



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Ana Cristina de Almeida Martins Fernandes Gonçalves

O MODELO MÚLTIPLAS PERSPETIVAS APLICADO AO
ENSINO DA ÉTICA: UM ESTUDO NO ENSINO SECUNDÁRIO

Tese no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, Especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, orientada pela Professora Doutora Ana Amélia Costa da Conceição Amorim de Carvalho e coorientada pelo Professor Doutor Carlos Francisco de Sousa Reis e apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Julho de 2019

Ficha Técnica

Título

O Modelo Múltiplas Perspetivas aplicado ao ensino da Ética: um estudo no ensino secundário

Autora

Ana Cristina de Almeida Martins Fernandes Gonçalves

Orientadora

Professora Doutora Ana Amélia Costa da Conceição Amorim de Carvalho

Coorientador

Professor Doutor Carlos Francisco de Sousa Reis

Tese de doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

“E a gente põe-se a pensar em quantas maravilhosas teorias os filósofos arquitetaram na severidade das bibliotecas, em quantos belos poemas os poetas rimaram na pobreza das mansardas, ou em quantos fechados dogmas os teólogos não entenderam na solidão das celas. Nisto, ou então na conta do sapateiro, na degradação moral do século, ou na triste pequenez de tudo, a começar por nós.

Mas a vida é uma coisa imensa, que não cabe numa teoria, num poema, num dogma, nem mesmo no desespero inteiro dum homem.”

Miguel Torga

AGRADECIMENTOS

Várias foram as pessoas que prestaram um contributo inestimável para que a realização desta investigação se concretizasse, apoiando-me incondicionalmente e acreditando que seria possível levar a bom porto este trabalho. O caminho, sendo longo e difícil, foi pejado de bons momentos e de outros menos inspiradores, mas igualmente importantes. A todos os que de algum modo me ajudaram, quanto mais não fosse com um incentivo encorajador, endereço o meu mais penhorado agradecimento.

Em particular, gostaria de dirigir a minha mais profunda gratidão:

À Professora Doutora Ana Amélia Costa da Conceição Amorim Soares de Carvalho que desde o início acreditou que seria possível aplicar O Modelo Múltiplas Perspetivas ao Ensino da Filosofia e lançou o repto para que eu pudesse realizar esta investigação. A sua capacidade de trabalho, a sua acutilância, a pertinência das suas observações e exigência são verdadeiramente inspiradoras. O seu raro sentido de humanidade e a sua capacidade de servir de exemplo pelo trabalho que despence, muitas vezes em detrimento da sua vida particular, traduzem o verdadeiro espírito da Academia e são sinónimo de uma profissional de excelência, com uma capacidade invulgar de vislumbrar oportunidades onde muitos apenas enxergam o óbvio. Acresce a esta ordem de razões, outras não menos importante: as suas qualidades humanas excepcionais e o carinho que empresta a todas as atividades que os seus orientados realizam, incentivando e, procurando em conjunto fazer mais e melhor, transmitindo com serenidade mas com mão firme, os necessários ensinamentos para que se possa progredir;

Ao Professor Doutor Carlos Francisco de Sousa Reis, coorientador desta dissertação pela sua sábia orientação científica, pelo seu interesse e pelo seu incansável apoio, mas também pelo elevado rigor e exigência. Os seus ensinamentos foram de grande valia, quer pelo sentido de oportunidade, quer pelo valioso contributo que proporcionaram ao trabalho realizado. O amor que devota ao ensino da Filosofia é deveras entusiasmante servindo como referência a todos aqueles que se interessam por esta área de estudos e a ela se dedicam. Além das suas qualidades profissionais que são dignas de admiração sublinho, igualmente, as suas qualidades humanas e o seu sentido de amizade e dedicação;

À Mestre Teresa Amaral que envidou todos os esforços para que a investigação prática deste trabalho pudesse concretizar-se em tempo útil. Agradeço, ainda, o seu elevado sentido de profissionalismo, o seu interesse e a capacidade de me fazer acreditar no valor da palavra

solidariedade quando, por vezes, a sentimos tão afastada do contexto educativo, mormente, na relação entre os profissionais da educação;

À Dr^a Rosa Mendonça pelas singulares qualidades humanas e profissionais e pela elevação que empresta à forma com está no ensino da Filosofia, a sua correção é uma referência marcante para os que com ela têm o privilégio de trabalhar. O seu interesse e disponibilidade foram fulcrais para que a realização deste trabalho se efetivasse. A sua amizade é um bálsamo que me lisonjeia e me permite beber do seu exemplo;

À Mestre Sónia Rodrigues, pelo seu companheirismo e amizade, mas também pelas horas de profícuas conversas, nas quais trocámos experiências, pela generosa partilha e por comigo trilhar a par este caminho penoso da investigação em contexto educativo. A sua presença serena, o seu entusiasmo, a sua amizade e os seus conselhos foram cruciais;

A todos os Professores que me ajudaram a progredir, especialmente, a todos aqueles que fizeram parte do percurso inicial do programa doutoral;

À Direção do Agrupamento de Escolas de Estarreja, especialmente à pessoa do seu Diretor, Dr. Jorge Ventura por ter permitido aplicar este projeto;

Aos alunos que participaram neste estudo e que de forma abnegada se dispuseram a dispor do seu tempo;

À Dr^a Cristina Saldanha pelo apoio na parte informática e por se disponibilizar a auxiliarme sempre que a ela recorri, sem reservas e com amizade;

À Dr^a Maria José Silva pela colaboração na revisão do texto em inglês e pela sua amizade que ficou estreitada pela partilha da mesma condição (Professor Contratado);

A toda a minha família por ser sempre o princípio e o fim de toda esta grande aventura que é existir;

Ao meu Pai, Jorge Gonçalves, pelo seu exemplo e generosidade, pelo incentivo incondicional e nas horas menos afortunadas por se recusar a deixar-me desistir impelindo-me com voz firme a seguir em frente e exigindo que fizesse o melhor que me fosse possível com seriedade e honestidade intelectual; agradeço-lhe, ainda, os preciosos ensinamentos, nomeadamente ensinar-me o significado do valor de carácter;

À minha irmã, Paula Gonçalves, por comigo ter “trilhado o caminho das pedras”, pela sua infinita amizade, cumplicidade e por ser a única pessoa no mundo que poderia ser minha irmã. Pelas suas raras qualidades humanas, mas também pela sua entrega e bondade que são para mim uma referência que guardo com respeito, acalentando a esperança de poder reproduzir-lhe o exemplo;

