoje é a informação. A sociedade da informação, provida de todos os seus meios e mediações, caracteriza-se, em dados gerais, pela capacidade de acesso, quase de forma ilimitada, à informação através dos meios tecnológicos associados.

A sociedade de informação contempla quatro elementos fundamentais: os utilizadores - as pessoas e/ou instituições que acedem aos conteúdos; as infraestruturas - meios tecnológicos que tornam possível aceder remotamente aos conteúdos; os conteúdos - a informação que pode ser acedida e manuseada sem que seja necessária a deslocação a

um local específico, e a envolvimento, ou seja, os fatores diversificados que podem interferir na sociedade (Xavier, 2009, p. 6).

A relação entre a sociedade de informação e o âmbito educativo é uma evidência exemplificada e demonstrada na adoção de meios tecnológicos, as Tecnologias de Informação e Comunicação, nos processos educativos. Esta disseminação envolve o processo de ensino-aprendizagem próprio da Filosofia. Uma das dificuldades que se colocam é a especificidade do ensino da Filosofia que se baseia no seu caráter pessoal e relacional. A Filosofia inscreve-se na arquitetura do ensino quando invoca a formação integral da pessoa para a sua finalidade educativa primordial. A preparação dos estudantes para o desempenho de uma função laboral unicamente, é o mesmo que reduzir o ensino a uma eficiência que contrasta com a tomada de consciência de que o desenvolvimento integral da pessoa é preocupação constante da Filosofia. Como constata Boavida acerca do horizonte expandido que a ação da Filosofia permite:

“O papel do ensino da Filosofia é descrito como lugar de encontro de saberes e de experiências, espaço privilegiado de possibilidades para a emergência da reflexão crítica, do alargamento dos quadros conceptuais, do exercício de liberdade e abertura de horizontes.” (Boavida, 2008, p. 582)

No entanto, surgem aspetos positivos na adoção das Tecnologias de Informação e Comunicação para proveito do ensino da Filosofia. De uma forma geral, qualquer ferramenta pedagógica que possibilite e incremente o diálogo é já, por si mesma, proveitosa. A criação de um horizonte virtual de aprendizagem onde o diálogo seja a mediação entre os intervenientes, através da plataforma Google Classroom, por exemplo, poderá ser um excelente contributo. Paralelo ao diálogo, acrescentaríamos a colaboração mútua dos intervenientes possibilitada pela plataforma educativa em questão como uma consequência deste modelo de ensino.

A comunidade virtual criada entre o professor e os alunos que seja provida de uma interação através do uso de uma ferramenta como o Google Classroom seria considerada como uma possibilidade válida de ensino e de aprendizagem filosófica, onde existiria o acompanhamento no itinerário da aprendizagem. A coordenação destes dois fatores, diálogo e comunidade virtual, potenciam o ato educativo da Filosofia, mesmo em situação diferida no espaço e no tempo, como acontece no ensino à distância. No entanto, assinalamos que a dissemelhança entre o ensino presencial e o ensino à distância, no que

respeita à proximidade, ainda se mantém espaçado com a ausência presencial entre alunos e professores.

Neste panorama, a mediação das Tecnologia de Informação e Comunicação, concretamente através do uso da plataforma Google Classroom, possibilitam constituir-se como uma ferramenta pedagógica para o ensino da Filosofia, na condição de não se substituírem aos protagonistas do processo, professor e alunos, e se forem contributo para as tarefas filosóficas da análise, da crítica e da reflexão. Neste sentido, a envolvimento tecnológica que se imiscui no ensino filosófico só pode constituir-se como instrumento de aproximação dos intervenientes, como vetor do diálogo, como trilho para o conhecimento, como uma ponte para o espaço e para o tempo diferidos e, ainda, como réplica da presencialidade dos intervenientes, neste caso, o professor e os alunos.

5. A plataforma Google Classroom como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem

O objetivo primordial da educação é conseguir que os alunos aprendam, relacionem o que aprenderam na vida real e, ainda, que os conteúdos adquiridos permitam resolver os problemas em contextos diversos. Esta tarefa, aos olhos dos docentes, parece ser simples, mas implica um compromisso na motivação da aquisição de aprendizagens importantes e significativas nos alunos, mediante o uso de estratégias e técnicas que possibilitem ao estudante alcançar os objetivos propostos inicialmente e os resultados esperados da sua aprendizagem.

O docente deverá ser um polo de mudança próximo dos alunos e alguém que configure o ensino de uma forma adequada, complementando o saber e o conhecimento com a sua existência (saber ser), a sua ação (saber fazer) e as múltiplas fontes de conhecimento disponíveis para aceder à informação e ao conhecimento. As tecnologias de acesso à informação têm um grande impacto na sociedade do conhecimento e no acesso às fontes da informação. De forma incisiva, as plataformas tecnológicas de informação e comunicação são um fator importante para a sociedade aceder à informação e ao conhecimento. No que respeita à educação, toda a informação disponível através dos

canais tecnológicos constitui um manancial de matéria-prima para o processo de ensino e aprendizagem (Costa, 2000, p. 31).

Perante o panorama global vivido em plena pandemia Covid-19, houve a necessidade de interromper o ensino presencial, a 16 de março de 2020, para permitir o isolamento profilático e impedir o alastramento da infeção viral. Nesta perspetiva houve a preocupação de estabelecer uma conexão à distância entre os alunos e os professores. O principal meio de intermediação foi o recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação. Uma das plataformas tecnológicas empregues foi o Google Classroom que proporcionou a compilação, a divulgação, a partilha e a criação de tarefas sem a exigência de um suporte material. Duas vantagens desta plataforma são a facilidade na configuração e também a economia de tempo e de papel.

Desde logo, apresenta-se o desafio inerente à atualização desta ferramenta digital que é formação prévia necessária para lidar com um novo tipo de contexto onde se desenrola o processo de ensino aprendizagem. A implementação de uma novidade educativa implica preparar e habilitar os docentes para que a tarefa de ensino e de aprendizagem se torne eficaz (Garcia Aretio, 2017, p, 18).

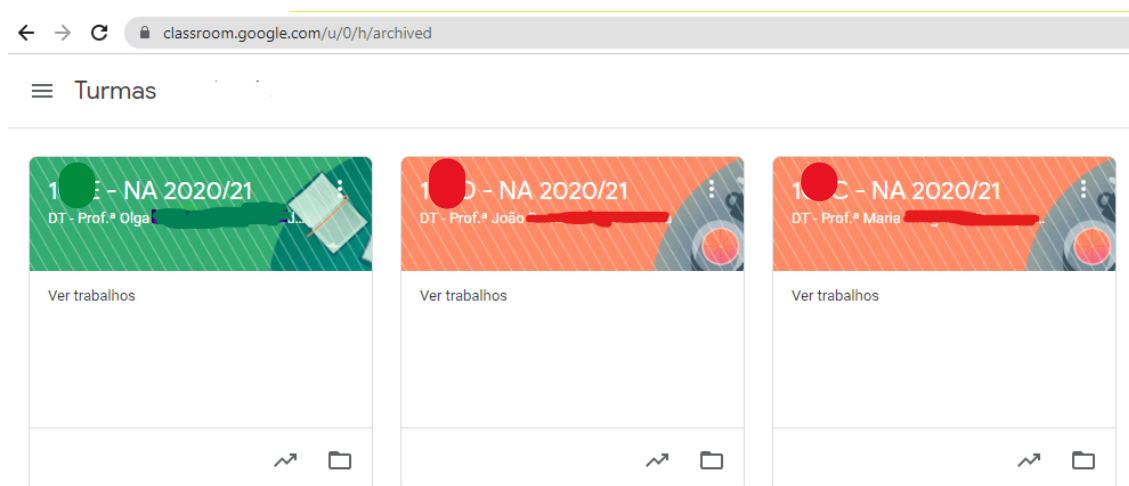


Figura 1: Imagem printscreen das turmas de 10º ano de escolaridade intervenientes no Estágio no Ensino de Filosofia da Escola Secundária Nuno Álvares – Castelo Branco.

Ao nível da configuração, os professores podem formar uma ou mais turmas na plataforma, tal como a imagem acima indica, convidando alunos e outros professores, e a ambos é-lhes permitido partilhar conteúdos, tarefas, notificações e anúncios, ficando

depois disponíveis num único espaço virtual. De referir que oferece uma funcionalidade comunicativa entre os utilizadores. Os professores podem criar tarefas, enviar notificações e os alunos que podem partilhar os recursos entre si e interagir na plataforma ou através de correio eletrónico. Ao nível da avaliação das tarefas propostas, é possível verificar os trabalhos elaborados, deixar comentários e classificar diretamente os trabalhos. Ainda se assinala a interoperabilidade com outras ferramentas do universo Google, bem como a sua acessibilidade facilitada e gratuita.

Um fator importante a associar ao Google Classroom é a possibilidade do trabalho colaborativo entre os intervenientes e mesmo entre os alunos, o que gera vinculação entre eles e propicia uma atividade pedagógica ativa. A associação deste fator à facilidade de utilização, provocou uma adesão significativa no panorama escolar (Al Maroof, 2018, p. 121). O uso das tecnologias digitais tende a incrementar a interação entre os docentes e os alunos pelo recurso às plataformas virtuais dedicadas ao ensino, como é o caso do Google Classroom. Paralelamente ao entusiasmo inicial provocado pelo uso de recursos digitais, mostra-se imperativo que se inove nas didáticas e estratégias implementadas para que o ímpeto pela aprendizagem não desvaneça e provoque o desinteresse pela aprendizagem. Perante situações atípicas, como no caso da pandemia, em que não se pode desenvolver a atividade pedagógica presencialmente, foi apropriado o recurso às plataformas virtuais para desenvolver as atividades educativas.

