

2º ciclo de estudos

Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário

Será que há uma correlação entre o (in)sucesso dos alunos e o uso das aplicações didáticas no processo ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário?

Aplicações didáticas tendo em conta a aprendizagem baseada em ferramentas de suporte digital

Filipa Pinto Fernandes

(201403097)

Janeiro de 2023

Filipa Pinto Fernandes (201403097)

Será que há uma correlação entre o (in)sucesso dos alunos e o uso das aplicações didáticas no processo ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário?

Aplicações didáticas tendo em conta a aprendizagem baseada em ferramentas de suporte digital

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientado pelo Professor Doutor Mattia Riccardi.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é da minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou doutra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

RESUMO

Este relatório de estágio tem como objetivo estabelecer uma correlação entre o (in)sucesso dos alunos e o uso das aplicações didáticas no processo ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário tendo em conta a teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel. Com este objetivo em mente, foi elaborado um método de recolha qualitativa de dados através de um inquérito acerca da correlação entre o (in)sucesso dos alunos e o uso das aplicações didáticas no processo ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário. Os resultados obtidos através deste inquérito foram poucos, uma vez que de sete professores inquiridos, apenas responderam quatro, o que tornou a amostra pouco significativa. No entanto, todos os professores divergiram quanto a quais aplicações didáticas é que podemos atribuir episódios de indisciplina na sala de aula de Filosofia do Ensino Secundário, porém, todos concordaram que os diferentes usos das aplicações didáticas têm vantagens aquando da aprendizagem de um novo conteúdo programático contemplado nas AE de Filosofia do 10º e 11º anos. A correlação com a teoria da aprendizagem significativa proposta por David Paul Ausubel foi estabelecida após o tratamento dos resultados obtidos no inquérito. Contudo, perante esses resultados apenas foi estabelecida a correlação tendo em conta a aprendizagem significativa por receção, uma vez que a maior parte dos professores inquiridos usava a aplicação didática PowerPoint para sistematizar os conteúdos programáticos anteriormente lecionados. Já a aprendizagem significativa por descoberta foi tida em conta aquando da realização do trabalho-projeto «O que é a arte?» pelos alunos do 11º ano de Filosofia do Ensino Secundário da Escola Secundária Augusto Gomes, em Matosinhos.

Palavras-chave: aplicações didáticas; aprendizagem significativa por receção; aprendizagem significativa por descoberta; indisciplina.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Mattia Riccardi, pela aceitação de orientador deste projeto. Pela atenção e disponibilidade permanente e pelas diversas críticas e sugestões que levaram indiscutivelmente a uma melhoria determinante deste relatório de estágio.

À Professora-Orientadora Ana Sarmento, pela partilha da sua experiência profissional e motivação para melhorar a cada dia mais no desafio que é ser professor atualmente.

Ao meu colega Bruno Ribeiro Bré, pela partilha de conhecimento durante a Prática de Ensino Supervisionada.

Ao meu colega Vítor Beco, pela disponibilidade bibliográfica imprescindível à consecução deste trabalho.

À minha avó, La Sallette, e à minha mãe, Paula, pelo amor infinito e apoio incondicional.

À minha tia, Ana, pelo incentivo a nunca desistir.

Aos meus irmãos, Marta e João, por acreditarem mais em mim do que eu própria.

Ao meu namorado, Vítor, e aos meus sogros, Deolinda e Vítor, pelo apoio incondicional.

A todos quantos direta, ou indiretamente contribuíram para que este trabalho fosse possível. Muito obrigada!

ÍNDICE

Resumo	4
Agradecimentos	5
Introdução.....	7
Enquadramento teórico	8
. Aplicações Didáticas	8
.Aprendizagem significativa de acordo com David Paul Ausubel	11
. O enquadramento curricular da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário	23
. Como é que as aplicações didáticas contribuem para o papel da Filosofia tendo em conta a aprendizagem significativa?.....	27
. Como relacionar as aplicações didáticas com o PASEO?	29
. Quais os objetivos das aplicações didáticas para a Filosofia no âmbito do PASEO?.....	35
Metodologia de investigação	38
Resultados acerca do questionário de recolha de informação qualitativa quanto ao uso das aplicações didáticas nas aulas de Filosofia do Ensino Secundário.....	39
Discussão acerca dos resultados obtidos através do questionário de recolha de informação qualitativa quanto ao uso das aplicações didáticas nas aulas de Filosofia do Ensino Secundário	47
Correlação entre o uso das aplicações didáticas e os casos de indisciplina	50
Discussão acerca dos resultados obtidos da disciplina/indisciplina na sala de aula aquando da utilização das diferentes aplicações didáticas por mim utilizadas:.....	53
Caso de estudo: Aprendizagem baseada em projetos com recurso a ferramentas em suporte digital	57
Conclusão	60
Bibliografia.....	63
Anexos.....	65
Anexo I	65
Anexo II	69

INTRODUÇÃO

O problema que se pretende investigar no âmbito da realização deste relatório de estágio, tendo em conta a minha experiência como Professora-Estagiária de Filosofia do Ensino Secundário na Escola Secundária Augusto Gomes em Matosinhos, é conferir se há alguma relação entre o (in)sucesso da disciplina de Filosofia e o uso de determinadas aplicações didáticas utilizadas pelos professores de Filosofia do Ensino Secundário tendo em conta a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel.

Neste sentido, deter-me-ei sobre os vários fatores que podem contribuir para o sucesso, e simultaneamente, por oposição, para o insucesso da disciplina da Filosofia no Ensino Secundário, tendo em conta as especificidades da mesma. Desta forma, irei analisar holisticamente os fatores que podem contribuir ou não para o sucesso desta disciplina com o intuito de oferecer uma resposta à questão inicial proposta, a saber: *Será que há uma correlação entre o (in)sucesso dos alunos e o uso das aplicações didáticas no processo ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário?*

Consequentemente, o objetivo deste relatório de estágio é aferir quais são as aplicações didáticas que os professores utilizam em sala de aula que mais contribuem para o sucesso escolar dos seus alunos e, concomitantemente, quais as aplicações didáticas que menos contribuem para o sucesso escolar dos seus alunos à luz da teoria ausubeliana.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

. Aplicações Didáticas

As aplicações didáticas são instrumentos de auxílio utilizados no processo de ensino-aprendizagem pelos docentes com o intuito de proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa dos conteúdos lecionados em sala de aula pelo professor de uma determinada disciplina. Neste relatório, irá interessar-nos o processo ensino-aprendizagem dos alunos no que respeita às aulas de Filosofia, bem como os conteúdos lecionados nessa disciplina, assim como a abordagem feita pelo professor de Filosofia aquando da leção desses mesmos conteúdos.

Neste sentido, as aplicações didáticas utilizadas pelo professor da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário podem ser determinantes para que ocorra aprendizagem significativa no sentido ausubeliano por parte dos alunos. Deste modo, as aplicações didáticas a utilizar em sala de aula devem satisfazer as seguintes condições:

- 1) Serem adequadas aos temas-problemas a serem abordados;
- 2) Terem em conta os objetivos que queremos atingir com a sua utilização;
- 3) Serem, convenientemente, direcionadas ao público-alvo ao qual nos dirigimos;

As aplicações didáticas são variadas, isto é, podem ser textos, apresentações *PowerPoint*, questionários, *kahoots*, filmes, vídeos, palestras, músicas, imagens, pinturas, etc. Por outras palavras, as aplicações didáticas são dinamizadoras do tempo letivo. Por esse mesmo motivo, servem diferentes propósitos. Logo, os professores aquando da preparação prévia da aula devem ter definidos os objetivos que pretendem atingir e que querem que os alunos atinjam com o uso de determinadas aplicações didáticas, uma vez que, só com esse objetivo bastante nítido na sua mente, é que conseguirão projetar de forma adequada a aula no seu todo, como um conjunto homogéneo de momentos que prosseguem para o mesmo fim.

Deste modo, podemos distinguir as diferentes aplicações didáticas em três grupos: no primeiro grupo encontramos os recursos para a introdução e/ou a visualização dos conteúdos que podem ser imagens, vídeos, textos, filmes, palestras, músicas, por exemplo. Ao usarmos qualquer um destes exemplos de tipos de aplicações didáticas,

estamos a iniciar o aluno no estudo de um qualquer conceito filosófico com o objetivo de uma ulterior reflexão aquando da consolidação desses mesmos conteúdos. A título de exemplo, a imagem da “Alegoria da Caverna” de Platão para suscitar curiosidade no aluno sobre a natureza do pensamento filosófico.

Por outro lado, no segundo grupo encontramos as aplicações didáticas que nos permitem fazer a sistematização dos conteúdos, como é o caso dos ficheiros *PowerPoint* ou dos esquemas conceptuais acerca de alguma teoria filosófica. A título de exemplo, um esquema que resume os conceitos e as teses fundamentais da teoria deontológica de Immanuel Kant.

Por último, no terceiro grupo usamos aplicações didáticas que nos permitam rever ou consolidar os conceitos ou as teorias abordadas nas aulas anteriores, como por exemplo, questionários, *kahoots* e exercícios de análise textual que requerem aos alunos que confrontem duas teorias divergentes. A título de exemplo acerca desta última aplicação didática, a contraposição da teoria deontológica de Kant com a teoria utilitarista-consequencialista de John Stuart Mill.

Por fim, a questão que se impõe é a seguinte: qual é a aplicação didática mais apropriada para atingir um determinado objetivo pedagógico? Portanto, antes de respondermos a esta questão primordial, há três que nos surgem imediatamente: O que queremos ensinar? Para quê que queremos ensinar o que queremos ensinar? E a quem queremos ensinar? Estas são as três perguntas às quais temos de dar uma resposta se queremos ser bem-sucedidos no papel de docentes do Ensino Secundário de Filosofia.

Esta foi a minha grande dificuldade sentida durante a Prática de Ensino Supervisionada. A minha dúvida não era o que ensinar por que essa questão estava resolvida para mim, uma vez que os temas/problemas estão inseridos nas aprendizagens essenciais da própria disciplina de Filosofia. Nem a quem ensinar por que o a quem estava estabelecido desde o início do estágio profissionalizante, ou seja, seria aos alunos do 10º e 11º ano de Filosofia do Ensino Secundário. A minha grande questão existencial era para quê que eu quero ensinar Filosofia e de que forma eu queria fazê-lo. Em relação à questão do para quê, eu senti que os assuntos discutidos na disciplina de Filosofia são importantes se os relacionarmos com a nossa vida quotidiana e com os exemplos práticos da vida real. Em relação à forma como queria transmitir estes conteúdos senti uma grande dificuldade por que nem sempre a forma como eu queria fazê-lo era adequada e viável para alunos

do Ensino Secundário. Muitas vezes senti dificuldades devido às lacunas que eu própria possuía aquando da leção de determinados conteúdos, apercebendo-me, concomitantemente, que optei em alguns casos por uma aprendizagem mecânica e não por uma aprendizagem significativa que permitiria incorporar de forma rápida e audaz os conteúdos que iria lecionar nas regências assistidas, precisando diversas vezes de reler e estudar o que anteriormente já tinha estudado aquando da licenciatura. E, outras vezes, senti dificuldades por que não conseguia descortinar os caminhos cognitivos que realizei para compreender determinado conceito ou problema filosófico de forma a tornar esse mesmo caminho perceptível para os alunos.

Neste sentido, senti dificuldades na escolha das melhores estratégias de ensino-aprendizagem direcionadas para os demais conteúdos alvo de leção no que concerne ao Programa de Filosofia do Ensino Secundário e definidos pelos documentos das Aprendizagens Essenciais relativas ao 10º e ao 11º ano de escolaridade, o que me levou a escolher este tema para o meu relatório de estágio. Por outro lado, também escolhi este tema devido à ação de formação que frequentei na Escola Secundária Augusto Gomes com a coadjuvação da minha orientadora de estágio, a Dra. Ana Sarmento, intitulada «Aplicações didáticas tendo em conta as ferramentas de suporte digital», como complementar à minha formação como futura Professora de Filosofia do Ensino Secundário.

Por este motivo, o objetivo crucial da minha investigação do estágio profissionalizante é tentar estabelecer relações entre o uso de determinadas aplicações didáticas com o intuito de uma aprendizagem significativa defendida por David Paul Ausubel e a indisciplina na sala de aula.

.Aprendizagem significativa de acordo com David Paul Ausubel

«Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: O fator isolado mais importante que influencia toda a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos¹». (David Paul Ausubel, Joseph Novak, Helen Hanesian, *Psicologia Educacional*, p.viii).

O objetivo da psicologia educacional é estudar quais os métodos que permitem «A facilitação da aprendizagem que é a própria finalidade do ensino» (Ausubel, 1980, p.12). Uma vez que, «O ato de ensinar não se encerra em si mesmo, pois a finalidade do ensino é a aprendizagem por parte do aluno; muito embora o insucesso na aprendizagem dos alunos não indique necessariamente a competência do professor, o produto da aprendizagem é ainda a única medida possível para se avaliar o mérito do ensino.». (Ausubel, 1980, p.13).