À minha Tia Edite Martins, por na ausência física da minha Mãe tomar para si a tarefa de qual mãe “substituta” me acompanhar, acarinhando-me e dando o melhor de si. O seu amor e apoio incondicionais são para mim a prova de que os seres humanos quando assim se predispõem são sempre capazes de dar o que de melhor o seu coração pode albergar, o verdadeiro amor transcende sempre as contingências e os condicionalismos;

Aos estimados senhores Maria e Jorge Freitas por acreditarem sempre que era possível concretizar este trabalho e por me incentivarem incondicionalmente e, por aos seus olhos, eu ser sempre melhor do que sou na realidade. A sua amizade é tocante;

Aos meus amigos por me deixarem fazer parte das suas vidas e por me considerarem como uma parte importante do seu universo, a amizade quando verdadeira é um tónico que revigora a existência e exalta o sentido da vida, permitindo continuamente novas reconfigurações da palavra partilha;

Ao Ricardo pelo incentivo constante, pela sua presença amiga e companheira. O seu amor é inspirador e as suas palavras sinceras no que toca sempre às capacidades que crê, vivamente, serem partes integrantes do meu edifício intelectual. Agradeço-lhe encarecidamente todo o apoio e as palavras reconfortantes quando em momentos menos venturosos nada parecia fazer sentido, a sua alegria contagiante ajudou-me a encontrar forças quando ameaçava soçobrar confortando-me e, por ser sempre, meu mais fiel porto de abrigo.

Este conjunto de agradecimentos não ficaria completo sem dirigir, por último, uma palavra de apreço a todos aqueles que como eu continuam há anos a incorporar as fileiras do Ministério da Educação, embora com vínculo precário, refiro-me aos milhares de Professores Contratados que são aqueles que nada têm e porém, na maior parte das vezes, tudo dão. Por isso mesmo, a todos os Professores Contratados que continuam a acreditar que o ensino vale a pena e nas mais duras condições de trabalho insistem em prosseguir, para todos eles a minha mais respeitosa vénia.

RESUMO

A escola contemporânea é hoje confrontada com profundas e inquietantes mudanças decorrentes das complexas transformações que são características das sociedades globalizadas. Face ao mundo em transformação urge repensar a educação e o ensino, pois novas e diferentes configurações têm vindo a emergir num cenário singular marcado por imensas especificidades, exigindo uma reflexão profunda sobre a escola, uma vez que inúmeras exigências se perfilam no horizonte e colocam questões às quais a instituição escolar não pode deixar de responder. A escola em mudança é hoje uma realidade consubstanciada, por isso não é despidendo afirmar que a escola mudou, os alunos possuem características diferentes dos de outrora e possuem dispositivos móveis que podem ser rentabilizados em contexto educativo.

Face a todas estas transformações, afigurou-se-nos importante eleger como objeto de análise algumas questões que julgamos serem partes constituintes deste intrigante mosaico que é a realidade que vive onde a escola se inscreve. Para isso e, tendo em consideração a nossa área de formação, a Filosofia, entendemos que seria desafiador abordar um conteúdo do domínio da ética a partir de novos pressupostos didáticos.

O trabalho que concretizámos tem como referência o Modelo Múltiplas Perspetivas (MoMuP) baseado na Teoria da Flexibilidade Cognitiva (TFC). Aplicámo-lo ao ensino-aprendizagem da Filosofia, especificamente no ensino secundário, ao décimo ano de escolaridade. O conteúdo selecionado pertence ao domínio da ética e os autores sobre os quais assentou a análise comparativa são Immanuel Kant (1724-1804) e John Stuart Mill (1806-1873).

A Filosofia pela sua essência intrínseca é uma disciplina aberta sendo complexa e pouco-estruturada. O MoMuP, bem como a TFC implicam que os conteúdos a tratar sejam complexos e pouco-estruturados, pelo que encontramos nestes requisitos o substrato que fundamenta a sua aplicação à Filosofia.

O nosso trabalho visa, assim, aplicar o Modelo Múltiplas Perspetivas (MoMuP) ao ensino da ética e perceber até que ponto este pode potenciar o seu ensino-aprendizagem.

O MoMuP assenta no estudo de casos, incentivando a reflexão e estimulando a análise crítica capaz de suscitar nos alunos a flexibilidade cognitiva em domínios avançados do conhecimento. O modelo em questão é constituído por dois processos: a desconstrução de casos e a reflexão e a interação *online*.

Depois de definida a estrutura e as características dos quatro casos baseados neste modelo, utilizou-se para a sua criação a ferramenta eXeLearning+ 2.4.0. Com o objetivo de se aplicar o modelo ao ensino da ética recorremos a um estudo quasi-experimental com recurso a pré e pós-teste envolvendo um grupo de Tratamento que explorou os quatro casos estruturados segundo o MoMuP, e um de Comparação. As técnicas de recolha de dados utilizadas foram o inquérito por questionário, a observação e o diário das sessões de aplicação do estudo. No que concerne aos instrumentos de recolha de dados utilizámos: uma ficha de identificação, testes de avaliação de conhecimentos, questionário de opinião sobre a desconstrução dos casos e questionário de opinião sobre o estudo.

Os resultados obtidos nos testes de conhecimentos relevam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste no grupo de tratamento através do teste Wilcoxon signed-rank, bem como no contraste entre os grupos, através do teste Mann-Whitney.

Para finalizar é, ainda, relevante referir que os alunos consideraram que os casos disponibilizados, bem como o processo de desconstrução e reflexão os ajudaram a compreender com mais clareza a matéria em estudo e, pela análise efetuada aos resultados dos questionários de opinião, também é possível concluir que a maioria dos aprendentes gostou de ter tido contacto com esta forma diferente de aprender e ensinar Filosofia, especialmente, porque se apoia no uso das tecnologias móveis, o que é uma situação particularmente cara aos alunos da escola de hoje.

Palavras-chave: Ensino da Filosofia; Ética; Modelo Múltiplas Perspetivas; Desconstrução; Reflexão.

ABSTRACT

The contemporary school is today confronted with profound and disturbing changes arising from the complex transformations that are characteristic of globalized societies. Facing the changing world, it is urgent to rethink education and teaching, since new and different configurations have emerged in a singular scenario marked by immense specificities, requiring a profound reflection on the school, since innumerable requirements are on the horizon and pose questions to which the school cannot fail to respond. The changing school is a substantiated reality today, so it is not deplorable to say that the school has changed, the students have characteristics different from those of other times and the mobile devices have come to stay.

