

Maria Emília O. Bessa

O DOSSIÊ TEMÁTICO NAS AULAS DE FILOSOFIA

Relatório final de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia
no Ensino Secundário



Maria Emília O. Bessa

O DOSSIÊ TEMÁTICO NAS AULAS DE FILOSOFIA

Relatório de estágio final realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob orientação do Professor Doutor José Meirinhos e Co-orientado pela Mestre Maria João Couto.

Dedico este trabalho à minha mãe,
sem ela, teria sido tudo muito mais difícil.

Agradecimentos

Agradeço à minha co-orientadora de estágio, Professora M^a João Couto, pela partilha de saberes e experiência e pelo seu permanente incentivo.

Na Escola Secundária Serafim Leite, gostaria de agradecer aos alunos das turmas do 10^o C e 11^o A, que proporcionaram a concretização de mais uma etapa nesta minha formação como professora, assim como o apoio prestado pela orientadora de estágio, Dr.^a Stella Azevedo.

E por fim, o meu maior reconhecimento à minha amiga de antigas andanças filosóficas, Fernanda Santos, pelo seu apoio e disponibilidade.

Resumo

Este trabalho tem como principal objetivo, a utilização de uma metodologia de ensino/aprendizagem de Filosofia no âmbito do ensino secundário, estruturada a partir da Psicologia Social de R. Slavin. O modelo em causa, é o da aprendizagem cooperativa, que privilegia a aprendizagem em pequeno grupo, o comportamento cooperativo, a interdependência positiva, a avaliação e a responsabilidade individual e partilhada, aprendizagens necessárias para o cumprimento dos ideais da sociedade democrática. Entre dez métodos de aprendizagem cooperativa, privilegamos a estratégia metodológica *Investigando em Grupo*, por ser em nosso entender, aquela que melhor se adequa aos conteúdos filosóficos trabalhados.

Num primeiro momento, fundamentamos o modelo em causa, seguido da descrição das práticas adotadas, das quais destacamos o *dossiê temático*.

Foi precisamente com esta estratégia pedagógico-didática que trabalhamos a subunidade – *A Dimensão Estética: Análise e Compreensão da Experiência Estética*, do programa de 10º ano de Filosofia, por nos parecer a mais adequada, tendo em vista os objetivos e competências enunciadas no programa, nomeadamente, *proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética*.

Partindo da unidade atrás referida, o tema escolhido foi “**O Ideal de Beleza ao Longo dos Séculos**”, explorado nos seguintes subtópicos: O Ideal de Beleza na Antiguidade Clássica, O Ideal de Beleza na Época Medieval, O Ideal de Beleza na Época Moderna, O Ideal de Beleza na Época Contemporânea, O Movimento Surrealista e o Dadaísmo. Deste modo, os alunos conseguiram obter uma visão diacrónica do fenómeno “ideal de beleza”, trabalhando a par uma abordagem sincrónica do mesmo conceito. Através desta estratégia pedagógico-didática, foi possível aos alunos a aquisição de níveis de raciocínio cognitivo e ético mais

elevado, de atitudes mais positivas perante os assuntos académicos, de motivação extrínseca mais forte e de mais tempo útil nas experiências de aprendizagem.

Abstract

This master thesis has the main objective to apply a learning methodology based on Slavin social psychology. The analyzed model, which has different approaches, is linked to cooperative learning focused in small groups, in cooperative behavior, positive interdependence, individual responsibility, evaluation, individual and shared responsibility, necessary learning to fulfill the ideals of a democratic society. There are ten methods of cooperative learning; our study is the so called “group investigating” since, in our opinion, this method suits best the studied philosophical contents.

At first, the model was theoretically substantiated, followed by the adopted practices which stand out the thematic folder.

Therefore, this pedagogical/didactical strategy was used to work on the sub unit called the esthetic dimension: analysis and comprehension of the esthetic experience, which is part of the philosophy programme of 10th grade. This topic seems to be the most adequate, taking into consideration the objectives and competences enunciated in the programme., namely, provide adequate means to the development of a sensitivity to culture and esthetic.

Taking into account the theme referred earlier, the chosen theme is *The Beauty Ideal Throughout the Centuries*, exploring the following sub themes: The beauty ideal in Classical Antiquity, The beauty ideal in Middle Age, The beauty ideal in Modern Times, The beauty ideal in Contemporary Times, The Surrealist movement and the Dadaism.

The students did reach higher levels of cognitive and ethic reasoning using this pedagogical/didactical strategy. They achieved a more positive attitude towards

academic topics, a stronger and longer extrinsic motivation into learning experiences.

Índice

Introdução.....	9
-----------------	---

Capítulo I – Estratégias de ensino/aprendizagem nas aulas de Filosofia:

o dossiê temático

1- Das estratégias de ensino/aprendizagem de Filosofia	13
2- Caracterização da aprendizagem cooperativa.....	17
2.1- Métodos de aprendizagem cooperativa.....	24
2.1.1- Método Investigando em Grupo.....	29
2.1. 2- Implementação do método.....	33
2.1. 3- Controvérsia Construtiva.....	39
2.1. 4- Variabilidade de estratégias de ensino-aprendizagem.....	42
3- Pensar a aprendizagem cooperativa na escola do século XXI.....	43
3.1- A aprendizagem cooperativa e as TIC.....	46

Capítulo II – O dossiê temático nas aulas de Filosofia

Introdução.....	54
1- O que é um Dossiê Temático?	55
2- Passos da abordagem do Dossiê Temático.....	56
2.1- Caracterização da turma.....	56
2.2- Escolha do tema	58
2.3- Planificação.....	59
2.4- Implementação – tratamento da informação.....	60
2.5- Apresentação dos trabalhos.....	60
2.6- Avaliação	61
3- Reflexão final sobre a metodologia empregue.....	62
Considerações finais	64
Bibliografia.....	67
Anexos.....	69

Introdução

Ser capaz de realizar um pequeno trabalho monográfico acerca de algum problema filosófico de interesse para o aluno, relacionado com algum conteúdo programático efectivamente abordado e metodologicamente acompanhado pelo docente nas tarefas de planificação, ¹ é uma estratégia pedagógica de ensino/aprendizagem que o actual programa de Filosofia sugere que deve ser realizada com e pelos alunos do ensino secundário.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) estabelece, logo no Artigo 2º, como uma das suas finalidades, a formação de cidadãos críticos e criativos, capazes de pensar por si e capazes de intervir de forma consequente na comunidade em que se inserem. Preparar os jovens para uma cidadania responsável, actuante, é imprescindível para o seu desenvolvimento pessoal, mas também para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, só possível com cidadãos livres. Ou seja, o sistema educativo, visa acima de tudo formar cidadãos autónomos, críticos e esclarecidos. Ora, um dos principais objectivos da presença da Filosofia no ensino secundário português, claramente enunciados no programa atualmente em vigor para os 10º e 11ºanos de escolaridade, é, precisamente, o de desenvolver um pensamento informado, metódico e crítico que promova uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável. ¹Desta forma, a Filosofia, como uma das disciplinas que apela à atividade crítica, deverá ser o suporte principal deste processo.

“Ora, a competência crítica e argumentativa assume diversas modalidades conforme se aplicam aos diferentes conteúdos próprios da Filosofia, que constituem os seus *problemas, teorias e argumentos*. O filosofar emerge com um conjunto de interrogações cuja resposta não é imediatamente dada pelo senso comum ou pelos restantes saberes. Estas interrogações, quando correctamente

¹ Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), pp. 13,14

formuladas, constituem os *problemas* filosóficos. As vivências do aluno poderão e deverão ser aproveitadas na identificação dos problemas da Filosofia, que mais não são do que uma formulação rigorosa dos muitos problemas humanos perenes.”²

Aos vários problemas filosóficos, o aluno encontrará respostas sistematizadas na longa tradição filosófica que constituem as teorias. Perante estas respostas, o trabalho filosófico deter-se-á na procura da verdade das mesmas. Contudo, aquilo que distingue verdadeiramente a atividade filosófica é a sua vertente argumentativa, que apela às faculdades críticas dos alunos, quer como capacidade de compreensão e de análise dos argumentos clássicos em Filosofia quer como aptidão para empreender criativamente a fundamentação de posições pessoais sobre os problemas e as soluções tradicionalmente disponíveis. Pretende-se, deste modo, que o aluno, de forma progressiva, seja capaz de defender as suas próprias ideias de forma rigorosa, crítica e responsável, mediante a análise fundamentada da experiência e desenvolva o respeito pelas convicções e atitudes dos outros, descobrindo as razões dos que pensam de modo distinto.

Defendendo que a escolarização e os seus agentes deverão ser o veículo privilegiado no estimular das competências atrás referidas, achamos pertinente a implementação da *aprendizagem cooperativa* como estratégia pedagógica na elaboração do dossiê temático que escolhemos para utilização nas aulas de Filosofia e cujo tema serve o presente relatório.

Neste sentido, o dossiê temático pretende ser um método em que os alunos, organizados em grupo, e de acordo com a metodologia da aprendizagem cooperativa, vão, numa primeira fase, escolher os subtópicos específicos, dentro de uma área problemática geral delineada pelo professor; seguidamente, tanto

² Aires Almeida, António Costa, *Avaliação das Aprendizagens em Filosofia, 10º e 11º anos*, Centro para o Ensino da Filosofia, da Sociedade Portuguesa de Filosofia, 2000, p. 13, aartedepensar.com/aval_aprend_filosofia.pdf, (consultado em 17-06-2011)

os alunos como o professor planificam procedimentos de aprendizagem específicos, tarefas e objetivos consistentes com os subtópicos do problema; numa terceira fase, os alunos procuram fontes de informação previamente orientadas pelo professor; a informação recolhida é trabalhada e organizada em dossiê, para ser apresentada à turma; nesta fase do processo, todos os grupos, fazem a apresentação do respetivo trabalho, tendo presente o envolvimento dos colegas no seu trabalho de forma a permitir alcançar uma perspetiva mais ampla do problema tratado. Na última fase, procede-se à avaliação do produto, mas também de todo o processo: avalia-se a apresentação oral e o documento escrito, assim como a auto e hetero-avaliação do trabalho feito em grupo. O trabalho cooperativo, fomentará a entreajuda e o respeito pelo outro e as suas opiniões, assim como permitirá o desenvolvimento de uma maior segurança na produção de conhecimento por parte de cada um dos alunos, que vão analisando e articulando novos saberes.

O recurso ao dossiê temático como suporte da atividade de aprendizagem implementada, introduziu uma dinâmica integradora e de síntese entre a teoria e a prática, entre conhecimento e ação e entre saberes escolares e sociais. Pela prática humaniza-se, socializa-se o saber; a teoria ajuda a ultrapassar o imediatismo estrutura e aprofunda esse saber. Nesta perspetiva é o indivíduo que constrói o seu próprio saber, que lhe atribui sentido, para lá dos significados ensinados e aprendidos, desempenhando um papel ativo no processo de aprendizagem. Neste exercício, “desenvolve-se, cresce na possibilidade de pôr à prova as suas potencialidades, antecipa as suas ações, projeta-se no futuro. Os indivíduos tornam-se mais atentos, críticos, confiantes e exigentes em relação a si, aos outros e à realidade envolvente e mais capazes de intervir socialmente. As aprendizagens são qualitativamente diferentes quando dizem respeito às trocas de um trabalho em grupo, à implicação pessoal, à compreensão dos problemas inseridos nos seus contextos, aos conflitos.

É a própria qualidade do saber que está em questão, no seu processo de aquisição, memorização e capacidade de transferência de conhecimentos”.³

Em termos de organização formal, o presente relatório foi dividido em duas partes: a parte teórica, que pretende ser uma reflexão sobre a implementação acerca da metodologia referida respetivo campo concetual e a parte prática, que diz respeito à descrição em contexto aula, do modelo de aprendizagem cooperativa adotado e da experiência realizada.

³ Cf. Elvira Leite, et. al. *Trabalho de Projeto*, volume I,1982, p. 81

Capítulo I - Estratégias de ensino/aprendizagem nas aulas de Filosofia: o dossiê temático

Um educador forma-se, antes de mais, pela sua vontade de se formar, de se corrigir, de se abrir, e tal formação, que depende primeiramente dele, nunca se alcança de uma vez por todas.

Olivier Reboul

1- Das estratégias de ensino/aprendizagem de Filosofia

Partir do vivido para o pensado, é um parâmetro a ter em conta no programa de Filosofia para o ensino secundário, de acordo com o corpo redatorial que o criou e cujos autores Joaquim Neves Vicente, Fernanda Henriques, Maria do Rosário Barros e Maria Manuela Bastos de Almeida (coordenadora), apontam, precisamente, esta orientação como o caminho mais adequado para fomentar a resolução de problemas, desenvolvendo-se desse modo o espírito crítico e esclarecido. Segundo Aires Almeida e António Paulo Costa, a Filosofia não é “poesia conceptual”, nem “ritual de paráfrases”, mas deve estimular o aluno a pensar de forma consequente. A disciplina, deve “promover o espírito aberto e dialogante, a crítica, a equacionação de problemas, a escuta ativa e cooperante, com o fim de melhorar a intersubjetividade, o rigor, a clareza e a inteligibilidade”⁴

⁴ Aires Almeida, António Costa, *op. cit.*, p.12

A lecionação da disciplina deve, pois, voltar-se para o desenvolvimento das competências básicas e de atitudes filosoficamente pertinentes. A proficiência filosófica, deverá ser promovida pela observação e exercício do ouvir, do responder reformulando, do contra-argumentar e no reconhecimento dos princípios que sustentam as teorias.

A prática argumentativa, embora objeto de outras disciplinas, deverá constituir-se em Filosofia como instrumento lógico e conceptual, promovendo-se o contacto com uma longa tradição filosófica e reforçando-se os domínios atitudinal e ético. Deste modo, as principais competências a adquirir em Filosofia, são a clareza, o rigor, a disciplina do pensamento, a postura crítica informada, que poderão beneficiar da capacidade expressiva fluente do aluno.

As produções escritas, a resolução de testes, a redação de ensaio ou dissertação, a elaboração de trabalho de pesquisa, os trabalhos de casa, as intervenções orais, as exposições e debates, são atividades e instrumentos que deverão ser utilizados como estratégias de ensino/aprendizagem. Mas a participação, a intervenção espontânea, a motivação, o comportamento revelador de interesse, devem igualmente ser observados pelo professor e pontuados adequadamente.

Por outro lado e de acordo com o exposto, poderemos afirmar que a gestão dos conteúdos deve estar centrada na identificação dos problemas, e na definição dos conceitos que os estruturam – a eco-responsabilidade, a arte, o sentido da vida, a desobediência civil, temas/problemas abordados em diferentes disciplinas filosóficas (ética, estética, metafísica, filosofia política). A fundamentação dos problemas e a explicitação dos argumentos que os sustentam, bem como o reconhecimento da sua importância é outra das premissas sugeridas pelo programa de Filosofia do ensino secundário.⁵ Compreender, explicar e avaliar teorias, é outro pilar a reter neste processo, estimulando-se deste modo a maturação da prática argumentativa. Conhecer os argumentos clássicos, identificá-los e compreendê-los, serve de suporte ao

⁵ Programa de Filosofia para o Ensino Secundário, p. 8

confronto com novas teorias, permitindo a comparação, avaliação, refutação e corroboração de argumentos, que determinarão a sua (in) consistência.

A apresentação de argumentos, o reconhecimento da sua solidez e validade, a contra-argumentação, o reconhecimento de falácias, a redução ao absurdo, serão o produto da utilização dos instrumentos conceptuais da lógica formal e informal, vitais ao exercício do pensar filosófico. O trabalho com a tríade - problemas, teorias, argumentos - deverá ser ativamente desenvolvido com os próprios alunos, uma vez que a possibilidade de elaboração de argumentos novos e o ser capaz de encontrar soluções criativas, para além de fortalecer a capacidade discursiva do aluno, cumpre a missão filosófica de libertar o indivíduo do “sono dogmático”.

A tradição no ensino da Filosofia aponta várias vezes, para um “didatismo reprodutor” assente na transmissão de dados da história da Filosofia. As novas pedagogias, quer de tendência cognitivista ou construtivista e mesmo a behaviorista e a de condicionamento operante, reclamam o papel do aluno como sujeito da construção do conhecimento, implicado nas funções do aprender. Assim, uma didática da Filosofia não se fortalece só com a transmissão de dados na qual “a Filosofia feita impede a Filosofia a fazer”,⁶ mas no treino das três operações fundamentais à aprendizagem filosófica referidas por M. Tozzi, autor que inspirou diretamente os autores do atual programa português – conceptualizar, problematizar e argumentar. Munir os alunos de instrumentos intelectuais e princípios operativos, proporcionando uma síntese entre a transmissão de uma cultura filosófica e “o pensar pensando” esgrimado nas competências a desenvolver, parece ser o caminho mais consistente no ensino/aprendizagem desta disciplina.

Partindo da proposta metodológica apresentada por Ignacio Izuzquiza na obra *La Classe de la Filosofia como Simulacion de la Actividade Filosofica*, 1982, a aula de Filosofia pode ser considerada como um “laboratório conceptual”, na medida

⁶ J. Boavida, *Educação Filosófica*, 2010, p. 134

em que a base de trabalho desta disciplina se relaciona com conceitos e com técnicas conceptuais que dão origem à teoria do conhecimento. Não pretendemos com isto dizer que todos os problemas filosóficos se reduzem a problemas da teoria do conhecimento, mas que todos os problemas analisados na aula, podem ser analisados a partir da perspectiva da teoria do conhecimento. A atividade levada a cabo nas aulas de Filosofia reveste assim, um carácter eminentemente gnoseológico.

Neste laboratório conceptual, o professor desempenha funções diferentes, ele será simultaneamente um investigador preocupado em explicitar os problemas em causa, para melhor compreensão dos seus alunos, e um facilitador que motiva (que desmonta a complexidade) para a apreensão da informação e construção do conhecimento.

O aluno tem por seu lado, uma nova atitude, ele deve trabalhar nas aulas de Filosofia como se estivesse num laboratório, investigando, descrevendo, criando e realizando experiências. Ele deve ser ativo e essa atitude é mais importante do que os próprios resultados que venha a obter (pelo menos num primeiro momento de iniciação). Neste modo de conceber as aulas de Filosofia, o aluno trará para a aula conhecimentos que possui e que provêm de outros saberes, possibilitando uma verdadeira situação interdisciplinar.

Para além da relevância conceptual trabalhada na disciplina de Filosofia, importa reconhecer e reclamar o seu carácter fundamentador nas escolhas políticas, sociais, éticas, antropológicas, estabelecendo-se a ponte entre a pertinência ideológica e a conduta humana. Consideramos de importância crucial a reivindicação prática na disciplina de Filosofia, para que ela não se converta apenas em devaneio intelectual ou maquinação etérea. Como diria Marx, “não basta interpretar o mundo, é preciso transformá-lo” quando a conjuntura reclama mudança. Não é incomum, encontrar ex-estudantes de Filosofia a considerá-la perda de tempo ou cogitação de noosfera, afastada da realidade vivencial. Retomando a ironia de Aristófanes, tentar fazer Sócrates

descer das nuvens é tarefa imperiosa nas aulas de Filosofia, a fim de presentificar o conceptual e dignificar a conduta humana.