Ainda no campo das vantagens associadas ao Google Classroom, de referir a complementaridade de funções que a plataforma oferece. Para além dos recursos educativos, oferece gratuitamente uma caixa de correio eletrónico e, também, espaço de armazenamento para uso pessoal. A propósito da implementação deste novo modo de ensino a partir do Google Classroom, privilegia-se o desenvolvimento de habilidades cognitivas e fomenta-se a acessibilidade dos alunos que melhor progredem em ambientes interativos. Acrescentaríamos ainda outras vantagens tais como o acesso abundante a informação disponível na internet, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, uma melhor otimização do tempo e a possibilidade de escolher o horário adequado para a realização das tarefas propostas (Varguillas, 2020, p. 221).

De notar que todo o ensino de assiduidade no espaço escolar vigente até à interrupção devido à pandemia foi trasladado para o panorama do ensino à distância, onde todas as atividades letivas presenciais foram suspensas. Em agosto de 2020, o

Ministério da Educação propôs um plano com várias medidas de apoio e recuperação de aprendizagens, visto que foi um momento de crise com impacto relevante para o sucesso escolar (Ministério da Educação, 2020, p. 5). Perante a realidade da perda de tempo útil de ensino e de aprendizagem, é convocada a escola com todos os seus intervenientes para o início de um processo de colmatação de perdas de aprendizagem, não tendo sido realizadas ou devido à falta de uma consolidação genuína dos conteúdos abordados.

Capítulo 2. Estágio em Contexto Prático - Filosofia

1. Apresentação e caracterização da Escola Secundária Nuno Álvares

A Escola Secundária Nuno Álvares, sediada na cidade de Castelo Branco, encontra-se agregada num conjunto de estabelecimentos de ensino que formam o Agrupamento de Escolas Nuno Álvares de Castelo Branco (AENACB). Para além da Escola Básica Cidade de Castelo Branco e da Escola Básica Professor Doutor António Sena Faria de Vasconcelos, existem outros sete estabelecimentos de ensino agregados¹¹ ao agrupamento de escolas e os níveis de ensino oferecidos estendem-se desde o Pré-escolar até ao Secundário. O universo de estudantes é composto por 2415 alunos em todos os anos de escolaridade, distribuídos por 111 turmas (Projeto Educativo, 2015, p. 10).

A Escola Secundária Nuno Álvares apresenta como marco identitário a afirmação de um horizonte múltiplo de vivências educativas, indutoras de excelência e qualidade, disponível a todos e a todas e em consonância com a experiência educativa pessoal e individual. Neste sentido, a Escola Secundária Nuno Álvares é um organismo concebido em função do seu propósito educativo e no qual os seus intervenientes procuram concretizar as linhas de ação propostas e definidas no projeto educativo do agrupamento.

A efetivação prática da tarefa educativa protocolada no projeto educativo necessitará do compromisso de todos os agentes da comunidade escolar envolvidos, tendo por objetivo primordial o desenvolvimento pleno do aluno, incentivando a liberdade, a responsabilidade e a solidariedade (Diário da República, 1986, art.º 2, nº 4). Este propósito de compromisso com a tarefa educativa implica mudanças que incidem numa identidade partilhada pelas escolas do AENACB e que tendem a manifestar um percurso feito em conjunto.

A Escola Secundária Nuno Álvares tem como objetivo educativo proposto o sucesso escolar dos seus alunos e este desígnio concretiza-se num clima de partilha e abertura, de confiança e de autenticidade, de liberdade e responsabilidade, de resiliência e

¹¹ Escola Básica da Boa Esperança, EB do Cansado, EB de Escalos de Baixo, EB de Malpica do Tejo, EB da Mata, EB de Nossa Senhora da Piedade e o JI da Boa Esperança.

perseverança que são fundamentais para a construção de um futuro que se pretende de sucesso para a comunidade educativa do AENACB (Projeto Educativo, 2015, p. 6).

O Agrupamento de Escolas que envolve a Escola Secundária Nuno Álvares rege-se pelo seu projeto educativo que visa o rumo educacional dos estabelecimentos de ensino e neles estão patentes os princípios gerais e os valores inerentes, bem como os objetivos e a concretização prática do seu compromisso educativo. Este documento sintetiza as componentes pedagógica e organizacional do empreendimento e da tarefa da educação.

Numa perspetiva construtiva de futuro, o Projeto Educativo alicerça objetivos que são marcos decisivos na intervenção educativa. Do rol das finalidades descritas, salientamos os seguintes objetivos axiais: apoio / melhoria das aprendizagens; prevenção do abandono, do absentismo, da indisciplina, tendo em vista a orientação vocacional e a aposta na relação Escola-Família-Comunidade-Parcerias (Projeto Educativo, 2015, p. 19).

A concretização destes horizontes de ação, atrás descritos, faz-se pelos seguintes objetivos operacionais: aumentar o sucesso escolar na avaliação interna; o desenvolvimento de competências de literacia de informação, digital e da leitura; diminuir a taxa de interrupção precoce do percurso escolar; a redução da indisciplina em contexto escolar e a promoção da orientação escolar e profissional, proporcionando o conhecimento do contexto escolar (Projeto Educativo, 20145, p. 20-24). Este âmbito da perspetiva educativa com propósitos definidos pretende ser uma linha orientadora para os intervenientes no processo educativo, até porque só um planeamento bem definido consegue ser *bússola* do que se pretende projetar para o futuro.

Ao nível do espaço, este estabelecimento de ensino teve a sua inauguração das obras de requalificação no final do mês de junho de 2021. De momento, o espaço escolar oferece as condições necessárias para a tarefa educativa nas valências do desporto, das salas de aula, dos acessos, dos espaços exteriores, dos espaços de refeição, bibliotecas, centro de recursos e laboratórios. Esta requalificação marca o 75º aniversário da escola. Ao nível histórico, o antigo Liceu de Castelo Branco, a atual ESNA, foi inaugurado em 1848 nas instalações provisórias da Misericórdia Velha, sendo transferido para um palacete no largo da Sé, em 1863. Em 1911, foi instalado no antigo Paço Episcopal, atual Museu Tavares Proença.

O edifício atual começou a ser construído em 1941 e a conclusão foi em 1944, tendo inauguração oficial a 2 de maio de 1946. O complexo educativo é constituído por salas de

aula, campos para a prática desportiva, laboratórios de ciências experimentais, salas de informática, biblioteca, auditório, salas de alunos, bar, refeitório, reprografia, sala de professores, gabinetes vários, papelaria, entre outras valências.

O núcleo de estágio de Filosofia da Escola Secundária Nuno Álvares foi composto pelo professor orientador da Universidade da Beira Interior, pelo professor cooperante da Escola Secundária Nuno Álvares, pelo coordenador do Departamento de Ciências Sociais e Humanas da mesma escola e por mim. O facto de ser um pequeno grupo permitiu facilitar a articulação de esforços, quer ao nível das reuniões de preparação, quer ao nível do acompanhamento das atividades desenvolvidas. Entre todos os intervenientes houve o debate de ideias, a troca de informações e o trabalho em equipa na superação de eventuais dificuldades que existissem.

2. Apresentação e caracterização das turmas lecionadas em contexto prático

Durante a Prática de Ensino Supervisionada, foi-me proposta a inserção em três turmas do décimo ano de escolaridade. Uma turma do 10º composta por 22 alunos, 3 raparigas e 9 rapazes; uma turma do 10º constituída por 22 alunos, dos quais 10 rapazes e 12 raparigas; por fim, uma turma 10º formada por 22 alunos, com 8 raparigas e 12 rapazes.

No início do segundo período, assisti a três aulas, uma em cada turma e a minha leção operacionalizou-se em seis sessões. Nas três aulas a que assisti presencialmente, verifiquei que as três turmas eram muito diferentes entre si, ao nível da relação do ensino-aprendizagem. Num primeiro momento, em regime de Ensino à Distância, lecionei três aulas síncronas em ambiente virtual, através da plataforma Google Classroom, nos dias 3, 5 e 8 de abril de 2021. O segundo momento de leção ocorreu a 27 de abril de 2021, às mesmas turmas atrás mencionadas.

Uma turma do 10º assumiu, na generalidade, uma posição de interesse durante as aulas, com níveis de debate, diálogo e argumentação muito razoáveis e um comportamento adequado. Uma turma do 10º foi a turma mais tímida na participação espontânea, necessitando, por vezes, de um impulso para estimular o debate e o diálogo. Ainda que o aproveitamento fosse menor do que nas outras duas turmas, demonstraram

interesse pelos temas apresentados, mas com a particularidade de ser preciso a iniciativa do professor estagiário para que fosse despoletada a participação e o diálogo acerca do questionamento filosófico proposto. Uma turma do 10º transpareceu um comportamento aplicado no trabalho e participativos na argumentação e desafiantes pelo compromisso de interesse e de empenhamento que demonstraram.

Em termos de comportamento em tempo de aula, nunca notei qualquer falta de respeito ou situação embaraçosa. O revés da situação foi a falta de participação que ocorria, não existindo, na maioria das vezes, a iniciativa de envolvimento no diálogo, talvez por receio dos pares da turma em caso de incorreção infeliz.

No que diz respeito ao empreendedorismo e à vontade de colaborar, nas três turmas notei que havia empenho e entreajuda entre os alunos. Nas três turmas havia alunos com melhor resultado que outros, o que não impedia que existisse a vontade em melhorar e ultrapassar as dificuldades. A grande dificuldade que encontrei foi a apatia, a reserva manifestada perante a possibilidade de responder algo incorreto ou incoerente. Perante este silêncio disfarçado de insegurança na resposta a emitir, procurei fomentar o ambiente de diálogo e questionamento permanente, aproveitando a especificidade da disciplina de Filosofia.