Neste sentido, podemos distinguir três tipos gerais de aprendizagem, a saber: a aprendizagem cognitiva, a aprendizagem psicomotora e a aprendizagem afetiva. Estes três tipos de aprendizagens são constitutivos da condição humana e complementares entre si. Contudo, David Paul Ausubel irá focar-se na aprendizagem cognitiva para a obtenção de uma aprendizagem significativa relevante em termos académicos, de cada um dos alunos com que nos confrontaremos ao longo do nosso percurso profissional, enquanto professores de Filosofia do Ensino Secundário.

A aprendizagem cognitiva corresponde à informação que os alunos armazenam e organizam na sua estrutura cognitiva. A aprendizagem psicomotora refere-se às respostas musculares adquiridas mediante treino e prática, como por exemplo, tocar um instrumento musical. A aprendizagem afetiva resulta de sinais internos ao indivíduo como estados de espírito, sentimentos e emoções que podem beneficiar ou prejudicar indubitavelmente a aprendizagem cognitiva do aluno. Neste sentido, há uma relação concomitante entre a aprendizagem cognitiva e a aprendizagem afetiva, uma vez que, a autoestima do aluno afeta significativamente a aprendizagem cognitiva do mesmo.

David Paul Ausubel afirma que «Toda a aprendizagem em sala de aula pode localizar-se ao longo de duas dimensões independentes – a dimensão automática

¹ Paul Ausubel, David; Novak, Joseph D.; Hanesian, Helen. *Psicologia Educacional*, 2ª edição, interamericana, 1980.

– significativa e a dimensão recetiva – descoberta. (...)» (Ausubel, 1980, p.3-4). Embora, ambas possam ser significativas:

«(1) se o estudante utilizar o acervo de aprendizagem significativa (uma tendência a relacionar novas informações aprendidas significativamente à sua estrutura de conhecimento existente);

(2) se a tarefa de aprendizagem em si mesma for potencialmente significativa (se ela própria consiste de material plausível ou sensível e se pode estar relacionada de uma forma não arbitrária e essencial à estrutura cognitiva de um estudante em particular).

Embora, na aprendizagem recetiva, o conteúdo principal da disciplina a ser aprendida é meramente apresentada ao aluno; e deste apenas se exige que relacione ativa e significativamente este conteúdo aos aspetos da estrutura cognitiva e o retenha para posterior recordação ou reconhecimento, ou como esquema referencial básico para aprendizagem associada a novas informações. Na aprendizagem por descoberta, por outro lado, o conteúdo principal daquilo que está para ser aprendido deve ser descoberto independentemente, antes mesmo que possa ser assimilado pela estrutura cognitiva.» (Ausubel, 1980, pp.3 e 4).

Desta feita, a aprendizagem cognitiva é armazenada na estrutura cognitiva do aluno. Portanto, a questão que aqui se impõe é a seguinte: O que é a estrutura cognitiva segundo Ausubel?

A estrutura cognitiva do aluno é aquilo que lhe vai permitir adquirir, armazenar e organizar a informação que recebe no cérebro. Todavia, o aluno só consegue adquirir, armazenar e organizar a informação que lhe é transmitida se tiver pontos de ancoragem na sua estrutura cognitiva que lhe permitam ordenar os conceitos com os quais é confrontado. Nesse sentido, o aluno pode aprender os conceitos de forma automática-significativa ou recetiva-descoberta e a forma como esses conceitos são aprendidos pelo aluno é determinada por ele.

Desta feita, a aprendizagem, de forma geral, consiste na ampliação da estrutura cognitiva com novas ideias. Na medida, em que estamos a aprender novas ideias, estamos a ampliar a nossa estrutura cognitiva. É através dos conhecimentos assimilados na nossa estrutura cognitiva e a integração desses conhecimentos com outros na nossa estrutura

cognitiva, que leva a um reforço de certas relações sinápticas que estabelecemos entre eles e as novas informações com as quais nos vamos deparando que podemos alcançar uma aprendizagem significativa dos mesmos. Uma vez que, se não estabelecermos relações significativas entre os conceitos incorporados na nossa estrutura cognitiva, então apenas aprenderemos informações por aprendizagem automática-recetiva. Ou seja, «Na aprendizagem recetiva (automática ou significativa) todo o conteúdo daquilo que vai ser aprendido é apresentado sob a sua forma final. A tarefa de aprendizagem não envolve qualquer descoberta independente por parte do estudante. Do aluno exige-se somente internalizar ou incorporar o material (uma lista de sílabas sem sentido ou adjetivos emparelhados; um poema ou um teorema geométrico) que é apresentado de forma a tornar-se acessível ou reproduzível em alguma ocasião futura. No caso da aprendizagem recetiva significativa, a tarefa ou matéria potencialmente significativa é compreendida ou tornada significativa durante o processo de internalização. No caso da aprendizagem recetiva automática, a tarefa de aprendizagem não é potencialmente significativa nem se torna significativa no processo de internalização» (Ausubel, 1980, cap. II, p.33-34).

Neste sentido, «A aprendizagem recetiva significativa implica a aquisição de novos conceitos. Exige tanto uma disposição para aprendizagem significativa como a apresentação ao aluno de material potencialmente significativo. Esta última posição pressupõe, por sua vez:

(1) que o material de aprendizagem por si só pode ser relacionado a qualquer estrutura cognitiva apropriada (que possua um “sentido lógico”), de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e substantiva (não literal);

(2) que as novas informações podem ser relacionadas às ideias básicas relevantes já existentes na estrutura cognitiva do aluno. A interação entre significados potencialmente novos e ideias básicas relevantes à estrutura cognitiva do aluno dá origem a significados reais e psicológicos. Na medida em que cada estrutura cognitiva do aluno é singular, todos os novos significados são forçosamente singulares» (Ausubel, 1980, cap. II, pp.33-34).

Contudo, «A aprendizagem significativa não é sinónimo de aprendizagem de material significativo. Em primeiro lugar, o material de aprendizagem é apenas potencialmente significativo. Em segundo lugar, deve haver uma disposição para a

aprendizagem significativa. O material de aprendizagem consiste de componentes significativos (por exemplo, pares de adjetivos), mas a tarefa da aprendizagem como um todo (aprender uma lista de palavras significativas associadas arbitrariamente) não é “logicamente” significativa. E mesmo o material logicamente significativo pode ser aprendido pelo método de decorar (aprendizagem automática), se a disposição do aluno para aprender não for significativa.» (Ausubel, 1980, cap.II, pp.33-34). Na aprendizagem automática-recetiva, a nova informação não se relaciona de forma lógica e clara com a ideia já existente na estrutura cognitiva do sujeito. Ou seja, na estrutura cognitiva não existe um subsunçor, isto é, um ponto de ancoragem, onde a nova informação se possa ancorar. Essa nova informação vai se ancorar à estrutura cognitiva de uma forma mecânica. Pode ser decorada. Portanto, ela será armazenada de forma arbitrária, devido ao facto da nova informação ter sido armazenada de forma arbitrária, ela não conseguirá ser relacionada com outras informações já preexistentes na estrutura cognitiva do sujeito cognoscente, nem perdurará no tempo, uma vez que pela forma como ela foi armazenada, ela será esquecida rapidamente pela estrutura cognitiva do sujeito cognoscente.

Porém, há condições para que ocorra aprendizagem significativa, a saber:

«A aprendizagem significativa pressupõe que o aluno manifeste uma disposição para a aprendizagem significativa- ou seja, uma disposição para relacionar, de forma não arbitrária e substantiva, o novo material à sua estrutura cognitiva – e que o material aprendido seja potencialmente significativo – principalmente incorporável à sua estrutura de conhecimento através de uma relação não arbitrária e não literal. Portanto, independentemente do quanto de uma determinada proposição é potencialmente significativo: se a intenção do aluno é memorizá-la arbitrária e literalmente (como uma série de palavras arbitrariamente relacionadas), tanto o processo de aprendizagem como o produto da aprendizagem serão automáticos. E inversamente, não importa se a disposição do aluno está dirigida para a aprendizagem significativa, pois nem o processo sem o produto da aprendizagem serão significativos se a tarefa da aprendizagem não for potencialmente significativa-ou seja, se não puder ser incorporada à estrutura cognitiva através de uma relação não arbitrária e substantiva» (Ausubel, 1980, p.34).

No entanto, para que ocorra aprendizagem significativa é necessário que dois critérios sejam estabelecidos:

«O primeiro critério – relação não arbitrária – implica simplesmente que se o material propriamente dito exhibe um carácter suficientemente não arbitrário (ou um carácter não aleatório) é porque existe uma base adequada e quase autoevidente para relacioná-lo de forma não arbitrária aos tipos de ideias correspondentemente relevantes que os seres humanos são capazes de aprender. O material de aprendizagem logicamente significativo, conseqüentemente, pode relacionar-se, de modo não arbitrário, às ideias especificamente relevantes, como exemplos, derivados, casos especiais, extensões, elaborações, modificações, qualificações e, mais particularmente, generalizações; ou relacionável a um conjunto mais amplo de ideias relevantes, no sentido de ser mais coerente com elas de uma maneira geral» (Ausubel, 1980, p.37).

«Um segundo critério – relação substantiva – implica que, se o material de aprendizagem for mais uma vez suficientemente não arbitrário, permitirá que um símbolo ou grupo de símbolos ideacionalmente equivalentes se relacionem à estrutura cognitiva sem qualquer alteração resultante no significado. Em outras palavras, nem a aprendizagem significativa nem a aprendizagem emergente estão condicionadas ao uso exclusivo de signos particulares ou quaisquer outras representações particulares; o mesmo conceito ou proposição pode ser expresso através de uma linguagem sinónima que vai remeter exatamente ao mesmo significado». (Ausubel, 1980, pp. 38).

Todavia, mesmo que estejamos perante aprendizagem de material significativo, a aprendizagem significativa dessa mesma aprendizagem de material significativo é apenas potencial. Uma vez que:

«A aprendizagem significativa não deve ser interpretada simplesmente como a aprendizagem de material significativo. Na aprendizagem significativa, estes materiais são apenas potencialmente significativos. Se já forem significativos, o objetivo da aprendizagem significativa – ou seja, a aquisição de novos significados – se completa, por definição, antes mesmo de qualquer tentativa de aprendizagem. De facto, na grande maioria das tarefas da aprendizagem potencialmente significativas, as partes componentes do material são também significativas; entretanto, nesses casos, a tarefa como um todo é apenas potencialmente significativa. Por exemplo, na aprendizagem de um novo teorema geométrico, cada uma das partes componentes já é significativa, mas a tarefa como um todo (compreender o teorema) ainda está por ser realizada. Conseqüentemente, o material já significativo, assim como as suas partes componentes

também significativas, podem ser percebidos, ou de outro modo, pode-se reagir a eles significativamente, embora não possam ser compreendidos». (Ausubel, 1980, p.42).

Porém, na aprendizagem significativa ocorre um processo no qual uma nova informação vai interagir com um aspeto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo, a saber: o subsunçor. Este processo ocorre de forma não-arbitrária (uma vez aprendido o conteúdo desta forma, o indivíduo vai ser capaz de explicá-lo pelas suas próprias palavras) e substantiva (relação lógica e explícita entre a nova ideia e outra mecânica já existente na estrutura cognitiva do indivíduo) às ideias já existentes. É por este motivo que, podemos relacionar o sucesso ou insucesso dos alunos de acordo com a forma que eles escolheram para armazenar a informação que lhes é transmitida na sua estrutura cognitiva. «A característica essencial da aprendizagem por descoberta, seja a formação de conceitos ou a solução automática do problema, é que o conteúdo principal daquilo que vai ser aprendido não é dado, mas deve ser descoberto pelo aluno antes que possa ser significativamente incorporado à sua estrutura cognitiva. A tarefa prioritária deste tipo de aprendizagem, por outras palavras, é descobrir algo – qual das duas passagens do labirinto leva ao objeto, a natureza precisa das relações entre duas variáveis, os atributos comuns de diferentes objetos, e assim por diante. A primeira fase da aprendizagem por descoberta envolve um processo bastante diferente daquele da aprendizagem recetiva. O aluno deve reagrupar informações, integrá-las à estrutura cognitiva existente e reorganizar e transformar a combinação integrada, de tal forma, que dê origem ao produto final desejado ou à descoberta de uma relação perdida entre meios e fins. Concluída a aprendizagem por descoberta, o conteúdo descoberto torna-se significativo na aprendizagem recetiva».

Todavia, para este autor a aprendizagem automática e a aprendizagem significativa não são vistas como opostos, antes formam uma continuidade entre si. Os seres humanos tanto aprendem de forma mecânica como de forma significativa. Contudo, a forma pela qual adquirimos o conhecimento é escolhida e determinada por nós mesmos, isto é, não adianta um professor querer ensinar um conteúdo de forma significativa se o aluno estiver decidido a aprender aquele determinado conteúdo de forma mecânica. Isso também não quer dizer que o aluno não possa inicialmente aprender o conteúdo de forma mecânica e não sustente aí a sua base para aprender de forma significativa mais tarde. Mas terá de realizar um esforço superior ao seu colega que decidiu desde o primeiro momento aprender o conteúdo de forma significativa.