2- Caracterização da aprendizagem cooperativa

Em meados do século XX, estudos experimentais na área da psicologia (Cf. item 2.1.1 do presente trabalho), explicavam as razões pelas quais há mais sucesso quando o trabalho é realizado em grupo do que quando é efetuado individualmente. Pensa-se que o movimento que esteve na base da aprendizagem cooperativa tenha tido origem nos E.U.A., embora as vantagens do trabalho em grupo tenham já estado presentes no pensamento dos grandes pedagogos europeus, tais como Herbart, Froebel, Pestalozzi. Contudo, é com John Dewey, no final do século XIX, que efetivamente se defende e promove o valor da partilha nas aprendizagens e do seu papel umbilicalmente ligado à vida em sociedade – “ Uma sociedade é um conjunto de pessoas unidas por estarem a trabalhar de acordo com linhas comuns, animadas de um espírito comum e com referência a objetivos comuns. As necessidades e os objetivos comuns exigem um crescente intercâmbio de ideias e uma crescente unidade de sentimentos solidários. (...) A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida (...) onde ela (a criança) aprende através da experiência direta (...)”.⁷

Para além das ideias fecundas de Dewey, ligado ao movimento da educação progressista, os fundamentos teóricos nucleares da aprendizagem cooperativa devem ser procurados na psicologia social de Slavin.⁸ A psicologia social tornou-se um campo influente na primeira metade do século XX, em virtude dos estudos sobre a dinâmica de grupos, sobretudo os que foram empreendidos

⁷ John Dewey, *apud*, Luisa e Cândido de Freitas, 2002, In Aprendizagem Cooperativa, p.11

⁸ Slavin, 1990, In Aprendizagem Cooperativa, p.12

por Kurt Lewin (1935, 1948) e Herbert Thelen (1954), ⁹os quais investigaram o comportamento das pessoas interagindo em grupo, dedicando particular atenção aos estados emocionais derivados dessas interações. Morton Deutsch comparando os efeitos da cooperação e da competição nos grupos, chega mesmo a afirmar : “ Parece evidente (na medida em que os resultados possam ser generalizados), que haverá maior produtividade do grupo ou da organização quando os membros ou subunidades forem mais cooperativos do que competitivos nas suas inter-relações (...).”¹⁰

Na década de 60, vários investigadores, iniciaram um trabalho sistemático de formação, desenvolvimento e avaliação de atividades centradas em grupos de pequena dimensão, originando um corpo de conhecimentos que constitui o fundamento da aprendizagem cooperativa. Nos Estados Unidos, distinguiram-se os irmãos Johnson, da Universidade de Minnesota, Robert Slavin da Universidade John Hopkins, bem como Elizabeth Cohen, da Universidade da Califórnia (Stanford), Spencer Kagan, da Universidade da Califórnia (Riverside), Shlomo Sharan, da Universidade de Telavive, no desenvolvimento de um corpo de fundamentos teóricos a partir dos estudos realizados. Dois grandes grupos de teorias explicativas da aprendizagem cooperativa, foram perspectivados: o das teorias cognitivas e o das motivacionais. As primeiras, enfatizam a análise do desenvolvimento psicológico da criança, relacionando a maturação orgânica com a intelectual, explicando o conhecimento como resultado da interação de estruturas inatas-experiência. O ensino puramente verbal raramente produz nos alunos conhecimento porque a ação dos alunos em analisar e avaliar essa informação é extremamente reduzida, dada a situação passiva em que os alunos são colocados. Deste modo, as pedagogias construtivistas, baseando-se na perspectiva cognitiva, defendem que os alunos são agentes de construção do seu próprio conhecimento, ao serem incentivados

⁹ Cf. Luisa e Cândido de Freitas, *Aprendizagem Cooperativa*, p.25

¹⁰ M. Deutsch 1994, *Aprendizagem Cooperativa*, p.12

a processar a informação de uma forma ativa através da interação em pequenos grupos. O desenvolvimento desta orientação cognitivista, produziu, segundo Slavin, dois distintos grupos de teorias: as teorias desenvolvimentistas e as teorias da elaboração cognitiva. As teorias desenvolvimentistas, as quais devem muito a Piaget (1926, 1967), e a Vygotsky (1978), defendem que o meio social é determinante para o crescimento cognitivo e para a construção do conhecimento. Estas teorias, baseiam-se no pressuposto de que a interação entre os alunos, favorecerá uma aprendizagem rica em diálogo, o qual, necessariamente estimulará o aparecimento de diferentes níveis de pensamento crítico. Em defesa desta posição teórica, refere ainda Slavin, o papel que desempenham os conflitos cognitivos, nas estratégias da aprendizagem cooperativa.¹¹

As teorias da elaboração cognitiva, dão relevo aos benefícios da construção de conhecimentos novos à custa da reestruturação do conhecimento que se reteve pela memória, com eventual melhor desempenho em grupo. Em artigo recente¹², Webb, Farivar e Mastergeorge, resumindo estudos sobre o valor da interação nas aprendizagens, afirmaram que os estudantes dando e recebendo ajuda, reconhecendo e resolvendo contradições, fomentam processos e estratégias de resolução de problemas que emergem durante o trabalho de grupo.

Poderíamos nomear diferentes leituras pedagógicas sobre formas de aquisição do saber, no entanto, consideramos pertinente a abordagem de Anita Weber. Na atividade cognitiva, além de perfeccionadas as coisas tornam-se concebidas. “As coisas concebidas são representações simbólicas. A maior parte das vezes, elas só se tornam íntimas e pessoais, quando são objeto de trocas e de comunicação através dos símbolos e dos signos, pelas linguagens que lhes

¹¹ Slavin, 1987, In Aprendizagem Cooperativa, p.14

¹² In Aprendizagem Cooperativa - *Productive helping in the cooperative groups. Theory Into Practice*, 41 (1), p. 13-20

conferem uma realidade distinta das próprias coisas. Esta realidade é a dos discursos e dos códigos, que inclui o conceptual, o abstrato, mas também o imaginário, o ideológico, etc.”¹³ Assim, ao lado do mundo material e social e suas interações, dos códigos institucionais, existe um outro mundo, o das representações simbólicas. É também nesta carga semântica, emocional e afetiva que se consumam as atividades escolares, que deste modo adquirem mais significado. Pela pedagogia do projeto, *converte-se* uma atividade coletiva com papéis atribuídos, numa significação funcional e emocional, para além da abordagem estritamente disciplinar. Implementando-se uma prática escolar coletiva, que ensaie uma prática social assente na autonomia e na responsabilidade, para além da valorização da iniciativa dos próprios sujeitos envolvidos na construção do seu processo de aprendizagem, da imaginação, da invenção, da conceptualização, promove-se o desenvolvimento do sujeito individual e social.

Uma estratégia de envolvência do aluno numa interação grupal dirigida, poderá exponenciar competências, com vista a passar além da aprendizagem significativa individual, ampliando as potencialidades cognitivas e interpessoais. Desde a” conceção à produção final, passando pelos diferentes estádios da sua realização, o projeto é forçosamente abertura aos outros, a outras instituições, a outras socialidades. É o meio de reconhecer os outros e de ser reconhecido por eles. De resto, esta observação verifica-se tanto em crianças ou adolescentes, como em responsáveis pela instituição educativa e educadores. Por exemplo, vimos como era importante, para um estabelecimento escolar, demonstrar o seu dinamismo através da realização de projetos originais.¹⁴

¹³ Anita Weber, in *Trabalho de Projeto*, vol 2, p. 46

¹⁴ Marc Bruc e Louis Not, in Elvira Leite et. al., *Trabalho de Projeto*, II vol. , p.163

A propósito deste assunto, Kagan (1989) e os irmãos Jonhson (1999) ¹⁵ referem cinco componentes básicas que ajudam a estruturar a aprendizagem cooperativa: as finalidades, as recompensas, as tarefas, os recursos e os papéis.

A interdependência positiva, permite que qualquer equipa se organize no sentido de que todos os seus elementos sintam o ganho, não só para eles próprios mas fundamentalmente para a equipa.

Verifica-se a interdependência de finalidades do processo educativo, quando todos os elementos trabalham para um fim comum, promovendo-se deste modo a coesão grupal, pela boa articulação dos seus membros.

As recompensas, que desejavelmente serão simbólicas, pelo sorriso, ou outro tipo de reconhecimento ou ovação, poderão estar presentes pela necessidade de reforço positivo desejável a um ato pedagógico. Mesmo reconhecendo, que este ponto é questionável, importa ter presente que o desejo de recompensa é próprio do humano.

A interdependência de tarefas, existe quando se pretende realizar um trabalho com a participação de todos. Diretamente articulada com a interdependência de recursos, bem como o alcançar de certas finalidades comuns, o jogo relacional do grupo pode ser beneficiado, se existir o enfoque no que se pretende alcançar. Cada elemento pode desenvolver a sua prestação de um determinado modo, por exemplo, num trabalho sobre a bioética, um aluno pode apresentar a informação em vídeo, outro em suporte de papel, outro em música e outro através de entrevista, cada um em sintonia com o todo, tendo sempre a consciência que um trabalho de grupo não é a mera soma do trabalho de cada elemento mas sim que a sua contribuição pessoal é uma parte de um trabalho colectivo. O êxito do crescimento do grupo e dos seus elementos, depende da dinâmica relacional instituída.

¹⁵ Cf. Luisa e Cândido de Freitas, *Aprendizagem Cooperativa*, p.26

Por fim, a interdependência de papéis, poderá garantir ou não a qualidade do produto final, pelo bom arranjo das partes – coordenação, dinamização, encorajamento – geridos numa inter-relação consistente.

Johnson e Johnson,¹⁶ referem ainda a importância do cuidado que os professores devem ter na interdependência positiva, consciência organizacional de equipa, uma vez que nem todos os tipos de interdependência produzem os efeitos que se estimaram aquando a planificação do trabalho. A este propósito, os autores referidos falam de interdependência negativa, por exemplo, no caso dos debates. Por vezes os ganhos de uma equipa implicam perdas para as outras, existindo pois uma interdependência negativa entre equipas, embora possa ser positiva entre os membros de cada equipa. Contudo, a criação de uma dinâmica identitária (símbolos visuais, musicais, etc.); de ambiente (o espaço como elemento aglutinador através de um cunho grupal); de fantasia (através de situações de grande criatividade); e de outros grupos concorrentes (neste caso a competição a gerar interdependência positiva entre os elementos do grupo), deverão ser habilmente geridos, a fim de que se obtenha, de forma estratégica, o sucesso da equipa. A interação face a face, considerado o elemento mais importante da aprendizagem cooperativa, existe quando os indivíduos encorajam e facilitam os esforços de cada um para se alcançar os objetivos do grupo. Os autores acima referidos, consideram que a primeira etapa de um trabalho pedagógico-didático deve ser desenvolver o espírito de grupo, seguida da promoção da interdependência positiva de todas as formas adequadas, a interdependência de finalidades, de recompensas, de tarefas, de recursos e de papéis, procurando-se a interação, com uma monitorização do grupo, assinalando-se-lhe os seus bons resultados¹⁷. Outra das componentes a evidenciar, é a da avaliação individual/responsabilidade pessoal – cada elemento do grupo tem de sentir-se responsável pelas aprendizagens definidas

¹⁶ Idem, p.27

¹⁷ Idem, p. 26

para esse grupo. O trabalho de grupo deve ser avaliado, mas terá de existir uma avaliação individual e a consciência grupal de que a sua avaliação é resultado das avaliações individuais. Há procedimentos pedagógicos que facilitam a avaliação individual e a responsabilização pessoal, tais como a formação de grupos pequenos, testes individuais, observação e verificação da aprendizagem, entre outros. A eficiência num grupo, resulta da aprendizagem das competências apropriadas para a aprendizagem cooperativa. Deste modo, o trabalho de grupo, tem de ser promovido pelas suas reconhecidas qualidades para a formação de indivíduos críticos e cidadãos activos, ou seja indivíduos que aceitem rever as suas convicções, que saibam expressar-se mas também que sejam capazes de ouvir o outro e com ele negociar interesses e procedimentos, tendo em vista a construção social comum.

Na aprendizagem cooperativa há duas componentes essenciais que se interligam – a realização de tarefas de cariz académico e a sua realização em grupo – competências de tarefa (gestão da agenda, dar e receber ideias) e competências sociais e de manutenção (encorajamento e apreciação, orientação para a avaliação do processo). Por último, os alunos devem habituar-se a analisar os resultados e os procedimentos, avaliando-os em permanência, através da reflexão sobre o seu trabalho e sobre os objetivos que forem sendo atingidos.

Importa destacar as características dos grupos de trabalho em aprendizagem cooperativa¹⁸, por oposição aos grupos de trabalho tradicional, que se distinguem pela conjugação de:

- interdependência positiva;
- responsabilidade individual;
- heterogeneidade;
- liderança partilhada;
- responsabilidade mútua partilhada;

¹⁸ Johnson e Johnson, 1984, in Luisa e Cândido de Freitas, *Aprendizagem Cooperativa*, p.37

- preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo;
- ênfase na tarefa e também na sua manutenção;
- ensino direto das competências sociais;
- papel do professor: observa e intervém;
- o grupo acompanha a sua produtividade.

No entanto, é lícito acrescentar, que em certos casos os grupos “tradicionais “ podem apresentar algumas características próprias da aprendizagem cooperativa.

2.1- Métodos de aprendizagem cooperativa

Como referem Johnson, Johnson e Stanne,¹⁹ existe uma grande variedade de métodos de aprendizagem cooperativa que vão desde os mais prescritivos e concretos, até aos muito conceptualizados e flexíveis. Esta diversidade, pode ser vista como uma fonte de poder em termos de flexibilidade e enriquecimento mútuo das diversas perspetivas, contudo parece haver mais semelhanças do que diferenças. Optou-se por apresentá-los por ordem cronológica do seu início/desenvolvimento e aplicação, exceto para os métodos ligados à Universidade de Johns Hopkins, que se agrupam sob o título “Aprendizagem em equipas de estudantes”, mantendo-se para cada um deles a designação em língua inglesa por serem mais conhecidos pelas abreviaturas. Far-se-á a caracterização sumária dos métodos referidos, exceto aqueles que serviram de base ao nosso trabalho, que serão objeto de um tratamento detalhado. Apesar de alguns métodos terem variantes, apresenta-se a versão associada aos seus iniciadores/criadores ou principal investigador/difusor pela seguinte ordem:

1- Aprendendo juntos e sozinhos (início dos anos 60)

¹⁹ Johnson, Johnson e Stanne, 2000, in Luisa e Cândido de Freitas, *Aprendizagem Cooperativa*, p.45

- 2- Investigando em grupo (meados dos anos 70)
- 3- Controvérsia construtiva (meados dos anos 70)
- 4-Classe Jigsaw (fim dos anos 70)

Aprendizagem em equipas de estudantes

- 5- Teams-Games-Tournaments (TGT) (início dos anos 70)
- 6- Students Team Achievement Divisions (STAD) (fins dos anos 70)
- 7- Team Accelerated Instruction (TAI) (início dos anos 80)
- 8- Cooperative Integrated Reading and Composition (CIRC) (fim dos anos 80)
- 9- Instrução complexa (início dos anos 80)
- 10- Estruturas de aprendizagem cooperativa (fim dos anos 80)

De acordo com os proponentes da metodologia *Aprendendo juntos e sozinhos*, Johnson e Johnson, 1994), esta resultou da interação entre teoria, investigação e prática. Salienta-se nesta metodologia a constituição dos grupos de trabalho, que devem ser heterogéneos, sob o ponto de vista cognitivo, social e cultural, com o propósito de “dar suporte, ajuda, encorajamento e assistência às necessidades de cada membro para ter progresso académico (ir às aulas, fazer os trabalhos, aprender e desenvolver-se cognitivamente e socialmente de uma forma saudável.”²⁰ Este tipo de grupos podem ser muito úteis, quando há alunos com desempenho menos eficiente, quando há tarefas complexas a realizar e quando a turma é muito grande, uma vez que os alunos melhor preparados acabam por, através de estimulação direta ou indireta, promoverem o crescimento de todos.

Os dois métodos, *Investigando em Grupo* e *Controvérsia Construtiva*, foram centrais na conceção deste trabalho, uma vez que foram eixos metodológicos

²⁰ Johnson e Johnson, 1994, in Luisa e Cândido de Freitas, *Aprendizagem Cooperativa*, p.49

estruturantes da nossa experiência pedagógica, irão ser alvo de uma abordagem aprofundada mais adiante.

O método Classe Jigsaw (Jigsaw: uma espécie de puzzle de figuras recortadas irregularmente) foi desenvolvido por Aronson, psicólogo social, no princípio da década de 70. Por motivos associados a problemas de integração racial, o autor, juntamente com outros colegas, foram chamados a intervir no sentido de alterar as hostilidades raciais e a intolerância que se fazia sentir nessa década em algumas escolas dos Estados Unidos. No sentido de diminuir o clima de competição desenvolveram o que designaram por técnica *classroom jigsaw* que promoveria a cooperação no intuito de atingir fins comuns. Na escola, alunos provenientes de etnias distintas, não deveriam ser motivo de perturbação mas de enriquecimento. O processo de aprendizagem foi estruturado de forma a que a competitividade individual fosse incompatível com sucesso. O sucesso só poderia acontecer depois de haver colaboração entre os alunos. Todos os alunos, estavam em posição de trazer para o grupo uma contribuição única de conhecimento.

Esta metodologia propõe uma postura diferente do professor, que passa a ser um consultor/facilitador, cuja principal função será o de ajudar os alunos a ultrapassar conflitos - não apenas a resolver problemas que surjam mas sobretudo a preveni-los através do treino de competências de liderança.²¹

A Aprendizagem em Equipas de Estudantes, inclui um conjunto amplo de variantes, mas as mais referenciadas são conhecidas pelas iniciais STAD (Students Team Achievement Divisions) e TGT (Teams-Games-Tournaments). Este conjunto de técnicas de dinâmicas de grupo, foram desenvolvidas na Universidade de Johns Hopkins e são uma forma de organização da turma em que se põe a tónica nos objetivos do grupo e no seu sucesso, pois só quando todos os membros alcançam os objetivos pretendidos, é que o trabalho do grupo fica completo. Daqui derivam três conceitos fundamentais a estes

²¹ Cf. Luisa e Cândido de Freitas, *Aprendizagem Cooperativa*, p.68

métodos: “recompensas ao grupo, avaliação individual e iguais oportunidades para o sucesso”. O sucesso do grupo depende da aprendizagem individual de todos os elementos do grupo. Segundo Slavin e Madden, o método designado de TAI (Team Accelerated Instruction) foi desenvolvido para a disciplina de matemática, combinando em simultâneo trabalho individual e cooperativo. Pretendiam “combinar o poder motivacional e a assistência de pares da aprendizagem cooperativa com um programa individualizado de instrução capaz de proporcionar a todos os estudantes materiais adequados ao seu nível e skills em matemática, permitindo-lhes explorar esses materiais ao seu ritmo”²². O método CIRC (Cooperative Integrated Reading and Compositio) foi desenvolvido para aperfeiçoar a leitura e a escrita. Com esta metodologia, procurou-se que a aprendizagem cooperativa fosse “um veículo pelo qual se introduzisse práticas identificadas em investigação recente sobre leitura e escrita na rotina das salas de aula, integrando a aprendizagem cooperativa na construção de um programa de leitura e escrita” (Slavin e Madden, 1994)²³. Uma das ideias-chave foi envolver em atividades integradas os professores de educação especial e de remediação de leitura.

A metodologia de Instrução Complexa, desenvolvida por Elisabeth Cohen²⁴, vem alertar para alguns problemas ainda não bem resolvidos na aprendizagem cooperativa: os diferentes estatutos dos alunos na turma. O estatuto está relacionado com a perceção que o aluno tem de si e dos outros. Referem alguns autores que “as características do estatuto podem ser difusas, baseadas em distinções sociais gerais como raça ou género; ou podem ser específicas, baseadas nas capacidades relevantes para uma tarefa.”²⁵ Para os referidos

²² Slavin e Madden (1994), in Luisa e Cândido de Freitas, *Aprendizagem Cooperativa*, p.78

²³ Idem, p.78

²⁴ Cohen, Lotan, Whitcomb, Balderrama, Cossey e Swanson, in, *Complex instruction; higher-order thinking in heterogeneous classrooms*, 1994, in, Luisa e Cândido de Freitas, *Aprendizagem Cooperativa*, p.81

autores, os aspetos académicos e a popularidade entre pares, são as características mais influentes que, por sua vez, se refletem de forma muito evidente nas expectativas quanto à competência de um aluno, não apenas por parte do professor, mas também em relação aos colegas. E essas expectativas influenciam extraordinariamente as interações. Nos grupos, em que alunos com estatutos diferentes se envolvem em tarefas em comum, existe a forte possibilidade de um grupo dominar os outros grupos em presença. Ora isto é impensável num método como o da aprendizagem cooperativa que pretende promover a equidade. Este método propõe então duas diretivas para resolver o problema: a intervenção através das capacidades múltiplas, em que o professor deve demonstrar a necessidade de muitas competências diferentes na concretização das tarefas (de tipo verbal ou espacial ou mesmo manual) e que ninguém as possui todas; a intervenção através do reconhecimento de competências aos estudantes de estatuto mais vulnerável, propiciando-lhes a oportunidade de mostrar as suas competências. O reconhecimento público é importante porque não só permite aumentar a auto-estima, mas também as expectativas do grupo em relação aos alunos de estatuto mais vulnerável. Progressivamente, os alunos de estatuto mais vulnerável vão compreendendo que podem ter algumas competências úteis ao grupo e os de alto estatuto começarão a prestar atenção a estes. É necessário que todos entendam que é bom cooperar porque todos necessitam de todos.

Por último, a Abordagem Estrutural para a Aprendizagem Cooperativa foi um método desenvolvido por Spencer Kagan²⁶ e “baseou-se numa tradição de trabalho académico que salienta que os nossos comportamentos são largamente determinados pelas situações em que nos encontramos.”²⁷ Este método, consta de uma série de passos e comportamentos prescritos que não estão ligados a

²⁶ Cf. Luisa e Cândido de Freitas, *Aprendizagem Cooperativa*, p.86

²⁷ Putnam, 1997, Apud. Luisa e Cândido de Freitas, *Aprendizagem Cooperativa*, p.86

conteúdos académicos específicos. Um conceito essencial ao método é o conceito de estrutura, a qual se distingue de atividade, porque esta normalmente contém um conteúdo que lhe está associado, estando, portanto, orientada para uma área, e até para um nível etário, enquanto a estrutura pode ser usada com os mais variados conteúdos e idades. A ideia essencial deste método, é considerar que existe uma forte relação entre o que os alunos fazem e o que aprendem, que as interações na sala de aula têm uma grande influência no desenvolvimento dos estudantes, não só no aspeto cognitivo, mas também académico e social. Assim, os professores devem maximizar essas interrelações, através do uso de um conjunto de estruturas que podem ajudar na promoção do sucesso académico e social.