O Ensino à Distância demonstrou ser um refúgio aparente dos que não tinham a certeza, considerando as questões que eram colocadas. O ensino presencial foi diferente, porque o rosto que confronta outro rosto impele ao diálogo e interpela a expressar algo perante o questionamento. Neste sentido, a grande vantagem para o ensino da Filosofia em modo presencial é esta possibilidade de estar frente-a-frente com alguém que interpela, questiona e procura conhecer favorecido pelo diálogo.

Face ao exposto, houve a preocupação de combater a participação precária, alguma desconfiança preconceituosa acerca da disciplina e, por vezes, a dificuldade de compreensão das questões, até porque a aprendizagem da Filosofia envolve estimular a leitura e a falta de hábitos adquiridos associados à leitura foi visível. Como estratégia, houve a tentativa continuada de estimular a participação como instância inicial do itinerário filosófico que se nutre da problematização como abertura ao exercício filosófico. Um outro utensílio para incentivar o interesse foi o recurso a exemplos concretos e práticos do quotidiano para incorporar a Filosofia num ato contínuo de reflexão acerca do sentido das coisas e do mundo. Outra forma de incentivar a compreensão do discurso em sala de

aula foi inquirir acerca da compreensão adquirida do que era proposto para diálogo, tendo em conta obter respostas coerentes e em concomitância com os temas abordados.

3. Apresentação e fundamentação metodológica das aulas lecionadas

Iniciamos este capítulo com uma apresentação das atividades elaboradas durante o estágio de Filosofia na Escola Secundária Nuno Álvares. Descreve as fases e as etapas deste processo de formação, as adequações operadas e destacando as circunstâncias específicas para ajustar a leção ao contexto concreto das turmas.

Num primeiro momento, farei uma apresentação dos temas abordados nos dois blocos de aulas lecionadas. Das seis aulas, houve um primeiro bloco de três aulas que decorreram na modalidade de Ensino à Distância, em formato síncronico através da plataforma Google Classroom, e um segundo bloco que decorreu presencialmente em sala de aula nas instalações escolares.

Neste capítulo estará patente uma descrição das temáticas abordadas, dos materiais que serviram de apoio à leção, dos objetivos que nortearam as aulas, os conteúdos programáticos abordados, as estratégias que serviram em cada momento de aula, os recursos utilizados e a avaliação dos conceitos apreendidos e, de forma contínua, da participação e empenho dos alunos e a pertinência dos argumentos usados nas intervenções. Todos os materiais/recursos empregues - planificações, apresentações, textos - encontram-se organizados no separador “Anexos”, para evitar a duplicação, destinando este capítulo para a apresentação e para a fundamentação metodológica das aulas lecionadas.

Para além da apresentação das temáticas abordadas, seguir-se-á o momento destinado à fundamentação das metodologias aplicadas. Serão abordados alguns dos momentos e das estratégias desenvolvidas nas aulas de Prática de Ensino Supervisionada. O cerne deste capítulo é expor uma reflexão acerca das dinâmicas didáticas, dos conteúdos e dos conceitos abordados, tendo em conta os objetivos da disciplina de Filosofia.

4. Sínteses temáticas das aulas lecionadas

O primeiro bloco de aulas insere-se no módulo II “A ação humana e os valores” do documento “Aprendizagens Essenciais de Filosofia – 10º ano” (Ministério da Educação, 2018b, p. 8). Ao nível dos temas e dos conteúdos programáticos, abordou-se o tema “Liberdade e Determinismo na ação humana”.

O segundo bloco de aulas incorporou-se na mesma Unidade. No que concerne aos temas e aos conteúdos do documento “Aprendizagens Essenciais de Filosofia – 10º ano”, incidiu-se na temática do segundo módulo “A ação humana — análise e compreensão do agir” (Ministério da Educação, 2018b, p. 8).

Segue-se uma apresentação esquemática dos principais momentos que compuseram as aulas lecionadas em contexto de Prática de Ensino Supervisionada.

4.1 Liberdade e Determinismo na ação humana

1. Enquadramento do tema em análise e recolha de ideias e visões acerca do tema da liberdade e do determinismo. Neste momento foi pedido aos alunos que definissem a liberdade com o objetivo de proporcionar o diálogo acerca da temática proposta.

2. Apresentação de dois vídeos. O primeiro vídeo replicou uma reportagem noticiosa emitida no canal Euronews acerca de várias manifestações no continente europeu contra o confinamento provocado pela pandemia Covid-19. O segundo vídeo é, também, uma reportagem do mesmo canal de notícias e relata uma vaga de turistas alemães que lotaram uma estância de turismo, contrariando os apelos ao confinamento decretado pelas autoridades nacionais de saúde.

3. Debate acerca dos vídeos em análise, tendo em conta as ações e as posições relatadas e quais os condicionamentos do agir humano que se poderiam constatar.

4. Aplicação prática das posições abordadas através da resolução de um exercício prático do manual, convidando a responder à questão: “Por que razão o problema do livre-arbítrio é um problema importante do ponto de vista prático?” (Rodrigues, 2021, p. 58).

5. Avaliação do exercício prático anterior através da partilha oral das posições adotadas acerca da problemática proposta para análise.

4.2 Os valores morais segundo a perspetiva do relativismo cultural

1. Diálogo introdutório acerca do conceito de juízo moral enquanto juízo de valor.

2. Referência às teses e aos argumentos do relativismo enquanto posição filosófica sobre a natureza dos juízos morais.

3. Leitura de um texto do manual da disciplina (Rodrigues, 2021, p. 81) com alguns exemplos de práticas e normas diversificadas. Diálogo acerca das várias normas culturais e das consequências da diversidade de verdades morais. Referência à mutabilidade dos valores consoante o sujeito, o grupo social e a cultura.

4. Visualização de uma apresentação sobre o relativismo cultural, aludindo às várias teses principais, aos argumentos a favor e principais objeções ao relativismo cultural. Recurso ao diálogo e ao debate para a discussão das ideias apresentadas.

5. Avaliação das aprendizagens através da resolução de uma atividade que propunha responder à questão apresentada para apreciação dos alunos. Partilha das posições adotadas acerca da problemática proposta.

4.3 Fundamentação metodológica

Os conteúdos relacionados pertencem aos currículos programáticos do décimo ano de escolaridade da disciplina de Filosofia. Incidimos sobre a unidade II “A ação humana e os valores”, concretamente nos temas do “Determinismo e liberdade na ação humana” e

“Valores e valoração - a questão dos critérios valorativos”. Nesta abordagem foram versadas as temáticas da liberdade/determinismo e os condicionalismos à ação humana, e o tema do relativismo cultural, enquanto resposta ao problema do valor de verdade dos juízos morais. Como recurso para a promoção do diálogo foram usados meios audiovisuais para introduzir questões e induzir a participação dos alunos no debate dos temas propostos.

A unidade “A ação humana e os valores” é de especial importância, na medida em que permite munir de ferramentas conceptuais importantes para a compreensão da ação humana e as suas dimensões intrínsecas. Perante uma ação concreta, o aluno está preparado para a formulação e emissão de um juízo de valor, porque terá em conta os fatores e as circunstâncias que condicionam a ação humana. Como disciplina que forma pessoas integradas numa sociedade, a Filosofia apetrecha o aluno para a compreensão, para a comunicação e para a problematização, em diálogo, no objetivo de proporcionar uma visão integradora do agir humano. O adjetivo anterior *integradora* assume o sentido de proporcionar um polo, uma instância relacional de sentido, uma interligação dos vários saberes a condição histórica e social de cada um.

A base ética e filosófica da unidade em questão apresenta-se como um alicerce para a formação dos estudantes no domínio dos valores, ou seja, pretende habilitar o aluno de instrumentos e meios próprios para a atividade crítica no que respeita à concretização do seu próprio agir. Habilitar para autonomia e para a autenticidade, a partir de instrumentos conceptuais fornecidos pela Filosofia, terá como consequência a afirmação de cada um como pessoa responsável, autónoma e crítica. Estes utensílios conceptuais são fornecidos pela capacidade argumentativa e racional que o exercício da Filosofia permite, encoraja e estimula ao aluno, num mundo onde a virtualidade se apresenta como ameaça à pessoa, desabilitando os horizontes do rosto presente, propondo o mundo tecnológico como a nova metafísica do encontro.

Este itinerário proporcionado pela Filosofia que é munido da crítica, da argumentação e do questionamento, tem em vista a autenticidade da pessoa provida de presencialidade e em busca constante de um sentido de si e do mundo. Ao nível prático, a leção da Filosofia complica-se pelo desinteresse na leitura, o que afeta a capacidade

de problematizar e de conceptualizar, bem como se verifica uma inércia aplicada valor da sabedoria e da educação como atributos da formação integral da pessoa.

O ensino desta unidade programática do décimo ano de Filosofia é axial no âmbito do agir e das suas implicações. Permite aceder ao âmago do significado das ações, descortina o sentido associado na intenção e pressupõe uma consequência. Formar os alunos para a tarefa de construir o seu próprio agir num quadro normativo, providenciando as ferramentas para formular o juízo moral, tendo sempre em conta uma resposta associada - a responsabilidade – é a tarefa hercúlea integral que se atribui à finalidade de abordar o agir humano num quadro ético e responsável.