Porém, na aprendizagem significativa podemos aprender de duas formas: por recepção ou por descoberta. Na aprendizagem significativa por recepção, tudo o que deve ser aprendido é apresentado ao aluno na sua forma final. E, nesta forma de aprendizagem, o aluno se quiser aprender significativamente tem de se esforçar por compreender quais as etapas omissas do produto na sua forma final de modo que faça sentido a explicação do professor na sua estrutura cognitiva. Enquanto na aprendizagem significativa por descoberta o conteúdo principal a ser aprendido deve ser descoberto. Portanto, nesta forma de aprendizagem, o esforço desenvolvido em assimilar corretamente as novas informações na estrutura cognitiva é do próprio aluno. Isto é, o aluno tem de recorrer aos organizadores prévios que servem de ponte entre aquilo que o aluno já conhece (subsunçor) “As meaningful new material enters the cognitive field, it interacts with and is appropriately subsumed under a relevant and more inclusive conceptual system. This initial anchoring process facilitates retention” (Ausubel, 2000, p.220), e aquilo que o aluno deve saber (novas informações) incorporados na sua estrutura cognitiva para conseguir assimilar as novas informações com as quais é confrontado de forma significativa.

Portanto, podemos afirmar que segundo David P. Ausubel ocorre aprendizagem significativa no sujeito cognoscente quando o material a aprender é capaz de ser relacionado com o material que o sujeito já conhece, logo, o novo material ao estabelecer relações significativas com as informações preexistentes na estrutura cognitiva do sujeito cognoscente é assimilada de forma sólida e atemporal.

Neste sentido, não ocorrerá aprendizagem significativa se não existir uma relação adequada entre os subsunçores na estrutura cognitiva do sujeito cognoscente com as novas informações, uma vez que, as novas informações serão assimiladas de forma literal e arbitrária, logo não farão sentido na estrutura cognitiva do aprendiz.

Outro obstáculo à aprendizagem significativa é a disposição que o sujeito cognoscente revela para relacionar o novo material à sua estrutura cognitiva. Isto é, se o intuito do “sujeito cognoscente/epistémico” for apenas memorizar o material novo sem o confrontar com as informações preexistentes na sua estrutura cognitiva, então a aprendizagem será mecânica e nunca se constituirá como aprendizagem significativa por recepção.

Porém, como sabemos que ocorreu uma aprendizagem significativa por recepção pelo sujeito cognoscente/epistémico?

Podemos afirmar que ocorreu aprendizagem significativa quando o aluno enquanto sujeito cognoscente/epistémico for capaz de explicar com clareza e precisão determinado conceito, diferenciando de outros conceitos já incorporados na sua estrutura cognitiva e conseguir usar esse conceito corretamente fora do contexto em que inicialmente foi assimilado.

Todavia, a aprendizagem conceptual não é adquirida apenas de uma forma, uma vez que nós podemos assimilar o conceito de um determinado objeto pelo nosso contacto empírico-concreto com esse mesmo objeto repetidíssimas vezes, e nesse sentido, a assimilação desse conceito é alcançada através de uma aprendizagem significativa representacional (p.ex: cadeira). Assim, a aprendizagem conceptual por David P. Ausubel é alcançada tendo em conta eventos, situações, propriedades, uma vez que eles possuem atributos de critérios comuns e podemos nomeá-los perante determinado símbolo que os configura na sua experiência fenoménica. Portanto, é através da aquisição de novos conceitos que aluno amplia o seu vocabulário e, conseqüentemente, expande a sua estrutura cognitiva. («Aprendizagem representacional ou conceptual (por exemplo, nomear) está próxima da aprendizagem automática. Ocorre quando estabelece uma equivalência de significado entre os símbolos arbitrários e seus correspondentes referentes (objetos, exemplos, conceitos), que passam então a remeter o aluno ao mesmo significado. A aprendizagem representacional é significativa porque as proposições da equivalência representacional podem ser relacionadas (de forma não arbitrária), enquanto exemplos, e uma generalização presente na estrutura cognitiva de quase todos as pessoas, em torno do primeiro ano de vida – tudo tem um nome e o nome significa aquilo que seu referente significa para uma determinada pessoa») (Ausubel, 1980, p. 33).

Inerentemente à aprendizagem conceptual está intrinsecamente ligada a aprendizagem proposicional. A «Aprendizagem proposicional pode ser ou subordinativa ou superordenada, ou combinatória. A aprendizagem subordinativa ocorre quando uma proposição “logicamente” significativa de uma determinada disciplina (plausível, mas não necessariamente válida lógica ou empiricamente, no sentido filosófico) é relacionada significativamente a determinadas proposições superordenadas (ou sobreordenadas) na

estrutura cognitiva do aluno. Esta aprendizagem pode ser considerada derivativa se o material de aprendizagem simplesmente exemplifica ou reforça uma ideia já existente na estrutura cognitiva. É chamada correlativa se for uma extensão, elaboração, modificação, ou quantificação de proposições anteriormente adquiridas». (Ausubel, 1980, p.33).

«A aprendizagem proposicional superordenada (ou sobreordenada) ocorre quando uma nova proposição pode ser relacionada a determinadas ideias subordinadas na estrutura cognitiva existente» (Ausubel, 1980, p.33), uma vez que as proposições interligam conceitos entre si de forma a obter relações novas, isto é, novas proposições por assimilação. Por exemplo, através de relações de conceitos obtidas por analogia, por exemplo, a constituição do ovo com a constituição da célula eucariótica. «Mas é relacionável a um conjunto amplo de ideias geralmente relevantes que podem ser subordinadas a elas. Finalmente, a aprendizagem proposicional combinatória refere-se aos casos em que uma proposição potencialmente significativa não pode ser relacionada às ideias superordenadas nem às subordinativas na estrutura cognitiva do aluno, mas é relacionável a um conjunto de conteúdos relevantes a esta estrutura» (Ausubel, 1980, p.33).

Desta feita, «A aprendizagem recetiva significativa é importante para a educação porque é o mecanismo humano por excelência de aquisição e armazenamento de uma vasta quantidade de ideias e informações representadas por algum campo de conhecimento» (Ausubel, 1980, p.33).

Contudo, David P. Ausubel considera que há diferentes formas do sujeito cognoscente-epistémico assimilar as novas informações com as quais poderá ser confrontado. Assim:

- Se o sujeito cognoscente-epistémico assimilar os novos conteúdos de forma obliteradora, então as novas informações tornam-se progressivamente indissociáveis dos subsunçores até se tornarem de facto um novo subsunçor;

- Se o sujeito cognoscente-epistémico assimilar os novos conteúdos de forma subordinada, então o novo material apresenta-se subordinado à estrutura cognitiva preexistente;

- Se o sujeito cognoscente-epistémico assimilar os novos conteúdos de forma superordenada, então o novo material é mais amplo e inclusivo e abarca os conteúdos incorporados na estrutura cognitiva preexistente;

Porém, o sujeito cognoscente-epistémico pode após a assimilação conceptual obliteradora, subordinada e superordenada usar a assimilação combinatória, na qual usa analogias para compreender os conceitos anteriormente assimilados na sua estrutura cognitiva.

Por fim, o sujeito cognoscente-epistémico consegue assimilar conceitos por diferenciação progressiva e por reconciliação integrativa. A assimilação conceptual por diferenciação progressiva ocorre quando o aluno é capaz de compreender, por exemplo, que o sal é um composto químico, mas que há diversas soluções salinas e, portanto, diversos tipos de sal no mercado. Já a reconciliação integrativa conceptual é capaz de estabelecer relações entre um determinado produto culinário e as tradições religiosas de um culto específico, por exemplo.

Logo, estes são os diversos tipos de aprendizagem propostos por David P. Ausubel que contribuem para o alcance de uma aprendizagem significativa pelos alunos. Mas qual será o papel do professor no alcance de uma aprendizagem significativa? Para David P. Ausubel o professor deve:

- a) identificar a estrutura conceptual e proposicional do material que irá usar para ensinar;
- b) identificar os subsunçores usados na sua apresentação;
- c) diagnosticar aquilo que o aluno já sabe;
- d) facilitar a aquisição de novos conceitos de forma significativa.

O ponto a) permitirá ao professor elaborar um esquema conceptual do tema a ser tratado em sala de aula, o que será útil aos alunos para compreenderem o raciocínio por detrás da apresentação.

O ponto b) permitirá aos alunos compreender se os subsunçores que estão a usar para relacionar a nova informação na sua estrutura cognitiva serão os corretos de forma a armazenarem corretamente a nova informação.

O ponto c) é o ponto-chave e que resume toda a psicologia educacional de David P. Ausubel. O ponto-chave é o seguinte: os professores não podem ensinar no

vazio, têm de começar por aquilo que os alunos já compreendem e percebem e dar passos em direção ao caminho certo a partir daí. O objetivo é que os alunos aprendam de forma significativa os conteúdos e não que mantenham a sua estrutura cognitiva inalterada após o confronto com novas informações.

O ponto d) é crucial no alcance da maturidade intelectual, uma vez que, sem a facilitação da aquisição de novos conceitos de forma significativa, o aluno nunca será capaz de incorporar novas informações adequadamente na sua estrutura cognitiva.

É, por estes diversos motivos, que devemos ter em consideração aquilo que os alunos já sabem de forma a integrarmos as novas informações dentro do quadro teórico que enquadra as capacidades cognitivas de cada aluno, isto porque de acordo com Ausubel², para que ocorra aprendizagem significativa o aluno não pode ser um sujeito passivo na ação, mas sim um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem. Esta ideia defendida por Ausubel coincide com «os princípios do movimento da Escola Nova que teve início nos anos 70, o qual acreditava que a educação era o caminho por excelência à construção de uma sociedade democrática, incentivando ao respeito mútuo, à diferença, ao espírito crítico e criativo. A ideia sustentada era a de que era através da escolarização que o indivíduo se tornava cidadão ativo e democrático. Um defensor do movimento da Escola Nova foi John Dewey que considerava que a escola não consistia numa preparação para a vida, mas sim que a escola era a própria vida. E, portanto, a escola tinha a função de nortear os cidadãos na sua própria vida, na qual os cidadãos tinham de almejar a querer aprender e melhorar todos os dias. Nesse sentido, a escola deveria oferecer as mesmas oportunidades a todos os cidadãos e promover, conseqüentemente, direitos iguais perante a lei» (Escola Nova, in *Wikipedia*, 2022).

É, por fim, na disciplina de Filosofia no Ensino Secundário que os alunos não aprendem só conteúdos importantes que apelam à sua reflexão crítica do mundo em que vivemos e da sociedade em que se inserem, mas também, promove valores essenciais a

² Paul Ausubel, David; Novak, Joseph D.; Hanesian, Hellen (1980). *Psicologia Educacional*, 2ª edição, interamericana.

um desenvolvimento humano social, psicológico, humano e físico adequado e centrado em cada aluno e os seus pares.

Logo, o princípio da AS (Aprendizagem Significativa) de Ausubel, «Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: O fator isolado mais importante que influencia toda a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos³». (David Paul Ausubel, Joseph Novak, Helen Hanesian, *Psicologia Educacional*, p.viii), é fulcral no que respeita ao ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Em primeiro lugar, porque a disciplina de Filosofia ocupa um lugar central no currículo escolar do ensino secundário, uma vez que é transversal a todos os cursos científico-humanísticos lecionados nessa faixa etária por todo o país (Portugal). Em segundo lugar, porque o ensino desta disciplina não se fica somente pelos conteúdos programáticos que lhe estão destinados de acordo com os documentos das aprendizagens essenciais referentes tanto ao 10º como ao 11º ano de escolaridade, mas pauta-se, concomitantemente, pelo desenvolvimento de competências fundamentais inseridas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Assim, esta disciplina permite auferir os conhecimentos adquiridos pelos alunos através do estudo de teses, teorias e argumentos de diversos filósofos por temas/problemas (conhecimentos (uma das áreas de competências), também desenvolve, simultaneamente, capacidades e atitudes (outras áreas de competências) inerentes a um bom desenvolvimento humano dos alunos como atores sociais.

³ Paul Ausubel, David; Novak, Joseph D.; Hanesian, Helen. *Psicologia Educacional*, 2ª edição, interamericana, 1980, p. viii.

. O enquadramento curricular da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário

A disciplina de Filosofia insere-se no currículo dos cursos científico-humanísticos do Ensino Secundário como uma peça central no desenvolvimento de um «pensamento autónomo, questionador, investigador, crítico, organizador, informado e autoavaliativo ao colocar o aluno como aprendente ativo e responsável. Estas competências desenvolvidas na disciplina de Filosofia são imprescindíveis para a construção de uma cidadania ativa»⁴.

Neste sentido, e de acordo com as Aprendizagens Essenciais da Filosofia do 10º e 11º anos, o objetivo do trabalho filosófico consiste em tornar o aluno:

- «questionador, através do exercício de um pensamento crítico capaz de: mobilizar o conhecimento filosófico e as competências lógicas da filosofia para formular questões de modo claro e preciso; usar conceitos abstratos para avaliar informação; validar teses e argumentos através de critérios sólidos; avaliar os pressupostos e as implicações do seu pensamento e dos outros e comunicar efetivamente, na busca de solução de problemas que se colocam nas sociedades contemporâneas»;

- «cuidador de si e dos outros, através de um pensamento e ação éticos e políticos que mobilizem com crescente complexidade o conhecimento filosófico para compreender, formular e refletir sobre os problemas sociais, éticos, políticos e tecnocientíficos que se colocam nas sociedades contemporâneas, e seu impacto nas gerações futuras, discutindo criticamente as teorias que se apresentam para a resolução desses problemas e assumindo, gradualmente, posições autónomas, devidamente fundamentadas e capazes de sustentar uma cidadania ativa»;

- «respeitador da diferença, ao ser capaz de um pensamento e ação inclusivos; capaz de acolher a diferença individual e cultural num mundo globalizado, a partir da compreensão das razões axiológicas pelas quais as pessoas pensam e agem de formas diferentes»;

⁴ Aprendizagens essenciais (2018) do 10º ano de escolaridade de Filosofia de acordo com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

- «criativo, ao ser capaz de propor soluções alternativas para problemas filosóficos que lhe são colocados ao nível do 10º ano e ao ser capaz de um pensamento estético sobre a arte e diferentes formas de manifestação cultural ao nível do 11º ano⁵».