As estruturas são constituídas por elementos que o professor organiza. Por exemplo, numa entrevista, em que os alunos se entrevistam inicialmente em pares, primeiro um e depois o outro, e de seguida contam ao grupo o que cada colega lhes disse – é uma estrutura com três elementos. A conjugação de elementos pode criar estruturas para atingir objetivos muito diversos. Tanto a um elemento como a uma estrutura podem-se adicionar conteúdos, passando então a ter-se uma atividade baseada num elemento ou, o que é mais comum, numa estrutura. Um conjunto de estruturas dá origem a uma lição.

2.1.1- Método Investigando em Grupo

A adoção do método Investigando em Grupo, foi o modelo escolhido na implementação do dossiê temático, por reunir características interessantes a trabalhar pelo grupo, as quais se adequavam ao tipo de trabalho e finalidades que nos propúnhamos alcançar. Pretendíamos que os alunos, partindo de determinado conteúdo programático, sugerido pelo professor na disciplina de Filosofia, pudessem alargar o seu campo de conhecimentos de uma forma ativa e partilhada. A aprendizagem cooperativa pareceu-nos a melhor forma de

implementar o nosso projeto, na medida em que constitui uma alternativa que permite tornar o ensino/aprendizagem muito mais motivador e ativo, no sentido em que promove comportamentos autónomos, interativos na construção do conhecimento.

Propusemo-nos elaborar um dossiê temático relacionado com a unidade programática “Dimensão Estética – Análise e Compreensão da Experiência Estética”, que proporcionasse aos alunos momentos de enriquecimento cognitivo, a par do “desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética, contribuindo para a compreensão da riqueza da diversidade cultural e da Arte como meio de realização pessoal, como expressão da identidade cultural dos povos e como reveladora do sentido da existência”.²⁸

A aprendizagem baseada na investigação dos próprios sujeitos, é a característica que melhor define este método de aprendizagem cooperativa. Desta forma, o aluno, tal como propunha Izuzquiza,²⁹ deve trabalhar como se estivesse num laboratório, investigando, descrevendo, formulando novos problemas, em vez de adotar uma posição pouco ativa passiva na receção de conteúdos. Também aqui, o papel do professor é substancialmente distinto do tradicional. O professor vai agir como um facilitador, desconstrutor de complexidade narrativa, de orientador do processo de ensino-aprendizagem, de forma a permitir a criação de espaços de autonomia e responsabilidade pelos próprios percursos de aprendizagem. Por seu lado, os alunos tomam várias decisões em grupo, a partir do momento em que o tema é proposto pelo professor, desenvolvendo deste modo competências próprias de investigação. O conceito de “motivação intrínseca” de acordo com Shlomo Sharan e Yael Sharan, “ refere-se à natureza do envolvimento emocional com o tópico que estão a estudar e na persecução do conhecimento que pretendem adquirir.

²⁸ Cf, Programa de Filosofia para o Ensino secundário - Finalidades, p.6

²⁹ Izuzquiza, I. *La clase de Filosofía, Simulación de la Actividad Filosófica*. Madrid: Anaya, 1982

A finalidade é que os alunos fiquem envolvidos pessoalmente na procura da informação que precisam para a compreensão do estudo.”³⁰ Os referidos autores desta metodologia de aprendizagem, consideram 4 características essenciais neste método:

- investigação;
- interação;
- interpretação;
- e motivação intrínseca, à qual já fizemos atrás referência.

Tal como defendia J. Dewey, “a aprendizagem significativa processa-se através das etapas do inquérito científico, durante as quais os alunos experienciam como se gera o conhecimento”³¹, aspeto fortemente trabalhado nesta fase inicial. A teoria da aprendizagem significativa foi mais tarde, por volta dos anos 60, novamente recuperada por David Ausubel, psicólogo norte-americano, que propunha que os conhecimentos prévios dos alunos fossem valorizados, para que pudessem construir estruturas mentais utilizando mapas conceptuais que permitissem descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem eficaz.

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento que um determinado aluno possui num determinado momento e adquire significado para ele a partir da relação com o seu conhecimento prévio. Este método, baseia-se no aprender e no *como* se aprende.

A interação grupal, constituindo uma oportunidade de observação de competências interpessoais já adquiridas, tais como, o saber ouvir, a exposição das opiniões, e outras, que foram objeto de desenvolvimento, tais como tomar decisões sobre as fontes a consultar e os métodos de recolha, bem como o

³⁰ Sharan e Sharan, 1992, in, Luisa e Cândido de Freitas *Aprendizagem Cooperativa*, p.54

³¹ In, Luisa e Cândido de Freitas *Aprendizagem Cooperativa*, p.52

encorajamento à participação e à realização das tarefas, revelou-se profícua, pela partilha de ideias e cooperação intelectual.

A recolha de dados foi favorecida pela partilha das fontes e pela interpretação de novas informações. A interpretação da informação é de extrema importância pela eventual discussão que possa gerar, tendo em conta os aspetos cognitivos e sociais. A explicação aos outros membros do grupo sobre as informações recolhidas, as posições a que chegaram, a integração dos dados, contribui de forma muito decisiva para a reorganização das ideias e para a reestruturação e construção do conhecimento. Este processo vai ao encontro da orientação construtivista de Piaget e Vygotsky, assente nas abordagens cognitivistas da aprendizagem.

As pedagogias construtivistas advogam que os alunos são agentes da construção do seu próprio conhecimento. A conquista de autonomia constitui a experiência de crescimento. Neste método, os alunos têm uma autonomia relativa, que progressivamente se vai ampliando. O professor não diz o que devem fazer, como devem fazer. Os alunos tomam decisões em grupo a partir do momento em que o tema é proposto pelo professor e por eles aceite. Promove-se assim a motivação, através do trabalho e do interesse que a investigação irá despoletar. A motivação, será o *combustível* do processo, contudo, é o envolvimento emocional que poderá garantir a rentabilidade do mesmo. Pretende-se que os alunos fiquem envolvidos pessoalmente na procura da informação que precisam para a realização do estudo. A boa gestão de todas as variáveis envolvidas, poderão permitir o sucesso deste tipo de aprendizagem cooperativa.

2.1.2- Implementação do método

Na implementação da metodologia *Investigando em Grupo*, é de salientar os passos sistematizados por H. Thelen³², os quais visam orientar e organizar de forma coerente e lógica o trabalho de grupo. Esta orientação foi a que seguimos no projeto do dossiê temático, como se poderá verificar no Capítulo II deste relatório. No sentido de tornar mais compreensível o presente trabalho, colocamos o símbolo → P – p. x, seguido da página ou páginas do Capítulo II (parte Prática).

Seguindo então o método de H. Thelen, orientamo-nos de acordo com os passos seguintes:

- 1- A turma determina os subtópicos a partir da proposta e apresentação do tema pelo professor e organiza-os em grupos de investigação;
- 2- Os grupos planificam a sua investigação;
- 3- Os grupos realizam a sua investigação;
- 4- Os grupos planificam as suas apresentações;
- 5- Os grupos fazem as suas apresentações;
- 6- O professor e os alunos avaliam os seus projetos.

1.1- A turma determina os subtópicos a partir da proposta e apresentação do tema pelo professor

→ P – p.39

O tema selecionado pelo professor, deve ser geral, plurifacetado e permitir várias respostas. Pode basear-se diretamente no programa de determinada

³² H. Thelen, *Dynamics of groups at work*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1954, cit. por Luisa e Cândido de Freitas, *Aprendizagem Cooperativa*, p. 55

disciplina ou até resultar de um evento contemporâneo, de especial interesse para os alunos.

Esta fase deve ser bem preparada pelo professor de modo a despertar o interesse dos alunos. Assim, poder-se-á desenvolver algumas atividades que os motivem, como por exemplo, apresentar fotografias, livros, jornais, pequenos vídeos, ou até promover uma visita de estudo a um local apropriado, ou fazer uma apresentação geral do tema.

Seguidamente, o professor apresenta o tema, e os alunos, individualmente ou em grupo, vão colocando hipóteses de subtemas. Formam-se então grupos de interesse em função da escolha dos subtópicos.

2.1- Os alunos em grupo planificam as suas investigações

→ P – p.40

Cada grupo deve dedicar algum tempo a planificar o trabalho, que pode variar de acordo com o tema ou com o número de alunos. Deve escolher um secretário que vai anotando as principais decisões. Analisam as questões incluídas no subtópico, clarificam o que se pretende com elas. É neste ponto que devem discutir o que cada um pensa sobre as questões formuladas, qual é de facto o subproblema, e se se confrontarem com diferentes pontos de vista devem discutir a questão até obterem uma forma de os conciliar. De seguida, estabelecem os procedimentos a seguir, quais as tarefas de cada elemento, qual a forma de recolha da informação e elaboram um calendário provisório, distribuindo o tempo de que dispõem até à apresentação do trabalho. Nesta fase o papel do professor é ajudar a redirecionar o problema se o grupo estiver descontente, pode dar indicações mais precisas sobre fontes de informação. Deve também prestar atenção se está a haver cooperação, interação, se há algum aluno isolado, procedendo então de acordo com a situação.

É neste sentido que é perspectivada a formação de docentes, com o objetivo de promover a participação ativa dos alunos na construção e prática de regras de

convivência, em ordem a fomentar a colaboração e o respeito solidário necessários à formação de uma cidadania democrática.

3.1- Os grupos desenvolvem a sua investigação

→ P – p. 40

Esta é a fase mais longa do processo. No início de cada aula, o professor revê com cada grupo o que planeia fazer nessa aula. Os grupos começam por localizar informação, recolhê-la e de seguida organizá-la e interpretá-la, para a transformar em conhecimento mobilizável. Nesta etapa do trabalho, pretende-se que o aluno, através da pesquisa e trabalho da informação desenvolva também competências de redação, de análise e de interpretação que incidam sobre temas/problemas do programa efectivamente desenvolvidos nas aulas

O trabalho filosófico, distingue-se também pela especificidade da linguagem que utiliza, em particular pela especificidade dos *conceitos* que mobiliza, e é com eles que a filosofia configura o discurso sobre os temas/problemas abordados, assumindo portanto esses conceitos um carácter heurístico e operatório ou instrumental. Pretende-se com isto chamar a atenção para a importância da sua progressiva introdução e do seu uso sistemático no trabalho do dia-a-dia, consideradas as suas vantagens (filosóficas) sobre os termos mais vulgares da linguagem corrente.³³

No fim de cada aula, os grupos devem fazer um balanço do que foi feito, devem discutir o trabalho realizado, analisar as eventuais discordâncias encontradas nas várias fontes, esclarecer dúvidas que tenham surgido, através do diálogo entre todos os elementos. Em todos os momentos se devem ajudar e respeitar. Quando a recolha, a organização e a interpretação está a chegar ao fim, os secretários começam a delinear as conclusões, as quais deverão obter consenso de todos os membros do grupo.

³³ Cf. Programa de Filosofia para o Ensino Secundário, pp. 8,10

“O principal propósito da apresentação, é mostrar aos colegas o que consideram ser a ideia principal dos seus resultados”³⁴. A seguir procuram encontrar a melhor forma, a mais criativa, mas ao mesmo tempo cientificamente correta, de apresentar o resultado aos colegas. A apresentação pode assumir várias formas, desde relatórios, dramatização, realização de um vídeo ou a apresentação em computador utilizando o powerpoint. Para além disso, os alunos, devem preparar umas fichas, tipo guiões, que sintetizem a informação mais significativa que recolheram de modo a se orientarem na sua exposição.

É de salientar neste ponto do processo, a atenção que os alunos deverão dar à comunicação, de modo a utilizarem elementos específicos da comunicação pedagógica, desenvolvendo assim, de forma progressiva, as capacidades de expressão pessoal, de comunicação e de diálogo essenciais à aprendizagem filosófica.

Devem também procurar que todos os elementos do grupo tenham uma participação ativa na apresentação do trabalho e mostrem o que cada um investigou mais profundamente. O tempo disponível para a apresentação deve ser bem calculado e por ventura ensaiado antecipadamente. Outro dos elementos importantes a ter em conta na apresentação, é o envolvimento dos colegas, tentando mantê-los ativos, atribuindo-lhes, por exemplo, determinadas funções. É necessário deixar tempo para questões que surjam no seio do grande grupo.

Finalmente, os elementos de cada grupo devem também fazer uma ficha de avaliação, quer das apresentações, quer do projeto em geral, que serão discutidas no grupo.

³⁴ Sharan & Sharan, 1994, in Luisa e Cândido de Freitas, *Aprendizagem Cooperativa*, p. 58

5.1- Os grupos fazem as suas apresentações

→ P – p.41

Cada aluno deve estar atento e disponível para participar, para aprender e não estar só preocupado com a apresentação do seu grupo. Antes do início da apresentação, os alunos devem já ter conhecimento dos critérios de avaliação. Nesta fase, o professor, deve procurar um equilíbrio entre a necessidade de os alunos serem mais seletivos, mais claros, mais exigentes para o grande grupo, e ao mesmo tempo evitar nervosismo e competição pouco saudável. Durante o período de questões de cada grupo, o professor vai fazendo sínteses depois de cada apresentação, no sentido de estabelecer as ligações entre os vários grupos. Pretende-se desta forma que os alunos, nesta fase do processo, desenvolvam práticas de exposição (oral e escrita) e de intervenção num debate, aprendendo a apresentar de forma metódica e compreensível as ideias próprias ou os resultados de consultas ou notas de leitura.³⁵

6.1- Professor e alunos avaliam os seus projetos

→ P – p. 42

Concebendo a avaliação como “uma construção social ao serviço de determinadas finalidades que enformam certos valores”³⁶, considerámos oportuno destacar o desenho do processo avaliativo que adotámos. Na linha da psicologia construtivista, privilegamos o processo pessoal de atribuição de significado, em que cada aluno constrói o seu próprio conhecimento. Enquanto protagonista da sua avaliação, o aluno tem oportunidade de refletir sobre as suas aprendizagens, de colocar a avaliação dentro do próprio processo de

³⁵ Cf. Programa de Filosofia para o Ensino Secundário, p. 8

³⁶ Jorge Pinto, et. al. *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*, 2006, p.34

conhecimento, tendo a possibilidade de confrontar-se com a hipótese de erro, como experiência de crescimento. O professor, enquanto organizador de contextos de aprendizagem, observou situações de relação específicas, promoveu determinadas dinâmicas de ação, expressando e contribuindo para determinado sistema de valores. Como processo multimodal, este tipo de avaliação embora integre uma pluralidade de abordagens, pretende o desenvolvimento tanto das ações como das relações num grupo determinado. Foi propósito nuclear, centrar a ação nos alunos, como principais agentes reguladores da sua aprendizagem (avaliação formadora)³⁷. A auto-avaliação regulada, é um processo de metacognição ³⁸ e portanto um meio de aprendizagem. Para além da função de classificação, seleção, certificação da avaliação convencional, este processo de avaliação auto regulada corresponde a um efetivo momento de aprendizagem, por nós valorizado.

A avaliação tem aqui um duplo aspeto: aquele relacionado com o conhecimento, e o relacionado com a forma como o grupo funcionou. Por outro lado, trata-se de uma avaliação de cada elemento do grupo, do grupo em si e da turma no seu conjunto. É a própria avaliação contínua que permite a redefinição de estratégias e procedimentos.

É claro que o professor, foi avaliando formativamente durante todo o trabalho em grupo, mas há que tornar mais objetivo o processo. Poderá ser realizado um teste de conhecimentos, com questões elaboradas por cada grupo e questões elaboradas pelo professor, que incluam integração e aplicação de conhecimentos de todos os grupos. O professor pode também elaborar fichas de observação que vai preenchendo no dia-a-dia.

“Em Filosofia, por via da especificidade e complexidade dos processos cognitivos que estão em apreço no ensino e na aprendizagem do filosofar, a

³⁷ Nunziatti, 1990 in Jorge Pinto, et. al. *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*, 2006 p.111

³⁸ Jorge Pinto, et. al., *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*, 2006

avaliação reveste-se de dificuldades pedagógicas particulares, a exigir não apenas intervenção sensata, cuidado responsável e justiça equitativa, mas também critérios explícitos e transparentes de consecução bem sucedida das tarefas, diversidade e adequação de instrumentos, pluralidade e riqueza das fontes, oportunidade e sensibilidade na comunicação das observações e dos resultados”.³⁹

Torna-se urgente que os alunos, tal como perspectiva o Programa de Filosofia para o Ensino Secundário,⁴⁰ dominem metodologias e técnicas de trabalho intelectual que potenciem a qualidade das aquisições cognitivas e assegurem a auto-formação e a educação permanente.

“O princípio da diferenciação de estratégias, que o atual programa propõe, implica que as aulas assentem na variedade de recursos que cada situação possibilitar. A variedade de estratégias permitirá assim, ir ao encontro das capacidades de cada aluno de forma que este se sinta integrado no processo de aprendizagem.”⁴¹

2.1.3- Controvérsia Construtiva

Embora não se tenha aplicado exaustivamente o método *Controvérsia Construtiva* de acordo com os trâmites previstos, estimulou-se a controvérsia por se considerar ser elemento estruturante no trabalho cooperativo. Estimular a controvérsia, sobretudo na disciplina de Filosofia, contribui para desenvolver competências que vão da memorização à conceptualização, passando pela problematização e argumentação.

Um dos pontos salientados pelo atual Programa de Filosofia para o Ensino Secundário, aponta para metodologias que tenham como objetivo munir os

³⁹ Cit. In, Programa de Filosofia para o Ensino Secundário, p.16

⁴⁰ Cf. p.8

⁴¹ Idem, p. 16

alunos de competências específicas de problematização, conceptualização e argumentação.

Michel Tozzi, nos seminários de 1989-1992 nas Universités d'Été que decorreram na Universidade de Montpellier, e onde promoveu encontros com professores de Filosofia, propôs o estabelecimento de um acordo didático que assentasse nos seguintes pontos: que o ensino da Filosofia, no ensino secundário, tivesse por finalidade a aprendizagem do filosofar, “uma proposição que, ao privilegiar a actividade do filosofar sobre a transmissão da(s) filosofia(s), diz M. Tozzi, encontra a sua legitimidade filosófica na distinção kantiana entre aprender filosofia(s) e aprender a filosofar”⁴². Esta posição, privilegia uma lógica da aprendizagem sobre uma lógica do ensino, o mesmo é dizer uma desvalorização do estatuto de professor enquanto agente de ensino, favorecendo o estatuto do aluno enquanto agente aprendente. Por outro lado, e em termos didáticos, o filosofar deve desenvolver-se em três operações intelectuais: conceptualizar, problematizar e argumentar. Reconhece que a avaliação em Filosofia deverá ser de natureza predominantemente formativa e não tanto ou apenas sumativa.

Por fim, salienta a diferenciação pedagógica, porquanto a crescente heterogeneidade sócio-cultural do novo público escolar, reivindica o direito à Filosofia para todos. Neste sentido, é importante ter-se presente uma maior diversidade de metodologias que vão ao encontro das necessidades e capacidades de todos os alunos.⁴³

Assim sendo, e retomando as três operações intelectuais fundamentais ao filosofar, reconhecemos, que não há reflexão, nem trabalho filosófico, sem conceptualização. Pela conceptualização, o aluno eleva as suas ideias ou noções

⁴² Neves Vicente, *Subsídios para uma Didática da Filosofia*, Revista Filosófica de Coimbra – n.º6, 1994, p.402

⁴³ Idem, p. 402

ao nível do conceito, exigência básica de todo o pensamento rigoroso e, em particular, do filosófico.

Por outro lado, a Filosofia define-se fundamentalmente, pelo seu modo específico e rigoroso de formular os problemas - condição prévia e necessária da sua abordagem rigorosa e crítica. Pretende-se com este método ajudar o aluno a superar três dificuldades mais frequentes:

- a suficiência da certeza preconceituosa;
- a ignorância ou desconhecimento do que seja um problema filosófico;
- a resistência a tomar em consideração o ponto de vista do outro.

O que pode e deve ser exigido aos alunos do ensino secundário em matéria de argumentação filosófica?

Pela argumentação, o aluno aprende a ser crítico, mas de uma forma racional, ao mesmo tempo que aprende a avaliar os argumentos alheios e a rever as suas opiniões, quando o argumento contrário se mostrar melhor do que o seu.⁴⁴

Por seu lado, o conflito intelectual vai também beneficiar o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo, pelo fortalecimento da argumentação, das ideias, das informações, das conclusões, das teorias, ou opiniões diferentes. A natureza da controvérsia é especialmente útil em Filosofia, uma vez que pode promover a categorização e a organização da informação para chegar a conclusões; a apresentação, defesa e elaboração de posições e seus argumentos; e os desafios de diferentes pontos de vista. Treinar esta competência, abre espaço à escuta das perspectivas dos outros, à integração e síntese das posições e a uma eventual reconceptualização. Johnson e Johnson,⁴⁵apontam para os desafios intelectuais, para uma forte promoção do pensamento metacognitivo e crítico e de raciocínio superior, para os quais destacam cinco premissas:

- Perante um problema ou decisão, constrói-se uma conclusão inicial com base na categorização e organização de informação incompleta;

⁴⁴ Idem, p. 406

⁴⁵ In Luisa e Cândido Freitas, *Aprendizagem Cooperativa*, 1994, p. 74

- A apresentação de argumentos e contra-argumentos potencia uma muito maior compreensão das posições, a necessidade de novas elaborações para contra-argumentar, que aumenta a compreensão dos assuntos e dá importância aos factos;

- O conflito conceptual ou de desequilíbrio, é produtivo porque obriga a análise crítica das posições dos outros e das próprias, condição importante para a eventual refutação;

- A incerteza e o conflito conceptual, motivam a procura ativa de mais informação, novas experiências e processos de raciocínio mais adequados na esperança de se resolver a incerteza. Berlyne (1965) chamou a esta procura ativa, "curiosidade epistémica";⁴⁶

- Do contexto analítico e argumentativo, pode formar-se uma conclusão nova, reconceptualizada e organizada – são descobertas novas soluções e decisões.