Descortinar e pressupor o sentido ético da norma e retirar responsabilidade aos atos humanos é permitir os obstáculos, os escândalos no caminho, a quem pode ter infinitas escolhas, capacidade de ajuizar moralmente e ser responsável pela sua vida que se concretiza em atos. Assim ilustrada, a Filosofia assume-se como um valor educacional para a formação integral da pessoa, porque habilita de valores éticos e de responsabilidade o agir humano.

Segue-se uma descrição dos blocos de aulas lecionadas, uma referência aos materiais que serviram de suporte e razões para a sua escolha, as estratégias utilizadas com os objetivos a alcançar e, por fim, as avaliações das aprendizagens.

A leção decorreu em seis momentos de 45 minutos cada, correspondendo a dois blocos temáticos de três aulas, correspondendo o primeiro bloco ao tema da liberdade e do determinismo na ação humana e as condicionantes à liberdade em quadro de confinamento epidémico, e o outro bloco abordou a temática dos valores morais segundo o relativismo cultural, com referência aos argumentos a favor e as objeções que se colocam.

As aulas foram lecionadas numa base gradual, a meio do ano letivo entre março e abril, o que permitiu o aperfeiçoamento na recolha de materiais e na abordagem aos conteúdos visados. Num primeiro momento foram selecionados materiais que serviram de suporte às aulas e, posteriormente, foram preparadas as planificações e a disponibilização destas aos professores orientador e coorientador para melhoria e aperfeiçoamento. As

sugestões formuladas foram previamente atendidas e as planificações foram reformuladas para posterior aprovação.

O primeiro bloco de aulas à distância, através da plataforma Google Classroom, dedicado ao tema da liberdade e do determinismo, iniciou-se por um momento de enquadramento do tópico em questão, num esforço de prospeção acerca do que já tinha sido abordado em aulas anteriores no que concernia à liberdade e ao determinismo da ação humana. Esta estratégia de questionamento acerca do tema da liberdade e do determinismo procurou o diálogo entre o professor e os alunos, no sentido de posicionar o interesse dos alunos entre as duas conceções interpretativas do agir humano. Neste diálogo prévio pretendeu-se identificar quais seriam as posições adotadas acerca da liberdade, identificar quaisquer condicionantes e, de alguma forma, estabelecer um confronto dialogal entre as diversas perspetivas explicativas do agir humano.

No segundo momento, foi disponibilizado, em formato audiovisual, um conjunto de dois vídeos. Ambos davam conta de reportagens noticiosas transmitidas e disponíveis numa plataforma de partilha de vídeos durante o mês de dezembro 2020. O [primeiro vídeo](#) incidia sobre várias manifestações violentas contra o confinamento provocado pela pandemia, em algumas das principais cidades europeias, e incluía reações violentas contra as forças de autoridade e atos de vandalismo onde a maioria dos manifestantes não cumpria as regras de confinamento e de distância a que eram obrigados, nem se valiam das medidas mínimas profiláticas.

O [segundo vídeo](#) noticiava uma vaga de turistas alemães a invadirem uma estância turística de lazer e de desporto na região dos Alpes. Na mesma notícia foi entrevistado o presidente do município local e este deixou críticas ao comportamento dos turistas numa época marcada pela ameaça pandémica. O fluxo automóvel foi tão exagerado que congestionou a localidade, sem comparação com épocas altas de anos transatos.

Com estes acontecimentos que foram notícia, procurou-se apresentar a situação real de um exercício do agir humano, pautado por uma escolha assumida num contexto de condicionamento específico. Por um lado, temos manifestantes a justificarem as decisões tomadas pela necessidade de intervenção violenta como crítica ao regime de exceção

vivido. Por outro, os turistas a reclamarem o direito ao descanso e ao lazer após um largo período de confinamento.

Neste panorama apresentam-se decisões válidas na sua licitude lógica: os manifestantes exerciam um direito consagrado constitucionalmente; os turistas transferiram o local de confinamento para uma instância na montanha, após uma permissão de circulação em território nacional alemão. Neste prisma parece que os dois tipos de decisão, os exercícios de liberdade, foram tomadas tendo em conta o condicionalismo do confinamento pandémico: os manifestantes exerceram ações previstas num direito que podiam invocar e os turistas não estavam proibidos de deixar o domicílio próprio. À primeira vista, supõe-se que os dois exemplos se justificam pelo condicionalismo do confinamento às suas vidas. Ao nível da responsabilidade, ambas as situações não se justificam enquanto ações próprias e adequadas do agir humano livre, porque a responsabilidade dos atos não foi tida em conta, ou seja, ainda que fossem ações livres, estas não corresponderam ao exercício da liberdade, porque não anteviram as consequências prováveis ao nível da propagação da pandemia e ao dever de contribuir para o combate à doença.

Nesta configuração foi proposto aos alunos que expressassem as suas opiniões acerca dos exemplos apresentados como exercício de liberdade e, ainda, atendendo ao sentido de responsabilidade, tendo em conta o panorama completo: motivos, deliberações, decisões e consequências. Ainda que o motivo fosse válido, as consequências negativas superam os antecedentes. Neste panorama, afirmar os dois tipos de ação apresentados como determinados pelos condicionalismos não constitui um argumento válido. Estas condicionantes apresentadas nos exemplos fornecidos somente subordinam ou influenciam as ações, diferente dos determinantes da ação que determinam uma ação, quando não há hipótese de fazer algo diferente.

Após a visualização dos dois vídeos foi lançado o questionamento acerca das escolhas efetuadas e inquiriu-se se estas ações eram livres ou determinadas e se as condicionantes associadas tornavam as ações ainda livres ou se tornavam as ações determinadas. Ao desafio lançado surgiram respostas que variavam entre a consideração das ações como totalmente livres e reprováveis pelas consequências e, ainda, como ações livres, mas condicionadas pela realidade do confinamento. Não houve manifestações a afirmar estas

ações exemplificadas como determinadas. De notar que a participação não foi significativa, porque o modelo à distância, através da plataforma Google Classroom, revelou-se um obstáculo por via do meio tecnológico que imprime afastamento entre os intervenientes e não se constitui tão propício à presencialidade como o ambiente em sala de aula. De certa forma, tentou-se, por via da tutoria à distância, obter a totalidade das respostas inquiridas, mas não se registou uma adesão completa.

Ainda neste bloco de aulas a visar a liberdade e o determinismo, houve uma mudança num dos exemplos. Na segunda e na terceira aula foi feita a alteração de trocar o vídeo sobre a reportagem emitida a 21 de fevereiro 2021 acerca das manifestações contra o confinamento, por uma reportagem do mesmo canal e visava a prisão de um artista espanhol, o rapper Pablo Hasél, após este ser condenado a uma segunda pena de prisão pelos crimes de ofensa à Coroa espanhola e às instituições estatais e, ainda, apologia ao terrorismo. O artista espanhol reincidiu no crime, porque já tinha sido condenado a uma pena suspensa de nove meses de prisão.

Neste exemplo lançado para questionamento e debate houve a intenção de provocar reações a favor ou contra a condenação. “A favor do artista, ou seja, justificando os seus atos, estaria a salvaguarda do direito de liberdade de expressão? Contra Pablo Hasél poderíamos declarar que foi ultrapassado o limite permitido por lei, não sendo possível justificar seus os atos por estes serem o resultado do exercício do direito previsto na constituição espanhola? Qual dos valores vale mais: a liberdade de expressão, o respeito pela monarquia e/ou representantes do governo e instituições espanholas, ou o respeito pelas vítimas do terrorismo? O artista poderia ser um exemplo para definir o que é a liberdade de expressão? O artista, Pablo Hasél, beneficia, em todos os níveis do exercício da sua arte, do artigo XIX da Declaração Universal dos Direitos Humanos, mesmo ameaçando o rei imérito espanhol e as instituições e autoridades espanholas (polícia e tribunais)?” Este conjunto de questões serviu para estimular o debate, até porque ainda era uma notícia recente e com alguma repercussão nos media de informação.

Associado ao artigo XIX da Declaração Universal do Direitos Humanos que prevê o direito à liberdade de expressão, foi abordada a Primeira Emenda da Constituição dos Estados Unidos da América (1791) que, resumidamente, garante o direito à liberdade de expressão, ou pelo menos proíbe o Congresso norte americano de legislar contra este

direito fundamental. Ainda houve a referência, neste contexto de exercício de liberdade de expressão, ao massacre na sede do semanário francês Charlie Hebdo (07.01.2015) que resultou em doze mortos e ao assassinio do professor francês Samuel Paty (16.10.2020) após este utilizar duas caricaturas do profeta Maomé durante uma das suas aulas.

Estes exemplos que visam a liberdade de expressão tiveram o propósito de lançar questões relativas à liberdade, incluindo a liberdade de expressão, em contextos específicos. Do debate em torno da prisão do rapper espanhol, houve participações dos alunos a justificar o exercício da autoridade policial em fazer cumprir a lei e houve quem considerasse a pena de prisão injusta. Esta última posição foi a que obteve mais intervenções. Nesta perspetiva interessa dizer que o exemplo proposto gerou uma maior participação no debate lançado às turmas acerca do exercício da liberdade de expressão.

Quanto à problemática proposta, poderíamos, em primeiro lugar, descartar considerar os exemplos fornecidos como ações determinadas, mas afirmar que foram o resultado de ações livres que agregam intencionalidade, motivo, deliberação, decisão e consequências. As situações analisadas não indicavam serem decisões de livre escolha - livre-arbítrio -, porque nesta configuração do agir a pessoa faz algo quando podia não o ter feito, sem que haja uma construção lógica das ações propriamente livres. Os atos incutidos ao artista são atos livres, porque nada determinava previamente a sua causalidade. Logo, se um ato é livre, este terá consequências que, neste caso, implicaram a violação de leis nacionais, mesmo que se invoque o direito à liberdade de expressão. Ainda remetendo para a Primeira Emenda atrás mencionada, há algumas restrições específicas à salvaguarda deste direito como, por exemplo, o discurso de ódio, o incitamento à violência, a ameaça à integridade física, as ameaças ao presidente dos Estados Unidos da América, entre outras.