Estas competências são desenvolvidas na disciplina de Filosofia mediante um determinado método intrínseco à própria disciplina. A disciplina de Filosofia ao contrário da disciplina de Biologia, por exemplo, não trabalha com hipóteses laboratoriais que devem ser confirmadas ou refutadas, mas sim, com problemas filosóficos que englobam em si determinados conceitos filosóficos, instrumento por excelência da disciplina de Filosofia, assim como, teses e argumentos filosóficos. Neste sentido, sempre conforme as Aprendizagens Essenciais, a disciplina de Filosofia desenvolve as seguintes competências nos alunos do 10º e 11º anos de Filosofia no Ensino Secundário:

- 1) «A problematização na qual se pretende que os alunos indiquem, formulem e relacionem com clareza e rigor problemas filosóficos e justifiquem a sua pertinência»;
- 2) «A conceptualização na qual se pretende que os alunos identifiquem, formulem e relacionem com clareza e rigor conceitos filosóficos e os mobilizem na compreensão e formulação de problemas, teses e argumentos filosóficos»;
- 3) «A argumentação na qual se pretende que os alunos identifiquem, formulem teorias, teses e argumentos filosóficos, aplicando instrumentos operatórios da lógica formal e informal, avaliando criticamente os seus pontos fortes e fracos; comparem e avaliem criticamente, pelo confronto de teses e argumentos, todas as teorias dos filósofos apresentados a estudo; determinem as implicações filosóficas e as implicações práticas de uma teoria ou tese filosófica e assumam posições pessoais com clareza e rigor, mobilizando conhecimentos filosóficos e avaliando teses, argumentos e contra-argumentos⁶».

⁵ Aprendizagens essenciais (2018) do 10º e 11º anos de escolaridade de Filosofia de acordo com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

⁶ Aprendizagens essenciais (2018) do 10º e 11º anos de escolaridade de Filosofia de acordo com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Assim, a disciplina de Filosofia insere-se no Ensino Secundário porque é somente nessa altura do desenvolvimento biológico, psicológico e social que os alunos começam a questionar as regras impostas por figuras de autoridade como os pais, uma vez que o seu espírito crítico começa a irromper, e concomitantemente, começam a formar a sua própria personalidade. Este percurso é realizado por discórdia e desordem, uma vez que, a hierarquia valorativa que cada um tem pode entrar em conflito com a hierarquia de valores que outra pessoa tenha. É, portanto, nesta altura que os alunos do 10º ano já conseguem pensar abstratamente em conceitos como justiça ou ética. Esta capacidade é importante em todas as disciplinas para que ocorra uma aprendizagem significativa, mas na disciplina de Filosofia assume uma importância particular, uma vez que as competências fundamentais a serem desenvolvidas são a conceptualização, a argumentação e a problematização.

No âmbito da conceptualização, para que um aluno aprenda um conceito, os professores têm de conseguir que ele aprenda o conceito de acordo com o organizador prévio, ou seja, de acordo com o subsunção provisório, que ele já possui na sua estrutura cognitiva. Como Castillo e Cabral-Rosetti afirmam: “Los conceptos no se aprenden.... se construyen significativamente. De acuerdo con Ausubel y su Teoría del Aprendizaje Verbal Significativo, la información se apropia y asimila mediante el proceso de conceptualización desarrollado en la estructura cognitiva – lingüística del sujeto, que redundará en una significación propia” (Castillo & Cabral-Rosetti, 2020, p.6). No momento letivo correspondente a esta competência, a AS concede aos docentes uma orientação pedagógica concreta no que concerne à tomada de consciência do significado que o docente atribui ao conteúdo novo, sendo que este deve, simultaneamente, esclarecer o conteúdo e potenciar no aprendiz a construção autónoma do significado do mesmo conteúdo. Como afirmam novamente Castillo e Cabral-Rosetti: “La forma en que los docentes (de cualquier especialidad y nivel educativo) hayan significado la información implícita de en los saberes que imparten, determinará la forma en que la presenten ante sus estudiantes, así como las estrategias que elija para “enseñarla”. Este hecho, influirá en los significados e incluso significantes que sus estudiantes construyan” (Castillo & Cabral-Rosetti, 2020, p.7).

Já a problematização corresponde ao momento mais abstrato do ensino-aprendizagem da filosofia, uma vez que tem um maior nível de inclusividade do que a argumentação, isto é, contém mais conceitos e definições do que os argumentos aduzidos

que fornecem uma possível resposta ao problema em questão. Por exemplo, o ensino-aprendizagem da Ética inicia-se através de uma definição e um momento de indagação sobre o que é a moralidade, sendo que só, posteriormente, são apresentadas as propostas concretas e os conceitos que lhes correspondem.

Quanto à última competência - argumentação - Warburton afirma: “A Filosofia é uma atividade: é uma forma de pensar acerca de certas questões. A sua característica mais marcante é o uso de argumentos lógicos” (Warburton, 2007, pp.15-16). Logo, o estudo da lógica formal e informal é crucial para que os alunos consigam pensar corretamente e consigam apresentar os seus argumentos corretamente permitindo-lhes defender uma determinada posição acerca de qualquer problema filosófico, bem como permitir-lhes descortinar quais os argumentos falaciosos ou incorretos que não lhes permite defender uma determinada posição dogmaticamente.

Contudo, estas três competências essenciais a serem desenvolvidas por cada aluno na disciplina de Filosofia só podem ocorrer se, de acordo com a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, o aluno quiser aprender significativamente o seu conteúdo, isto é, se o aluno estiver disposto a integrar as novas informações no quadro de informações já adquiridas anteriormente na sua estrutura cognitiva. Ou seja, o aluno aprende significativamente quantas mais relações conseguir estabelecer entre as informações que possui na sua estrutura cognitiva de forma substantiva e não literal. Deste modo, Ausubel considera que a intenção do aluno de querer aprender significativamente é condição necessária, mas não suficiente para que ocorra uma aprendizagem significativa.

No entanto, mesmo que o professor de Filosofia ensine cada aluno de acordo com o conhecimento prévio que cada um possui, não pode aspirar a uma aprendizagem potencialmente significativa por parte do aluno. Uma vez que, o aluno poderá querer aprender mecanicamente, de forma arbitrária e não significativa. Isto é, o aluno pode apenas optar por memorizar os conteúdos e as relações entre eles de forma literal.

Portanto, podemos afirmar que, segundo Ausubel, a competência do professor de Filosofia não pode ser mensurável por aquilo que o aluno aprende. Ou seja, não basta que o professor ensine para que o aluno aprenda. Logo, o professor ensinar é condição necessária para que o aluno aprenda significativamente, mas não é uma condição suficiente.

. Como é que as aplicações didáticas contribuem para o papel da Filosofia tendo em conta a aprendizagem significativa?

A aprendizagem significativa ocorre quando o aluno contém na sua estrutura cognitiva conhecimentos prévios que se interligam com os subsunçores dessa estrutura e permitem ao aluno alocar novas informações na sua estrutura cognitiva de modo a possuir um conhecimento mais amplo sobre determinado conteúdo. Este tipo de aprendizagem só ocorre segundo Ausubel por vontade própria do aluno. Portanto, este género de aprendizagem ocorrerá quanto mais os alunos se sentirem entusiasmados ou motivados para a aprendizagem de determinado conteúdo e o uso das aplicações didáticas contribui para este género de aprendizagem. Porém, elas só contribuem se forem adequadas ao conteúdo em análise e aos objetivos que o docente de Filosofia deseja alcançar com uma turma em particular.

Logo, o uso de determinadas aplicações didáticas será tão ou mais útil tendo em conta os objetivos que queiramos alcançar com elas. No entanto, os alunos preferirão as aplicações didáticas que menos esforço lhes oferecem ao compreender determinado conteúdo. Nesse sentido, nem todos preferirão as mesmas aplicações didáticas. Aqui o desafio do professor será escolher aquelas que melhor se adequam aos objetivos que se propôs a alcançar mediante o conteúdo que tinha preparado para lecionar naquela aula e não optar pelas aplicações didáticas que os alunos preferem, mas que simultaneamente incentivem à aprendizagem. O objetivo é que os alunos aprendam aquilo que lhes queremos ensinar. Todavia, os alunos só aprenderão aquilo que quiserem aprender e da forma que quiserem aprender.

Mas o uso das aplicações didáticas poderá ser ineficaz no alcance de uma aprendizagem significativa ausubeliana nas seguintes situações:

- 1) Usar alguma aplicação didática que não se adequa ao objetivo de aprendizagem proposto;
- 2) O objetivo da aplicação didática ser ambíguo ou confuso para os alunos;
- 3) O docente ter dificuldade em discernir o objetivo que quer alcançar com o uso de uma determinada aplicação didática.

Com efeito, é a inadequação do uso das aplicações didáticas que pode provocar casos de insucesso na disciplina de Filosofia, bem como problemas de indisciplina, embora não seja esse o único fator. Pois, não poderemos nunca deixar de ter em consideração as características físicas, psicológicas e de personalidade de cada aluno que

constitui a turma, bem como as condições socioeconómicas da turma como um todo. Isto é, alunos com melhores condições socioeconómicas poderão aceder a uma maior informação acerca do assunto em estudo numa determinada disciplina, contribuindo assim para um maior sucesso escolar. Neste sentido, esta característica poderá influenciar aquilo que o aluno já sabe quando queremos ensinar-lhe algum conteúdo programática inserido nas AE. Por outro lado, um aluno com condições socioeconómicas inferiores poderá ter mais dificuldade em assimilar algum conteúdo programático por não ter a mesma facilidade de acesso à informação que lhe queremos transmitir e que concomitantemente queremos que ele aprenda nas nossas aulas. Uma vez que, todos estes fatores influenciam a aprendizagem de cada aluno em particular e o ritmo de aprendizagem da turma no global.

. Como relacionar as aplicações didáticas com o PASEO?

O PASEO (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) é um documento do Ministério da Educação que integra *princípios, áreas de competências e valores* que os alunos têm de possuir ao concluírem os seus estudos obrigatórios. A existência deste documento revelou-se essencial em 2009, ano em que a escolaridade obrigatória deixou de ser até ao 9º ano e passou a englobar também o ensino secundário, tornando a escolarização obrigatória em Portugal até ao 12º ano.

Desta feita, este documento estabelece como *princípios* essenciais ao desenvolvimento do carácter dos nossos alunos:

- 1) «*base humanista*, isto é, os alunos adquirem «saberes e valores que lhes permitem construir uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar»;
- 2) «o *saber* é imprescindível «no centro do processo educativo. A escola tem a responsabilidade de desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo. Toda a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto.»;
- 3) «a *aprendizagem* na qual a ação educativa deve promover intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da vida»;
- 4) «a *inclusão*, uma vez que, «a escola deve promover a equidade e a democracia»;
- 5) «a *coerência e a flexibilidade* no sentido em que deve «garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível. É através da gestão flexível do currículo e do trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas»;
- 6) «*adaptabilidade e ousadia*, uma vez que, «educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e

novas estratégias mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções»;

- 7) «*Sustentabilidade*: «A escola contribui para formar nos alunos a consciência da sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo, que consiste no estabelecimento, através da inovação política, ética e científica, de relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana»»;
- 8) «*Estabilidade*: «Educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência. O PASEO permite fazer face à evolução em qualquer área do saber e ter estabilidade para que o sistema se adeque e produza efeitos».

Valores:

- 1) *Respeitabilidade e integridade*: «Respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum»;
- 2) *Excelência e exigência*: «Aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; ser perseverante perante as dificuldades; ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros»;
- 3) *Curiosidade, reflexão e inovação*: «Querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações»;
- 4) *Cidadania e participação*: «Demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor»;
- 5) *Liberdade*: «Manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum».

Áreas de competências:

As áreas de competências no PASEO englobam atitudes, capacidades e conhecimentos.

- 1) *Linguagens e textos*: «Os alunos devem ser capazes de: a) utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; b) aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital; c) dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal».
- 2) *Informação e comunicação*: «Os alunos devem ser capazes de: a) utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; b) transformar a informação em conhecimento; c) colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente».
- 3) *Raciocínio e resolução de problemas*: «Os alunos devem ser capazes de: a) interpretar informação, planejar e conduzir pesquisas; b) gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas; c) desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados».
- 4) *Pensamento crítico e pensamento criativo*: «Os alunos devem ser capazes de: a) pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; b) convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente; c) prever e avaliar o impacto das suas decisões e d) desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem».