A capacidade de solucionar problemas é muito estimulada por este método, em que se usam níveis de raciocínio e de pensamento crítico progressivamente mais complexos.

No que toca à maturidade psicológica e competência social, a controvérsia contribui para aumentar a auto estima, a capacidade de lidar com o outro, relação essencial que em interação efetiva, promove o crescimento de todos os sujeitos operantes.

2.1.4- Variabilidade de estratégias de ensino-aprendizagem

Há unanimidade nos pedagogos de referência que a variedade de estratégias, promove a aprendizagem e tem em conta a diversidade dos alunos. Uma turma, é um compositum de personalidades, estilos sociais e competências. Gerir a multiplicidade só resultará eficaz se se cruzar o contexto com as práticas

⁴⁶ Idem. p. 62

pedagógicas que se considerar oportunas no mesmo. Diferentes modelos pedagógico-didáticos, diferentes estratégias constituem um repertório suscetível de ser usado tal como um pianista não se esgota numa partitura ou um carpinteiro numa só ferramenta. Reconhecidas as potencialidades da aprendizagem cooperativa, será útil recordar que dependendo do contexto e das finalidades pretendidas, poder-se-á optar ou cruzar outros modelos, utilizados para servir os fins que forem planificados. Deste modo, se o propósito é transmitir conhecimentos declarativos, o ensino expositivo será a melhor estratégia. Se estão em causa conhecimentos processuais, a melhor opção será a demonstração direta. Se a intenção é o desenvolvimento conceptual e pensamento de ordem superior, o melhor caminho será o ensino e problematização de conceitos. Todavia, os modelos pedagógico-didáticos centrados no aluno, tais como a aprendizagem cooperativa, aprendizagem baseada em problemas, a discussão na sala de aula, promovem de modo mais intensivo as competências sociais e a auto-responsabilidade, ao mesmo tempo que se estimula a resolução de problemas e o pensamento de ordem superior. Um uso diferenciado e estratégias de ensino-aprendizagem, parece ser o modo mais eficaz de alcançar todos os alunos, dado que se experimentam e diversificam estratégias, contribuindo-se desse modo para melhorar a motivação e a aprendizagem, a par da identificação das diferenças de estilos de aprendizagem, numa abordagem tanto quanto possível inclusiva.

3- Pensar a aprendizagem cooperativa na escola do século XXI

A Escola como meio privilegiado de socialização deve reunir todos os esforços para promover explicita e simbolicamente uma atmosfera de cooperação e colaboração, seguramente responsável por um mundo equitativo. Será redundante afirmar que as transformações que se observam à escala planetária,

precisam de um cidadão resiliente e cooperante, para ser capaz de contribuir para a sustentabilidade quer ambiental, quer existencial. Enquanto criadora de quadros de referência, a instituição escolar, pode educar para a cidadania e fazê-lo através da aprendizagem cooperativa, será uma melhor forma de pensar o Outro, relacionando-se e construindo-se com ele. A educação para a cidadania é mais abrangente do que a educação cívica. Osler e Starkey (1996)⁴⁷, explicam a cidadania como uma componente da esfera pública, estrutura política ligada aos direitos, e uma cultural privada, ligada à identidade. Trabalhar a consciência de inclusão, de simetria, de segurança, de participação ativa, implica que a escola aja como um modelo. A instituição escolar, deverá ter como objetivos o desenvolvimento individual e a formação de cidadãos responsáveis, ambos necessários para “entrar na vida” como dizia Anita Weber⁴⁸ a par de uma prática de vivência democrática, tanto no que diz respeito à variável sócio-económica, como a de género e étnica. Estes objetivos, podem ser trabalhados ativamente quer pelo currículo, quer pelos métodos que se adotam para a regulação do saber e do fazer, quer ainda pelos valores que a Escola implícita e explicitamente promove, aquando a defesa dos seus projetos educativos. Neste campo, a aprendizagem cooperativa, está ligada a um movimento de defesa da igualdade de direitos de acessibilidade a oportunidades, só possível numa sociedade democrática, que no seu exercício desenvolve competências de comunicação, de tomada de decisão e de empatia com os outros. O desenvolvimento de atitudes e valores não se faz no vazio, ocorre a partir de situações da vida real, desejavelmente triadas pelo dever ser, integradas no quadro normativo em causa, na moldura cultural que regula o comportamento do grupo. Conceitos como democracia, cooperação, igualdade, honestidade, justiça, liberdade, autonomia, responsabilidade, solidariedade são peças absolutamente cruciais, na formação de qualquer indivíduo. De que

⁴⁷ Cf. Luisa e Cândido Freitas, in *Aprendizagem Cooperativa*, p.98

⁴⁸ Cf. Anita Weber, Elvira Leite, et. al. *Trabalho de Projeto*, 1990, p.40

modo ensinar a alcançar estas finalidades, promover estes valores e desenvolver estas atitudes? Adotar modelos cooperativos poderá ser um meio de treinar a livre expressão, a discussão pertinente, o respeito pela vez e pelos pontos de vista dos outros, o uso de formas aceitáveis de demonstrar desacordo, a partilha de ideias e o respeito pelas normas de grupo.

Experiências várias têm sido levadas a cabo com sucesso, cujo propósito é afastar a tendência para a replicação do insucesso e abandono escolar de crianças e adolescentes de zonas socialmente mais vulneráveis, experiências bem sucedidas que provam que é possível com uma metodologia adequada, ultrapassar as assimetrias sociais – tal é o caso, do programa americano, KIPP (Knowledge is Power Program). O seu pioneiro David Levin,⁴⁹ faz depender o sucesso, da resistência, da motivação, do incentivo, da recompensa, das atividades diversas, da disciplina, que em conjunto, em associação com a determinação e o auto-controlo têm garantido margens de sucesso em públicos frágeis.

Deste modo, o sistema escolar deve contribuir para a inclusão de todos numa sociedade democrática e ser arauto de uma outra noção de cidadania assente em valores tendencialmente democráticos, igualitários, paritários, interculturais e ambientais. A cidadania tem de ser uma cidadania de implicação social, em que a justiça seja efetiva e defenda de facto os mais vulneráveis e desfavorecidos através de medidas de discriminação positiva. John Cogan e Ray Derricott, no livro *Citizenship for the 21st Century: An International Perspective*, propõem uma cidadania multidimensional resultado das rápidas transformações e mudanças a que o planeta e a família humana estiveram sujeitos nos últimos tempos, assente no forte sentido de identidade, no cumprimento de direitos e obrigações, no grau de envolvimento nos assuntos

⁴⁹ www.criticanarede.com (consultado em 13-05-2011)

públicos e na aceitação de valores sociais básicos. Esta exigência, reivindica, de novo, o treino da aprendizagem cooperativa.⁵⁰

3.1- A aprendizagem cooperativa e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

Todas as tendências de mudança e desenvolvimento da emergente sociedade tecnológica digital globalizada, são percebidas pelo indivíduo, quer pela sua exposição, quer pelo seu envolvimento direto com as tecnologias de informação e comunicação. Assim sendo, as novas Tecnologias não devem ser encaradas como neutras, elas desencadeiam profundas transformações na formação e na aprendizagem exigindo maior reflexividade em todos os comportamentos e ações, considerando a sua máxima potência comunicacional e eventual perversidade. O processamento da informação na atual era digital gera uma onda de descontrolo de difícil gestão, portanto não neutra e por isso mais exigente de reflexão sobre o impacto dos seus efeitos negativos. Veja-se por exemplo “os assassinios de caráter”, levados a cabo por boatos ou informações erróneas que produzem informação caótica, indutora de falsidades que se espalham à velocidade da luz.

Neste contexto, as novas TIC, especialmente a Internet, devem ser objeto de estudo privilegiado na área do ensino/aprendizagem, enfatizando a sua interpretação e crítica no âmbito da educação formal e não formal numa perspetiva centrada na pessoa. As novas tecnologias vão criar novos contextos, novas formas de comunicação, novas formas de expressão e de linguagem, novos modos e novas possibilidades de relacionamento com a informação e com o conhecimento. Embora o progresso e o desenvolvimento humano não estejam dependentes exclusivamente da tecnologia, ela exerce alterações

⁵⁰ Cf. Luisa e Cândido de Freitas, in *Aprendizagem Cooperativa*, p.108

significativas na nossa vida, não apenas do ponto de vista funcional, mas em todas as dimensões existenciais com consequências marcantes na vida cultural e na identidade dos indivíduos.

Segundo Kerckhove (1997),⁵¹ as novas tecnologias, são um prolongamento das capacidades das pessoas, quer do ponto de vista estritamente pessoal, quer do ponto de vista social. A novidade que elas transportam, reside na sua capacidade de induzir mudanças económicas, políticas, sociais, culturais e portanto do próprio homem. Gustavo Cardoso a propósito deste assunto afirma: “(...) pela primeira vez, uma tecnologia apresenta um mesmo *standard* para a comunicação interpessoal e comunicação de massas. (...) a novidade tem origem no facto de a tecnologia (...) criar novas audiências, possuir novas formas de retórica e conteúdos, ou ainda proporcionar novas formas de conhecimento.”⁵² Esta necessidade de conhecimento, torna o objeto manipulável não só do ponto de vista físico, mas sobretudo do ponto de vista intelectual, transportando-nos para dimensões do nível do incorpóreo, do intangível, do físico, do cerebral. E uma das maiores questões que a tecnologia de base informática e digital levanta é precisamente o problema do real e do virtual. A relação do virtual com a realidade, começa, como diz Juan Carlos Tedesco, “a ser repensada, a partir das possibilidades de construir realidades “virtuais” que colocam problemas inéditos e questões de ordem epistemológica cuja análise só agora começa a emergir.”⁵³ A noção de virtual é de difícil definição, porquanto não existe consenso sobre o que é a realidade virtual na maioria dos autores. Uma vez que a virtualidade é usada em diferentes aceções, a mais comum relaciona-se com o “não-presencial” e com a simulação da realidade. Na megapresença do digital, trata-se de reordenar o trabalho

⁵¹ Cf. Tomás Patrocínio, in *Tornar-se Pessoa e Cidadão Digital*, Dissertação em Ciências da Educação/Especialidade de Educação e Desenvolvimento, Lisboa, 2004, p. 88

⁵² Idem, p. 88

⁵³ Idem, p.92

cooperativo abrindo novos cambiantes – uma plataforma corresponde a um caudal inesgotável de informação que pode ser exponencializado de múltiplas formas – fonte de recursos que se cruzam numa “linkagem” passível de descobrir novos dados, que se somam ao trabalho do grupo. As redes sociais, são apenas mais um meio de fluxo e de interceção de informação. Drenar, orquestrar, catalisar este caudal, é trabalho do facilitador/docente que orientará para onde for oportuno e pertinente. O presencial, é assim multienriquecido com a panóplia de possibilidades que se abre através do digital, compatível e coordenável com a metodologia a implementar pelo professor.

Tomás Patrocínio defende que “os benefícios que advêm do mundo tecnológico virtual, só poderão ser vistos como tal, se este for encarado como uma forma de enriquecer a vida real, (...) caso contrário poderá conotar-se apenas a um sentido de “faz de conta,” de uma construção do mundo como um “poder-ser”, ou um “dever-ser”, e, aí, poderíamos situar uma certa pobreza do ciberespaço.”⁵⁴

O carácter universal das novas TIC, gera fenómenos de ubiquidade, omnipresença e omnipotência da informação, originando o emergir do conceito de “pessoa/cidadão informado”, ao mesmo tempo que surge a noção de infoexcluído e cuja ação reflexiva é fundamental neste universo informacional. Contudo, não será suficiente a informação, é sobretudo necessário saber compreendê-la e interpretá-la, *separando o trigo do joio*. Reconhece-se, que informação, saber e conhecimento, não são coincidentes. Estes conceitos, embora distintos, interligam-se, enquadrando a construção do conhecimento numa perspectiva construtivista. João Pedro da Ponte reforça esta perspetiva ao referir que “ (...) A informação existe em grande profusão no mundo físico, material ou virtual, mas rapidamente se torna obsoleta. O conhecimento diz respeito à nossa capacidade de usar a informação disponível para a resolução

⁵⁴Tomás Patrocínio, in *Tornar-se Pessoa e Cidadão Digital*, Dissertação em Ciências da Educação/Especialidade de Educação e Desenvolvimento, Lisboa, 2004, p. 96

dos nossos problemas de cada momento. Mais importante do que ter muitos factos, ou procedimentos memorizados, o importante é saber obtê-los e usá-los quando necessário. O saber factual torna-se menos importante, surgindo antes como decisivas as capacidades de lidar com a complexidade de resolver problemas, de localizar e usar a informação pertinente, de criticar e avaliar os resultados conseguidos. A natureza do conhecimento socialmente mais relevante, sofre assim uma profunda transformação, colocando um forte desafio à escola”⁵⁵.

Este é um tipo de saber vivido e integrado por cada pessoa, o que lhe permite conhecer-se melhor, conhecer melhor os outros e o mundo que o rodeia. Neste novo mundo das tecnologias, a comunicação da informação e do saber não é, nem pode ser, sempre feita de forma objetiva. É, muitas vezes, feita com interpretação ora ingénua, ora intencional, o que pode gerar manipulação da informação e do saber e originar um conhecimento manipulado, sendo este um dos aspetos mais preocupantes da sociedade atual. Mediante este contexto, pleno de contradições e paradoxos, surgem os problemas da incerteza, da dúvida, da ambiguidade e da imprevisibilidade. Vivemos um tempo complexo, confuso, caótico em vários aspetos, no qual, as análises deterministas baseadas em certezas científicas, possibilitando a previsibilidade de todo o número de fenómenos, incluindo os de natureza económica, política e social, tornam-se inadequadas. ⁵⁶ Neste sentido, a educação em contexto formal e contexto não formal deve formar as pessoas no sentido de conseguir lidar com este tipo de realidades, privilegiando o desenvolvimento de capacidades de questionamento e debate, em ordem à constituição de novos paradigmas de aprendizagem, uma aprendizagem feita ao longo de toda a vida.

A globalização, promoveu a pan-comunicação, acentuou a velocidade e a aceleração, alterou o padrão tempo pela instantaneidade e desse modo

⁵⁵ Idem, p.117

⁵⁶Idem p. 121

conseguiu-se que a desatualização seja o mote, levando à necessidade de formação permanente.

Segundo Federico Mayor, é necessário assumir uma compreensão do desenvolvimento baseado na soberania pessoal, aquilo que nós denominamos de cidadania, no sentido de uma construção ativa do “glocal”: “a soberania pessoal é o resultado de um processo educativo eficaz e adequado, isto é, que nos permita desenhar a nossa vida e que nos muna de capacidades de reflexão. Para existir como cidadãos, temos que pensar, refletir, meditar, ter as nossas próprias respostas (...). Se não penso, não exerço a capacidade distintiva da espécie humana que é a de pensar, criar, inovar. Sentir, ter a consciência do que sentimos, pensar, participar. Participo, logo existo, isto é a única coisa que torna uma democracia genuína, a participação dos cidadãos, ter as suas próprias capacidades, isto é o desenvolvimento.”⁵⁷ A partir desta assunção, que coloca a pessoa no centro da vida social, criam-se condições favoráveis à prática de relações interpessoais mais *humanizadas*. Neste contexto, e segundo T. Patrocínio, o conceito de cidadania que mais se adequa à relação educação/formação, é o conceito de cidadania defendido por Coelho Rosa: “O conceito de cidadania remete para a condição ontológica dos humanos, não para a sua condição “jurídica” ou para a sua condição política ou para qualquer outra condição ôntica”⁵⁸. Daqui resulta a defesa de T. Patrocínio de que “ (...) é duma prática educativa/formativa *em e na* cidadania, contextualizada em projetos de aprendizagem e de ação que pode emergir a compreensão dessa perspectiva, através da vivência e da experiência, do empenhamento e do envolvimento de cada pessoa na vida social da comunidade, construindo em permanência a sua identidade e os seus sentidos de pertença”.⁵⁹

⁵⁷ Idem, p. 127

⁵⁸ Idem, p. 139

⁵⁹ Idem, p.140

È pois neste contexto que a aprendizagem cooperativa enquanto estratégia de ensino/aprendizagem revela toda a sua importância. Esta permite que os alunos se respeitem mutuamente na sua diversidade, estejam abertos à experiência do outro e a modificar a sua própria experiência criando uma nova realidade. Nesta relação entre educação e um melhor exercício da cidadania, afigura-se como fundamental a qualidade das aprendizagens que se desenvolvem nas escolas, a evolução das metodologias e dos contextos de aprendizagem tendentes a que esta seja significativa e articulada com a vida e respeitadora das diferenças e das capacidades de cada um.

Ora, se a metodologia de aprendizagem cooperativa é um forte contributo para a formação e para o exercício efectivo da cidadania, não podemos deixar de mencionar a importância do ensino/aprendizagem da filosofia, ao nível do ensino secundário, para a promoção dos valores e atitudes que sustentam o sistema democrático. João Boavida, a propósito do ensino da filosofia, afirma «Assim concebidos, os objectivos gerais terão três formas de acção a concretizar, e às quais correspondem competências a desenvolver, três áreas de intervenção: intelectual, afectiva e expressiva. O grande objectivo intelectual é que o aluno aprenda a pensar filosoficamente, criando hábitos de análise para proporcionar *atitudes* (de, por exemplo, curiosidade intelectual, capacidade de problematização, desejo de compreensão), *hábitos* (de reflexão de análise, de conceptualização, de dedução, de síntese) e *aquisições* (de problemas filosóficos, terminologias, quadros cronológicos, teorias, sistemas). Mas a capacidade formativa da filosofia obriga-nos a pensar também em objectivos afectivos, que implicarão, por sua vez atitudes (de disponibilidade, de tolerância, de autonomia, de cooperação, de amor pelo conhecimento, de gosto pela reflexão, hábitos (de distância crítica e de dúvida metódica, etc.) e ainda exigências (de rigor, de objectividade, de imparcialidade, de honestidade intelectual); tudo

maneiras de pôr em acção comportamentos e exigências pessoais indispensáveis à filosofia»⁶⁰.

A mediatização das sociedades e a experimentação de novas metodologias de aprendizagem têm contribuído para a conversão do professor, de gestor de conteúdos em facilitador da aprendizagem. Este contexto assume maior relevo se considerarmos o volume de informação digital que circula meteoricamente, de modo tão veloz que rapidamente se torna obsoleta. Num cenário multimidiático, de obsolescência garantida, o professor passa a desempenhar uma função de guia para a aquisição de hábitos e destrezas, de selecionador de informação, de criador de condições para que o aluno construa conhecimentos e capacidades e orientador de grupos de trabalho. ⁶¹Nesta linha de orientação, a triagem elaborada pelo professor, gera cenários promotores de desenvolvimento, uma vez que a cascata de informação só por si não gera conhecimento. A sociedade digital, exige pela sua complexidade, um tipo de aprendizagem de perfil cooperativo, em que, a realização de atividades fomente o desenvolvimento de habilidades de investigação, estratégias de resolução de problemas, procedimentos de trabalho voltados para a cooperação, a compreensão, a tolerância, o respeito, a autonomia, a perseverança, a responsabilidade - que melhor método para implementar todas estas competências?

A aprendizagem cooperativa tem dado provas de eficiência neste domínio. Reconhecendo a transformação estrutural nomeada, e a veracidade da alteração do paradigma "*magister dixit*", para o "*medium dixit*", o treino da aprendizagem cooperativa não só se converte num espaço/tempo de crescimento, como também corresponde a um verdadeiro espaço/tempo de socialização privilegiada.