Faced with all these transformations, we consider it important to select as an object of analysis some questions that we believe are constituent parts of this intriguing mosaic that is the modern day reality where the school is inscribed. To do this, and considering our area of formation, Philosophy, we understood that it would be challenging to approach the domain of ethics from new didactic presuppositions.

The work that we developed is based on the Multiple Perspectives Model (MPM) which is based on Cognitive Flexibility Theory (CFT). We apply it to teaching Philosophy, specifically in secondary education, to the tenth year of schooling. The selected content belongs to the domain of ethics and the authors on which the comparative analysis was based are Immanuel Kant (1724-1804) and John Stuart Mill (1806-1873).

Philosophy by its intrinsic essence is an open and speculative discipline, being complex and ill-structured. MPM as well as CFT implies that the contents to be approached are complex and ill-structured, so that we find in these requirements the substance that bases its application to Philosophy.

Our work aims, therefore, to apply the Multiple Perspectives Model (MPM) to the teaching of ethics and to understand the extent to which it can enhance its learning.

MPM is based on case studies, encouraging reflection and stimulating a critical analysis, thus allowing students to acquire cognitive flexibility in advanced domains of knowledge. The model in question consists of two processes: the deconstruction of cases and the online reflection and interaction.

After defining the structure and characteristics of the four cases based on this model, for its creation we used the eXeLearning + 2.4.0 tool. In order to apply the model to ethics, we used a quasi-experimental plan with pre and post-testing involving an experimental group and a

control group, both receiving pre and post-tests. Still, within the scope of methodological options, it is worth mentioning that we supplemented our quantity analysis of the data with the use of quality data as well. The data collection techniques used was the inquiry and the observation during the study sessions. Regarding the instruments, we developed: a questionnaire of identification, knowledge assessment tests, a questionnaire of opinion about the deconstruction of the cases and a questionnaire of opinion questionnaire about the study.

The analysis of the results allowed us to conclude that the experimental group improved its performance and results in relation to the learning of the content under study. According to Wilcoxon signed-rank the results obtained in the tests of knowledge show the existence of statistically significant differences after the application of MPM. There was also statistically significant differences between the results achieved by the two groups experimental versus control, according to Mann Whitney test.

To conclude, it is also important to mention that the students considered that the cases made available, as well as the process of deconstruction and reflection helped them to understand more clearly the subject under study. According to the results of the questionnaires of opinion, it is also possible to conclude that the majority of the learners liked to having had contact with this different way of learning Philosophy, especially because it relies on the use of mobile devices, which is a particularly likable situation for today's schoolchildren who are true "digital natives".

Keywords: Teaching Philosophy; Ethic; Multiple Perspectives Model; Deconstruction; Reflection.

A minha Mãe, Lucília Martins (*in memoriam*), a quem não foi concedida a oportunidade de me acompanhar fisicamente, mas cuja coragem e exemplo me acalentam sempre nos momentos de maior angústia e desânimo,

“Não me esqueci de nada mãe.

Guardo a tua voz dentro de mim.

E deixo-te as rosas”

(Eugénio de Andrade)

ÍNDICE

Agradecimentos	iv
Resumo	vii
Abstract	ix
Dedicatória	xi
Índice	xii
Índice de Figuras	xvi
Índice de Tabelas	xviii
1. Introdução	1
1.1. Considerações iniciais	2
1.2. Caracterização geral do estudo	6
1.2.1. Apresentação do problema	6
1.2.2. Seleção do conteúdo	8
1.2.3. Questão de investigação	9
1.2.4. Objetivos do estudo	9
1.2.5. Hipótese	10
1.2.6. Relevância do estudo	10
1.2.7. Limitações do estudo	12
1.3. Estrutura da tese	13
2. A Educação na Contemporaneidade	15
2.1. A aprendizagem na sociedade do conhecimento: repensar as virtudes e equacionar os perigos	16
2.1.1. Ser professor: requisitos e desafios	26
2.1.2. Transformações contemporâneas no perfil dos professores	41
2.1.3. Ser aluno: requisitos e desafios	47
2.1.4. Transformações contemporâneas no perfil dos alunos	62
2.2. O lugar da Filosofia: a educação filosófica	65
2.2.1. A disciplina de Filosofia no ensino secundário português	69
2.2.2. Ensinar Filosofia em Portugal: desafios e constrangimentos	71

3. O Modelo Múltiplas Perspetivas	87
3.1. Introdução	88
3.2. A Teoria da Flexibilidade Cognitiva	89
3.2.1. Complexidade	92
3.2.2. Nível avançado	96
3.2.3. Flexibilidade Cognitiva	101
3.2.4. Desconstrução e Travessias Temáticas	103
3.2.5. Estudos realizados	109
3.3. Estudos conducentes ao MoMuP	114
3.4. Componentes do Modelo Múltiplas Perspetivas	119
3.4.1. Processo de desconstrução	120
3.4.2. Processo de reflexão	121
4. Aplicação do Modelo Múltiplas Perspetivas à Ética	123
4.1. O assunto: a ética	124
4.2. Os casos e o processo de desconstrução	127
4.2.1. Caso 1 – Trabalhadores devolvem dinheiro encontrado no lixo	131
4.2.2. Caso 2 – A escolha de Sofia	132
4.2.3. Caso 3 – Aristides de Sousa Mendes	133
4.2.4. Caso 4 – Aléxis Tsípras	134
4.2.5. As perspetivas	135
4.2.5.1. Normativa	136
4.2.5.2. Deontológica	138
4.2.5.2. Teleológica	141
4.2.6. A matriz	143
4.3. Processo de reflexão	144
4.3.1. Reflexões para o Caso 1 – Trabalhadores devolvem dinheiro encontrado no lixo	145
4.3.2. Reflexões para o Caso 2 – A escolha de Sofia	146
4.3.3. Reflexões para o Caso 3 – Aristides de Sousa Mendes	146
4.3.4. Reflexões para o Caso 4 – Aléxis Tsípras	148
4.4. Construção dos hiperdocumentos	148