- 5) *Relacionamento interpessoal*: «Os alunos devem ser capazes de: a) adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; b) trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; e c) interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade».
- 6) *Desenvolvimento pessoal e autonomia*: «Os alunos devem ser capazes de: a) estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; b) identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; c) consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; e d) estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia».
- 7) *Bem-estar, saúde e ambiente*: «Os alunos devem ser capazes de: a) adotar comportamentos que promovem a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico, na sexualidade e nas suas relações com o ambiente e a sociedade; b) compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente; e c) manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável».
- 8) *Sensibilidade estética e artística*: «Os alunos devem ser capazes de: a) reconhecer as especificidades e as intencionalidades das diferentes manifestações culturais; b) experimentar processos próprios das diferentes formas de arte; c) apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais; e d) valorizar o papel das várias formas de expressão artística e do património material e imaterial na vida e na cultura das comunidades».
- 9) *Saber científico, técnico e tecnológico*: «Os alunos devem ser capazes de: a) compreender processos e fenómenos científicos que permitam a tomada de decisão e a participação em fóruns de cidadania; b) manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas; c) executar operações técnicas, segundo

uma metodologia de trabalho adequada, para atingir um objetivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa; e d) adequar a ação de transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em atividades experimentais, projetos e aplicações práticas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais».

- 10) *Consciência e domínio do corpo*: «Os alunos devem ser capazes de: a) realizar atividades motoras, locomotoras, não-locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo com o espaço; b) dominar a capacidade perceptivo-motora (imagem corporal, direccionalidade, afinamento perceptivo e estruturação espacial e temporal); c) ter consciência de si próprios a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprios e com os outros uma relação harmoniosa e salutar».

Contudo, para que todos estes princípios, valores e áreas de competências sejam alcançados pelos alunos, a prática docente é determinante. Os professores devem:

- a) «Abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere, recorrendo a materiais e recursos diversificados»;
- b) «Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes»;
- c) «Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares»;
- d) «Organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação»;
- e) «Promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores»;

- f) «Criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente»;
- g) «Valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade».

Como podemos constatar ao longo do documento do PASEO é previsto que os alunos à saída da escolaridade obrigatória tenham adquirido competências que lhes permitam ser bem-sucedidos no futuro, isto é, ao longo de toda a sua vida (fora do ambiente escolar). Os alunos não aprendem apenas a fazer (desenvolvimento físico), mas também a ser (desenvolvimento psicológico) e a estar (desenvolvimento social) ao longo desses 12 anos. É importante que os alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória desenvolvam as competências adequadamente ao seu nível etário e que consigam discernir entre o que é moralmente correto e o que é moralmente errado. E, é neste âmbito que a disciplina de Filosofia é, de suma importância, uma vez que tem como objetivo promover o espírito crítico, a autonomia, a criatividade, a compreensão e o raciocínio e a resolução de problemas, por exemplo.

A título de exemplo, a disciplina de Filosofia coloca-nos questões importantes como dilemas morais que não nos oferecem uma resposta correta, mas sim uma diversidade de respostas com as quais podemos ter melhor ou pior afinidade e às quais temos de deduzir argumentos se quisermos defender uma determinada posição ética.

. Quais os objetivos das aplicações didáticas para a Filosofia no âmbito do PASEO?

Há diversas aplicações didáticas que podemos utilizar no âmbito da disciplina de Filosofia e, portanto, devemos adequar toda e qualquer aplicação didática de acordo com o objetivo que pretendemos alcançar inscrito nas AE.

Por exemplo, se enquanto professores de Filosofia quisermos usar excertos da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* de Kant para fornecer exemplos aos estudantes de conceitos como *ação conforme o dever*⁷(...) *uma ação conforme ao dever, por amável que ela seja, não tem, contudo, o nenhum verdadeiro valor moral (...)* Kant, 2014, p.28), *ação por dever*⁸(«Dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei». Kant, 2014, pp.31-32). e *ação contra o dever*⁹(por exemplo, *a mentira ser ao ser arvorada em lei universal, destruir-se-ia a si mesma necessariamente*, Kant, 2014, p.36) inscritos como essenciais nas AE no que concerne à ética deontológica kantiana, então iremos usar textos. O objetivo desta aplicação didática para a Filosofia no âmbito do PASEO é o seguinte: o aluno conseguir «dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal¹⁰».

Ainda neste contexto, podemos solicitar ao aluno que nos explique detalhadamente por palavras dele em que consiste cada um destes conceitos, e nesse sentido, o objetivo do professor é que o aluno transforme essa informação em conhecimento (informação e comunicação) na sua estrutura cognitiva.

⁷ «Ação conforme o dever é uma ação em que agimos aparentemente de acordo com o dever, mas por medo de represálias. Por exemplo, conduzir até 120km/h por ter medo de ter uma multa por excesso de velocidade. Esta ação não tem valor moral nenhum para Kant». Autocitação presente na regência nº 13 na Fundamentação Pedagógico-Didática da Prática de Ensino Supervisionada.

⁸«Ação por dever é uma ação realizada por dever pelo próprio respeito ao dever. Isto é, eu não excedo a velocidade permitida por lei na autoestrada porque considero que é meu dever não o fazer. Esta é a única ação com valor moral para Kant». Autocitação presente na regência nº 13 na Fundamentação Pedagógico-Didática da Prática de Ensino Supervisionada.

⁹ «Ação contra o dever é uma ação realizada por desrespeito ao dever, isto é, eu conduzo a 140km/h na autoestrada porque quero chegar mais cedo ao destino e acabo por colocar todos os outros condutores e transeuntes em perigo com o meu comportamento. Esta ação não tem valor moral algum para Kant». Autocitação presente na regência nº 13 na Fundamentação Pedagógico-Didática da Prática de Ensino Supervisionada.

¹⁰ D'Oliveria Martins, Guilherme & al. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, DGE.

Após a clarificação desses conceitos na estrutura cognitiva do aluno, podemos questioná-lo acerca do que torna uma ação moralmente correta ou incorreta ao usar a imagem mental ou outra AD, acerca do problema do elétrico preconizado por Philippa Foot. Neste dilema moral, a questão é: será moralmente correto acionar a alavanca do elétrico para desviá-lo do seu trajeto normal e evitar a morte de cinco trabalhadores e, causando, porém, a morte de uma outra pessoa; ou deixar o elétrico seguir o seu trajeto normal e matar os cinco trabalhadores ao invés de uma pessoa? Utilitaristas consequencialistas como John Stuart Mill diriam que a ação moralmente correta é aquela que promove o maior bem para o maior número de pessoas, inclusive eu próprio.

O objetivo desta AD é colocar o aluno a refletir sobre qual ação é que ele considera correta (certa no sentido ético-moral) ou incorreta (errada no sentido ético-moral). Neste sentido, esta AD tinha como objetivo favorecer o raciocínio e a resolução de problemas para que os alunos adquiram competências para tomar decisões com o objetivo de resolverem problemas. Por outro lado, esta AD também promove o espírito crítico e criativo, uma vez que os alunos poderão tentar sugerir diversas alternativas ao problema que não lhes foram propostas. Outra competência desenvolvida perante este dilema moral é o relacionamento interpessoal, uma vez que, os alunos confrontados com divergências de opiniões acerca do que seria moralmente correto fazer perante aquela situação teriam de aceitar e contra-argumentar a posição dos colegas e, desta forma, teriam de «interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade» (PASEO, 2017, p.25). Por fim, esta AD promove também o desenvolvimento pessoal e a autonomia, uma vez que os alunos aprendem a «estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos» (PASEO, 2017, p.19).

Contudo, em temas como «O que é a arte?», por exemplo, inserido nas AE do 11º ano no âmbito da Filosofia da Arte, o objetivo do professor com a confrontação dos diversos exemplos de obras de arte e perante as diversas teorias acerca da mesma é promover no aluno a sensibilidade estética e artística através da imagem contemplada, além da problematização deste tema-problema. Pois, há múltiplas respostas possíveis à questão «O que é a arte?» e essas respostas variam consoante a teoria filosófica (teorias essencialistas: arte como imitação e representação; arte como expressão; a teoria formalista da arte; - teorias não essencialistas: teoria institucionalista da arte e teoria histórica da arte) com a qual sentimos mais afinidade, além do tempo histórico no qual

nos encontramos. Não podemos nunca de olhar o mundo de fora do tempo, uma vez que existimos dentro de uma determinada linha temporal histórica (século XXI).

Por fim, é através do desenvolvimento destas competências que os alunos adquirem valores como respeitabilidade e integridade ao «respeitar-se a si mesmo e aos outros; saber agir eticamente, consciente da obrigação de responder pelas próprias ações; ponderar as ações próprias e alheias em função do bem comum»; excelência e exigência ao «ter consciência de si e dos outros; ter sensibilidade e ser solidário para com os outros»; curiosidade, reflexão e inovação «ao desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações»; cidadania e participação ao «demonstrar respeito pela diversidade humana e cultural e agir de acordo com os princípios dos direitos humanos» e liberdade ao «manifestar a autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum» (Aprendizagens essenciais 10º e 11º ano, p. 2-3).

Porém, para que os alunos adquiram e desenvolvam estas competências o professor tem de assumir um papel fundamental no que respeita à abordagem dos conteúdos programáticos com exemplos quotidianos práticos para uma melhor compreensão dos assuntos abordados em sala de aula; na promoção do questionamento intencional acerca da realidade e da integração de saberes, de forma a promover, por exemplo, de modo sistemático a confrontação de pontos de vista, resolução de problemas e tomadas de decisões com base em valores.

Desta feita, o papel do professor é necessário, mas não suficiente no processo ensino-aprendizagem do aluno, uma vez que o professor estabelece uma relação dialética no processo ensino-aprendizagem com os seus alunos, enquanto os alunos podem estabelecer uma relação unidimensional. Como Ausubel afirma: os alunos podem decidir aprender todo e qualquer conteúdo a ser abordado em sala de aula de forma mecânica (automática) e nunca chegar a configurar a informação desse conteúdo em conhecimento na sua estrutura cognitiva.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia de investigação utilizada foi um questionário de recolha de informação qualitativa acerca do feedback do uso das várias aplicações didáticas aquando da leção dos conteúdos filosóficos junto dos alunos do Ensino Secundário, nomeadamente do 10º e do 11º ano, e consequentemente, o impacto das mesmas no que diz respeito à consolidação, por parte dos alunos, desses mesmos conteúdos.

No entanto, durante a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) como Professora-Estagiária de Filosofia na Escola Secundária Augusto Gomes em Matosinhos, também usei, em diversas aulas, diferentes aplicações didáticas com os alunos do 10º e 11º anos de Filosofia, durante as quais não obtive sempre as mesmas reações ou níveis de adesão expectáveis dada à metodologia de ensino adotada. Nesse sentido, irei referir brevemente essas utilizações ao longo das minhas aulas, de forma a integrar as ilações que podemos retirar dos resultados do questionário de recolha de informação qualitativa.

Desta feita, considero importante referir aquando da discussão dos resultados alguns aspetos cruciais da leção de alguns conteúdos durante os quais usei estratégias que nem sempre foram eficazes e quais foram os fatores que contribuíram para a ineficácia do uso dessas mesmas aplicações didáticas.

Por outro lado, considero de suma importância referir, no que concerne ao 11º ano, o uso de uma estratégia diferente aquando da leção do tema da Filosofia da Arte, para o qual os alunos participaram em atividades extracurriculares como uma visita de estudo ao Jardim de Serralves, no qual estava a decorrer uma exposição de luz intitulada “Serralves em Luz” com direção criativa de Nuno Maya, bem como uma ida ao teatro do Bolhão, no qual assistiram à peça “Ninguém” com a encenação de Zeferino Mota e dramatização do ator António Capelo. No que diz respeito a este tema, os alunos do 11º ano elaboraram um trabalho cooperativo, onde aplicaram os princípios de uma aprendizagem baseada em projetos. Esta oportunidade surgiu devido à frequência de uma ação de formação intitulada *Aprendizagem baseada em projetos aplicada às ferramentas digitais* em conjunto com a Professora-Orientadora Ana Sarmento.

Este trabalho cooperativo será abordado detalhadamente aquando da discussão dos resultados acerca da minha própria investigação, tendo em conta o objetivo deste relatório.

RESULTADOS ACERCA DO QUESTIONÁRIO DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO QUALITATIVA QUANTO AO USO DAS APLICAÇÕES DIDÁTICAS NAS AULAS DE FILOSOFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO

P. I	
Quais são as aplicações didáticas que mais usa?	“Textos, esquemas conceptuais, imagens, filmes”.
Há alguma aplicação didática que os alunos prefiram?	“Esquemas conceptuais, filmes”.
Com que frequência utiliza as aplicações didáticas?	“Quase sempre de forma diversificada”.
Considera que há diferentes aplicações didáticas que podem ser abordadas em todos os conteúdos que leciona?	“Acho que devem ser adaptáveis e ajustáveis aos conteúdos lecionados”.
Quais são as vantagens de utilizar as diferentes aplicações didáticas/tecnologias em sala de aula?	“Os alunos estão mais predispostos a utilizá-las”.
Quais são as desvantagens de utilizar as diferentes aplicações didáticas/tecnologias em sala de aula?	“Pode correr-se o risco de uma maior superficialidade na abordagem de certos temas”.