⁶⁰ João Boavida, «Ensino da Filosofia», in Dicionário De Filosofia da Educação, Porto Editora, 2006, p.136

⁶¹ M. Castells, et. al., *Novas Perspectivas Críticas em Educação*, 1996

O aparecimento da Worl Wide Web, mais conhecida por Web ou net (redes telemáticas), veio fornecer aos estudantes uma situação natural para que aprendessem uns com os outros, quer pela ponte digital que se estabelece sem preocupações com a distância geográfica, quer pela interação virtual e eventualmente física. Apesar de meio privilegiado de interação à distância, a Web pode funcionar como meio aglutinador do trabalho em pares, em grupo e intergrupos. Uma investigação conduzida em Portugal por Maria Altina Ramos, na Universidade do Minho, no âmbito do seu doutoramento em Estudos da Criança, analisou a combinação das três tecnologias, a Web, a Videoconferência e Processador de Texto, e concluiu que “o trabalho cooperativo estimula o empenho dos estudantes no seu processo de aprendizagem, aumentando assim, como é salientado pelas atuais correntes construtivistas, a responsabilidade na construção do seu próprio conhecimento”.⁶² De facto, a mundialização de contactos não conhece limites e são já inúmeras as situações em que estudantes de países distantes cooperam em estudos conjuntos, aproximando virtualmente o que a geografia separa. Num mundo globalizado, a generalização do uso das tecnologias, pode ser um meio de dar mais atenção às realidades locais e nacionais, aos problemas internacionais, aproximando culturas e mundividências.

⁶² Cit. in, Luisa e Cândido de Freitas, *Aprendizagem Cooperativa*, p.113

Capítulo II – O dossiê temático nas aulas de Filosofia

Introdução

Não faria qualquer sentido, falarmos sobre trabalho cooperativo, sem recorrermos de forma prática à comprovação da sua eficácia e aplicabilidade no terreno. Desta forma, foram definidos vários pressupostos para a sua implementação de acordo com o tempo disponível, a sua efetivação em aula de regência, o tema a trabalhar, o ano e a turma a aplicar, os materiais disponíveis e a sua acessibilidade.

Procedeu-se então por várias etapas, de modo à obtenção de um trabalho rigoroso e organizado de acordo com o esperado.

A professora, foi elaborando documentos informativos de acordo com aquilo que era pretendido em cada fase do processo, de forma a esclarecer devidamente os alunos, tendo como finalidade os objetivos a alcançar.

Porque se tratava de testar uma metodologia em tempo de estágio profissional, as aulas eram divididas em duas partes: nos primeiros 40 minutos, os alunos recebiam conteúdos curriculares que seriam importantes na sua preparação para o dossiê e os restantes 50 minutos eram preenchidos com o trabalho de grupo, orientado pela professora.

Durante o trabalho de pesquisa de informação em sala de aula, os alunos recorriam à Internet e a outras fontes de informação, previamente selecionadas pela professora, na biblioteca da escola. Concluído o trabalho de pesquisa, os alunos passaram à fase de redação dos textos, e à estruturação gráfica do dossiê.

A última etapa, decorreu com a apresentação do trabalho de cada grupo à turma e à professora, seguida da sua avaliação, quer individual, quer de grupo.

A avaliação da professora teve em conta a parte escrita do dossiê assim como a respetiva apresentação oral de cada aluno.

Finalmente, cada aluno preencheu um inquérito, cujo objetivo era averiguar a sua opinião quanto ao trabalho proposto, assim como saber das dificuldades sentidas e benefícios obtidos com ele.

O trabalho que se segue, refere de uma forma pormenorizada todas as etapas, em ordem a uma compreensão mais específica do trabalho realizado.

1- O que é o Dossiê Temático?

Era fundamental, iniciar este projeto explicando aos alunos em que é que consistia o Dossiê Temático e quais os objetivos a ele subjacentes.

Tomando como ponto de partida a aprendizagem cooperativa, a implementação do Dossiê Temático teria de seguir regras concretas de orientação, no sentido de maximizar os resultados a obter. Assim sendo, durante a implementação deste projeto, que decorreu ao longo de sete aulas, a professora, de acordo com a progressão do trabalho, foi disponibilizando aos alunos material informativo, no sentido de os esclarecer sobre as tarefas a realizar, para deste modo lhes inculcar o sentido da responsabilidade, na medida em que estavam previamente conhecedores dos objetivos a cumprir.

O primeiro documento a ser entregue - Documento 1, (Anexo 1), faz uma abordagem de conteúdos explicativos acerca do que consiste o Dossiê Temático, quais os objetivos da sua aplicação, assim como os objetivos/competências a serem adquiridos pelos alunos, quer no domínio cognitivo, quer socioafetivo, ao longo do processo.

Dado o conceito de dossiê temático lhes ser estranho, havia que esclarecer os alunos acerca do que lhes estava a ser proposto. Tendo como objetivo colocar em prática uma metodologia de investigação em grupo baseado na aprendizagem cooperativa, os alunos iriam criar um conjunto de documentos relativos a um tema referente à subunidade, – A Dimensão Estética: *Análise e Compreensão da Experiência Estética*. O tema proposto pela professora – *O Ideal de*

Beleza ao Longo dos Séculos – iria posteriormente ser dividido em subtópicos que seriam trabalhados pelos diferentes grupos. No decorrer do projeto, os alunos iriam pesquisar, reunir, tratar e usar a informação para aprofundamento desse assunto. Foi-lhes solicitado que diversificassem a forma de apresentação do tema, na medida em que a própria natureza do dossiê temático a isso apela: textos escritos pelo (s) autor (s), textos fotocopiados ou impressos, imagens, gráficos, etc.

Na segunda aula, foi-lhes distribuído o Documento 2, (Anexo 2), que foi lido na íntegra pela professora, no sentido de retirar dúvidas, caso as houvesse.

Deste documento, constava informação acerca de como os alunos deviam fazer um trabalho de pesquisa e das regras a ter em conta aquando do trabalho em grupo, a par dos critérios de avaliação a ter presentes na apresentação oral do trabalho, assim como na sua versão escrita.

Nele, eram referidos quatro fases fundamentais a dar na consecução do projeto em causa: a planificação do trabalho, que funcionaria como um guia durante todo o projeto; a obtenção das fontes de informação e como referenciá-las; como tratar e usar a informação de forma eficaz, de modo a conseguir comunicar o pretendido; e por último, avaliarem-se e avaliar o trabalho dos colegas.

Ainda nesta aula, a turma foi dividida em grupos, de acordo com a escolha dos alunos, no sentido de possibilitar uma melhor integração de todos. Assim, a turma dividiu-se em cinco grupos, quatro dos quais com quatro elementos, e um com cinco elementos.

2 – Fases constitutivas do Dossiê Temático

2.1- Caracterização da turma

Tendo em conta as características da turma do 10^o C, da Escola Secundária Serafim Leite, em S. João da Madeira, local onde foi efetuado o estágio profissional, pareceu-nos o grupo indicado para, perante o conteúdo

programático da análise e compreensão da experiência estética, utilizar esta estratégia pedagógica.

Os objetivos que se prenderam com esta escolha, devem-se ao facto de estarmos a trabalhar com uma turma de 10º ano, que ia iniciar o 2º período com a subunidade temática, “Dimensão Estética: Análise e Compreensão da Experiência Estética”. Como se tratava de uma unidade extensa, o 2º período, por ser o maior, proporcionava-se à aplicação de um projeto deste tipo. Por outro lado, era uma unidade que se prestava bem à implementação do projeto em causa, devido à pluralidade de temas recorrentes da dimensão estética.

Esta turma, da área de estudos científicos, é constituída por 21 elementos, dos quais 12 são raparigas e 9 são rapazes.

É uma turma com características heterogéneas em termos de aproveitamento escolar, evidenciando-se alunos mais interessados do que outros, o que é demonstrativo das suas pertinentes intervenções orais.

Alguns destes alunos, por não se enquadrarem no perfil do curso de prosseguimento de estudos, teriam maior aproveitamento se utilizássemos estratégias pedagógicas que os implicassem mais nos seus processos de construção identitária.

Os alunos do 10º C, revelaram grandes progressos desde o 1º Período; há alunos que se destacam claramente, e no cômputo geral, é uma turma boa, empenhada, interessada e com brio naquilo que faz, características também reconhecidas pelo Conselho de Turma.

São alunos que se comportam dentro dos parâmetros adequados a adolescentes, afáveis, cumpridores, intervenientes, curiosos, dispostos a ajudarem-se mutuamente, o que faz com que os conflitos que naturalmente existiram se tenham convertido em oportunidades de desenvolvimento pessoal.

2.2- Escolha do tema

Neste momento, trata-se de escolher um tema que seja adequado aos alunos, que lhes suscite interesse, em função do programa curricular de Filosofia para o 10º ano de escolaridade, pretendendo-se com isto que desenvolvam competências de compreensão do mundo em que vivem e sua relação com discursos possíveis sobre o real, no caso o discurso estético. O mesmo, por ter forte impregnança imagética, corresponde a expressão transversal de cada época abordada. Deste modo, as formas, as figurações, os materiais, os ícones, representam uma narratologia suscetível de descodificação ideológica e simbólica.

Pareceu-nos que o tema ligado à Estética, unidade temática do programa do 10º ano - Dimensão Estética: Análise e Compreensão da Experiência -, seria bem aceite pelos alunos, na medida em que é uma área que lhes desperta interesse. Uma vez que o 2º período era mais extenso, seria adequado à aplicação do projeto, o qual deveria decorrer durante um determinado período de tempo abrangendo uma série de aulas.

Quando falamos de estética, logo nos surge a ideia de belo, conceito que foi pensado por muitos filósofos ao longo das décadas. A noção de belo, constituiria assim, um tema de interesse a tratar e a descobrir os motivos da sua mutação ao longo dos séculos. Tratava-se de um tema real, onde era possível relacionar a teoria com a prática, e que poderia contar com a experiência de cada um. Era importante, que os alunos, chegassem a resultados que acrescentassem, de facto, alguma coisa de novo aos seus conhecimentos.

Deste modo, na terceira aula, os alunos tiveram acesso ao Documento 3, (Anexo 3), que continha as propostas de trabalho a serem dinamizadas por cada grupo. O tema unificador era: *O Ideal de Beleza ao Longo dos Séculos*, que por sua vez se dividia em subtópicos, designadamente, O Ideal de Beleza na Antiguidade Clássica; O Ideal de Beleza na Época Medieval; O Ideal de Beleza na Época

Moderna; O Ideal de Beleza na Época Contemporânea; O Movimento Surrealista e o Dadaísmo. Pretendeu-se uma visão diacrónica do fenómeno “Ideal de beleza” em consonância com a abordagem sincrónica do que transversalmente define o conceito, que gravita em torno de um conjunto de valores, unificador, instaurador de sentidos e estruturador do imaginário.

No início da aula, a professora desenvolveu atividades com o objetivo de motivar os alunos para o tema: apresentação de imagens ligadas às diferentes áreas artísticas, vídeos mostrando artistas em atividade, diapositivos com esquemas que referiam conceitos importantes a abordar nos trabalhos.

A constituição de pequenos grupos, foi feita tendo em conta a vontade dos alunos, agindo a professora como facilitadora.

2.3- Planificação

Constituídos os grupos e escolhidos os subtópicos, começa a fase da planificação do projeto. Tornava-se necessário dividir tarefas, para que cada um se responsabilizasse pela sua parte. Nesta fase, foi eleito pelo grupo um secretário, que ia anotando as principais questões. Cada grupo, dividia entre si as respetivas tarefas e definiam a forma de recolha de informação. A par dos subtópicos distribuídos, os alunos dispunham também de uma planificação prévia, com elementos-chave que serviriam de linhas orientadoras ao trabalho.

Foi-lhes também facultada uma lista com algumas sugestões de livros que os alunos podiam consultar na biblioteca da escola - Documento 4, (Anexo 4).

A professora, circulava entre os grupos e dava apoio quando necessário.

2.4- Implementação - tratamento da informação

Esta é a fase de concretização do projeto, durante a qual, cada grupo vai evoluir segundo a sua dinâmica, o seu ritmo e a sua criatividade. Para isso, foi-lhes disponibilizada a sala de computadores e livros que os alunos requisitavam na biblioteca da escola. Os alunos recolheram grande parte da informação a partir da Internet. A professora, segue de perto o progresso de cada grupo e oferece apoio, quando necessário. Os alunos, analisam e selecionam a informação recolhida, e planeiam a forma como ela vai ser apresentada aos colegas da turma. A sua preocupação com as imagens é notória, até porque o tema a isso proporciona.

2.5- Apresentação do trabalho final

Foi salientado nesta fase, que os alunos não deveriam ler o seu dossiê na íntegra, somente se servindo dele quando necessário para concretizar alguma noção. Foi-lhes também recomendado um período de 15 minutos para cada apresentação, o qual não deveriam ultrapassar, sob pena dos outros grupos ficarem com menos tempo, sugerindo-se que ensaiassem as apresentações para controlarem o tempo e verificarem aspetos técnicos.

Todos os grupos apresentaram o seu trabalho através de powerpoint, onde intercalavam esquemas informativos e imagens, recurso de que se serviram com o objetivo de poderem mais facilmente orientar as suas ideias.

Salientou-se particularmente a interação que os grupos deveriam ter com os colegas, no sentido de tornar a apresentação mais dinâmica, proporcionar aos outros alunos o esclarecimento de dúvidas, assim como diminuir a eventual tensão causada pela exposição a públicos, ultrapassável com o treino em exercício.

Os alunos, durante a apresentação do trabalho, exploraram aspetos temáticos estruturantes, mas descuraram um pouco a gestão do tempo. A distribuição do tempo votada a cada item, foi regulada indevidamente, aspeto sublinhado aquando a apreciação do trabalho. Na avaliação, foi-lhes transmitido que as suas prestações poderiam ser melhoradas pela utilização dos recursos que não exibiram, por se terem detido excessivamente nuns pontos, descurando outros, nomeadamente na definição do conceito de belo, na caracterização da obra de arte escolhida e no seu desempenho criativo.

Relativamente à interação com a turma, dois dos cinco grupos, conseguiram concretizá-la com sucesso. No decorrer da apresentação do trabalho, alguns alunos colocaram questões à turma relacionadas com dados transmitidos inicialmente, solicitando a opinião da mesma acerca do seu juízo estético, sobre as obras de arte escolhidas pelo grupo em causa. Tal procedimento gerou motivação estimulando-os à co-participação no seu trabalho, envolvendo-os e tornando-os, deste modo, mais participativos.

2.6- Avaliação dos trabalhos

Durante a apresentação dos trabalhos, a professora ia anotando a forma como os alunos se exprimiam e interpretavam os dados, atendendo também à sua capacidade de problematização, como interagiam com a turma e como motivavam os colegas para os temas, assim como respondiam às perguntas apresentadas. Para isso, foi elaborada uma grelha de observação de aula (Grelha nº 1, Anexo 5) de forma a registar os pontos observados.

Posteriormente, procedeu-se à avaliação do trabalho escrito, tendo como critérios de avaliação, (a esta altura já do conhecimento dos alunos - Documento 2, Anexo 2), os seguintes:

No trabalho escrito:

- Correção científica: tratamento de dados, coerência lógica das ideias;
- Correção científica: estrutura do trabalho (de acordo com as normas de pesquisa)
- Problematização científica: conclusão, posicionamento crítico;
- Criatividade: registo, suporte, metáforas, analogias.

Na apresentação oral:

- Avaliação lógico-linguística do discurso;
- Avaliação da pertinência da informação apresentada;
- Dinâmica comunicacional: interação com os colegas de grupo/turma;
- Responde às dúvidas apresentadas;
- Materiais de suporte: apelo à motivação e atenção.

Nesta fase, procedeu-se a um segundo momento de avaliação que correspondeu à auto e hetero-avaliação. Os alunos preencheram uma ficha, em que avaliavam a sua e a prestação dos colegas, durante a elaboração do trabalho e da apresentação oral do mesmo - Documento 5 em anexos.

Finalmente, foi-lhes distribuído um inquérito, em que os alunos anonimamente, davam conta da sua opinião quanto à metodologia empregue - Documento 6.

Pretendia-se a partir da informação recolhida, saber como os alunos trabalharam em grupo, quem trabalhou e quem esteve “à sombra”, como avaliaram o trabalho dos colegas, que dificuldades encontraram na realização do trabalho, o que aprenderam com ele e a sua perspetiva quanto à utilização deste tipo de metodologia nas aulas de Filosofia.

3 - Reflexão final sobre a metodologia adotada

De acordo com os objetivos estipulados e o guião de pesquisa fornecido aos alunos, os propósitos foram alcançados, apesar da variável tempo ter sido

considerada pelos discentes a principal inimiga dos seus êxitos. Pretendeu-se estimular a criatividade, a organização, a comunicação, a interpretação, a par da natureza afetiva e social trabalhada pelo método da aprendizagem cooperativa. Deste modo, cruzados os descritores preconizados com os trabalhos desenvolvidos, consideramos que todos os momentos de aprendizagem geraram interação, coerência, estruturação/reestruturação e desafio.

Detenhamo-nos na análise de alguns testemunhos dos alunos, recolhidos no inquérito de reflexão final dos trabalhos:

“Aprendemos a perceber a matéria de uma forma mais dinâmica”

“Conseguimos expressar melhor as nossas ideias”

“ É uma maneira muito interessante que nos ajuda a aprender por nos próprios”

“Aprendemos muitas coisas interessantes, que ao princípio não nos despertavam tanto interesse”.

Pelo que se analisou, podemos concluir que o processo estreitou a comunicação, reconheceu mérito ao método adotado e possibilitou crescimento cognitivo e sócio afetivo, para além de ter sido facilitador de metacognição.

Neste balanço final e para além do método, sublinho o entusiasmo detetado em muitos momentos que me leva a parafrasear Luísa Dacosta quando afirma: “Sempre preferi a paixão à metodologia. Métodos pela cabeça abaixo, Deus nos livre de todos sem exceção! Métodos só filtrados por uma personalidade, isto é, interiorizados antes de postos em prática. Aquele de que mais me socorro é o de projeto. Não é puramente teórico, é interativo, todos aprendem com todos, e sobretudo permite desencadear motivações profundas. Ora, com motivações profundas aprende-se sempre, mesmo com professores menos dotados, com falhas metodológicas, erros de percurso, carências de material, supridas inventivamente. Com motivações profundas aprende-se contra tudo e contra todos. Quando apresento um projeto ou vários, para escolha de caminhos,

procuro consciencializar essas motivações, porque são o degrau para a paixão e uma aprendizagem não obrigatória feita com prazer.⁶³

Considerações finais

Uma das finalidades mais exigentes da tarefa educativa, é, precisamente, a promoção de valores, competências, conhecimentos e atitudes que permitam aos discentes alcançar um patamar ético de pleno direito, ou seja, coadjuvar os alunos a formarem-se enquanto *sujeitos éticos*.

Implementar, adaptar, aferir estratégias, são passos metodológicos suscetíveis de obterem eficiência na tarefa educativa, mesmo sendo exercício homérico de elevada exigência, é um caminho possível e desejável na docência. Num mundo de transfiguração de valores, de totalitarismo digital, sem ser profeta da tecnodesgraça, nem apólogo da euforia tecnológica, importa trabalhar a autonomia do sujeito em íntima conexão com o coletivo. A cibercultura instaurou a virtualização, indutora de uma nova identidade tecnológica e humana, formando *nichos eletrónicos* que configuram um real diferente, uma nova relação com os outros e um reequacionar do sentido da própria existência. A eventual malignidade da paisagem virtual pode interferir na solidariedade, na cooperação, na inserção social, o trans-físico da sua natureza, pode inscrever a desertificação no real. Neil Postman, refere este fenómeno como tecnocracia totalitária, espécie de *sida cultural* e de *alucinação consensual*, fomentadora de desumanização. Será contra a síndrome *hikikomori* (*hipercomunicação tecnológica e afastamento físico, em que os adolescentes substituem o convívio e a comunicação física com a família e amigos, pelos entretenimentos virtuais*) e contra o embotamento afetivo que esvazia a realidade humana, que haverá espaço para uma maior responsabilidade na reflexão filosófica sobre este *logos trans-humano*.

⁶³ Cit. In Elvira Leite, Manuela Malpique, Milice, Santos, *Trabalho de Projecto, 2.Leituras Comentadas*, 1990, p. 17

É na assunção de uma postura reflexiva, crítica e transformadora que se problematiza a agora realidade (irrealidade?) cibernética, “espaço invisível dos conhecimentos, dos saberes, das forças de pensamento, no seio do qual se manifestam e se alteram as qualidades do ser, os modos de fazer sociedade.”⁶⁴ Deste modo, o espaço do pensar filosófico, impõe-se pela necessidade de reexaminar o homem e a sociedade e indagar os sentidos tradicionais da Humanidade e da História, reclamando a clarividência da Filosofia para os efeitos caóticos do descontrolo cibernético e para a construção de uma cidadania sustentável. O poder e as suas armadilhas só se desmontam com uma irrepreensível competência ética.