O terceiro momento da aula foi a aplicação prática das posições abordadas, através da proposta de resolução do exercício que consistia em responder a uma questão: “Por que razão o problema do livre-arbítrio é um problema importante do ponto de vista prático?” (Rodrigues, 2021, p. 58). Neste ponto houve a intenção de clarificar a necessidade da ideia de responsabilidade moral do agente que age. Sem livre-arbítrio não há responsabilidade nos atos, porque não se pode castigar ou recompensar uma ação se esta não depender da ação livre do sujeito que a praticou. A resposta esta questão foi elaborada oralmente devido ao modelo de ensino à distância.

Por fim, e como momento de avaliação formativa da aprendizagem foi proposto aos alunos que partilhassem as posições adotadas acerca da problemática proposta para análise, usando da palavra. As respostas partilhadas incidiram no tema da responsabilidade associada a uma ação, porque poderia dar-se o caso de após um crime ser cometido não ser responsabilizado o seu autor.

O itinerário percorrido para desenvolver a Prática de Ensino Supervisionada foi traçado com o propósito de promover a reflexão e o debate argumentativo acerca das temáticas abordadas. Lançar ao diálogo os conteúdos visados, procurando sentido e profundidade através do questionamento que a disciplina de Filosofia requer e permite, no intuito de obter uma melhor compreensão dos conceitos propostos e temáticas programáticas protocoladas, foi a principal preocupação que cativou a prática lecionativa do estágio.

Os alunos e as alunas foram convidados, desde o início, a manifestarem-se, em conhecimento, acerca dos temas da cultura e dos valores e a contraposição de pontos de vista heterogêneos aos seus. A sequência de dois vídeos, no primeiro bloco de aulas lecionadas, a relatar reportagens noticiosas foi um exemplo da estratégia implementada: pelo diálogo, apetrechado da argumentação, aproveitar e valorizar as concepções e as ideias dos alunos no que concernia ao tema da liberdade em tempo de condicionalismo epidémico.

Esta proposta de enriquecer a abordagem aos temas visados, partindo da experiência de cada um dos alunos, evitou o desenvolvimento de uma prática de ensino assente somente no débito de conteúdos a reter pelos alunos, sem a necessidade do questionamento pelo sentido das coisas e do mundo que nos rodeia. Esta potencialidade do exercício didático da Filosofia no Ensino Secundário deve ser visada na metodologia aplicada, com o intuito de proporcionar e construir um itinerário conjunto e partilhado na sala de aula.

Esquemáticamente, a coordenação dos vários momentos em cada aula teve o propósito de confrontar as experiências dos alunos com os temas propostos, ou seja, confrontar ambos os discursos para que daí se construísse um horizonte de compreensão comum, uma hermenêutica aplicada ao discurso do aluno e ao discurso constituído em

texto proposto tematicamente na aula de Filosofia. Associando este itinerário ao pensamento de Paul Ricoeur, diria que o exercício filosófico adotado pretende operar uma formulação do sentido, partindo da diversidade de representações e de discursos, com o intuito de atingir uma hermenêutica restauradora do sentido na perspectiva da narrativa das experiências humanas.

“Nós que somos, de qualquer maneira, os filhos da crítica, procuramos ultrapassar a crítica pela crítica, por uma crítica que já não seja crítica redutora, mas restauradora.” (Ricoeur, 2013, p. 368)

É a partir deste enredo de interpretações que se projeta um horizonte de compreensão. Confluindo a interpretação dos intervenientes na aula de Filosofia com o sentido suscitado pelas temáticas abordadas, pretende-se uma construção de sentido possibilitado pelo diálogo e pelo questionamento.

Incidir sobre temas que abordam a ação humana plena de possibilidades de abertura à liberdade, ainda que condicionada neste caso concreto, é provocar o diálogo acerca do problema do agir humano e este propósito de fazer da *palavra* o modo de interagir em contexto de aula, partindo de uma pedagogia da problematização que desvela conceitos numa regressão a uma instância problemática subjetiva anterior para depois encaminhar para a formulação de conceitos, ou seja,

“É pensar o ensino da Filosofia como uma espécie de cálculo diferencial do problemático. Desvendar os problemas regressivamente, a partir dos conceitos, de modo possibilitar a experiência do problema e a criação do conceito.” (Guido, 2013, p. 126).

A estruturação das aulas com o intuito de facilitar a problematização para daí aceder a um contexto de sentido acerca dos conceitos em análise permitiu estimular a participação dos alunos, habilitando as competências da leitura crítica e compreensiva, da comunicação, da problematização e do debate e, ainda, desenvolver a capacidade de argumentação (Barros, 2001, p. 28).

O segundo bloco de aulas incidiu sobre conteúdos dos critérios valorativos, nomeadamente a temática do relativismo cultural. Esta temática insere-se na mesma unidade do primeiro bloco de aulas e versa sobre a ação humana e os valores. Este conjunto de três aulas, que teve a duração de 45 minutos cada, foi lecionado em contexto presencial

e decorreu no dia 27 de abril de 2021, nas turmas do 10º ano da Escola Secundária Nuno Álvares.

Estas três aulas tiveram a mesma forma programática de acordo com o estipulado com os professores orientador e coorientador. Deste modo, foi possível estabelecer uma coerência entre as três turmas no que respeita ao cumprimento do convencionado e protocolado no documento “Aprendizagens Essenciais da disciplina de Filosofia - 10º ano”. Este bloco de aulas teve como indicação sumária a questão dos valores morais na ótica do relativismo cultural, bem como uma referência aos argumentos a favor e objeções essenciais que se colocam.

Como objetivos gerais, pretendeu-se caracterizar o conceito de juízo moral enquanto juízo de valor e enunciar o problema da natureza dos juízos morais, demonstrando a sua pertinência filosófica. Ao nível dos objetivos específicos, programou-se a elaboração, por parte dos alunos, de uma síntese própria sobre o tema visado, uma elucidação dos enunciados e a argumentação do relativismo enquanto posicionamento filosófico sobre a estruturação dos juízos morais e, ainda, que os alunos caracterizassem as teses e os argumentos do relativismo cultural no que respeita aos juízos morais. De uma forma geral, pretendeu-se desenvolver uma análise e uma compreensão da experiência valorativa, através da discussão do problema da natureza objetiva ou subjetiva dos valores, positivando-o no questionamento acerca dos juízos valorativos de índole subjetiva, cultural ou objetiva (Barros, 2001, p. 4).

Este bloco de aulas, que versou sobre o problema dos juízos morais alicerçados no relativismo cultural e inerentes aspetos favoráveis e objeções, desenrolou-se em quatro momentos principais, manifestando preocupação em conceber o processo de ensino-aprendizagem assente nos três princípios - progressividade das aprendizagens, diferenciação de estratégias e diversidade de recursos - patentes na metodologia proposta pelo documento orientador “Aprendizagens Essenciais de Filosofia – 10º ano” (Ministério da Educação, 2018b, p. 2).

O primeiro momento contemplou o enquadramento da temática em análise, através do diálogo, tendo em conta a referência prévia aos critérios valorativos na formulação dos juízos de valor. Seguiu-se a oportunidade da leitura de um texto proveniente do manual

(Rodrigues, 2021, p. 81) que fornecia um panorama vasto de várias perspectivas morais diversificadas, tendo em vista o questionamento e a argumentação dialogantes, num esforço de exercício pessoal da razão, e o valor da alteridade quando se pretende valorizar um horizonte de interdependência na compreensão do mundo. No terceiro momento, operacionalizou-se a visualização de uma apresentação sobre o relativismo cultural, empregando alguns exemplos adotados do texto analisado anteriormente. Houve a pretensão de aludir às principais teses do relativismo cultural, nomeadamente as proposições: “A defesa legítima da diversidade cultural conduz à afirmação de que não existem valores morais universais ou normas de comportamento válidas independentemente do tempo e do espaço” e “Moralmente verdadeiro é o que cada sociedade - ou a maioria dos seus membros - acredita ser verdadeiro” (Rodrigues, 2021, p. 81).

Para incrementar o questionamento, o diálogo e a argumentação pessoal foram assinalados os argumentos a favor do relativismo cultural, designadamente a promoção da tolerância, da coesão social e do respeito pela cultura e, também, foram enfatizadas as principais refutações, principalmente a impossibilidade das verdades universalmente objetivas, o facto de a maioria numa sociedade proclamar o que é moralmente correto ou incorreto, a sedução do conhecimento moral de acordo com a crença dominante e o comprometimento do progresso moral devido à inexistência de um modelo arquétipo moral que permita o confronto com outros valores morais, porque não se subentende um padrão objetivo com o qual se possam comparar normas morais.

Como estratégia vinculada para a consecução dos objetivos almejados, foi disponibilizada uma apresentação que se encontra posteriormente em anexo e que reúne as principais ideias abreviadas, tendo em atenção o tempo de aula disponível e com o propósito de apresentar as principais teses, os argumentos a favor e contra do relativismo cultural. Desta forma, operacionalizou-se um recurso adequado ao propósito de gerar e promover o questionamento acerca do relativismo cultural aplicado a uma específica formulação dos juízos morais de acordo com a sociedade e com a cultura envolventes, bem como proporcionar um momento de diálogo brotante da interrogação pessoal suscitada pelo questionamento anterior, sem preterir a capacidade de construção argumentativa de cada aluno.