4.4.1. Identificação do caso	151
4.4.2. O caso	151
4.4.3. As perspetivas	152
4.4.4. A desconstrução	153
4.5. Estrutura do módulo	154
4.5.1. Componente presencial	154
4.5.2. Componente <i>online</i>	155
5. Metodologia	158
5.1. Opções metodológicas	159
5.2. Participantes.....	163
5.2.1. Caracterização dos participantes e suas perceções	164
5.2.2. Uso do computador.....	165
5.2.3. Apreço pela disciplina de Filosofia	166
5.3. Seleção das técnicas de recolha de dados	172
5.3.1. Inquérito	172
5.3.2. Observação.....	172
5.4. Elaboração e validação dos instrumentos	173
5.4.1. Ficha de identificação	174
5.4.2. Testes de avaliação de conhecimentos	175
5.4.3. Questionário sobre a desconstrução dos casos	177
5.4.4. Questionário de opinião	178
5.5. Recolha de dados	179
5.6. Tratamento de dados.....	180
6. Apresentação e análise dos resultados	181
6.1. Introdução.....	182
6.2. As sessões do estudo.....	182
6.2.1. Sessão 1	182
6.2.2. Sessão 2	185
6.2.3. Sessão 3	185

6.2.4. Sessão 4	187
6.2.5. Sessão 5	192
6.2.6. Sessão 6	197
6.2.7. Sessão 7	204
6.2.8. Sessão 8	204
6.3. Avaliação da aprendizagem	205
6.3.1. Resultados do grupo de Tratamento	206
6.3.2. Resultados do grupo de Comparação	207
6.3.3. Análise dos resultados do pré-teste no grupo de Tratamento <i>versus</i> grupo de Comparação	209
6.3.4. Análise dos resultados do pós-teste no grupo de Tratamento <i>versus</i> grupo de Comparação	213
6.3.5. Síntese	215
6.4. Opinião dos aprendentes sobre a desconstrução dos casos	217
6.5. Opinião dos aprendentes acerca do estudo	221
7. Conclusão	232
7.1. O estudo	233
7.2. Resultados do estudo	235
7.3. Implicações do estudo.....	236
7.4. Investigação futura.....	238
Referências bibliográficas	240
Apêndices	260
Apêndice 1 – Ficha de identificação.....	261
Apêndice 2 – Teste de conhecimentos.....	263
Apêndice 3 – Questionário sobre a desconstrução dos casos	271
Apêndice 4 – Questionário de opinião.....	272
Apêndice 5 – Resultados do pré-teste A.....	275
Apêndice 6 – Resultados do pós-teste B.....	277
Apêndice 7 – Sessão introdutória	279

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 3.1 – Sugestões para alcançar melhores resultados na aquisição e transferência de conhecimentos avançados em domínios complexos e pouco-estruturados	98
Figura 3.2 – Representação de cinco casos decompostos em minicasos..	104
Figura 3.3 – Matriz temática (casos, minicasos e temas).....	106
Figura 3.4 – Representação de uma travessia temática	108
Figura 3.5 – Representação da divisão do caso em minicasos e seleção de perspetivas	120
Figura 3.6 – Processo de desconstrução.....	120
Figura 3.7 – Matriz do processo de desconstrução	121
Figura 4.1 – Protagonistas do caso 1	131
Figura 4.2 – Excerto do filme <i>A escolha de Sofia</i>	132
Figura 4.3 – Visto assinado pelo Cônsul Aristides de Sousa Mendes	134
Figura 4.4 – Aléxis Tsípras	135
Figura 4.5 – Descrição da perspetiva Normativa	138
Figura 4.6 – Descrição da perspetiva Deontológica.....	140
Figura 4.7 – Descrição da perspetiva Teleológica	143
Figura 4.8 – Comentários do minicaso 2, caso 1.....	144
Figura 4.9 – Interface da ferramenta eXeLearning+2.0.4.	149
Figura 4.10 – Diagrama do caso 4 – Aléxis Tsípras	150
Figura 4.11 – Imagem da identificação do caso no eXeLearning+2.0.4.....	151
Figura 4.12 – Imagem da apresentação do caso 1 – <i>Trabalhadores devolvem dinheiro encontrado no lixo</i>	152
Figura 4.13 – Imagem relativa à introdução das perspetivas	152
Figura 4.14 – Imagem relativa à introdução da desconstrução.	153
Figura 4.15 – Imagem relativa ao minicaso 2 (O dinheiro só, não chega) do caso 1 e comentário	154
Figura 5.1 – Design do plano quasi-experimental com pré e pós-teste com grupo de controlo	161
Figura 6.1 – Imagem do vídeo intitulado <i>O Século das Luzes</i>	183
Figura 6.2 – Imagem referente ao filme intitulado <i>Quadro Biográfico de Kant</i>	184
Figura 6.3 – Imagens partilhadas dos casos por uma aluna no seu <i>Facebook</i>	201
Figura 6.4 – Médias obtidas por cada grupo no pré e no pós-teste	205
Figura 6.5 – Preferências por casos em vídeo ou só texto	217
Figura 6.6 – O uso de vídeo auxiliou à compreensão dos casos?	218
Figura 6.7 – Gostou dos casos em análise?.....	218
Figura 6.8 – Gostou da análise realizada aos casos?.....	219
Figura 6.9 – O caso que mais gostou de analisar	219

Figura 6.10 – Acesso ao <i>website</i> sobre ética	221
Figura 6.11 – Já tinha explorado uma aplicação deste género?	222
Figura 6.12 – Orientação no <i>website</i> de ética	222
Figura 6.13 – Avaliação da explicação dada sobre o funcionamento do <i>website</i>	223
Figura 6.14 – Preferências no estudo dos casos	223
Figura 6.15 - Reação ao uso dos hiperdocumentos	224
Figura 6.16 – Seleccione as opções para classificar a abordagem realizada à ética a partir das perspectivas normativa, deontológica e teleológica para compreender os pressupostos de Kant e Stuart Mill	224
Figura 6.17 – Perspetivas usadas no estudo: normativa, deontológica e teleológica	225
Figura 6.18 – A estrutura dos documentos multimédia é facilitadora ou não da compreensão da ética de Kant e Stuart Mill?	225
Figura 6.19 – Reação à abordagem de um conteúdo da disciplina de Filosofia a partir do recurso educativo	228
Figura 6.20 – As disciplinas poderiam ser melhor complementadas com o recurso a análises como a que explorou?	228