De que modo explorar este território? Procurar contínua e ativamente a resposta e seguir modelos de comprovado êxito parece ser a arte possível. Num cenário de tecnodependência que muitas vezes esbarra no “deserto do real” (Zizek, S.)⁶⁵, impõe-se o trabalho sério de acordar os dormentes, insistente e arduamente, para os malefícios de qualquer conduta. Reconhecendo-se as múltiplas e infinitas potencialidades da civilização digital que H. Martins,⁶⁶ designou por tecnofania, preferimos conjugar esta aposta com a emergência de múltiplas hierofanias, sacralidades cultivadas, no sentido da consciencialização e valorização de tudo o que Vive. Não estamos sós nesta experiência cósmica, o outro insurge-se para o bem e para o mal, por isso torna-se necessário incutir em cada indivíduo estratégias de sociabilidade que aumente o bem-estar do próprio e de todos que a ele se ligam. A História tem documentado que não basta o exercício do pensamento para o afastamento da prática de atrocidades, daí que seja possível concluir até pela observação de comunidades tribais assentes numa lógica de filiação e afeto, que a educação emocional é mais

⁶⁴ Pierre Levy, cit. in Assumpta Coimbra, *(Des)humano demasiado (Des)humano*, Edições Afrontamento, 2010, pp.34, 35, 265

⁶⁵ S. Zizek, *Bem-vindo ao Deserto do Real*, Lisboa: Relógio d'Água, 2006

⁶⁶H. Martins, e Garcia, J. L. (org.), *Dilemas da Civilização Tecnológica*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2003

estruturadora do que a mera exploração do cognitivo. As sacralidades que referimos, dizem respeito ao modo de olhar, vivenciar, significar e resignificar, consagrar, atribuir valor à existência, convertendo-se desse modo, o “acaso genético” do nascimento numa experiência gratificante. Este processo, exige um culto relacional que passa por educar deliberadamente para a apreciação do que é bom e belo. Parece-nos pertinente à imagem de Platão, proclamar uma lógica de afetos, a fim de que cada um possa encontrar um sentido. Neste empreendimento gigantesco da existência, cumpre-nos refletir citando-o: “Uma vez que nasceu esse deus - o amor -, do amor às coisas belas seguiram-se toda a classe de bens, tanto para os deuses como para os homens.”⁶⁷

⁶⁷ Platão, *Banquete*, Editora Atena, 1948

Bibliografia

ALMEIDA, Aires, COSTA, António Paulo, *A Avaliação das Aprendizagens em Filosofia*, no 10º e 11º ano, Centro para o Ensino da Filosofia, da Sociedade Portuguesa de Filosofia, 2000, aartedepensar.com/aval_aprend_filosofia.pdf, (consultado em 17-06-2011)

ARENDS, R. *Aprender a Ensinar*, Editora McGraw-Hill, 1995

BOAVIDA, João, *Educação Filosófica*, Sete Ensaios, Imprensa da Universidade de Coimbra, 2010

CASTELLS, M., *Fluxos, Redes e Identidades: uma Teoria Crítica da Sociedade Informacional*, in M. Castells, et. al., *Novas Perspectivas Críticas em Educação*, Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1996

CASTRO, Lisete, RICARDO, Maria Manuel, *Gerir o Trabalho de Projeto, Guia para a Flexibilização e Revisão Curriculares*, Texto Editora, 1993

COIMBRA, Assumpta, M., *(Des)Humano Demasiado(Des)Humano, O Homem na Era Digital, Uma Reflexão com Pierre Lévy*, Edições Afrontamento, 2010

ELVIRA, Leite, MALPIQUE, Manuela, SANTOS, Milice, *Trabalho de Projecto, 1. Aprender por projectos centrados em problemas*, Coleção Ser Professor, Edições Afrontamento, 1990

ELVIRA, Leite, MALPIQUE, Manuela, SANTOS, Milice, *Trabalho de Projecto, 2.Leituras Comentadas*, Colecção Ser Professor, Edições Afrontamento, 1990

FREITAS, Luisa, FREITAS, Cândido, *A Aprendizagem Cooperativa*, Edições Asa, 2003

IZUZQUIZA, I. *La clase de Filosofía, Simulación de la Actividad Filosófica*. Madrid: Anaya, 1982

MARTINS, H. e Garcia, J. L. (org.), *Dilemas da Civilização Tecnológica*, Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2003

VICENTE, Neves, “Subsídios para uma Didática da Filosofia”, in *Revista Filosófica de Coimbra* – nº6,1994, p. 402

PATROCÍNIO, Tomás, *Tornar-se Pessoa e Cidadão Digital*, Dissertação em Ciências da Educação/Especialidade de Educação e Desenvolvimento, vol.I, Lisboa, 2004

ZIZEK, S. , *Bem-vindo ao Deserto do Real*, Lisboa: Relógio d'Água, 2006

PINTO, Jorge, SANTOS, Leonor, *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*, Universidade Aberta, Lisboa, 2006

ANEXOS

Anexo 1

Documento 1

DOSSIÊ TEMÁTICO

Este trabalho tem como objetivo colocar em prática uma metodologia de investigação em grupo baseado na aprendizagem cooperativa, que servirá de base ao meu relatório de estágio: *O Dossier Temático nas Aulas de Filosofia*. Dele constará a elaboração de um conjunto de documentos relativos a um determinado tema a escolher, neste caso referente à subunidade, – A Dimensão Estética: *Análise e Compreensão da Experiência Estética* - em que os alunos irão pesquisar, reunir, tratar e usar informação para aprofundamento desse assunto. Um dossier temático é por natureza um documento constituído por elementos diversos: textos escritos pelo (s) autor (s), textos fotocopiados ou impressos, imagens, gráficos, etc.

OBJECTIVOS DO TRABALHO

Tendo como ponto de partida a subunidade “A Dimensão Estética – Análise e Compreensão da Experiência Estética”, pretende-se que o aluno através de um trabalho temático amplie os seus conhecimentos neste domínio. Este trabalho enquadra os seguintes objectivos/competências, a adquirir pelo(a) aluno(a):

A – No Domínio Cognitivo

- 1- Adquira informações relevantes para a compreensão dos problemas e dos desafios que se colocam às sociedades contemporâneas nos domínios da experiência estética.
- 2- Distinga o 'ver' ingênuo (superficial) da obra/objeto de arte da sua leitura crítica, exemplificando.
- 3-Desenvolva (com base na informação pesquisada) uma consciência crítica e responsável dos desafios culturais decorrentes da nossa integração numa sociedade cada vez mais marcada pela globalização.
- 4- Desenvolva práticas de exposição (oral e escrita), aprendendo a apresentar de forma metódica e compreensível as ideias resultantes das pesquisas efectuadas.
- 5- Use o rigor na pesquisa da informação através de fontes cientificamente credíveis, quer seja com base no(s) autor(es) quer seja na(s) obra(s) /conteúdo(s).

B – No Domínio Socioafetivo

- 1- Desenvolva uma sensibilidade estética (capacidade de pensar discursiva e criticamente os objetos artísticos, de se emocionar e encantar, de se evadir da realidade através da imaginação) pelas diversas manifestações culturais.
- 2- Demonstre autonomia na execução do trabalho através do cumprimento das orientações propostas.
- 3- Revele curiosidade na diversidade da informação usada.
- 4- Mostre o respeito pelas convicções/opiniões dos colegas aquando da apresentação/discussão oral do trabalho.

Anexo 2

Documento 2

COMO FAZER UM TRABALHO DE PESQUISA?

- 1- Planificar o trabalho;
- 2- Localizar a informação;
- 3- Usar com eficácia a informação (tratar a informação; comunicar a informação, produzindo trabalho);
- 4- Auto e hetero-avaliar o trabalho realizado.

1ª ETAPA – PLANIFICAR O TRABALHO

- 1- Qual o objectivo do meu trabalho?
- 2 – Qual a dimensão do trabalho? (procura saber qual a dimensão e forma do trabalho que tens que apresentar, porque disso depende o tipo e a quantidade de informação a recolher)
- 3 – O que já sei e o que ainda não sei.

Preencho uma grelha como a seguinte, que me permite tomar consciência do que já sei sobre o assunto e o que ainda preciso de investigar.

O QUE JÁ SEI	O QUE AINDA PRECISO DE INVESTIGAR

--	--

4 – Plano de trabalho:

Ordeno estas questões tendo em atenção partir do mais simples para o mais complexo e do mais abrangente/geral para o mais específico.

Desta forma fica definido/delineado o esquema de trabalho. A resposta a cada uma das questões pode ser cada um dos itens a tratar. Assim ficarás com um **índice provisório**.

Ex: I- Definição do tema
II- Qual a sua origem
III- Consequências...

2ª ETAPA – LOCALIZAR A INFORMAÇÃO

1- Há muitos sítios onde podes recolher informação:

Enciclopédias – para obter definições e informações gerais

Livros – para recolher informação segura e imagens

Revistas, jornais – para encontrar artigos mais específicos e actuais

Na Internet – para recolher imagens e informação mais geral (Atenção: nem todos os sites têm a mesma qualidade)

Entrevistas e inquéritos

2- Faço uma lista de palavras-chave

A partir das questões do teu plano de trabalho, traçadas na etapa anterior, faço uma lista de palavras-chave que me possam ajudar a encontrar informação, tanto no material livro e não-livro (CD e DVD), como na Internet.

(Nota: procuro um livro sobre o assunto. A partir do índice, posso encontrar novas palavras-chave)

3ª ETAPA – USAR COM EFICÁCIA A INFORMAÇÃO

→1-Leio, visiono, oiço as minhas fontes e tomo notas.

1.1- Como tiro notas?

O Resumo

É um texto que apresenta, de forma breve, as ideias desenvolvidas no texto original.

As ideias fundamentais são expressas respeitando o conteúdo e a ordem por que aparecem no texto original, com frases curtas e directas.

A Citação

Sempre que copias um texto, tal como ele foi escrito pelo seu autor, estás a fazer uma citação. Esse texto deve aparecer:

-entre aspas;

-com uma nota ao lado ou em rodapé, referindo o nome do autor (APELLIDO, Nome Próprio, o nome da obra citada e a página em que o mesmo se encontra).

Ex: “As pessoas precisam de saber como as coisas são, para conseguirem calcular os riscos que correm. É a mesma coisa que eu atravessar uma estrada, existir um buraco, e não avisar quem vem atrás.” (VENTURA, Fernando Aires. Testemunhos, p. 19)

No **Word**, no fim da citação, clica em Inserir-Referência- Nota de rodapé e escreve o nome do autor, obra e nº de página.

→2- Faço entrevistas/inquéritos

2.1- Pensa nos vários itens do trabalho e em quem podes entrevistar acerca dos assuntos aí tratados;

2.2 – Preenche uma grelha idêntica à seguinte:

QUEM ENTREVISTAR? QUEM INQUIRIR?	ACERCA DE QUE ASSUNTO?

2.3- Elabora as questões que achares pertinentes e que respondam ao que pretendes saber.

2.4- Contacta a (s) pessoa (s) e faz a entrevista/ inquérito.

→3- Relê as notas e organiza-as, em cada item, de acordo com a sua importância

→4- Analisa a (s) entrevista (s) e transcreve as informações mais importantes

→5- Faz o tratamento dos inquéritos:

a) Elabora tabelas de dados;

b) Faz gráficos;

c) Regista as conclusões.

→6- Constrói o teu trabalho, de acordo com o plano feito na 1ª etapa

6.1- Estrutura do trabalho:

a) Capa

Identificação da escola;

Disciplina/Área a que o trabalho se destina;

Título do trabalho;

Identificação de quem o realizou – nome do aluno(s), ano, turma e número(s);

Ano lectivo.

Nota: Coloca uma imagem expressiva relacionada com o tema.

Escolhe tipos de letra fáceis de ler.

b) Índice

Contém os títulos principais (Itens) e a indicação da página onde se encontram;

Estes itens, podem ainda subdividir-se em subtítulos.

Aos títulos principais corresponderá a numeração romana (I, II, III) e aos subtítulos a numeração árabe (1,2,3)

Nota: ao longo do trabalho, escreve os títulos e subtítulos com a mesma numeração e o mesmo tipo de letra com que foram apresentados no índice.

c) Introdução

A introdução, é uma apresentação sumária do teu trabalho, onde referes o que fizeste e como fizeste. Nela deves referir, por exemplo:

- a identificação do tema do trabalho;
- principais objectivos do trabalho;
- a importância do tema para a disciplina na actualidade;
- a metodologia usada: indica o caminho que vais seguir, ou seja, resume as partes indicadas no plano

Exemplo:

O tema deste trabalho é...

Com este trabalho pretendo demonstrar/ saber...

Resolvi começar por... e continuar...

Foi feito um inquérito com o objectivo de...

d) Desenvolvimento

Constrói os vários itens (de acordo com o índice provisório que fizeste no ponto 4, da 1ª etapa);

Inseres imagens, esquemas e gráficos nos locais certos sem esquecer as legendas;

Refere as fontes das citações que utilizas.

No desenvolvimento deves ter em conta o seguinte:

- formular claramente o tema/problema que está em análise;
- clarificar sempre os conceitos ou termos mais importantes que são usados;
- explicitar o contexto em que se situa o tema/problema (atenção à época histórica, às teorias, aos autores, etc.);
- referir outras investigações já feitas nesta matéria;

- expor de forma ordenada a informação recolhida, mostrando uma sequência lógica;

e) Conclusão

Apresenta as conclusões do estudo. A conclusão final, sempre que possível, deve ser uma síntese das conclusões parciais dos vários momentos do desenvolvimento e, portanto, deve ser um momento em que se faz o balanço da reflexão desenvolvida. Além disso, sempre que possível, deve revelar a tomada de posição pessoal e crítica.

Exemplo:

Com este trabalho concluí que...
Consegui responder às questões que coloquei na preparação deste trabalho...
Abriram-se assim possibilidades de novas questões e de novas pesquisas que poderão dar origem a novos trabalhos.

f) Bibliografia (Norma Portuguesa 405)

1- Livros:

APELIDO, Nome, Título, Local da edição: Editor, data da publicação

Exemplo:

POMBO, Olga, A Interdisciplinaridade, Reflexão e Experiência, Lisboa: Texto Editora, 1993

Nota: Se se tratar de uma publicação sem autor definido, o título surgirá no início, em maiúsculas.

Exemplo:

A INTERDISCIPLINARIDADE, REFLEXÃO E EXPERIÊNCIA, Lisboa: Texto Editora, 1993

Se se tratar de uma publicação de vários autores:

- a) Até 3 autores são todos referenciados, separados por ponto e vírgula;
- b) Mais de 3 autores: indica-se apenas o nome do primeiro ou daquele que aparece mais destacado, seguido da expressão (et. al.)

Exemplo:

ANDRADE, Maria Isabel; FERREIRA, Ana Maria, Labirintos da Sexualidade, Porto: Porto Editora, 1997
POMBO, Olga, ed. al., A Interdisciplinaridade, Reflexão e Experiência, Lisboa, Texto Editora, 1993

2- Periódicos (jornais / revistas):

APELIDO, Nome do autor do artigo – Título do artigo. Nome da revista/Jornal.
Nº da publicação (data), páginas.

Exemplo:

DEFESA É O MELHOR ATAQUE. Teste Saúde. Nº 70 (Dezembro 2007/Janeiro 2008), p.25-28

3- CD-Roms; CD áudio; DVD's

APELIDO, Nome - **Título** (indicação do tipo de documento). Local da edição:
Editor, data da publicação

Exemplo:

SALVO PARA A VIDA (DVD). Lisboa: Didáctico, 2003

4- Endereços electrónicos

APELIDO, Nome do autor. **Título do documento.** Acedido em dia/mês/ano,
em: URL

Exemplo:

O QUE É A SIDA? Acedido em 18 de Fevereiro de 2008, em: www.roche.pt/sida

Na lista bibliográfica os autores/títulos devem ser colocados por ordem alfabética

5- Anexos

Esta parte não é obrigatória. Os anexos são elementos que completam as afirmações ao longo do teu trabalho. Poderás colocar aqui os inquéritos/entrevistas que fizeste, gráficos, fotografias,... que não puderam por falta de espaço, ser colocadas no desenvolvimento do trabalho.

6 – Apresentação do trabalho

✓ Trabalho escrito

Preparo a impressão;

Releio, verifico a ortografia e a construção frásica; tem cuidado com algumas expressões importadas do português do Brasil.

Verifico a paginação, o tipo e tamanho de letra e o espaçamento das linhas;

Imprimo e encaderno o trabalho.

O trabalho não deverá ultrapassar as 10 páginas.

✓ Cartaz

Retira do trabalho as imagens e os textos mais significativos. Constrói o cartaz.

(Atenção, os textos devem ser sintéticos e escritos em letra de tamanho grande – igual ou maior que 16).

✓ Apresentação oral

Faz um esquema do teu trabalho (em suporte de papel ou digital) com as ideias organizadas desde a introdução à conclusão.

NUNCA debes fazer leitura integral de parte ou totalidade do trabalho, mas podes ler pequenas citações ou excertos que consideres pertinentes/importantes.

Se se tratar de uma apresentação colectiva, todos os elementos do grupo devem “estar dentro do assunto” e ter tarefas bem definidas e distribuídas.

Se possível debes envolver a turma, questionando-a e solicitando a sua ajuda/participação – é uma forma de captar a atenção dos ouvintes e minimizar a tensão nervosa de quem está a apresentar o trabalho.

O tempo disponível para a apresentação será aproximadamente de 15 minutos para cada grupo.

✓ Apresentação em PowerPoint

Faz um diapositivo de abertura com o mesmo esquema da capa.

No 2º diapositivo, apresenta o esquema do teu trabalho (os vários itens).

Por cada título, selecciona imagens e conteúdos e com eles faz slides.

Atenção!

Cada slide não deve ter muito texto, pois os slides destinam-se a apoiar uma apresentação feita oralmente.

Anima os teus diapositivos

Atenção! Demasiadas animações distraem quem está a assistir.

Faz um último diapositivo com a bibliografia

4ª ETAPA – AVALIA O TEU TRABALHO – AUTO E HETERO-AVALIAÇÃO

1- Avalia a forma como fizeste o trabalho:

- a) Avalio o meu trabalho e o dos meus colegas;
- b) Preencho um inquérito com sinceridade.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

No trabalho escrito:

- Correção científica: tratamento de dados, coerência lógica das ideias;

- Correção científica: estrutura do trabalho (de acordo com as normas de pesquisa)
- Problematização científica: conclusão, posicionamento crítico;
- Criatividade: registo, suporte, metáforas, analogias.

Na apresentação oral:

- Avaliação lógico-linguística do discurso;
- Avaliação da pertinência da informação apresentada;
- Dinâmica comunicacional: interação com os colegas de grupo/turma;
- Responde às dúvidas apresentadas;
- Materiais de suporte: apelo à motivação e atenção.

Anexo 3

Documento 3

PROPOSTAS DE TRABALHO PARA O DOSSIÊ TEMÁTICO

Tema transversal a todos os grupos: **O Ideal de Beleza ao Longo dos Séculos.**

Total de alunos: 21

Divisão dos grupos: 4 grupos de 4 elementos, 1 grupo de 5 elementos.

Grupo 1 – 4 alunos

Antiguidade Clássica – (séc. VII a. C. / séc. V d. C. - 476)

1- Contextualiza historicamente a época.

2- Define o ideal clássico de Beleza.

3- Elege uma obra de arte clássica, por exemplo uma **escultura**, apresenta os critérios que fazem dela objeto artístico e elabora um juízo estético acerca dela.

Relaciona esse objeto com a experiência estética dele.

4- Ao definir esta forma de arte escolhida ter em conta

- Técnicas utilizadas
- O género
- Quem é o autor e que lugar ocupa na sua época? Quais são as suas obras?

Grupo 2 – 4 alunos

Época Medieval – (séc. V / séc. XV -1453)

1- Contextualiza historicamente a época.

2- Define o conceito de belo na arte medieval.

3- Elege uma obra de arte medieval, por exemplo na **arquitetura**, apresenta os critérios que fazem dela objeto artístico e elabora um juízo estético acerca dela.

Relaciona esse objeto com a experiência estética dele.

4- Ao definir esta forma de arte escolhida ter em conta:

- Técnicas utilizadas
- Movimentos/Corrente
- O género
- Quem é o autor e que lugar ocupa na sua época? Quais são as suas obras?

Grupo 3 – 4 alunos

Época Moderna – (séc. XV/ séc. XVIII – 1789)

1- Contextualiza historicamente a época.

2- Define o conceito de belo na arte moderna.

3- Elege uma obra de arte moderna, por exemplo na **pintura**, apresenta os critérios que fazem dela objeto artístico e elabora um juízo estético acerca dela.

Relaciona esse objeto com a experiência estética dele.

4- Ao definir esta forma de arte escolhida ter em conta:

- Técnicas utilizadas

- Movimentos/Corrente
- Reconhece o tema e o género. O tema é dado normalmente pelo título; o género, pode ser abstrato, figurativo...
- Quem é o autor e que lugar ocupa na sua época? Quais são as suas obras?

Grupo 4 – 5 alunos

Época Contemporânea – (2ª metade séc. XX, até hoje)

- 1- Contextualiza historicamente a época.
- 2- Define o conceito de belo na arte contemporânea.
- 3- Elege uma obra de arte contemporânea, por exemplo na **música**, apresenta os critérios que fazem dela objeto artístico e elabora um juízo estético acerca dela. Relaciona esse objeto com a experiência estética dele.
- 4- Ao definir esta forma de arte escolhida ter em conta:
 - Técnicas instrumentais utilizadas
 - Movimentos/Corrente
 - Reconhece o tema e o género. O tema é dado normalmente pelo título; o género, pode ser sinfónico, popular, sacra...
 - Quem é o autor e que lugar ocupa na sua época? Quais são as suas obras?