Por fim, foi sugerido um último momento de avaliação da aprendizagem que consistiu na resposta a uma questão da afirmação preliminar: “A sociedade não castiga o homicídio por que este seja imoral e ilegal, mas o homicídio é imoral e ilegal porque a sociedade o castiga.” (Rodrigues, 2021. p. 83). Esta atividade, que se encontra presente no manual do aluno, compõe-se de uma questão proeminente do contexto do relativismo cultural: “Esta afirmação é própria de um partidário ou de um adversário do relativismo cultural? Justifique.”. Pretendeu-se que os alunos respondessem à mesma e partilhassem posteriormente perante a turma. A generalidade das respostas divulgadas indicou afirmação como pertencente a um partidário do relativismo cultural. De notar que nas três turmas houve participação e empenho na realização da atividade e na divulgação do resultado ao grupo.

5. Reflexões finais sobre a Prática de Ensino Supervisionada

De uma forma geral, considero que o balanço final das aulas lecionadas em contexto de Prática de Ensino Supervisionada foi positivo. Por um lado, houve a dificuldade maior gerada pelo ambiente de ensino à distância que não promove o ensino face-a-face e que, no contexto da disciplina de Filosofia, restringe o questionamento e o diálogo próprios da presencialidade. Por um lado, a possibilidade da leção em regime de ensino presencial gerou a proximidade propiciada pelo ensino na sala de aula, o que assume um lugar e um momento especiais no que concerne ao questionamento filosófico próprio da aula de Filosofia.

No primeiro bloco de três aulas lecionadas através da plataforma Google Classroom, ainda que benéfica em tempo de necessidade, este formato não deixa de apresentar dificuldades devido às limitações que o ensino à distância representa. Desde logo emerge a importância que o ensino, por si só, projeta, enquanto processo de ensino-aprendizagem que envolve um trajeto entre a planificação prévia e a articulação de conceitos, específico do ensino da Filosofia no ensino Secundário.

Esta geodésia entre o que se planifica e o que se implementa em aula pressupõe um esforço de escuta, em primeiro lugar, e de aperfeiçoamento ao longo do tempo, atendendo

às indicações úteis e vantajosas dos professores orientadores da Prática de Ensino Supervisionada. Esta preparação implica, desde logo, a planificação das aulas de acordo com o tema em questão, sem menosprezar as turmas envolvidas e as circunstâncias de cada aluno, uma adequação do vocabulário aos temas em análise e a disponibilização de exemplos práticos e acessíveis para facilitar a compreensão e a abordagem operada pelos alunos.

Após este momento preparatório dos temas e a sua adequação ao auditório da sala de aula, seguiu-se a lecionação. Esta decorreu em duas modalidades: em formato à distância, através da plataforma Google Classroom, e em formato presencial nas instalações escolares. A cada tipo de lecionação pertenceu um conjunto de três tempos letivos. A diferença mor entre um modelo e outro estabeleceu-se na perspetiva da discrepância da presença. Enquanto no ensino à distância houve o recurso à facilidade tecnológica, a única possível em período de confinamento, no modelo presencial foram empregues os recursos tradicionais do ensino da Filosofia: a interrogação, o colóquio e a justificação argumentativa, próprios da discursividade filosófica (Barros, 2001, p. 10).

O lugar da presença situacional e virtual diferem enquanto instâncias de proximidade entre os sujeitos envolvidos. Ainda que o ensino à distância ofereça, virtualmente, a proximidade, nunca se poderá afirmar que o distante poderá equivaler ao propínquo, ao invés do ensino *rosto a rosto* que providencia o ambiente propício e favorável ao questionamento e ao debate em sede de sala de aula e este pautado pela comunicação filosófica apetrechada das capacidades de expressão, de comunicação e do diálogo (Barros, 2001, p. 9). Acerca do ensino através da plataforma Google Classroom, ainda que esta providenciasse uma analogia ao formato tradicional, esta aproximação é somente imagem, sem que o lugar e o tempo pedagógicos próprios do ensino presencial sejam permutados para melhor.

Os três momentos lecionados no primeiro bloco de aulas de estágio, que decorreram à distância, foram pensados e planificados para promover o diálogo e o debate acerca da temática do livre-arbítrio, envolvendo a liberdade e o determinismo, utilizando exemplos noticiosos atuais e concretos em suporte de vídeo, nomeadamente o episódio da estância turística alpina alemã que foi invadida por turistas nacionais e o evento da prisão de Pablo Hasél, devido à acusação dos crimes de difamação à Coroa e a algumas instituições

nacionais espanholas e posterior captura para o cumprimento da pena de prisão a que foi condenado. Esta conceção esquemática não gerou um debate e uma argumentação espontâneos, mas um tímido diálogo entre os intervenientes envolvidos.

O segundo bloco de três aulas, que decorreram em formato tradicional presencial, alicerçou-se no tema do relativismo cultural, com o recurso a um texto do manual da disciplina com alguns exemplos de normas e de práticas morais diferidas e teve como propósito o diálogo e o debate acerca de algumas das implicações práticas decorrentes da conceção relativista aplicada à vida concreta e à formulação social das normas morais.

Neste modelo de ensino, o diálogo filosófico apresenta-se como um impulso para a troca e para o diálogo de ideias entre os intervenientes, estímulo este diferente do incentivo dialógico que o ensino à distância proporciona. A meu ver, os resultados decorrentes do diálogo filosófico foram satisfatórios, atendendo ao facto fulcral da mudança do molde ensino praticado. O contraste entre o primeiro conjunto de aulas e o segundo foi indiciador do benefício concreto da proximidade, ou seja, a realidade do cenário presencial foi determinante na consecução do objetivo interpretativo e argumentativo do discurso filosófico nesta situação concreta de prática letiva simulada.

Conclusão

O presente relatório nutriu-se das reflexões possibilitados pela experiência no estágio integrante do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário na Escola Secundária Nuno Álvares. O horizonte educativo manifesta-se como uma tarefa complexa e implica um papel ativo e responsável por parte dos seus intervenientes. Por um lado, obedece a um aglomerado de documentos protocolados que coordenam o processo educativo, e, por outro, os alunos são a dinâmica que imprime o sentido e a razão de ser do processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente, a educação, por via dos seus destinatários, ou seja, os alunos, demanda uma atenção intensificada por parte dos seus intervenientes neste processo. Nos dias de hoje notamos a influência inegável das tecnologias de informação e comunicação na maioria dos processos de interação humana. A educação está influída desta mesma interferência, quer positivamente, quer prejudicialmente. Esta posição permeável à vantagem e à desvantagem tecnológicas não são motivo de degradação, mas apresenta-se como um desafio. O contributo digital associado à educação instiga à crítica, ao esforço de cisão entre o que favorece e deve ser conservado e relevado, e o que desfavorece e desprestigia a tarefa educativa. Este papel de crítica acomoda-se à tarefa filosófica na medida em que procura incrementar e corroborar a consciência crítica e reflexiva, promotora de uma comunicação intersubjetiva e dialogante.

Aplicar este método, ou este percurso crítico, ao ensino da Filosofia no décimo ano de escolaridade implica procurar desenvolver as matrizes da tarefa filosófica, nomeadamente o questionamento, o diálogo, a problematização, a argumentação e a conceptualização. Os recursos apresentados neste relatório almejam contribuir para esta abertura ao mundo num trilha crítico de problematização e de argumentação responsável na abordagem aos temas propostos. Este itinerário composto de diálogo acerca dos temas convencionados e protocolados pelo documento “Aprendizagens Essenciais de Filosofia – 10º ano” (Ministério da Educação, 2018b), foi a motivação maior desta experiência de lecionação simulada. A participação ativa dos alunos em torno dos temas propostos –

liberdade/determinismo e relativismo cultural - foi o impulso determinante para o sucesso da concretização dos objetivos programáticos.

Concluo dizendo que o diagnóstico das dificuldades, dos interesses e das motivações dos alunos, em ambiente de diálogo, constitui o maior desafio para o professor de Filosofia e implica-o na tarefa de desenvolver competências de problematização e de argumentação, que são fundamentais para a concretização efetiva da tarefa do ensino da Filosofia. O estágio de Filosofia, para mim, foi uma experiência enriquecedora e motivante, quer pela responsabilidade docente equiparada, quer pelo domínio cognitivo, atitudinal e dos valores, bem como no âmbito das competências, dos métodos e dos recursos que se apresentam como um desafio e uma grande tarefa de responsabilidade na incumbência de proporcionar os instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão e, ainda, no desenvolvimento de um pensamento ético e político críticos, bem como no posicionamento pessoal sobre o sentido da existência.

Bibliografia

Agambem, G. (2015). Meios sem fim: notas sobre a política. Autêntica Editora: Belo Horizonte.

Al-Marouf, R., Al-Emran, M. (2018). Students acceptance of Google Classroom: An exploratory study using PLS-SEM approach. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13 (06), pp. 112-123.

Araújo, U. (2011). A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. *Revista ETD – Educação Temática Digital*, 12, pp. 31-48.

Aretio, L. G. (2001). La educación a distancia. De la teoría a la práctica. Ariel: Barcelona.

Aretio, L. G. (1999). Historia de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2 (1), pp. 8-27.

Aretio, L. G. (2001). La educación a Distancia: ayer y hoy. In Blasquez, F. Sociedad de la información y educación. Junta de Extremadura: Mérida, pp. 160-193.

Aretio, L. G. (2017). La Educación a Distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20 (2), pp. 9-25.

Benjamin, W. (1989). Discursos interrumpidos I. Taurus: Barcelona.