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 4.1 – Os casos, os minicasos e as perspectivas no estudo da ética	143
Tabela 4.2 – Sessões e acesso <i>online</i> aos casos.....	156
Tabela 5.1 – Caracterização da amostra no que respeita ao sexo por grupo	164
Tabela 5.2 – Idade dos sujeitos por grupo	164
Tabela 5.3 – Acesso à Internet	165
Tabela 5.4 – Gosto na utilização do computador como ferramenta de trabalho	166
Tabela 5.5 – Gosto manifestado pela disciplina de Filosofia	166
Tabela 5.6 – Posicionamento dos alunos face à análise de textos filosóficos	167
Tabela 5.7 – Posicionamento dos alunos face à análise de um excerto de um texto	167
Tabela 5.8 – Posicionamento dos alunos face a comentar uma afirmação filosófica.....	168
Tabela 5.9 – Posicionamento dos alunos face a expor um assunto filosófico estudado.....	168
Tabela 5.10 – Estudo despendido para a disciplina de Filosofia.....	169
Tabela 5.11 – Estudo para a disciplina de Filosofia.....	170
Tabela 5.12 – Posicionamento dos alunos face à importância da Filosofia.	170
Tabela 5.13 – Posicionamento dos alunos face às vantagens em estudar Filosofia.	171
Tabela 5.14 – Cotação dos testes de conhecimentos com identificação da tipologia das questões.....	176
Tabela 5.15 – Distribuição dos instrumentos de recolha de dados por sessão e tempos de resposta ..	179
Tabela 6.1 – Resultados obtidos no pré-teste e pós-teste por questão (grupo de Tratamento).....	206
Tabela 6.2 – Resultados do teste Wilcoxon signed-rank no grupo de Tratamento	207
Tabela 6.3 – Resultados obtidos no pré-teste e pós-teste por questão (grupo de Comparação).....	208
Tabela 6.4 – Resultados do teste Wilcoxon signed-rank no grupo de Comparação.....	209
Tabela 6.5 – Resultados obtidos no pré-teste pelos grupo de Tratamento e de Comparação.....	210
Tabela 6.6 – Resultados do teste Mann-Whitney U no pré-teste	213
Tabela 6.7 – Ganhos obtidos no total e por questão em cada grupo	214
Tabela 6.8 – Resultados do teste Mann-Whitney (ganhos).....	215

Introdução

Do presente capítulo constam as considerações preambulares que visam contextualizar o estudo realizado. São parte integrante do capítulo os seguintes pontos: considerações iniciais (1.1), caracterização geral do estudo (1.2), apresentação do problema (1.2.1), seleção do conteúdo (1.2.2), questão de investigação (1.2.3), objetivos do estudo (1.2.4), hipótese (1.2.5), relevância do estudo (1.2.6), limitações do estudo (1.2.7) e estrutura da tese (1.3)

“O *Homo zappiens* é um processador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégias de jogo (...). Sua relação com a escola mudou profundamente, já que as crianças e os adolescentes *Homo zappiens* consideram a escola apenas um dos pontos de interesse em suas vidas. (...) Na verdade, o *Homo zappiens* é digital e a escola analógica” (Veen & Vrakking, 2009, p. 12)

1.1. Considerações iniciais

“O nosso verdadeiro estudo é o da condição humana.”

Jean-Jacques Rousseau

Entre o ser e o dever ser ergue-se a vida humana, uma realidade profundamente heterogênea e complexa (Cabanas, 2002; Reis, 2014). Os desafios são constantes, as respostas constituem-se como uma necessidade a que cada um de nós não se pode alhear nos inúmeros contextos onde a nossa ação se desenrola. Muitos dos problemas emergentes da contemporaneidade estão associados a uma visão deficitária dos deveres mais elementares do homem, com inúmeras repercussões em todas as esferas onde se move o *homo digitalis*. Naturalmente, a sociedade civil sente cada vez mais esta carência e, pela sua parte, a Escola por concomitância, ressentida também, penosamente, os efeitos perniciosos de uma vida votada a uma preocupante banalização, enraizando-se num materialismo exacerbado, elevado a um expoente máximo do “*éthos*” social. Porém, quando desconstruída, a obsessão pela obtenção de bens materiais num círculo vicioso, desemboca num vazio perturbador. Face à cultura do efêmero é urgente repensar o projeto contemporâneo e resgatar uma cultura humanista orientada para os valores, pois, em rigor não podemos reclamar a par do progresso científico-tecnológico o progresso humano, enquanto não reorientarmos o plano existencial para lá do consumismo gratuito e banalizador; isto é, orientarmos para o humano que pretendemos ser, numa base ético-moral que lhe possa propiciar uma abertura de horizontes para realizações mais amplas.

Este cenário estruturador de todos os domínios do nosso quotidiano, não poderia deixar incólume a instituição escolar que sempre reverbera fortemente dinâmicas sociais profundas. Nela se vivem conflitos de interesses, testam-se modelos e teorias, digladiam-se diferentes intervenientes, novas e diferentes configurações organizacionais emergem num cenário singular eivado de peculiaridades. Acompanhando a dinâmica social, a escola encontra-se em período de mudança, mudança esta que suscita inúmeros questionamentos acerca das causas que lhe estão subjacentes, bem como, das consequências que a curto prazo advirão desta realidade arrastada pela mutação vertiginosa (Han, 2016), em que o tempo se fragmentou, deixando-nos órfãos de qualquer narrativa onde encaixar o sentido dos projetos existenciais. As lousas e os quadros negros que outrora ocupavam lugares de destaque nas salas de aula restam fósseis de incompreendida utilidade para os jovens que frequentam, por

vezes, os mesmos espaços, mas cuja mentalidade, hábitos e comportamentos fazem apelo a uma outra sincronia.

A escola mudou, os alunos são diferentes, o mundo é cada vez mais um *locus* em permanente devir, nada é como era e, por certo, nada voltará ao que foi. Parece, pois, contraproducente continuar a insistir em práticas educativas ancoradas em modelos desfasados no tempo, uma vez que é também mister da escola acompanhar as mudanças que imprimem ao mundo globalizado novas e diferentes configurações.

São inúmeras as exigências que se colocam hoje em dia à instituição escolar. Desde logo, espera-se que ela contribua, em articulação com outros agentes, para preparar as novas gerações para os desafios que se perfilam no presente e no horizonte contemporâneos. O maior desafio parece ser compatibilizar a educação pautada pela preparação para os mercados de trabalho com a educação orientada para a formação integral do homem, aquele que deve enfrentar as assimetrias que alastram, promovendo desigualdades chocantes, apesar das virtualidades tecnológicas que possuímos para sanar muitas das contradições existentes.

Que mundo é este que nos interpela? Quais os desafios emergentes que devemos considerar? Qual o papel da escola nas sociedades altamente capitalistas, desreguladas e em fase de acentuada globalização? Quem são os alunos do século XXI? Estarão os programas e as metodologias adequados às novas exigências dos denominados “nativos digitais”? Estas são, quanto a nós questões importantes que devem recolocar o debate em torno do papel da escola face à mudança que se instalou como realidade inquestionável, em muitos dos seus pressupostos e, quanto a nós, imparável.