Quais são as diferentes aplicações que considera serem mais eficazes? Porquê?	“De entre as que mais utilizo, na minha área de formação: esquemas conceptuais, textos”.
Quais são as diferentes aplicações didáticas que considera serem menos eficazes? Porquê?	“Filmes e documentários”.
Há alguma aplicação didática que nunca se deve utilizar em sala de aula?	“Existem aplicações mais recentes que ainda não utilizo, mas que acho que podem ter resultados mais eficazes em termos de resultados”.
É possível estabelecer uma correlação de disciplina e/ou indisciplina em sala de aula aquando do uso das diferentes aplicações didáticas? Se sim, qual?	“Acho que não. A questão da (in)disciplina remeto-a para outros domínios”.

P. II	
Quais são as aplicações didáticas que mais usa?	“Kahoot, mentimeter, educaplay, genially”.
Há alguma aplicação didática que os alunos prefiram?	“Kahoot”.
Com que frequência utiliza as aplicações didáticas?	“Uma vez na semana”.
Considera que há diferentes aplicações didáticas que podem ser abordadas em todos os conteúdos que leciona?	“Sim”.
Quais são as vantagens de utilizar as diferentes aplicações didáticas/tecnologias em sala de aula?	“Mais atenção por parte dos alunos”.
Quais são as desvantagens de utilizar as diferentes aplicações didáticas/tecnologias em sala de aula?	“Não há”.
Quais são as diferentes aplicações que considera serem mais eficazes? Porquê?	“Kahoot, educaplay, porque promove a aprendizagem e a disputa entre alunos”.
Quais são as diferentes aplicações didáticas que considera serem menos eficazes? Porquê?	“As que se utilizam são para exposição da matéria. PowerPoint”.

Há alguma aplicação didática que nunca se deve utilizar em sala de aula?	“Não”.
É possível estabelecer uma correlação de disciplina e/ou indisciplina em sala de aula aquando do uso das diferentes aplicações didáticas? Se sim, qual?	“Não”.

P. III	
Quais são as aplicações didáticas que mais usa?	“Muito diversas”.
Há alguma aplicação didática que os alunos prefiram?	“Vídeos, sistematizações em PowerPoint”.
Com que frequência utiliza as aplicações didáticas?	“Sempre”.
Considera que há diferentes aplicações didáticas que podem ser abordadas em todos os conteúdos que leciona?	“Não”.
Quais são as vantagens de utilizar as diferentes aplicações didáticas/tecnologias em sala de aula?	“A motivação, discussão e sistematização”.
Quais são as desvantagens de utilizar as diferentes aplicações didáticas/tecnologias em sala de aula?	“Só há se não forem bem adequadas e bem exploradas”.
Quais são as diferentes aplicações que considera serem mais eficazes? Porquê?	“PowerPoint, quizzes, kahoot’s, nuvens de conceitos”.
Quais são as diferentes aplicações didáticas que considera serem menos eficazes? Porquê?	“As que não se adequam às matérias, apenas servem de adorno”.

Há alguma aplicação didática que nunca se deve utilizar em sala de aula?	“Só as que não se adequam às matérias lecionadas”.
É possível estabelecer uma correlação de disciplina e/ou indisciplina em sala de aula aquando do uso das diferentes aplicações didáticas? Se sim, qual?	“Depende da adequação e da especificidade da turma”.

P. IV	
Quais são as aplicações didáticas que mais usa?	“PowerPoint, documentários, mapas conceptuais, questionários, experiências mentais, filmes, Padlet”.
Há alguma aplicação didática que os alunos prefiram?	“Questionários”.
Com que frequência utiliza as aplicações didáticas?	“Duas de três aulas”.
Considera que há diferentes aplicações didáticas que podem ser abordadas em todos os conteúdos que leciona?	“Sim”.
Quais são as vantagens de utilizar as diferentes aplicações didáticas/tecnologias em sala de aula?	“Motivar, realizar avaliação formativa, iniciar/terminar conteúdos”.
Quais são as desvantagens de utilizar as diferentes aplicações didáticas/tecnologias em sala de aula?	“Alguns alunos não ficam motivados”.
Quais são as diferentes aplicações que considera serem mais eficazes? Porquê?	“Mapas conceptuais, sínteses, questionários”.
Quais são as diferentes aplicações didáticas que considera serem menos eficazes? Porquê?	“PowerPoint”.

Há alguma aplicação didática que nunca se deve utilizar em sala de aula?	“Não”.
É possível estabelecer uma correlação de disciplina e/ou indisciplina em sala de aula aquando do uso das diferentes aplicações didáticas? Se sim, qual?	“Leitura”.

DISCUSSÃO ACERCA DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO QUESTIONÁRIO DE RECOLHA DE INFORMAÇÃO QUALITATIVA QUANTO AO USO DAS APLICAÇÕES DIDÁTICAS NAS AULAS DE FILOSOFIA DO ENSINO SECUNDÁRIO

A amostra dos inquiridos acerca do uso das aplicações didáticas aquando da leção dos conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário é pouco significativa, uma vez que apenas responderam três professores de Filosofia da Escola Secundária Augusto Gomes em Matosinhos e uma professora da Escola Secundária Garcia de Orta no Porto, de sete professores inquiridos para este estudo. Este questionário qualitativo foi realizado de forma anónima e confidencial. Deste modo, não podemos saber quem respondeu às questões colocadas. Nesse sentido, todas as tabelas acima ilustradas apresentam a nomenclatura P.I, P.II, P.III e P.IV, sendo que a letra P significa Professor(a).

Perante as respostas obtidas através do questionário qualitativo acerca do uso das aplicações didáticas aquando da leção dos conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, apesar da amostra ser pouco significativa, verificamos que todos usam diferentes aplicações didáticas. No entanto, a opinião diverge quanto às aplicações didáticas que os alunos preferem, podendo essa opinião estar justificada pela especificidade das turmas que lecionam; divergem quanto à frequência com que utilizam as diferentes aplicações didáticas; não há consenso entre os professores no que se refere a saber se podemos utilizar sempre diferentes aplicações didáticas para lecionarmos todos os conteúdos que lecionamos; também não há unanimidade no que se refere à existência de desvantagens quanto ao uso das aplicações didáticas ou tecnologias em sala de aula e, concomitantemente, divergem sobre quais as aplicações didáticas que nunca se devem utilizar em salas de aula. Por fim, divergem quanto à possível correlação entre episódios de indisciplina e o uso de determinadas aplicações didáticas para a leção de qualquer conteúdo programático da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário.

Por outro lado, todos os inquiridos convergem a sua opinião quanto ao facto de existirem vantagens na utilização de diferentes aplicações didáticas aquando da leção dos conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário, bem como ao facto de existirem aplicações didáticas que se demonstram ser mais eficazes

do que outras, embora não considerem todos as mesmas aplicações didáticas como eficazes no exercício da sua profissão.

Portanto, tendo em conta a análise detalhada destes dados recolhidos, convém perguntarmo-nos como é que as aplicações didáticas interagem com a atenção e a motivação dos alunos em correlação com o tema da indisciplina. Neste sentido, os professores inquiridos concordam que a utilização variada de aplicações didáticas é benéfica ao processo ensino-aprendizagem da disciplina de Filosofia no Ensino Secundário. No entanto, discordam quanto à natureza das aplicações didáticas que despertam menor atenção e motivação por parte dos alunos, levando-os à indisciplina na sala de aula.

No caso concreto do P.I o tema da indisciplina é remetido para outros domínios que não a variabilidade das aplicações didáticas. Esse mesmo professor afirma que uma das desvantagens de utilizar diferentes aplicações didáticas pode ser “correr-se o risco de uma maior superficialidade na abordagem de certos temas”. Neste sentido, podemos inferir que os alunos têm episódios de indisciplina quando o professor não prepara com profundidade os temas abordados em sala de aula o que leva à perda da sua credibilidade como bom profissional.

No caso concreto de P.II não há uma correlação entre a indisciplina e o uso das diferentes aplicações didáticas, uma vez que as que são usadas pelo próprio professor estão legitimadas por serem expositivas acerca da matéria a ser abordada, isto é, apresentações PowerPoint. Deste segundo professor inquirido, podemos deduzir que o método por ele adotado nas suas aulas é maioritariamente o método expositivo. Neste sentido, podemos concluir que não ocorrem casos de indisciplina porque o trabalho de questionamento filosófico já foi previamente realizado pelo professor e transmitido aos alunos nas aulas anteriores e, portanto, o PowerPoint apenas serve de sistematização dos conteúdos previamente lecionados, ou então, podemos assumir que esses casos de indisciplina não ocorrem devido a outros fatores.

No caso concreto de P.III a correlação entre a indisciplina e o uso das diferentes aplicações didáticas é justificada com a não adequação das aplicações didáticas às matérias lecionadas e, simultaneamente com a adequação dos conteúdos à especificidade da turma a que se pretende ensinar. Neste sentido, podemos aduzir que este professor vê o processo ensino-aprendizagem tendo em conta os objetivos que pretende atingir tal

como a *taxonomia de Bloom* os preconizou. «Nesta taxonomia, referente ao domínio cognitivo, os objetivos educacionais foram agrupados em seis categorias ou níveis – Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação. As diferentes categorias ou níveis da taxonomia de Bloom, implicam uma hierarquia de complexidade ou dependência das aprendizagens, das mais simples para as mais complexas. Para que um aluno ascenda a uma nova categoria de maior nível de complexidade, necessita de ser capaz de obter um desempenho adequado nas anteriores, pois as aprendizagens realizadas nas categorias mais baixas são pré-requisitos para a aprendizagem a realizar na categoria seguinte. Ou seja, qualquer das categorias mais elevadas são utilizadas capacidades adquiridas nas categorias anteriores. Por exemplo, se um aluno não compreende (categoria Compreensão) o conceito de equilíbrio químico, não aplicará (categoria Aplicação) com sucesso esse conceito ao acerto de reações químicas. Se igualmente não é bem-sucedido nas aprendizagens do domínio afetivo que implicam Resposta (categoria Resposta) não consegue ser bem-sucedido nas aprendizagens da categoria Valorização e seguintes. O nível de complexidade das aprendizagens na Taxonomia de Bloom aumenta da categoria Conhecimento até à categoria Avaliação». O uso de taxonomias como a de Bloom no contexto educacional demonstram inúmeras vantagens, como por exemplo:

- 1) Oferecem uma base comum aos professores para planificarem o seu ensino de forma a escolherem estratégias diferenciadas que possibilitem facilitar e estimular o desempenho dos alunos em diferentes níveis de complexidade (diferentes níveis ou categorias das taxonomias);
- 2) Aumentam a eficácia do questionamento na sala de aula. As taxonomias permitem que o professor reflita sobre o nível das questões que coloca aos seus alunos e considere a necessidade de elevar o nível das questões formuladas para que os alunos desenvolvam o pensamento complexo a partir do questionamento oral.
- 3) Permitem que os professores desenvolvam instrumentos de avaliação consonantes com o ensino praticado. Isto é, testes e outros instrumentos que lhes permitam avaliar os níveis de complexidade que o processo de ensino-aprendizagem permitiu aos alunos atingir.
- 4) Estimulam os professores a auxiliarem os seus alunos a adquirirem, de forma estruturada e consciente, competências específicas a partir da perceção da necessidade de dominar competências mais simples para, posteriormente,

dominar as mais complexas.» (Helena Santos Silva e José Lopes, p.19). Além de ver a turma como um todo, tem em conta as especificidades de cada aluno, uma vez que uma turma do Ensino Secundário é «uma população escolar de características sócio-culturais muito diversificadas» (Marnoto, p.254).

No caso concreto do P.IV, os casos de indisciplina são remetidos para a aplicação didática que tem como base a leitura de algum texto. O mesmo professor afirma que usa diferentes aplicações didáticas para que os alunos se sintam motivados, mas ao mesmo tempo afirma que o facto de usar diferentes aplicações didáticas leva à desmotivação de alguns alunos. Daqui podemos concluir que a leitura passiva pode levar à desmotivação e desatenção por parte dos alunos, talvez por não saberem qual é o objetivo dessa leitura ou por não ser o método mais eficaz para eles tendo em conta que vivemos num mundo globalizante rodeado de meios imediatos de acesso à informação como a Internet. No entanto, a leitura ativa por parte dos alunos, com desafios interpostos por parte do professor, pode levar alguns alunos a sentirem-se atentos e motivados. Contudo, estas minhas ilações são apenas especulativas, uma vez que o professor em causa não menciona qual é o tipo de leitura subjacente aos casos de indisciplina com os quais se deparou enquanto Professor de Filosofia do Ensino Secundário.

Correlação entre o uso das aplicações didáticas e os casos de indisciplina

Professor(a)	Uso das aplicações didáticas	Casos de indisciplina
P. I	“Corre-se o risco de uma maior superficialidade na abordagem de certos temas”.	Quando os temas não são aprofundados, levando à descredibilização do professor.
P. II	Uso do PowerPoint para exposição dos conteúdos.	Não há.
P. III	Não adequação às matérias lecionadas.	Varia consoante a especificidade da turma.
P. IV	Leitura	Provocados pela desmotivação/desatenção dos alunos.