Grupo 5 – 5 alunos

O movimento Surrealista e o Dadaísmo

- 1- Contextualiza historicamente os dois movimentos
- 2- Relaciona o movimento surrealista com o dadaísmo.
- 3- Identifica semelhanças e rupturas entre os dois movimentos.
- 4- Identifica as grandes influências na obra de Dalí e situa o autor na sua época;
- 5- Elege uma obra representativa de cada movimento e caracteriza-a, tendo em conta os critérios que fazem dela objeto artístico e elabora um juízo estético acerca dela. Relaciona esse objeto com a experiência estética dele.

Deves também ter em conta:

- Técnicas utilizadas
- O tema e o género. O tema é dado normalmente pelo título; o género, pode ser abstrato, figurativo...

Anexo 4

Documento 4

BIBLIOGRAFIA PARA O DOSSIÊ TEMÁTICO (a requisitar na biblioteca da escola)

A Arte Contemporânea, Edições 70

Colóquio/Artes – Revista de Artes e Letras

Dadaísmo, Editora Taschen

História Universal da Arte, Marina Editores, 1997

HUYGHE, René, *Sentido e Destino da Arte*, Editorial Salvat, 1980

O Mundo da Arte – Autores, Movimentos e Estilos, Editora Oceano, 1994

O Especialista Instantâneo (música), Público, Gradiva

PARISET, François, *L'Art Classique*, Ed. Les 9 Muses, 1984

PRADEL, Louis, *Idade Média Fantástica*, 1985

Anexo 5

GRELHAS DE AVALIAÇÃO:

Ano Lectivo 2010/2011						
Grelha nº 1 de Observação de aula						
Ano/Turma: 10º C			Prof: Emília Bessa			
Data: 4 de Abril de 2011			Disciplina: Filosofia			
Grupos Nºs	Itens a observar	Clareza do discurso: Interpretados dados	Interação com a turma: motiva os colegas para o tema	Interação com a turma: responde às dúvidas apresentadas	Revela capacidade de problematização	Título do trabalho
	Alunos					
1	Brigite	S	S	NO	NO	Idade Moderna
	Cristiana	S	S	NO	NO	
	Rita	S	S	NO	NO	
	Carina	S	S	NO	NO	
2	Anabela	S	IS	NO	NO	Antiguidade Clássica
	Ana Maria	S	IS	NO	NO	
	Barbara	B	IS	NO	NO	
	Rui	B	IS	NO	NO	
	Ana Lúcia	B	IS	NO	NO	
3	Diana	S	IS	NO	NO	Idade Contemporânea
	Diogo Cruz	S	IS	NO	NO	
	Marisa	S	IS	NO	NO	
	Daniel Teixeira	IS	IS	NO	NO	
4	Diogo Costa	S	NO	NO	NO	Idade Medieval
	André	S	NO	NO	NO	
	Francisco	IS	NO	NO	NO	
	Diogo Ribeiro	IS	NO	NO	NO	

5	Ana Duarte	S	NO	NO	NO	Surrealismo e Dadaísmo
	Vanessa	S	NO	NO	NO	
	Luís	IS	NO	NO	NO	
	Daniel Rebelo	IS	NO	NO	NO	

Legenda: IS- Insuficiente; S- Suficiente; B- Bom; MB- Muito Bom; NO- Não Observado

Ano Lectivo 2010/2011
Grelha Nº 2 de Avaliação de T. Grupo

Ano/Turma: 10º C

Data: 08-04-2011

Prof:
Emília
Bessa
Disciplina:
Filosofia

Trabalho Escrito						Total	Título Trabalho
Cotações	35%	30%	25%	10%	100%		
Grupos Nºs	Critérios de Avaliação	Correcção científica (tratamento de dados, coerência lógica das ideias...)	Correcção científica (estrutura do trabalho...)	Problematisação científica (conclusão, posicionamento crítico...)	Criatividade e (registo, suporte, metáforas, analogias ...)	Quantitativa	
	Alunos						
1	Anabela	30%	20%	20%	10%	80%	Antiguidade e Clássica
	Ana Maria	30%	20%	20%	10%	80%	
	Barbara	30%	20%	20%	10%	80%	
	Ana Lúcia	30%	20%	20%	10%	80%	
	Rui	30%	20%	20%	10%	80%	
2	Diogo Costa	20%	10%	0%	5%	35%	Época Medieval
	André	20%	10%	0%	5%	35%	
	Francisco	20%	10%	0%	5%	35%	
	Diogo Ribeiro	20%	10%	0%	5%	35%	

3	Brigite	25%	20%	15%	8%	68%	Época Moderna
	Cristiana	25%	20%	15%	8%	68%	
	Rita	25%	20%	15%	8%	68%	
	Carina	25%	20%	15%	8%	68%	
4	Diana	25%	20%	10%	10%	65%	Época Contemporânea
	Diogo Cruz	25%	20%	10%	10%	65%	
	Marisa	25%	20%	10%	10%	65%	
	Daniel Teixeira	25%	20%	10%	10%	65%	
5	Ana Duarte	25%	15%	10%	8%	58%	O movimento Surrealista e o Dadaísmo
	Vanessa	25%	15%	10%	8%	58%	
	Luís	25%	15%	10%	8%	58%	
	Daniel Ribeiro	25%	15%	10%	8%	58%	

Anexo 6

AUTO E HETERO-AVALIAÇÃO

Nome: _____ Turma: _____ Nº _____

TRABALHO DE GRUPO	SEMPRE	MUITAS VEZES	ALGUMAS VEZES	NUNCA
Cumpri as regras de comportamento estabelecidas				
Interagi adequadamente com o (s) colega (s)				
Contribuí para o enriquecimento do trabalho (fiz sugestões e/ou críticas construtivas)				
Realizei as tarefas que me foram indicadas				
Fui autónomo/a na gestão do meu trabalho				
Senti necessidade de pedir ajuda e/ou esclarecimentos				
Geri adequadamente o meu tempo				
Destaco o colega que mais se empenhou e digo porquê:				
Destaco o colega que menos se empenhou e digo porquê:				
Como autoavaliarias o trabalho por ti realizado (Mau; Medíocre, Suficiente, Bom, Muito Bom)?				

APRESENTAÇÃO DO TRABALHO					
ASSINALA COM UMA CRUZ O GRUPO QUE:	Grupo 1: Brigite, Cristiana, Rita, Carina.	Grupo 2: Ana Bela, Ana M ^a , Bárbara, Ana Lúcia, Rui.	Grupo 3: Diana, Diogo Cruz, Marisa, Daniel Teixeira	Grupo 4: Diogo Costa, Francisco, Diogo Ribeiro, André	Grupo 5: Ana Duarte, Luís, Vanessa, Daniel Rebelo
Mais te motivou na sua apresentação.					
	Clareza na exposição do tema	Melhor interagiu com a	Melhor esclareceu alguma	Mais criativo nos materiais	

		turma	dúvida	utilizados	
Diz porquê:					
Dentro desta escala que valores lhe atribuías	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom	
Outros comentários que queiras fazer:					

Anexo 7

Inquérito

Este inquérito destina-se a indagar a opinião dos alunos acerca da elaboração do dossiê temático.

As respostas são importantes para o trabalho a desenvolver, de modo que peço que as mesmas sejam o mais sinceras possível.

- Que dificuldades sentiste ao realizar o trabalho?

- Qual o motivo dessas dificuldades?

- Do teu trabalho destaca um problema/ideia/assunto que tenhas gostado de trabalhar e qual o motivo dessa escolha.

- O que aprendeste com este trabalho?

- Exprime a tua opinião quanto à utilização deste tipo de trabalho nas aulas de filosofia.

Obrigada pelo teu contributo

Anexo 8

TRABALHOS DOS ALUNOS - Exemplos



Ensino Secundário

Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias

10º C

Abril 2011

Ano Lectivo: 2010/2011

Prof.^{as} Stella Azevedo e Emília Bessa

Dossiê temático de Filosofia: Antiguidade Clássica

Antiguidade Clássica

Trabalho realizado por:

Ana Rocha	nº1
Ana Martins	nº2
Anabela Santos	nº5
Bárbara Almeida	nº7
Rui Alves	nº25

Índice

- ❖ Introdução pág. III
- ❖ Contextualização da época na história pág. IV
 - a) Localização Geográfica;
 - b) Englobamento histórico, retratando as histórias Grega e Romana;
 - c) Afunilamento das funcionalidades originais da época para a casa, a mulher, o homem, o vestuário e a arte.
- ❖ Ideal Clássico do belo pág. VI
 - a) Caracterização do Belo na época;
 - b) Imagens da época, considerando as características do Belo da época;
 - c) O Quotidiano e o Belo.
- ❖ Escultura – Características pág. VIII
- ❖ Eleição de uma obra de escultura pág. XX
 - a) Tipos de técnicas usadas;
 - b) Género/ corrente estética/ artística a que a obra pertence;
 - c) Autor, ocupação na sua época e suas principais obras;
 - d) Relação do objecto com a sua estética experimental;
 - e) Apresentação dos critérios que a consideram a obra um objecto artístico(a);
 - f) Elaboração de um juízo estético da obra;
- ❖ Conclusão pág. XII
- ❖ Bibliografia pág. XIII
- ❖ Anexos

Introdução

E. G. B. 2014

O tema global deste trabalho é “O ideal de Beleza ao longo dos séculos”.

Nós iremos retratar a escultura na Antiguidade Clássica e pretendemos com este trabalho demonstrar o quão importante foram as influências das civilizações Greco-Romanas, na arte, sociedade, política, entre outras.

Resolvemos por começar a contextualizar estas duas civilizações, retratando as suas histórias e algumas informações sobre a política nesta época. Afunilamos a informação, começando por definir o Belo nesta altura e alguns exemplos no quotidiano. Decidimos retratar um pouco da escultura e das três diferentes épocas (Arcaica, Helenística e Clássica) e as suas características para darmos uma espécie de introdução à escultura que foi escolhida por nós, “Laocoonte e seus Filhos” também conhecida como “Grupo de Laocoonte”.

“

Na Antiguidade Greco - Romana não se vislumbrava qualquer diferenciação entre arte e técnica, o mesmo é dizer, entre artista e artesão.

A *teknê* grega, bem como a *ars* latina referiam-se não só a uma habilidade, a um saber fazer, a uma espécie de conhecimento técnico, mas também ao trabalho, à profissão, ao desempenho de uma tarefa. O técnico era aquele que executava um trabalho, fazendo-o com uma espécie de perfeição ou estilo, em virtude de possuir o conhecimento e a compreensão dos princípios desenvolvidos no desempenho.

Sempre associada ao trabalho dos artesãos, a arte era susceptível de ser aprendida e aperfeiçoada, até se tornar uma competência especial na produção de um objecto.

Por não resultarem apenas de uma competência ou mestria obtidas por aprendizagem, mas sobretudo do bafejo de um talento pessoal, a composição musical e a poesia não faziam

”

parte da arte.

Não parece a pertinência da introdução deste excerto aqui neste parte do trabalho!!

ABRUNHOSA, Maria Antónia; LEITÃO, Miguel, 2007. “Um outro olhar sobre o mundo”. Porto: Edições ASA – CAPÍTULO 5: A Dimensão estética: análise e compreensão da experiência estética – pág.192

III

Bem-vindos à Grécia Antiga Clássica!

A Grécia tem um passado muito remoto que se encontra compreendido pelos sécs. VII a.C. e o V d.C. (mais propriamente no ano 476). Localiza-se na península Balcânica, e é banhada a ocidente pelo mar Jónico e a oriente pelo mar Egeu. Aliás, tem vários territórios: a Grécia Continental, a costa da Ásia Menor e a Grécia insular (milhares de ilhas nos mares Jónico e Egeu). Além disso, conjuga Invernos amenos, poucos chuvosos e Verões longos, quentes e secos, com a geografia constituída por vales profundos, colinas áridas, poucas planícies férteis e uma costa muito recortada.

Segundo a história grega, estas irregularidades geográficas dificultavam a comunicação e a entreaajuda entre povos, e as populações ficavam muito isoladas; desta forma, foram criadas as cidades-estado (cidade independente, com um governo e leis próprias, um exército próprio e auto-suficiente, que inclui um núcleo urbano, uma área rural e um porto marítimo) que era^m constituídas por: uma *polis* (agrupamento político, económico e militar que tem um templo para a divindade), uma *acrópole* (defesa), uma *ágora* (para as trocas e assembleias) e um *porto* (relações interterritoriais). Os terrenos agrícolas eram pobres, produzindo pouco, a população das cidades tendia a crescer. Assim, as cidades gregas tiveram de encontrar meios de se abastecerem de produtos em falta e resolver o problema do excesso de população. As montanhas isolavam as cidades umas das outras e impelia-as em direcção ao mar. Os Gregos optaram, então, por se dedicar às actividades marítimas: pesca, comércio e, até, a pirataria. Com o passar do tempo os Gregos fundaram muitas colónias ao longo do Mar Mediterrâneo e do Mar Negro.



O porto de Pireu



Mercado de peixe na ágora



O dracma



Uma trirreme: navio de comércio e de guerra

No século V a.C., a sociedade ateniense era constituída por três grupos sociais: os Cidadãos, os Metecos (estrangeiros que tinham licença para viver em Atenas em troca de um tributo) e os Escravos (prisioneiros de guerra ou cidadãos endividados, que perdiam todos os seus bens). As mulheres e crianças, familiares dos cidadãos, não eram consideradas grupo social; eram apenas considerados cidadãos os indivíduos do sexo masculino com mais de 18 anos, filhos de pai e mãe atenienses, nascidos em Atenas e com serviço militar cumprido, sendo apenas estes que podiam possuir terras e participar no governo da cidade (direitos cívicos).

Surgiu em Atenas a democracia no século V a.C.. Clístenes e Péricles foram os seus fundadores e criaram condições para que todos os cidadãos pudessem participar: a Liberdade, Propriedade, Isonomia (igualdade perante a lei), Isocracia (igualdade de acesso a cargos públicos), Isegoria (igual direito ao uso da palavra).

Bem-vindos à Roma Antiga Clássica!

O Império Romano começou oficialmente no ano 27 a.C. com a ascensão de Octávio Augusto e foi até ao ano de 476. O poder de Octávio Augusto repousava sobre o exército. Octávio promoveu várias reformas, como as reformas sociais, administrativas e culturais. A sociedade Romana estava dividida pelo critério da riqueza. Até meados do século III, o Império Romano sofre uma crise económica (resultado das conquistas, da escravidão e do défice orçamental), religiosa, militar e política. Tentado combater a crise do Império, Dioclesiano dividiu o Império em quatro partes, Teodósio dividiu o Império em duas partes, sendo estas: o Império Romano Ocidental e o Império Romano Oriental. O cristianismo (legalizado por Constantino, e oficializado por Teodósio) em expansão destrói o conceito da divindade imperial, abalando o Império. Nero faz a primeira perseguição aos cristãos e Dioclesiano a última. Começam-se a estruturar a Igreja e o Clero. Antes dos ostrogodos se fixarem na Itália, o Império Romano já estava a ser dominado.

O Belo na Antiguidade Clássica

Quando se valora (valoriza) um objecto em termos de beleza, formula-se um juízo estético. Julga-se de acordo com o que se percebe e se sente, sejam sentimentos de júbilo e prazer ou de desgosto e repúdio. Contudo, o significado de juízo estético tem flutuado ao longo dos tempos, relacionando-se intimamente com o conceito de belo. Os momentos mais marcantes da concepção do belo são: a Antiguidade Clássica, a Modernidade, e Idade Contemporânea.

Na antiguidade clássica, nomeadamente com o pensamento socrático-platónico, o belo era algo em si, visto como meta a alcançar, pré-definido, à priori, objectivo. O Belo era o Bem (esvaziado de moralidade), era o Kalos Kagathos (καλὸς κάγαθός), a ideia da qual derivavam outras ideias no Mundo Inteligível e das quais os objectos do Mundo Sensível participavam. Quanto mais se aproximasse do ideal estabelecido, mais belo e real seria. Assim, as ideias eram mais reais do que os próprios objectos e, ao contrário dos objectos, as ideias eram eternas, imutáveis e sempre iguais a si mesmas.

Bem-vindos à Grécia Antiga!

Na Grécia antiga, o dia-a-dia era diferente para as várias pessoas, já que estas viviam numa sociedade muito estratificada.

Na Grécia Antiga, os jovens, pertencentes a uma classe social baixa, conheciam-se na lavoura (cultivação/agricultura), mais tarde casavam. Enquanto que, os jovens pertencentes a uma classe social mais alta os seus casamentos eram arrançados de acordo com a conveniência.

As mulheres gregas passavam os dias a dedicar-se ao máximo aos seus filhos e ao seu marido, abdicando dos seus interesses e vontades.

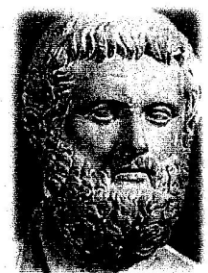


As famílias gregas, à noite, tinham o hábito de se juntarem e rezarem juntos, sendo o pai mais respeitado, controlando pois os seus filhos e a sua esposa.

Segundo os gregos, as mulheres não eram cidadãs. O lugar delas era em casa educando os seus filhos e dedicar-se ao marido.

O modo de vida das mulheres variava conforme a classe social a que estas pertenciam. As mulheres pertencentes a classes sociais mais elevadas, só saiam de casa para festas religiosas e habitavam num gineceu onde eram acompanhadas pelos seus escravos. As mulheres pertencentes a classes sociais mais baixas tinham mais liberdade e trabalhavam normalmente como enfermeiras, parteiras e pequenas comerciantes.

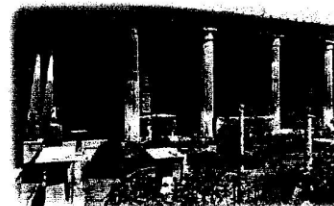
As raparigas alcançavam a puberdade por volta dos seus 11/13 anos, podendo vir a casar com esta mesma idade. Elas não



frequentavam a escola, aprendendo todas as tarefas com as suas mães.

O casamento para as jovens era a passagem da protecção do pai para a protecção do marido.

Na Grécia Antiga, também já era permitido o divórcio e a prostituição passou a ser uma actividade legal com as leis de Sólon (legislador, jurista e poeta antigo grego), podendo então essa actividade satisfazer os instintos do sexo masculino.



Gineceu

Bem-vindos à Roma Antiga!



A população Romana defendia determinados costumes iguais aos da população Grega.

Os Romanos, pertencentes à mesma família, moravam na mesma casa juntamente com os seus irmãos até à morte do pai.

As famílias eram numerosas e os filhos que nasciam com deficiências eram sacrificados ou abandonados. Uma boa saúde

física e mental era um atributo indispensável para as crianças seguirem os passos dos pais (no caso dos meninos) e para conseguirem um bom casamento (no caso das meninas).

As mulheres Romanas tinham as mesmas funções que as mulheres gregas, por esse motivo passavam por pequenos tratamentos de beleza diária (penteados, maquilhagem, escolha de belas roupas/trajes). As mulheres Romanas eram respeitadas pela sociedade, tinham maior dignidade do que as mulheres gregas.

O aborto e o divórcio já eram praticados na Antiga Roma. As mulheres Romanas podiam participar na herança dos bens paternos.

Quanto às mulheres pertencentes a classes sociais mais elevadas, elas usavam tecidos ricos e jóias importadas de várias partes do Império. O rosto era embelezado e os seus cabelos tratados e penteados, dependendo das épocas e respectivas modas, se bem que em público tivessem o costume de cobrir a cabeça.



O Império Romano foi uma das sociedades antigas onde a utilização da mão-de-obra escrava teve a sua significativa importância.



No primeiro século as relações entre o escravo e o seu senhor começaram a sofrer algumas alterações impostas pelo governo romano. Uma das obrigações essenciais do senhor consistia em dar uma boa alimentação ao seu escravo e mantê-lo bem vestido. No século I, os senhores foram proibidos de castigar os seus escravos até à morte e, caso o fizessem, poderiam ser julgados por assassinato. Além disso, um senhor poderia dar parte das suas terras a um escravo ou libertá-lo sem nenhuma compensação.

Escultura – Características

Tipologia: Estátuas e baixos-relevos.

Destacam-se três épocas com estilos diferentes:

- ✓ Época Arcaica (de 776 a.C. até 480 a.C.);
- ✓ Época Clássica (de 480 a.C. até 359 a.C.);
- ✓ Época Helenística (de 359 a.C. em diante).

Temas da escultura: Homem, deuses, heróis.

- Características da escultura da **Época Arcaica**:
 - ✓ Total simetria;
 - ✓ Rigorosa posição frontal;
 - ✓ Peso distribuído igualmente sobre dois pés.
- Características da escultura da **Época Clássica**:
 - ✓ **Movimento**: visível na contração dos músculos, nas pregas das roupas, na posição do corpo;
 - ✓ **Proporção/ harmonia/ equilíbrio**: visível na distribuição dos volumes, no uso da racionalidade;
 - ✓ **Perfeição ideal/ procura da beleza**: ocultação de defeitos físicos, representação da pessoa como deveria ser;
 - ✓ **Racionalismo**: recurso a medidas rigorosas (cânones) e matemáticas para atingir o equilíbrio (Ex: a cabeça deveria medir 1/7 da altura total).
- Características da escultura da **Época Helenística**:
 - ✓ **Maior realismo**: representação das pessoas como elas são, não como deveriam ser;
 - ✓ **Expressividade**: captação dos sentimentos, sinais da idade, etc.;
 - ✓ Movimento, proporção/ harmonia/ equilíbrio
 - ✓ Predominância de grupos escultóricos.