As novas tecnologias vieram para ficar e são entidades ubíquas, lançando a humanidade na era da comunicação à escala universal, diluindo distâncias e moldando as sociedades que, rapidamente se tornam no futuro do agora presente. Na sua inevitável órbita em torno desta realidade, a educação está destinada a assumir um compromisso com o mundo em que se enraíza. Na Sociedade da Aprendizagem, a Escola deve desempenhar um papel importante no âmbito do desenvolvimento mais harmonioso entre a cavalgada científico-tecno-económica e o plano do humano, que não pode formar um coletivo sem encontrar nele uma via da sua realização pessoal, ou para parafrasear Hannah Arendt, uma articulação entre vida ativa e vida contemplativa.

Face a todas estas inquietações, afigurou-se-nos como importante analisar alguns aspetos que julgamos serem partes constituintes deste intrigante mosaico que é a realidade e queva onde a Escola se inscreve. Pensámos que seria desafiador olhar para a Filosofia e abordá-la de acordo com novos pressupostos didáticos que assentem, contudo, numa dimensão crítico-

reflexiva comprometida com o mundo, a partir da responsabilização de cada um no que reporta à edificação de um planeta que cada vez mais se diz no plural. A Filosofia é uma disciplina integrante da formação geral de que se espera desempenhe um papel ativo na promoção de um debate de forte componente ética. Na verdade, na extensa tradição da sua história, a Filosofia sempre assumiu como parte significativa da sua tarefa, justamente a demanda que apela o homem - de ontem e de hoje - a questionar-se sobre o sentido da sua conduta, que se estende por um vasto âmbito, onde as regras e os princípios se conjugam num imenso leque de possibilidades. Não concebemos este exercício como uma mera atividade gratuita e ocasional exercitada em esparsos momentos por mentes mais ociosas, mas como uma necessidade premente, pois a racionalidade que se concebe como esclarecida deve fazer uso da sua capacidade para interpelar de forma empenhada a realidade diária, não só com intuito de interrogar as suas escolhas, mas a responder também pelas consequências que delas resultam. É neste âmbito que a ética entendida como uma reflexão cujo objeto é a moral deve intervir e, de modo assertivo, se quisermos evitar que o humano da “época da incerteza” (Galbraith, 1986), ou mesmo na era da “modernidade líquida” (Bauman, 2004), entregue apenas a uma fundamentação das suas escolhas assente em lugares-comuns, munido de uma espécie de “ética sonar” (Gervilla, 1993), sem norte, que são quanto a nós bases muito pouco consistentes para justificar o que quer que seja. É preciso relançar no homem a necessidade de se posicionar de forma crítica e comprometida sobre a sua presença no mundo e, sobretudo, a saber respeitar essa passagem que atrás qualificámos como efémera, já que o futuro da humanidade deve ser um compromisso assumido por todos.

Seleccionámos para o nosso estudo prático, um conteúdo do décimo ano de escolaridade alusivo ao domínio da ética. Trata-se do ano em que se inicia a disciplina de Filosofia que, no contexto educativo português, é bianual.

Entendemos ser importante suscitar no aluno essa curiosidade científica sobre o universo onde a sua vida se inscreve, assim, a disciplina de Filosofia pela sua especificidade é, por norma, um espaço propício ao debate, à análise reflexiva, à discussão, à desconstrução de ideias preconcebidas que, por vezes, se enraízam em pressuposições pouco sólidas, já que decorrem de repetições que contêm em si uma generalização grosseira e, portanto, propensas ao erro, à ambiguidade e a uma forma de estar no conhecimento pouco sólida. Esta é uma base espontânea que constitui um ponto de partida que é necessário considerar, mas que urge ultrapassar com o objetivo de realizar um trabalho mais ambicioso, onde a Escola enquanto instituição tem um papel preponderante a desempenhar. Com esta atitude talvez se possa suscitar melhor no aluno essa curiosidade sobre o universo onde a sua vida se inscreve.

Apesar de a Filosofia ser um espaço aberto de diálogo, em nenhum momento o tom coloquial, o raciocínio falacioso, o uso de conceitos mal definidos ou abordados no plano do senso comum ou as justificações de carácter circular e parcelar podem ser admitidas no fátuo entendimento de que o campo da filosofia tudo comporta. Uma das finalidades mais elementares do programa de Filosofia é: “Proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, para a compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes e do valor da formação como um continuum da vida” (Almeida (coord.), 2001, p.8).

Dada a dimensão formativa da Filosofia, estamos em crer que remete para um conjunto de competências que visam ultrapassar o lugar-comum, a leitura vaga e circular das diferentes realidades tendo como objetivo alcançar um olhar mais crítico suportado por uma racionalidade argumentativa consolidada. Aliás, um dos objetivos do Programa de Filosofia remete para a necessidade de o aluno “Desenvolver uma consciência crítica e responsável que, mediante a análise fundamentada da experiência, atenta aos desafios e aos riscos do presente, tome a seu cargo o cuidado ético pelo futuro.” (Almeida (coord.), 2001, p. 9).

No seguimento do exposto, considerámos relevante construir o nosso projeto tomando por base duas opções: i) selecionar um conteúdo do domínio da ética; ii) atender ao facto de o décimo ano ser introdutório à disciplina e, como tal, reclamar para este início uma preparação com bases mais sólidas. A aquisição das bases de uma unidade curricular é sempre uma condicionante crucial para facilitar ao aluno o acesso com sentido ao domínio em que está a iniciar-se, com intuito de o dotar de competências estruturantes a médio e longo prazo, sobretudo quando se trata do exercício tão desafiante num mundo tão complexo como é o nosso.