Assim, podemos constatar que os métodos ou as estratégias utilizadas pelos professores divergem e que as aplicações didáticas utilizadas variam consoante as particularidades de cada professor. Isto é, apesar da disciplina que lecionam ser a mesma, a forma como o fazem pode determinar o sucesso ou o insucesso dos alunos na mesma.

Deste modo, os professores independentemente da disciplina que lecionam, devem estar atentos a fatores que favorecem a falta de atenção e/ou motivação por parte dos alunos como «a falta de pré-requisitos (lacunas nos conteúdos básicos)»; «o desconhecimento das estratégias eficazes de aprendizagem e de estudo»; «a existência de problemas familiares»; e, ainda, «a incapacidade para realizar um esforço contínuo» tal como ocorre, por exemplo, nos alunos com hiperatividade e défice de atenção¹¹(Silva & Lopes, 2015, vol. 1, p.63).

No entanto, há estratégias que incitam à motivação dos alunos diretamente proporcionais ao uso das várias aplicações didáticas como «captar a atenção dos alunos», por exemplo, escrevendo um conceito na diagonal; «variar as estratégias de ensino»; «preparar os conteúdos e as atividades de cada aula»; «gerar conflitos cognitivos na sala de aula»; «utilizar o humor»; «criar um ambiente agradável de trabalho»; «detetar os conhecimentos prévios dos alunos»; «manter uma mente aberta e flexível»; «começar a trabalhar ao nível dos alunos e avançar gradualmente»; «ter a certeza de que os objetivos de aprendizagem são claros, específicos e possíveis de alcançar num futuro próximo»; «utilizar métodos/estratégias de ensino diversificadas»; «realçar a autocomparação, não a comparação com os outros»; «dar feedback e fazer correções específicas»; «comunicar aos alunos que as aptidões escolares podem ser melhoradas e são específicas à tarefa em causa»; «modelar a boa resolução de problemas»; «dar incentivos e recompensas pela aprendizagem»; «usar problemas mal estruturados/problemas abertos (que não têm uma única solução) e tarefas autênticas no ensino, ligando-os com problemas do mundo real»; «dar aos alunos oportunidades frequentes de responderem a questões e problemas, exercícios curtos ou demonstração de competências»; «reduzir o risco da tarefa sem a supersimplificar»; «modelar a motivação para aprender»; «ensinar as estratégias de aprendizagem que os alunos precisem para dominar a matéria que está a ser estudada»; «dar oportunidades ao aluno de ampliar o que já conhece»; «facilitar aos alunos o início de um processo de produção de questões e de indagação pessoal e grupal que promove a

motivação inicial para a aprendizagem»; «mostrar aos alunos, dando exemplos, as aplicações que as matérias que estão a ser ensinadas podem ter»; «orientar os alunos para a procura e comprovação de possíveis meios para superar as dificuldades»; «contribuir para que o aluno seja bem-sucedido nas tarefas escolares»; «levar os alunos a atribuir os seus fracassos a causa instáveis» e «para satisfazer a necessidade de afiliação ou pertença é necessário estabelecer um clima de confiança, criar oportunidades em que se evite correr riscos e se facilite a interação cooperativa» (Silva & Lopes, 2015, pp.78-80).

Discussão acerca dos resultados obtidos da disciplina/indisciplina na sala de aula aquando da utilização das diferentes aplicações didáticas por mim utilizadas:

Durante a minha Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Augusto Gomes, em Matosinhos, lecionei 15 regências de Filosofia no global. Algumas dessas regências foram lecionadas a duas turmas do 11º ano e as outras à turma do 10º ano da Professora-Orientadora Ana Sarmento.

Em algumas destas regências, deparei-me com casos de indisciplina por parte dos alunos, o que me fez refletir sobre as estratégias de ensino adotadas e se as aplicações didáticas eram as mais convenientes ao conteúdo que iria abordar, especificamente, naquelas aulas.

Visto ter sentido alguma dificuldade neste aspeto, senti necessidade de procurar os fatores subjacentes ao comportamento de indisciplina manifestado pelos alunos em sala de aula.

Assim, irei expor alguns casos concretos que ocorreram nas minhas aulas assistidas pela Professora-Orientadora Ana Sarmento e sobre os quais me pediu que refletisse sobre o motivo daquele comportamento se ter manifestado.

Deste modo,

Regência	Tema	Aplicação didática	Ano	Caso de indisciplina	Motivo da indisciplina
Regência nº3	A resposta empirista de Hume ao problema da possibilidade do conhecimento.	Exercícios do manual de consolidação dos conteúdos acerca da distinção entre questões de facto e	11º	Os alunos ficaram agitados, faladores e sem compreenderem a distinção entre um conceito e outro.	Falta de rigor científico por parte do professor. Ou seja, eu mesma não tinha a distinção clara dos dois conceitos na minha mente.

		relação de ideias.			
Regência nº4	A resposta empirista de Hume ao problema da possibilidade do conhecimento.	Utilização do recurso Padlet com recurso à estratégia de diálogo orientada sobre a perspectiva empirista de David Hume.	11º	A solicitação aos alunos de ideias simples e ideias complexas foi previamente respondida e o conceito ficou assente. No entanto, o facto de usar essa ferramenta digital disponível a todos os elementos da turma, levou a que os alunos tentassem testar os limites do professor ao publicarem imagens que nada tinham a ver com o conteúdo abordado.	Atribuo este caso de indisciplina a um fator inerente ao próprio desenvolvimento dos alunos, visto serem adolescentes, faz parte quererem testar os limites do professor que ainda não conhecem como figura de autoridade perante eles.
Regência nº7	Introdução ao estudo da lógica informal	Estratégia de diálogo orientado. Recurso:	10º	Os alunos falaram durante toda a aula, tendo sido	Atribuo este caso de indisciplina ao facto de não ter preparado a aula

		escrita dos pontos-chave e conceitos no quadro.		quase impossível manter a ordem e um bom ambiente de trabalho com o objetivo de ter um ambiente propício à aprendizagem.	com um tempo maior, o que levou à minha insegurança e a socorrer-me de um papel para que os alunos tivessem todos os pontos-chave e os conceitos bem explícitos nos cadernos diários. Neste sentido, o motivo da indisciplina dos alunos foi uma má preparação da aula da minha parte.
--	--	---	--	--	--

Após a visualização deste quadro acerca da minha experiência pessoal como Professora-estagiária de Filosofia na Escola Secundária Augusto Gomes em Matosinhos, podemos concluir que nem sempre há casos de indisciplina por fatores intrínsecos ao professor, mas também há fatores alheios ao próprio professor da disciplina.

Note-se que em duas das primeiras regências que lecionei, os alunos criaram perturbações na aula que inviabilizaram um ambiente propício à aprendizagem por que eu não preparei convenientemente a aula ou, dito de outro modo, não me preparei suficientemente bem para que a aula tivesse o resultado que eu idealizei na minha mente. Neste sentido, o professor deve sempre perguntar-se se é o comportamento dele que está a provocar os casos de indisciplina na turma que leciona ou se há outros motivos para lá do seu próprio comportamento. Havendo outros motivos, deve tentar descobrir quais são e tentar acalmar a turma ou minimizar as perturbações que possam surgir.

Todavia, numa das regências acima descritas, o episódio de indisciplina gerou-se devido a fatores intrínsecos do desenvolvimento da personalidade dos estudantes, próprios da fase de desenvolvimento em que se encontram, a saber, a adolescência.

Regências	Estratégias utilizadas para repor a disciplina na sala de aula	Resultado da estratégia
Regência nº3	Tentar explicar por outras palavras os conceitos de forma que os alunos entendessem.	A disciplina foi reposta ao tentar com eles distinguir os dois conceitos.
Regência nº4	Tentar não dar muita importância ao sucedido e entrar por breves momentos na brincadeira.	A disciplina foi reposta ao não dar muita atenção ao sucedido.
Regência nº7	Fingir que falava apenas gesticulando os lábios para voltar a aprender a atenção dos alunos e olhar-lhes nos olhos enquanto comunicava com eles.	A disciplina só foi reposta por breves momentos.

CASO DE ESTUDO: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS COM RECURSO A FERRAMENTAS EM SUPORTE DIGITAL

De encontro à proposta da ação de formação *Aprendizagem baseada em projetos com recurso a ferramentas em suporte digital*, foi realizada uma primeira abordagem sobre a importância da beleza para cada um deles com recurso à ferramenta digital *Mentimeter*. Esta ferramenta permite-nos fazer uma questão aos alunos e selecionar quantas respostas cada um deles pode dar àquela questão. A sondagem das respostas é feita automaticamente por essa ferramenta com o auxílio do telemóvel de cada um deles, nos quais eles respondem à questão proposta pelo professor. Neste caso, a pergunta era «A beleza importa? Indique três conceitos que mostrem a importância da beleza.». Portanto, cada aluno podia dar três respostas possíveis. Após a submissão das respostas de todos os alunos, a plataforma *Mentimeter* destaca as respostas que foram dadas um maior número de vezes. Assim, após esta atividade, obtivemos as seguintes respostas:



Deste modo, como podemos verificar após a análise desta imagem, os três conceitos diretamente relacionados com o conceito de beleza para os alunos inquiridos são a autoestima, a confiança, a felicidade, a cativação, a paz, a simplicidade, a atração e a motivação.

Após esta primeira análise sobre quais os conceitos que os alunos relacionam com o conceito de beleza, foi realizada uma visita de estudo motivadora do estudo da arte. A

visita de estudo teve como destino a exposição “Serralves em Luz” de Nuno Maya com o objetivo de despertar os alunos do 11º ano uma vivência estética. Durante esta visita de estudo os professores-tutores tinham como objetivo verificar quais eram as sensações e os sentimentos que as obras de arte iam despertando nos alunos. Contudo, finda a visita os alunos deveriam organizar-se em grupos com o objetivo de responderem à questão «Porque é que a beleza importa?» através de algumas imagens ou obras de arte que observaram durante a visita de estudo.

As imagens:



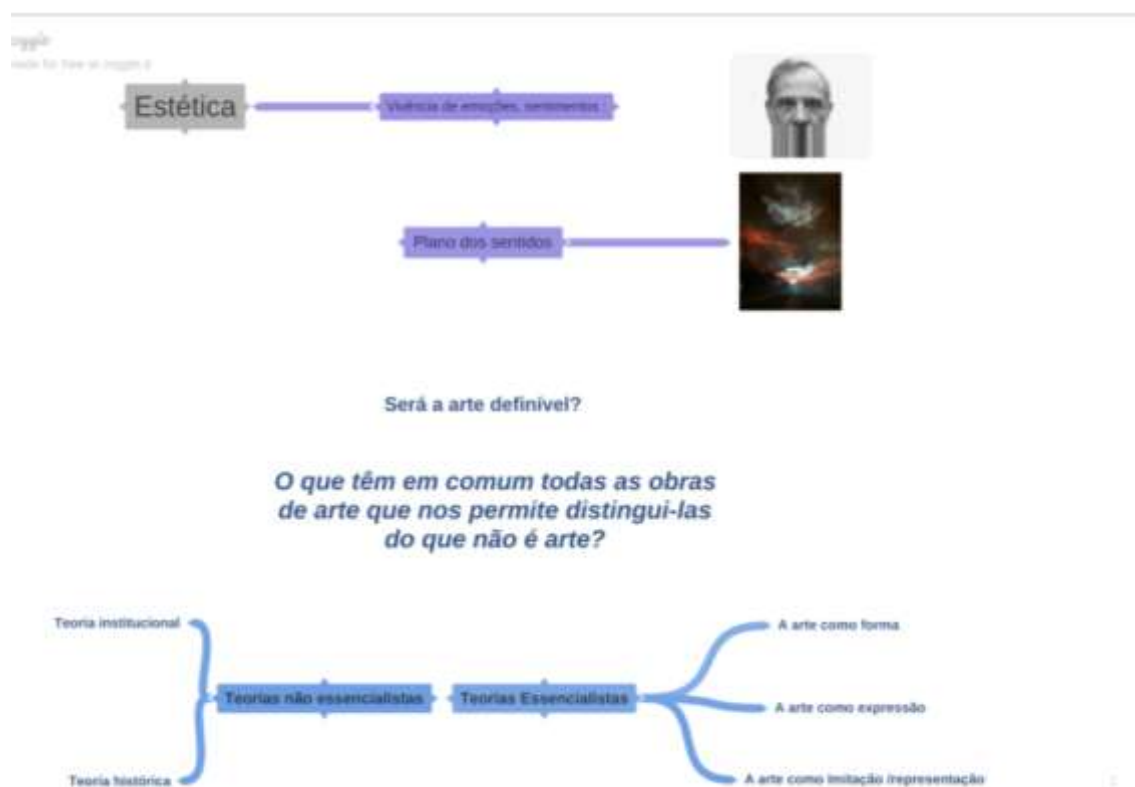
Neste momento da *aprendizagem baseada em projetos*¹² com recurso a *ferramentas em suporte digital* era necessário dividir ambas as turmas do 11º ano em grupos. Neste sentido, a turma I foi dividida em 4 grupos de 5 elementos. Esta turma decidiu os grupos por sorteio numa fase inicial para não ficarem grupos desequilibrados. Contudo, alguns grupos foram reajustados, uma vez que o sorteio gerou algum desequilíbrio. No entanto, todos ficaram satisfeitos com os grupos. Já a turma 2 foi dividida em 5 grupos: 4 grupos de 4 alunos e 1 grupo de 5 alunos. Os grupos desta turma foram escolhidos tendo em conta os naipes de um baralho de cartas distribuídas ao acaso pela Professora-Titular da turma. Nesta turma não foi necessário proceder à reorganização dos grupos de trabalho. O objetivo de cada grupo nas duas turmas do 11º ano era responder à questão: O que é a arte?, a partir das diferentes correntes filosóficas acerca da teoria da arte (ver anexo I).