Esta parte deveria ser o seguimento do item, O Belo na Antiguidade Clássica.

Esculturas da Época Clássica



Discóbulo, Miron



Hermes com Dioniso
menino, Praxíteles



Atena ou Vitória de
Samotrácia (Fídias?)

Baixos-relevos



Niké ajustando a
sandália, Fídias



Panateneias



Pormenor do tímpano do Pártenon, Fídias

Laocoonte e seus filhos

Esta é uma das esculturas representantes da Grécia Antiga que apresenta personagens da história da mesma. Aquando a guerra ^{entre} de gregos e troianos, estes últimos foram congratulados com um suposto presente dos deuses que associaram ao facto de poderem vencer estas lutas contra os gregos. O que se passava realmente é que os gregos haviam preparado um ataque surpresa.

Autor(es): Pensa-se que seja de Agesandro, Atenodoro e Polidoro

Algumas informações sobre os autores:

- **Agesandro** nasceu por volta de 219 d.C. em Rodes, mas não se sabe ao certo o ano da sua morte. Foi o escultor do grupo representando a "Grupo de Laocoonte" do período helenístico.
- **Atenodoro** foi um escultor nascido na ilha de Rodes que esculpiu a obra Grupo de Laocoonte, juntamente com os escultores Agesandro e Polidoro.
- **Polidoro**, autor do célebre Grupo de Laocoonte, juntamente com Agesandro e Atenodoro

Escultura: grega, do período helenístico.

Materiais que constituem esta obra: Esta escultura é feita em barro, ferro, madeira e mármore e hoje em dia está exposta no Museu do Vaticano, em Roma.

Tipos de técnicas utilizadas: Modelagem, escultura e polimento.

Podemos considerar esta escultura um objecto artístico com base na teoria da imitação de Aristóteles, uma vez que defende que um objecto é arte só se imitar algo. Neste caso, o objecto imitado é o próprio homem. Podemos também considerar esta obra uma obra de arte com base nas seguintes condições que conjuga todas as teorias propostas até agora:

- Ser **produzida pelo homem**, o que exclui qualquer objecto natural, independentemente de ser ou não belo;
- Ser fonte **de prazer sensível**, ou seja, produzir fruição estética tanto a quem a cria como a quem a contempla;
- Corresponder a uma **forma estética satisfatória**, de modo a apresentar qualquer indicio de harmonia;
- Ser **acessível a um público**, isto é, prestar-se à contemplação de um grande número de espectadores que dela retiram uma emoção estética.
- Ser **aberta**, quer dizer, gerar uma gama variada de interpretações;
- Ter **algo de original e único**, de modo a tornar-se inconfundível com outra obra qualquer.

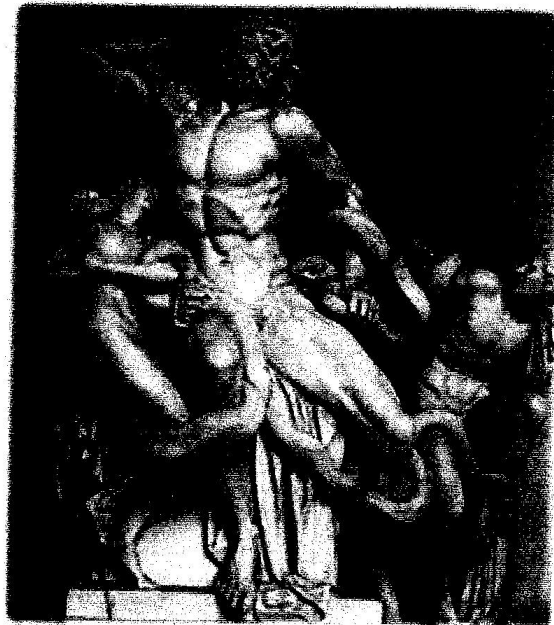
A primeira vista esta escultura pareceu-nos representar um castigo aplicado à personagem central, Laocoonte, resultante de um crime que este tenha cometido, daí os nossos sentimentos de estranheza, med~~e~~^X

força. Uma vez que fomos pesquisar a verdadeira história desta escultura Grega, encontramos duas versões que tentam explicar^d das quais iremos falar nas curiosidades.

Ao observarmos a obra sentimos a força com que a personagem central exerce sobre as serpentes. Um dos aspectos que nos chamou à atenção foi a forma como o(s) artista(s) retratou a contracção dos músculos para representar a força aplicada por Laocoonte na tentativa de se livrar da sua "maldição", as serpentes.

Curiosidades:

- A estátua representa Laocoonte e seus dois filhos, Antiphantes e Thymbraeus, sendo estrangulados por duas serpentes marinhas (um episódio dramático da Guerra de Tróia relatado na Iliada de Homero e na Eneida de Virgílio).
- Laocoonte, um sacerdote de Apolo, foi o único que presentiu o perigo que o cavalo de Tróia representava para a cidade e que protestou contra a ideia de o levar para dentro das muralhas. Segundo a lenda, Poseidon, um deus que favorecia os gregos, enviou então duas serpentes para calar a voz da oposição. O cavalo acabou por ser levado para Tróia, com as consequências trágicas que se conhece. Outra versão, sem os deuses, diz que foi o rei de Tróia quem mandou lançar Laocoonte com seus dois filhos às cobras, pois considerou a sua intromissão como sendo uma desobediência. Em qualquer das versões não deixa de ser injusto e melancólico o destino destas personagens, cuja dor foi retratada com perfeição nesta escultura. O seu efeito trágico causou profundo impacto nos amantes da arte na época do seu descobrimento.
- Apesar de ser considerada já então uma obra impressionante, o grupo de Laocoonte era uma estátua incompleta pois faltava o braço direito da figura do próprio Laocoonte (A escultura estava desfeita em cinco pedaços). A omissão provocou o debate da comunidade artística romana, polarizado entre duas opiniões: Miguel Ângelo sugeriu que o braço estivesse dobrado sobre o ombro do personagem, enquanto que a maioria defendia que estivesse, pelo contrário, distendido numa posição mais heróica. Júlio II organizou então uma competição informal onde os escultores pudessem propor a sua solução para o problema. Rafael, como júri do concurso, acabou por escolher uma proposta que representava o braço esticado, e a estátua foi completada desta forma. Em 1957, o verdadeiro braço perdido de Laocoonte foi descoberto num antiquário italiano e, como Miguel Ângelo previra, estava de facto dobrado sobre o ombro.



Grupo de Laocoonte / Laocoonte e seus filhos

Conclusão

Ao realizarmos este trabalho, aprendemos imenso acerca do quotidiano das populações que habitavam a Grécia e Roma Antigas, o vestuário das mulheres, os costumes das famílias, a educação das crianças, o tipo de casas onde habitavam e como tratavam os seus escravos.

Gostámos também do facto de podermos escolher uma obra de arte, na qual a escultura de Laocoonte nos pareceu muito interessante devido á sua mitologia histórica. Achámos interessante o facto desta neste momento se encontrar em Roma, embora tenha sido produzida na Grécia, retratando esse mesmo país nesse tempo, tal facto nos confundiu um pouco.

É importante reter deste trabalho o facto de terem existido três épocas diferentes que caracterizam a arte: A época Arcaica, Helenística e Clássica. Também é importante reter que na Antiguidade Clássica não existiam diferenças entre a Arte e Artesão, tal facto mudou ao longo dos séculos.

O propósito de termos feito uma espécie de “Dicionário Mitológico” foi devido ao facto destes dois povos serem politeístas, ou seja, acreditavam em vários deuses.

Decidimos realizar uma dramatização na apresentação do nosso trabalho, uma vez que o teatro surgiu na Grécia nesta altura que estamos a retratar.

Na nossa opinião este trabalho foi uma ótima ideia, pois ajudou-nos a perceber numa forma mais dinâmica uma pequena parte da matéria da disciplina de Filosofia, para além do facto de enriquecermos a nossa cultura geral.

Avaliação oral e escrita:

Auabela - 12,5
Auc ifatius - 13
Barbara - 12,5
Auc fúic - 16,4
Rui - 15,7

Bibliografia

ABRUNHOSA, Maria Antónia; LEITÃO, Miguel, 2007. "Um outro olhar sobre o mundo". Porto: Edições ASA – CAPÍTULO 5: A Dimensão estética: análise e compreensão da experiência estética – pág.192

JANSON, Horst Woldemar, "História da Arte", Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1992

RIBEIRO, José; Ribeiro, Maria, "Ponto Por Ponto", Lisboa: Edições, 2009

Sites Consultados a 4/Abril/2011:

http://www.puc-rio.br/pibic/relatorio_resumo2009/relatorio/ctch/fil/carlos_edu.pdf

<http://umolharsobrearte.blogs.sapo.pt/tag/antiguidade+cl%C3%A1ssica>

<http://www.mundoeducacao.com.br/historiageral/escravidao-na-antiguidade-classica.htm>

<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=405>

<http://www.historiadomundo.com.br/idade-antiga/roupas-na-antiguidade.htm>

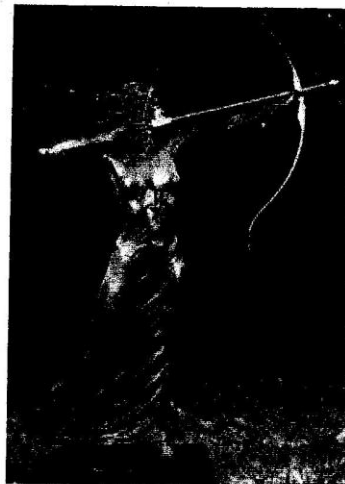
Anexos



Afrodite é a deusa do amor.

Nasceu das ondas.

Filha de Zeus e de Dione.



Artemis é a deusa da guerra.

Filha de Zeus e de Leto e irmã
gémea de Apolo.



Dioniso deus do vinho.

Filho de Zeus e Sêmele.



Hermes

Zeus tornou-o mensageiro
dos deuses.



Zeus, Deus do Olimpo
Filho de Cronos e Reia.



Posêidon deus do mar e dos
terramotos.
Filho de Cronos e Reia, irmão de
Zeus e Hades deus do inferno.



Minerva deusa das artes e da
sabedoria.

DOSSIER TEMÁTICO

ÉPOCA

MODERNA

Trabalho realizado por:

Ana Rita Paiva
Brigite Almeida
Cristiana Moreira
Carina Cunha

E.S. Serafim Leite 2010/11
Filosofia – Época Moderna

Índice

- I. Panorama europeu e o ponto de vista cultural da época moderna:
 - 1. Breve cronologia dos acontecimentos ocorridos na época moderna;
 - 2. Aspectos histórico - político - culturais desta época;
 - 3. A ideia de belo na arte moderna.

- II. Pintura ilustre da época moderna e respectiva crítica:
 - 1. Critérios que classificam esta obra como objecto artístico;
 - 2. Juízo estético e experiência estética.

- III. Técnicas utilizadas, movimentos/corrente estética/artística, tema e género da obra em causa.

- IV. Informações sobre o pintor da obra, o lugar que ocupa nesta época e suas principais obras.

Introdução:

Carli Bello

No nosso trabalho pretendemos retratar a ideia de belo na arte moderna. Desejamos conhecer o ponto de vista histórico-político-cultural da época, a ideia de belo na arte moderna e obras ilustres dessa época e as suas características. Ambicionamos descobrir a diferente definição de beleza ao longo dos séculos, sendo este tema importante para a disciplina na actualidade, para aprofundarmos a dimensão estética. Pretendemos desenvolver a capacidade de elaboração de um juízo estético e da experiência estética, bem como a interpretação e apreciação de obras de arte (neste caso pinturas) algo complexas.

I. Panorama europeu e o ponto de vista cultural da época moderna:

1. Breve cronologia dos acontecimentos ocorridos na época moderna:

- 1453 - Fim da Guerra dos Cem Anos.
- 1492 - Viagem de Cristóvão Colombo à América.
- 1494-1526 - Guerras da Itália.
- 1496 - expulsão dos Judeus e dos Mouros de Portugal.
- 1497 - Vasco da Gama parte para a Índia.
- 1500 - Descoberta oficial do Brasil por Pedro Álvares Cabral.
- 1517 - Martinho Lutero publicou as "Noventa e Cinco Teses". Início da Reforma Protestante.
- 1519-1522 - Volta ao mundo de Fernão de Magalhães .
- 1534 - "Acto de Supremacia" em Inglaterra. O rei Henrique VIII rompeu com Roma e declarou-se chefe da Igreja Anglicana.
- 1545 - Primeira sessão do Concílio de Trento. A última sessão decorreu em 1563.
- 1562-1598 - Guerras de Religião em França.
- 1618 - Início da Guerra dos Trinta Anos
- 1642-1660 - Revolução Inglesa.
- 1688-1689 - Revolução Gloriosa em Inglaterra.
- 1776-1783 - Revolução Americana.
- 1789 - Início da Revolução Francesa.

2. Aspectos histórico - político - culturais desta época:

Os séculos XV e XVI marcam o começo de um período histórico chamado Idade Moderna, que se estende até o final do século XVIII. Três grandes acontecimentos se destacam nesse período: a Expansão Marítima, o Renascimento e a Reforma. Vive-se um dinamismo civilizacional notável numa Europa que se abre ao Mundo e ultrapassa as crises dos finais da Idade Média.

É o tempo do Renascimento, movimento cultural iniciado em Itália que, baseado na Antiguidade Clássica, faz do Homem o centro do conhecimento, da cultura e da beleza artística.

Alguns países europeus descobrem novas terras, novos mares, novos astros, novos povos e novos produtos. Revelando assim floras e faunas desconhecidas, conduzindo ao aperfeiçoamento das técnicas náuticas, repercutindo-se numa nova representação cartográfica da Terra. Abrem também caminho para as comunicações com todo o mundo. E, por conseguinte, ampliam a sua riqueza e o seu poder.

Os dois países que mais se destacam nesses descobrimentos são Portugal e Espanha.

No Ocidente da Europa, Lisboa e Sevilha são portas abertas para o Mundo, como ponto de partida e chegada das rotas transoceânicas que interligam para sempre a Europa, a África, a

II. Pintura ilustre da época moderna e respectiva crítica:



1. Critérios que classificam esta obra como objecto artístico:

1. Esta pintura é **produzida pelo Homem**;
2. É fonte de **prazer sensível**, ou seja, produz fruição estética tanto a quem cria como a quem contempla;
3. Corresponde a uma **forma estética satisfatória**, apresentando harmonia;
4. É **acessível a um público**, isto é, prestar-se à contemplação de um grande número de espectadores que dela retiram uma emoção estética;
5. É **aberta**, quer dizer, é capaz de gerar uma série variada de interpretações;
6. É **algo de original e único**, tornando-se inconfundível com outra obra qualquer.

2. Juízo estético e experienciação estética:

Brigite: À primeira vista, achei que esta obra relacionava-se com a separação da alma da matéria. O graduado azul representa a alma em ascendência para o céu e o tom de pele, a matéria/corpo.

Cristiana: Quando vi a obra interpretei que fosse uma estátua de uma mulher, do útero para cima (a azul), a tornar-se humana, do útero para baixo.

Carina: ^AEm meu ver, a pintura quer transmitir que o coração da mulher, que se encontra na parte pintada em tons de azul (de acordo com o céu), associa-se ao interior/personalidade/alma. Até porque o céu transmite-nos paz/ tranquilidade/serenidade. Quanto à parte das pernas e do ventre, o facto de esta estar colorida pelas cores reais, quer dar mais ênfase à reprodução humana.

Ana Rita: Na minha opinião, esta obra pretende transmitir que, como o próprio ditado popular diz, os nossos pés têm de estar sempre assentes na terra. E o autor, em meu ver, mostrou-o colorindo a parte das pernas e do ventre com as suas cores reais.

Outro aspecto relevante, é o facto de a parte da cabeça e dos seios da mulher estarem em tons de azul tal como o céu, podendo associar isso à imaginação.

III. Técnicas utilizadas, movimentos/corrente estética/artística, tema e género da obra em causa:

Tema: La Magie Noire Data: 1945 Técnica: Óleo sobre tela Movimento / Corrente estética / artística: Surrealismo Género: Figurativo

IV. Informações sobre o pintor da obra, o lugar que ocupa nesta época e suas principais obras:

-Breve Biografia do Pintor:

René François Ghislain Magritte nasceu a 21 de Novembro de 1898 em Lessines (Bélgica) e morreu a 15 de Agosto de 1967 em Bruxelas. Foi um dos principais artistas surrealistas belgas.

Em 1916, ingressou na *Académie Royale des Beaux-Arts*, em Bruxelas, onde estudou por dois anos.

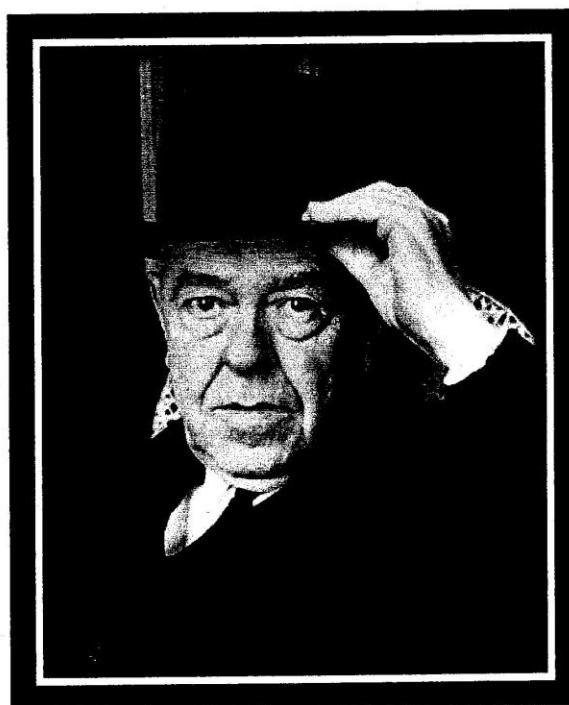
Trabalhou numa fábrica de papel de parede, e foi designer de cartazes e anúncios até 1926, quando um contrato com a *Galerie la Centaure*, na capital belga, fez da pintura sua principal atividade.

-Obras e Características:

Pintor de imagens incomuns/raras às quais deu tratamento rigorosamente realista, utilizou processos ilusionistas, sempre à procura do contraste entre o tratamento realista dos objetos e a atmosfera irreal dos conjuntos.

As suas obras são metáforas que se apresentam como representações realistas, através da justaposição de objetos comuns, e símbolos recorrentes ^{na} sua obra, tais como o tronco feminino, o chapéu côco, o castelo, a rocha e a janela, entre outros mais, porém de um modo impossível de ser encontrado na vida real.

"Os títulos das pinturas não são as explicações e as pinturas não são títulos ilustrações"
René Magritte



-Quadros conhecidos:



Ceci n'est pas une pipe.
La trahison des images

Isto não é um cachimbo

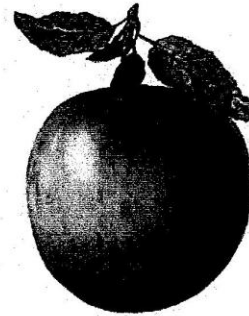


L'empire des lumières (O Império das Luzes)



Le Fils de l'homme (O Filho do Homem)

Ceci n'est pas une pomme.



Ceci n'est pas une pomme (Isto não é uma maçã)

Conclusão:

Com este trabalho podemos concluir que ao longo dos tempos as definições de belo vão se alterando, havendo modificações, ou em alguns casos rupturas em algumas ideias abordadas nas épocas anteriores. *Por entanto, não as identificar!!*

Nesta época, ocorreram vários acontecimentos que também influenciaram a ideia de belo, como a expansão marítima, o renascimento e a reforma, alterando assim profundamente a política, a economia, a sociedade e a cultura. E, em consequência disso, as pessoas passam a adotar modos de vida bem diferentes dos daqueles que se viviam na Idade Média.

No início desta época, a religião cristã predominava, influenciando também a ideia de belo, pois as pessoas tinham uma atitude muito religiosa, mas com o passar do tempo, a igreja começou a perder o seu poder, não havendo assim uma grande influência desta na ideia de belo.

Netgrafia:

- ✓ http://pt.wikipedia.org/wiki/Idade_Moderna
- ✓ <http://www.historiamais.com/idademoderna.htm>
- ✓ http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=402
- ✓ http://pt.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9_Magritte

Bibliografia:

- ✓ ABRUNHOSA, Maria Antónia; LEITÃO, Miguel, Um outro olhar sobre o mundo, Lisboa; ASA, 2010

Avaliação oral e escrita:

Zuzi - 11,3

Cristiane - 13,3

Rita - 10,8

Carina - 13,8