É certo que não cabe só à disciplina de Filosofia esta tarefa de fundamentação questionadora, mas com certeza diremos que no cômputo geral das diferentes disciplinas, não pode a Filosofia demitir-se desta sua função matricial para a formação do humano, nomeadamente colaborando de modo axial na função de propiciar o desenvolvimento de um pensamento autónomo e intelectualmente rigoroso que permita a cada um de nós constituir-se como um ser emancipado, capaz de liberdade, para de forma responsável responder aos problemas e desafios que se colocam às sociedades contemporâneas. Desafios que abarcam ampla pletora de domínios, o da ação, dos valores, o da ciência e da técnica, todos eles requerendo uma consciência crítica e atuante. Semelhante contributo, pequeno talvez, poderá ser essencial para obstar a que a Humanidade se transforme num projeto fracassado, possivelmente capaz de hipotecar, seriamente, a continuidade da vida, tal como a

conhecemos. Sejamos nós capazes de à boa maneira aristotélica afirmarmos a nossa “diferença específica” com um cuidado “cuidador” responsável para com a Humanidade, mas um cuidado que respeite e se torne verdadeiramente paladino do valor de todas as existências. Se for possível, nem que seja minimamente, o pior dos cenários expectáveis para a nossa patente demência e a Filosofia puder ser um dos virtuais antídotos, serviriam muito bem aqui as palavras de Epicuro “[q]ue ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém jamais é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito” (Epicuro, 2002, p. 21)

1.2. Caracterização geral do estudo

Nesta secção do nosso trabalho enquadra-se a caracterização geral do estudo realizado, desde logo, começando por apresentar o problema (1.2.1) e a seleção do conteúdo (1.2.2); de seguida, explicitaremos a questão de investigação (1.2.3), identificaremos os objetivos de estudo (1.2.4) e a hipótese colocada (1.2.5). Faremos, ainda, considerações acerca da relevância do estudo (1.2.6), bem como, analisaremos as limitações que o nosso estudo comporta (1.2.7) e, por último, apresentaremos a estrutura da tese (1.3).

1.2.1. Apresentação do problema

A aplicação do Modelo Múltiplas Perspetivas (MoMuP) implica um estudo aprofundado individual e exige uma participação ativa do aluno no processo de reflexão através de contributos no fórum. A aquisição de conhecimentos de nível avançado, em domínios pouco-estruturados e complexos, levou-nos a eleger a Filosofia como campo de estudo.

A Filosofia é por natureza um domínio aberto e especulativo, pouco propenso aos consensos, pois em matéria de problemas filosóficos podemos afirmar que os mesmos, após vinte e seis séculos de história continuam em aberto, portanto, não existem respostas amplamente consensuais (Boavida, 1991; Murcho, 2008).

A Filosofia é uma disciplina *a priori*, uma vez que se constrói no e pelo pensamento, não existindo métodos formais de prova. Com tal afirmação, pretendemos asseverar que a Filosofia se ocupa de temas/problema que “se caracterizam, entre outras coisas, por não serem estudados recorrendo a metodologias empíricas nem formais” (Murcho, 2008, p. 86). Diremos, assim, que os problemas da Filosofia têm um carácter conceptual. Face aos

problemas filosóficos mais do que pretender trabalhá-los do ponto de vista empírico-formal, só se pode adotar uma atitude de teorização filosófica e é neste domínio que entra um importante instrumento do trabalho filosófico, a argumentação. Não basta o aluno conhecer os problemas, as teorias, os conceitos e argumentos tal como eles foram surgindo ao longo da história da Filosofia mas deve saber discutir por si mesmo, de forma autónoma esses problemas, essas teorias e esses argumentos (Murcho, 2008). Em suma, a complexidade da Filosofia resulta desta especificidade que apresentámos, ou seja, o seu ensino não deverá circunscrever-se à mera enunciação dos problemas e à sua inserção histórica, num exercício mecânico de repetição, o que a verificar-se contraria a essência da Filosofia: “Em poucas palavras, ele (o aluno) não deve aprender pensamentos, mas aprender a pensar; não se deve levá-lo, mas guiá-lo, se se pretende que no futuro ele seja capaz de caminhar por si mesmo” (Kant, 1988, p. 174).

A questão que se coloca relativamente à forma como se ensina a pensar é como fazê-lo e a resposta só poderá ser uma: praticando (Murcho, 2008). É preciso fornecer aos alunos instrumentos filosóficos adequados que os exercitem nesta prática contínua de crítica desconstrutiva de modo a que o seu pensamento não se transforme numa “pilha de conclusões adotadas, e sim uma atividade de elucidação de problemas. É esta atividade o que realmente importa, e não o aceitar e propagandear conclusões” (Sérgio, 1980, pp. 6-10).

Face ao que apresentámos, o Modelo Múltiplas Perspetivas constitui uma abordagem que parece poder potenciar a aprendizagem da Filosofia, de modo a intensificar a transferência de conhecimentos para novas situações. Deste modo, os conhecimentos filosóficos não ficarão confinados somente à história da filosofia e afigurar-se-ão aos alunos como possibilidades para os aplicar em situações práticas e reais do seu quotidiano.

Até à data, não existem estudos realizados tendo como referência o Modelo Múltiplas Perspetivas aplicado ao ensino-aprendizagem da Filosofia, particularmente à ética.

O trabalho que nos propomos realizar incide sobre a denominada ética substantiva ou normativa; este domínio da ética pode ser definido como a reflexão filosófica (pensamento crítico) acerca do que é certo ou errado fazer, que nos fornece teorias éticas normativas acerca do que é bom ou mau, certo ou errado.

Em suma, o problema que serve de mote à construção do nosso projeto é determinar se o ensino da Filosofia pode ou não ser potenciado pela aplicação do MoMuP analisando, também, a importância do processo de desconstrução e reflexão na transferência de conhecimentos para novas situações.

1.2.2. Seleção do conteúdo

O conteúdo a ser selecionado para aplicar o MoMuP deve obedecer a alguns critérios, a saber: tem que ser de natureza complexa e deve ser, igualmente, um conteúdo pouco-estruturado, sendo adquirido num nível avançado de aprendizagem. Tendo em consideração os pressupostos referidos, optámos por selecionar uma área que tem sido preterida em Portugal, desde logo, porque a disciplina de Filosofia tem sido quanto a nós abordada de forma mais teórica, como tal, os trabalhos efetuados no domínio das novas tecnologias são, ainda, incipientes no que ao ensino da disciplina em questão dizem respeito. Por outro lado, sendo a Filosofia a nossa área de formação de base, entendemos que foi oportuno construir um projeto que possibilitasse uma abordagem diferente, tentando prestar ao ensino da Filosofia um contributo modesto, mas ainda assim relevante, para tentar perceber se a aplicação de um modelo com as características do MoMuP poderia contribuir para uma aprendizagem em novos moldes da disciplina. Considerámos interessante poder ter a possibilidade de construir protótipos a partir de uma ferramenta (eXeLearning+2.0.4) podendo desta forma abrir o horizonte de possibilidades para novos caminhos que poderão mais tarde dar contributos para que também a disciplina de Filosofia seja abordada de acordo com novos pressupostos didáticos. Assim, do vasto Programa Nacional de Filosofia para o décimo ano de escolaridade decidimos delimitar a ética como conteúdo a trabalhar.