¹² Buck Institute of Education, *aprendizagem baseada em projetos*, (Adaptação de um texto original disponível em www.bie.org/pbl/overview)

Após a realização desta linha do tempo (ver anexo II) para auxiliar os alunos no tempo de que dispunham para o trabalho de pesquisa e da escolha dos grupos, dividiu-se as teorias da Filosofia da Arte pelos grupos de trabalho. Cada um destes grupos tinha pelo menos que estudar e elaborar um trabalho original e criativo acerca de uma dessas teorias.

Assim, nas duas turmas do 11º ano, um dos grupos abordou o tema da Filosofia da Arte como imitação e representação, outro grupo o tema da teoria da arte como expressão, outro grupo a teoria institucional da arte e, por fim, o último grupo trabalhou a teoria histórica da arte. Apenas numa das turmas houve um grupo que acabou por retratar duas teorias acerca da arte, uma vez que a turma ficou dividida em 4 grupos e havia 5 teorias da arte para aprender.

Deste modo, os alunos antes de iniciarem a sua pesquisa autónoma para responderem às questões acima colocadas, foram confrontados com uma experiência estética organizada pelo núcleo de estágio de Filosofia da Escola Secundária Augusto Gomes em Matosinhos, facilitada pelo meu colega Bruno Ribeiro Bré, na qual assistiram à peça *Ninguém* dramatizada pelo ator António Capelo e dirigida e encenada por Zeferino Mota. Esta passagem do plano dos sentidos para o plano da vivência das emoções e dos sentimentos, ou seja, para a estética fez-se através da visita de estudo “Serralves em Luz” para a visualização de um espetáculo dramatizado.



CONCLUSÃO

Após a realização deste trabalho de investigação tendo em conta a questão-problema: «Será que há uma correlação entre o (in)sucesso dos alunos e o uso das aplicações didáticas no processo ensino-aprendizagem de Filosofia no Ensino Secundário?», podemos responder a esta questão afirmativamente. Há, de facto, uma correlação entre o sucesso dos alunos e o uso de determinadas aplicações didáticas quando elas são criadas tendo em consideração uma aprendizagem significativa ausubeliana.

Porém, as aplicações didáticas não são autossuficientes como podemos constatar pelos resultados obtidos através do inquérito acerca da correlação entre o sucesso ou o insucesso escolar dos alunos com o uso das aplicações didáticas e os episódios de indisciplina em sala de aula, por um lado, e o uso de diferentes aplicações didáticas, por outro lado. Isto é, todos os professores inquiridos convergiram quanto à existência de vantagens no uso das diversas aplicações didáticas em sala de aula. Porém, todos eles divergiram quanto às causas que conduziram a episódios de indisciplina em sala de aula e, conseqüentemente, à obtenção de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos da disciplina de Filosofia do Ensino Secundário.

Os professores inquiridos também divergiram quanto às aplicações didáticas que permitem uma maior eficácia na aquisição de novos conhecimentos por parte dos alunos. Contudo, a aplicação didática mais vezes mencionada como eficaz na aprendizagem dos conteúdos programáticos da disciplina de Filosofia foram os quizz's ou questionários em formato digital. Esta aplicação didática promove uma maior motivação por parte dos alunos, uma vez que fomenta o espírito competitivo entre os diversos elementos da turma.

Todavia, considero que qualquer aplicação didática só é eficaz nas seguintes situações:

- 1) Quando a aplicação didática se adequa ao objetivo proposto;
- 2) O objetivo da aplicação didática não é ambíguo ou confuso para os alunos;
- 3) O docente não tem dificuldade em discernir o objetivo que quer alcançar com o uso de uma determinada aplicação didática.

Neste sentido, se o objetivo da aplicação didática for, por exemplo, compreender o conceito de ética, o docente deve distinguir o conceito de ética do conceito de moral para

que fique claro que a moral¹³ diz respeito às tradições ou costumes de um povo e, consequentemente, aos valores morais partilhados por esse povo, já a ética¹⁴ trata da questão como devemos viver e como podemos distinguir o que é certo do que é errado. Além disso, é indispensável usar exemplos ilustrativos de ambos os conceitos de forma que o aluno englobe essa distinção na sua estrutura cognitiva e transforme essa informação, ampliando assim a sua estrutura cognitiva ao estabelecer novas relações sinápticas. Para que ocorra aprendizagem significativa por parte do aluno ao estabelecer esta distinção:

- Primeiro o aluno tem de compreender o significado do conceito de moral;
- Depois tem de compreender o significado e o conceito de ética;
- E, por fim, tem de, por oposição, compreender o que distingue esses dois conceitos.

No entanto, se o aluno quiser aplicar o conceito de ética perante algum dilema ético-moral, então além de discernir os dois conceitos, será capaz de problematizar o próprio dilema e, consequentemente, aduzir argumentos que sustentem a sua posição acerca do mesmo.

Estas três competências – conceptualização, problematização e argumentação – são importantes no que concerne ao desenvolvimento do pensamento crítico, à autonomia, à criatividade e à responsabilidade pessoal e social de atores num mundo democrático, sendo estes os valores pautados no PASEO e imprescindíveis de serem desenvolvidos no âmbito da disciplina de Filosofia do Ensino Secundário.

Desta feita, se estas condições todas ocorrerem então é possível aspirar a uma potencial aprendizagem significativa ausubeliana por parte do aluno. Porém, como constatámos anteriormente, embora o ensino significativo por parte do docente seja uma condição necessária para que o aluno aprenda significativamente, não é uma condição

¹³ Almeida, Aires de. *Crítica na Rede* (2009)., *Dicionário de Filosofia*, <https://criticanarede.com/m.html> (conceito de moral) Lisboa: Plátano Editora.

¹⁴ Almeida, Aires de. *Crítica na Rede* (2009)., *Dicionário de Filosofia*, <https://criticanarede.com/e.html> (conceito de ética) Lisboa: Plátano Editora.

suficiente. Só quando há uma disposição adequada do aluno é que podemos obter uma aprendizagem significativa por parte do mesmo.

Contudo, Ausubel distingue dois tipos de aprendizagem significativa: a aprendizagem significativa por recepção e a aprendizagem significativa por descoberta. Ao longo de todo o relatório de estágio quando me refiro à aprendizagem significativa estou a referir-me à aprendizagem significativa por recepção, na qual os conteúdos programáticos são transmitidos aos alunos já na sua forma final. No entanto, quando me debruço sobre o trabalho de projeto realizado pelos alunos do 11º ano sobre «O que é a arte?», refiro-me à aprendizagem significativa por descoberta, uma vez que são eles que procedem à procura da informação para responder às questões que lhe são colocadas e integram-na como conhecimento novo na sua estrutura cognitiva.

Logo, o uso de diferentes aplicações didáticas fomenta uma aprendizagem significativa por recepção e minimiza os episódios de indisciplina. No entanto, haverá sempre fatores que causam episódios de indisciplina que permanecem fora do alcance do docente e com os quais ele terá de lidar impreterivelmente e ajustar-se a cada situação que surja aquando do exercício da sua profissão.

Neste sentido, o professor pode aprender a didática que mais se adequa à lecionação das suas aulas e seguir esse caminho para a obtenção de uma maior taxa de sucesso junto dos seus alunos, porém, a prática pedagógica será ajustada pelo próprio docente aquando da confrontação com diversas situações-problema que terá de resolver com imediatismo.

Por fim, a didática poderá ajudar a um maior sucesso pedagógico. Isto é, se o docente preparar a aula holisticamente, tendo em conta o objetivo que quer alcançar, o conteúdo programático que quer abordar e o conceito que quer que o aluno aprenda, o aluno sentirá que o professor se sente confiante e dar-lhe-á credibilidade perante a informação que o docente lhe quer transmitir, levando a uma maior motivação e interesse por parte do aluno, e, portanto, a menos episódios de indisciplina. Porém, uma boa pedagogia não se revela numa boa didática. Ou seja, o docente pode ter uma boa relação com os alunos, mas preparar aulas confusas e, portanto, descredibilizar-se perante a turma e originar, assim, casos de indisciplina na sala de aula com os alunos do Ensino Secundário da disciplina de Filosofia.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, Aires de. Crítica na Rede (2009)., *Dicionário de Filosofia*, <https://criticanarede.com/e.html> (conceito de ética) Lisboa: Plátano Editora.

Almeida, Aires de. Crítica na Rede (2009)., *Dicionário de Filosofia*, <https://criticanarede.com/m.html> (conceito de moral) Lisboa: Plátano Editora.

Ausubel, D. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. New York: Springer-Science+Business Media, B.V.

Buck Institute of Education, *Aprendizagem baseada em projetos*, (Adaptação de um texto original disponível em www.bie.org/pbl/overview)

Castillo, A., & Cabral-Rosetti, L.G. (2020). Del concepto a la conceptualización: una construcción significativa. *Latin-American Journal of Physics Education*, 14. 1-8.

D'Oliveria Martins, Guilherme & al. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, DGE.

Henriques, Fernanda; Neves Vicente, Joaquim; Rosário Barros, Maria do (2018). *Aprendizagens essenciais do 10º ano de escolaridade de Filosofia de acordo com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Henriques, Fernanda; Neves Vicente, Joaquim; Rosário Barros, Maria do (2018). *Aprendizagens essenciais do 11º ano de escolaridade de Filosofia de acordo com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Kant, Immanuel (1785) *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70, 2000.

Marnoto, Isabel; Medina Silva, Isabel; Ribeiro Ferreira; M. Luísa; Pombo, Olga (1990). *Didática da Filosofia I*, vol.2, Universidade Aberta.

Paul Ausubel, David; Novak, Joseph D.; Hanesian, Hellen (1980). *Psicologia Educacional*, 2ª edição, interamericana.

Santos Silva, Helena; Lopes, José (2015). *Eu, Professor, Pergunto*, 20 respostas sobre Planificação do Ensino-Aprendizagem, Estratégias de Ensino e Avaliação, Vol.1, Pactor.

Warburton, Nigel (2007). Elementos Básicos de Filosofia, trad: Desidério Murcho e Aires de Almeida, Gradiva, Lisboa.

Wikipedia (2022). *Escola Nova*.

ANEXOS

Anexo I

Pesquisa com questões e sugestão bibliográfica

E

Linha do tempo

Teorias essencialistas:

A Arte como imitação e representação.



Questões:

1- A teoria da representação apresenta uma definição de arte? Justifique.

2- Concorda com a objeção à teoria da arte como imitação segundo a qual a teoria tem consequências ao nível da avaliação das obras de arte? Justifique

Arte como expressão



Questões:

- 1- Será que todas as obras de arte exprimem sentimentos? Justifique.
- 2- A arte é uma forma de comunicação. Porquê?

3- A partir da teoria da arte como expressão, poderemos avaliar algumas obras de arte como boas e outras como más? Justifique.

A TEORIA FORMALISTA DA ARTE



Questões:

- 1- Explique o que significa afirmar que a forma significativa é objetiva, mas o seu reconhecimento é subjetivo.
- 2- Clive Bell terá razão ao afirmar que, na apreciação de uma obra de arte, só devemos atender aos aspetos formais, ignorando o contexto em que foi

produzida, as intenções do artista, o seu conteúdo? Justifique.

- 3- Apresente a objeção à teoria formalista de Bell que a acusa de circularidade.

Teorias não essencialistas:

TEORIA INSTITUCIONALISTA DA ARTE



Questões:

- 1- A teoria institucionalista de Dickie oferece um critério que permite distinguir a arte do que não é arte, que não depende de qualquer característica intrínseca das próprias obras. Concorda? Justifique.
- 2- A teoria institucionalista da arte apresenta vantagens face às teorias essencialistas? Justifique.

TEORIA HISTÓRICA DA ARTE



Questões:

- 1- Explique o que significa afirmar, segundo Levinson, que toda a arte é um diálogo com o passado.
- 2- Explique por que razão a definição de arte proposta por Levinson se chama histórico-intencional.

Pesquisa: Onde procurar?

Rede de Bibliotecas escolares:

<https://www.rbe.mec.pt/np4/recursos>

Biblioteca Nacional de Portugal: www.bn.pt

Sites de Filosofia:

<https://criticanarede.com/>

<https://youtu.be/5eBesqSRBoo>

<https://youtu.be/S8eMAqXhDVI>

<https://youtu.be/yRLDFOixRWc>

<https://youtu.be/pZnuwvpzHhg>

<https://jornaldefilosofia-iriodeaula.blogspot.com/>

<http://compendioemlinha.lettras.ulisboa.pt/artigos/>

<http://duvida>

metodica.blogspot.com/search/label/Est%C3%A9tica

<https://drive.google.com/drive/folders/1lcWTsQ578HHp>

[Kz7trhT6C3wztlmEi6zlo?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1lcWTsQ578HHpKz7trhT6C3wztlmEi6zlo?usp=sharing)

Anexo II

Linha do tempo