Boavida, J., Schippling, A. (2008). A Filosofia no Ensino Secundário em Portugal: Tradição, Modernidade e Pós-Modernidade. *Fragmentos de Cultura*, 18 (7/8), pp. 571-590.

Castells, M. (1997). La era de la información: economía, sociedad y cultura. I La sociedad red. Alianza: Madrid.

Clark, R. (1994). Media will never influence learning. *Educational Technology Research and Development*, 42 (2), pp. 21-29.

Coelho, W., Tedesco, P. (2017). A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para a Educação à Distância. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, nº 70, pp. 609-624.

Costa, F. (2011). Digital e currículo no início do século XXI. In Dias, P., Osório, A. (Eds) A aprendizagem (in)formal na web social. Centro de Competência – Universidade do Minho, pp. 119-142.

Costa, M., Krucken, L., Abreu, A. (2000). Gestão da informação ou gestão do conhecimento? *Revista ACB*, 5 (5), pp. 26-41.

Garcia, F. (2013). A importância do uso das tecnologias no processo de Ensino-aprendizagem. *Revista Educação à Distância*, 3 (1), pp. 25-48.

Guido, H., Gallo, S., Kohan, W. (2013). Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica do Ensino de Filosofia: história, temas, problemas. In M. Carvalho (Coord.) *Ensinar Filosofia* Vol. II, Central de Texto: Cuiabá (pp. 100-123).

Kripka, R., Ceppas, F., Viali, L., Lahm, R. (2016). Tecnologias de Informação e Comunicação na formação de professores. *Revista Eletrônica Debate em Educação Científica e Tecnológica*, 6 (1), pp. 45-57.

Ong, W. J. (1996). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica: México.

Marnoto, I. (1990). Didática da Filosofia – II. Universidade Aberta: Lisboa.

McLuhan, M., Fiore, Q. (1969). El medio es el mensaje. Paidós: Buenos Aires.

Ministério da Educação (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Consultado a 14.01.2022 a partir de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf

Ministério da Educação (2018a). Aprendizagens essenciais, articulação com o perfil dos alunos: Cidadania e Desenvolvimento. Consultado a 15.01.2022 a partir de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Ministério da Educação (2018b). Aprendizagens essenciais, articulação com o perfil dos alunos: Filosofia 10º ano. Consultado a 14.01.2022 a partir de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf

Ministério da Educação, (2020). Orientações para a recuperação e consolidação das aprendizagens ao longo do ano letivo 2020/2021.

Moraes, S., Bastiani, T. (2012). Ensinar e aprender Filosofia no contexto das Tecnologias da Informação e da Comunicação: realidade, formação e aprendizagem. *IX ANPED Sul - Conferências UCS – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.*

Morais, C., Paiva, J. (2014). Olhares e reflexões contemporâneas sobre o triângulo sociedade-educação-tecnologias e suas influências no ensino. *Revista Educação e Pesquisa*, 40 (4), pp. 953-964.

Mounier, E. (1962). Oeuvres de Mounier (1944-1950) Tomo 3. Éditions du Seuil: Paris.

Ortega y Gasset, J. (2015). Que es filosofía? Y otros ensayos. Alianza Editorial: Madrid.

Pallasmaa, J. (2016). Habitar. Gustavo Gilli: Barcelona.

Ricoeur, P. (2013). A simbólica do mal. Plátano: Lisboa.

Rodrigues, L. (2015). Filosofia – 10º ano. Plátano: Lisboa.

Serra, P. (1999). Informação e sentido. Notas para uma abordagem problemática co conceito de informação. BOCC – Biblioteca online de Ciências da Comunicação, pp. 1-15.

Simonson, M., Seepersaud, D. (2019). Distance education. Definition and glossary of terms. Information Age Publishing: Charlotte.

Teodoro, A., Aníbal, G. (2007). A educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona da Educação*, 10, pp. 13-26.

Varguillas, C., Bravo, P. (2020). Virtualidad como herramienta de apoyo a la presencialidade: Análisis desde la mirada estudiantil. *Revista de Ciencias Sociales*, 26 (1), pp. 219-232.

Virilio, P. (1995). La vitesse de libération. Galilée: Paris.

Xavier, M. M., Azevedo, A. (2009). Sociedade da Informação: um olhar funcional sobre a sociedade adjetivada de tecnológica. BOOC – Biblioteca online de Ciências da Comunicação, pp. 1-7.

Wexler, P. (1994). Educational corporativism and its counterposes. *Australian and New Zealand journal of vocational education research*, 1, vol, 2, pp. 121-142.

Anexos



Agrupamento de Escolas Nuno Álvares
Departamento de Ciências Sociais e Humanas

PLANOS DE AULA

DISCIPLINA: Filosofia / DOCENTE: Ezequiel Gomes / ANO/TURMA: 10º / DATA: 26/01/2021 (08:30h – 09:45h)
DISCIPLINA: Filosofia / DOCENTE: Ezequiel Gomes / ANO/TURMA: 10º / DATA: 26/01/2021 (14:25h – 15:10h)
DISCIPLINA: Filosofia / DOCENTE: Ezequiel Gomes / ANO/TURMA: 10º / DATA: 26/01/2021 17:15h – 18:00h)

SUMÁRIO: Liberdade e determinismo na ação humana. O problema filosófico do livre-arbítrio e as respostas do determinismo radical, do determinismo moderado e do libertismo.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir em que consiste a liberdade em sentido prático. - Identificar como e de que forma o ser humano está condicionado no seu agir. - Caracterizar as perspetivas determinista, indeterminista, compatibilista e libertarista 	<p>Unidade temática 2: A Ação Humana: Análise e Compreensão do Agir.</p> <p>Subunidade temática 2: Liberdade e determinismo na ação humana;</p> <p>Conceitos a trabalhar: Livre-arbítrio; Determinismo; Determinismo radical,</p>	<p>1º Momento (10 min): Enquadramento do tema acerca do tema em questão, o problema do livre-arbítrio; Estratégia: Exposição dialogante do tema;</p> <p>2º Momento (20 min): Visualização do PowerPoint acerca do livre-arbítrio e do determinismo.</p>	<p>Manual: pp. 56-70</p> <p>Projeção: PowerPoint - guia para a matéria a ser lecionada, com diálogo acerca dos conceitos de “livre-arbítrio” e “determinismo”.</p>	<p>Dos conceitos aprendidos: Livre-arbítrio; Determinismo; Determinismo radical, Determinismo moderado; Libertismo.</p> <p>Pontualidade Material Comportamento</p> <p>Avaliação contínua:</p>

<p>acerca da existência ou não do livre-arbítrio.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar uma visão crítica sobre elas <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno compreende e consegue definir, pelas suas próprias palavras, os conceitos a trabalhar; - Formular o problema do livre-arbítrio, justificando a sua pertinência filosófica; - Enunciar as teses do determinismo radical, determinismo moderado e libertismo enquanto respostas ao problema do livre-arbítrio; - Discutir criticamente as posições do determinismo radical, do determinismo moderado e do libertismo e respetivos argumentos. 	<p>Determinismo moderado; Libertismo.</p>	<p>Estratégia: Exposição dialogante</p> <p>3º Momento (10 min): Aplicação prática dos conteúdos, através da resolução da atividade 1 e 2 da p. 58 do manual. Estratégia: resolução de exercícios práticos</p> <p>4º Momento (5 min): Avaliação da aprendizagem. Estratégia: correção oral das atividades.</p>	<p>Manual: atividade 1 e 2 da p. 58.</p> <p>Quadro branco: Ideias a reter.</p>	<p>participação e pertinência da participação na correção das atividades.</p> <p>Empenho e participação pertinente e correta.</p> <p>Resolução e correção das questões 1 e 2 da p. 58 do manual.</p>
---	---	--	--	---

PLANOS DE AULA

DISCIPLINA: Filosofia / Estagiário: Ezequiel Gomes / ANO/TURMA: 10º / DATA: 12/04/2021 (10:00 h – 11:15h)
DISCIPLINA: Filosofia / Estagiário: Ezequiel Gomes / ANO/TURMA: 10º / DATA: 14/04/2021 (10:00 h – 11:15h)

SUMÁRIO: Liberdade e determinismo na ação humana. As condicionantes à liberdade no regime atual de confinamento Covid-19.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir liberdade em sentido prático. - Identificar condicionantes do agir humano. - Relacionar perspetivas explicativas do agir humano. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno elabora uma síntese própria sobre os assuntos apresentados. - Justificar o valor filosófico do livre-arbítrio e as perspetivas apresentadas. 	<p>Unidade temática 2: A Ação Humana: Análise e Compreensão do Agir.</p> <p>Subunidade temática 2: Liberdade e determinismo na ação humana;</p> <p>Conceitos a trabalhar: Livre-arbítrio / Liberdade; Determinismo; Condicionalismo.</p>	<p>1º Momento (10 min): Enquadramento do tema em questão, através da auscultação da narrativa lecionada acerca do tema da liberdade.</p> <p>Estratégia: diálogo acerca do tema;</p> <p>2º Momento (20 min): Visualização de duas reportagens noticiosas: Em primeiro lugar, manifestações violentas na Europa contra o confinamento provocado pela Covid-19 e, em segundo lugar, uma multidão em atividade</p>	<p>Manual: pp. 55-58</p> <p>Quadro branco: Ideias a reter.</p> <p>Projeção: Visualização de dois vídeos.</p>	<p>Dos conceitos aprendidos: Livre-arbítrio / Liberdade; Determinismo; Condicionalismo.</p> <p>Pontualidade Material Comportamento</p> <p>Avaliação contínua: participação e pertinência da participação na correção das atividades.</p> <p>Empenho e participação pertinente e correta.</p> <p>Resolução e correção da questão 7 da p. 58 do manual.</p>

		<p>lúdica numa estância de esqui alemã, contrariando os apelos ao confinamento.</p> <p>Estratégia: Visualização de dois vídeos e diálogo sobre os condicionamentos à liberdade.</p> <p>3º Momento (10 min): Aplicação prática das posições abordadas, através da resolução da atividade 7 da p. 58 do manual.</p> <p>Estratégia: resolução de exercício prático, através do diálogo entre professor e alunos.</p> <p>4º Momento (5 min): Avaliação da aprendizagem.</p> <p>Estratégia: partilha das posições adotadas acerca da problemática proposta.</p>	<p>Manual: atividade 7 da p. 58: Questão – “Por que razão o problema do livre-arbítrio é um problema importante do ponto de vista prático?”</p>	
--	--	---	--	--

PLANOS DE AULA

DISCIPLINA: Filosofia / **Estagiário:** Ezequiel Gomes / **ANO/TURMA:** 10º / **DATA:** 16/04/2021 (10:00 h – 11:15h)

SUMÁRIO: Liberdade e determinismo na ação humana. As condicionantes à liberdade no regime atual de confinamento Covid-19.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Objetivos gerais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir liberdade em sentido prático. - Identificar condicionantes do agir humano. - Relacionar perspetivas explicativas do agir humano. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O aluno elabora uma síntese própria sobre os assuntos apresentados. - Justificar o valor filosófico do livre-arbítrio e as perspetivas apresentadas. 	<p>Unidade temática 2: A Ação Humana: Análise e Compreensão do Agir.</p> <p>Subunidade temática 2: Liberdade e determinismo na ação humana;</p> <p>Conceitos a trabalhar: Livre-arbítrio / Liberdade; Determinismo; Condicionalismo.</p>	<p>1º Momento (10 min): Enquadramento do tema em questão, através da auscultação da narrativa lecionada acerca do tema da liberdade.</p> <p>Estratégia: diálogo acerca do tema;</p> <p>2º Momento (20 min): Visualização de duas reportagens noticiosas: Em primeiro lugar, manifestações violentas na Europa contra o confinamento provocado pela Covid-19 e, em segundo lugar, uma multidão em atividade lúdica numa estância de</p>	<p>Manual: pp. 55-58</p> <p>Quadro branco: Ideias a reter.</p> <p>Projeção: Visualização de dois vídeos.</p>	<p>Dos conceitos aprendidos: Livre-arbítrio / Liberdade; Determinismo; Condicionalismo.</p> <p>Pontualidade Material Comportamento</p> <p>Avaliação contínua: participação e pertinência da participação na correção das atividades.</p> <p>Empenho e participação pertinente e correta.</p> <p>Resolução e correção da questão 7 da p. 58 do manual.</p>

		<p>esqui alemã, contrariando os apelos ao confinamento.</p> <p>Estratégia: Visualização de dois vídeos e diálogo sobre os condicionamentos à liberdade.</p> <p>3º Momento (10 min): Aplicação prática das posições abordadas, através da resolução da atividade 7 da p. 58 do manual.</p> <p>Estratégia: resolução de exercício prático, através do diálogo entre professor e alunos.</p> <p>4º Momento (5 min): Avaliação da aprendizagem.</p> <p>Estratégia: partilha das posições adotadas acerca da problemática proposta.</p>	<p>Manual: atividade 7 da p. 58: Questão – “Por que razão o problema do livre-arbítrio é um problema importante do ponto de vista prático?”</p>	
--	--	---	--	--

Apresentação sobre Liberdade e Determinismo



Liberdade e determinismo

Filosofia 10º ano
Escola Secundária Nuno Álvares
Castelo Branco
2021

1. Liberdade (Livre-arbítrio)

2. Determinismo

1. O que se entende por liberdade ou **livre-arbítrio**.



- Por liberdade ou livre-arbítrio entende-se a capacidade de fazer algo podendo contudo não o ter feito.

Exemplo

- Bernardo entra numa ourivesaria e, após algum tempo, sai com um objeto que aí roubou.
- Supondo que esta ação foi livre, isto significa que Bernardo roubou um objeto valioso, mas estava em seu poder não o ter feito. Dependia de si não ter feito o que fez. O que fez não foi inevitável, porque tinha ao seu dispor uma escolha da ação. **Tinha a escolha de roubar ou não roubar o objeto valioso.**

2. O que se entende por determinismo

- O **determinismo** é a teoria segundo a qual todos os acontecimentos do mundo – também as nossas ações – fazem parte de uma cadeia causal, sendo cada um o desfecho necessário de acontecimentos anteriores e das leis da natureza.
 - O que é então uma ação determinada?
 - É uma ação que não podemos evitar.
 - É uma ação que não depende do agente, mas de fatores que o agente não controla.



Exemplo

Bernardo entra numa ourivesaria e, após algum tempo, sai com um objeto que aí roubou.

- **A ação é determinada se:**

- 1. Não foi possível ao Bernardo não ter feito o que fez.
- 2. O que fez resultou de causas que escaparam ao seu controlo.

QUESTÃO

Será que **podemos ser responsabilizados** pelas nossas ações **se o determinismo for verdadeiro** (se não houver Liberdade)?



Relativismo cultural

“Os esquimós permitem que as pessoas idosas e incapacitadas morram de fome, ao passo que nós acreditamos que isso é errado. Muitas culturas praticaram e ainda praticam o infanticídio, algo que nos repugna. Uma tribo da África Oriental costumava atirar os recém-nascidos com deficiências graves aos hipopótamos. Algumas culturas permitem a poligamia, caso de alguns países islâmicos, ao passo que as culturas de raiz cristã a consideram imoral. Uma tribo da Melanésia entende que a cooperação e a gentileza são vícios. Outra tribo no Uganda desvaloriza os laços familiares, não tendo os pais qualquer dever de cuidar dos filhos ou dos parentes próximos. Na Arábia Saudita as Mulheres não podem conduzir ou sentar-se sozinhas num restaurante. O Egito, que no início do século XX aboliu o uso do véu e nos anos 50 adotou o voto feminino, não permite que a mãe passe a nacionalidade egípcia ao filho.”

(Manual de Filosofia, p. 81)

Poligamia no Corão

- “Se temerdes ser injustos no trato com os órfãos, podereis desposar duas, três ou quatro das que vos aprouver, entre as mulheres. Se temerdes não poder ser equitativos para com elas, casai, então, com uma só, ou conformai-vos com o que tendes à mão (cativa, sob vosso controle). Isso é o mais adequado, para evitar que cometais injustiças.” (An-Nissá 4:3)

Código Penal Português

Artigo 247.º

Bigamia

Quem:

- a) Sendo casado, contrair outro casamento; ou
 - b) Contrair casamento com pessoa casada;
- é punido com pena de prisão até 2 anos ou com pena de multa até 240 dias.

Relativismo Cultural

- **Teses**
- **Argumentos a favor**
- **Objeções**

Teses do Relativismo Cultural

1. Um juízo moral é verdadeiro numa sociedade quando os seus membros acreditam que é verdadeiro; falso quando acreditam que é falso.
2. Os factos morais são relativos às sociedades, sendo diferentes consoante as diferentes culturas sociais.
3. «X é bom» ou «X é moralmente correto» significa «A sociedade aprova X»; «X é mau» ou «X é moralmente errado» significa «A sociedade reprova X».

Destas teses podemos concluir que:

O bem e o mal morais são convenções estabelecidas em cada sociedade.

Na ética não há verdades universais, porque o certo e o errado variam de sociedade para sociedade.

Argumentos a favor

- 1. Promove o respeito pela diversidade de opiniões acerca do que pode ser certo ou errado**, promovendo a autocrítica de cada sociedade antes de querer impor a sua perspetiva a outra sociedade.
- 2. Promove a tolerância entre culturas**, porque nenhuma pode julgar-se autoridade em assuntos morais. Cada cultura tem a sua verdade.
- 3. Promove a coesão social**, porque dá aos membros de uma sociedade uma forma de pensar que impede que a moral seja uma questão de opinião pessoal.

Principais objeções

1. Diferença entre o que uma sociedade acredita ser moralmente correto e algo ser moralmente correto.

O relativismo cultural transforma a diversidade de crenças morais em ausência de verdades objetivas. Duas crenças diferentes, para o relativista, são igualmente verdadeiras. Se uma sociedade entender que a intolerância é correta, então a intolerância é aceitável.

2. A verdade é o que a maioria julga ser verdadeiro.

A sociedade alemã das décadas de 1920 a 1940 foi convencida pela propaganda nazi de que os judeus seriam uma raça inferior e a sua eliminação seria benéfica. A maioria pode estar enganada.

Principais objeções

3. Há um convite ao conformismo moral na adoção das crenças dominantes para que se mantenha a coesão social.

A ação concreta de alguns reformadores sociais (por ex. Nelson Mandela ou Martin Luther King) foi contra o que a maioria aceitava como moralmente correto.

4. O relativismo cultural torna incompreensível o progresso moral.

O progresso moral implica a existência de um padrão objetivo que sirva de comparação. Se este padrão não existir, não há forma de confrontar ações. Para o relativismo cultural não há verdades morais objetivas e universais.

Atividade

Manual de Filosofia p. 83, questão 2

«A sociedade não castiga o homicídio porque este seja imoral e ilegal, mas o homicídio é imoral e ilegal porque a sociedade o castiga.»

**Esta afirmação é própria de um partidário ou de um adversário do relativismo cultural?
Justifique.**