No que reporta à contextualização deste conteúdo no âmbito do Programa Nacional de Filosofia diremos que o mesmo se enquadra no ponto 3. – Dimensões da ação humana e dos valores. Todavia, sendo este ponto algo abrangente, afigurou-se-nos como pouco exequível (essencialmente por limitações temporais) aplicar o MoMuP à totalidade dos conteúdos ali presentes, razão pela qual nos detivemos no ponto 3.1.3 – A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas, tendo aqui especificamente selecionado dois autores, que por norma são aqueles que são testados em sede de exame nacional, isto é, referimo-nos a Immanuel Kant (1724-1804) e John Stuart Mill (1806-1873).

No âmbito das teorias acerca da ética normativa, seleccionámos as teorias deontológicas e as teleológicas, pelo que para suportar teoricamente as análises que realizámos, escolhemos os autores anteriormente referidos.

Em termos gerais e meramente elucidativos sobre os autores e as teorias em questão faremos, de imediato, uma apresentação sucinta dos seus aspetos mais relevantes para desta forma contextualizarmos o conteúdo que foi objeto da nossa análise.

Em relação às teorias deontológicas diremos que o certo e o errado são entendidos nesta perspectiva como matéria do dever; o agente tem o dever moral de fazer o que é certo fazer e tem o dever moral de não fazer o que é errado fazer. Assim, o certo e o errado não dependem das consequências, estando relacionados com a natureza da própria ação. Kant acreditava que o fundamento da moralidade era a razão humana. No edifício filosófico kantiano uma ação será moral se e só se respeitar os princípios ou regras morais independentemente da felicidade que dela resultar para os seres racionais. Desta forma, para Kant uma ação só pode ser considerada moral se e só se:

- i) o princípio prático que lhe deu origem puder ser aceite por todo e qualquer ser racional;
- ii) respeitar a dignidade dos seres humanos.

No que diz respeito às éticas teleológicas, podemos afirmar que o certo e o errado são determinados pelo fim (*telos*) da ação. De acordo com o Consequencialismo, o certo e o errado são determinados pelas consequências/efeitos da ação. O Utilitarismo é uma perspectiva consequencialista, assim, agir moralmente é apenas uma questão de produzir bons resultados; o agente deve agir de forma a maximizar imparcialmente a felicidade de todos os seres sencientes que venham a ser influenciados por um dado curso da ação. O melhor curso da ação é aquele que apresentar a maior utilidade esperada. O Utilitarismo de S. Mill assenta no princípio da maior felicidade como fundamento da moralidade. A felicidade é entendida nesta teoria como prazer e a ausência de dor. Assenta, assim, num hedonismo qualitativo, isto é, alguns prazeres são intrinsecamente superiores a outros. As duas ideias a realçar do Utilitarismo clássico de S. Mill são:

- i) a felicidade é a única coisa intrinsecamente valiosa;
- ii) a ação moralmente certa é aquela que maximiza, de forma imparcial, a felicidade para o maior número.

1.2.3. Questão de investigação

Face ao exposto, formulou-se a seguinte questão de investigação: Que implicações tem o MoMuP (processo de desconstrução e reflexão) na aprendizagem da Filosofia?

1.2.4. Objetivos do estudo

Os objetivos desta investigação são os seguintes:

- Avaliar as implicações do MoMuP (processo de desconstrução e reflexão) na aprendizagem da Filosofia;
- Analisar a relação entre a literacia digital dos alunos e a facilidade ou dificuldade na utilização dos hiperdocumentos;
- Avaliar a relação entre a opinião manifestada pelos alunos relativamente à aprendizagem proporcionada pela estrutura dos hiperdocumentos e os resultados obtidos no teste de conhecimentos.

1.2.5. Hipótese

De acordo com os objetivos atrás expostos e com os pressupostos teóricos subjacentes ao MoMuP, coloca-se a seguinte hipótese de investigação:

H1 – Os sujeitos dos grupos de Tratamento e Comparação apresentam resultados diferentes no teste de conhecimentos.

Sendo a hipótese nula:

H01 – Os sujeitos dos grupos de Tratamento e Comparação apresentam resultados semelhantes no teste de conhecimentos.

1.2.6. Relevância do estudo

O estudo foi realizado em turmas do décimo ano de escolaridade, assim os participantes são alunos com idades compreendidas entre os quinze e os dezassete anos, cuja principal característica é estarem a iniciar a aprendizagem da Filosofia.

Assim sendo, procedeu-se à comparação da variável dependente (aprendizagem da Filosofia) que foi medida nos dois grupos (Tratamento e Comparação), antes e depois do tratamento, para se aferir quais as implicações que o MoMuP (processo de desconstrução e reflexão) pode ter na aprendizagem dos alunos no âmbito da disciplina em questão, em relação, ao conteúdo selecionado.

Estudos desta natureza sobretudo na área em apreço têm sido pouco contemplados no ensino português, sendo este, na nossa perspetiva mais orientado para abordagens teórico-conceituais dos temas/problema, como tal, julgámos ver aqui uma possibilidade para colmatar uma lacuna que cremos existir no ensino da Filosofia em Portugal. Entendemos que vulgarmente uma das razões invocadas para a não utilização de abordagens desta natureza

prende-se com o facto de se mencionar como um obstáculo à sua não efetivação, a dimensão do Programa Nacional da disciplina. Por esta razão, os professores, regra geral tendem a situar-se numa zona de conforto, optando por um trabalho mais direcionado para o cumprimento integral dos Programas, uma vez que o seu não cumprimento acarreta consequências que recaem sobre o próprio docente. Aliás, para aplicarmos o nosso estudo prático e, porque não tínhamos a nosso cargo turmas do décimo ano de escolaridade, fomos confrontadas com várias recusas por parte de colegas de profissão em colaborar connosco, justamente, invocando um possível atraso no cumprimento das planificações, muitos deles sem sequer fazer um esforço para pelo menos conhecer o nosso projeto e, não raras vezes, desvalorizando-o.

Sabemos que, por norma, estudos que envolvam o recurso a tecnologias digitais são exigentes e implicam, para além, do conhecimento da disciplina em que são aplicados, um domínio da técnica e alguma destreza para os construir e dominar. Estas condições nem sempre se encontram reunidas nas diferentes *praxis* dos docentes e é pouco usual encontramos numa mesma abordagem educacional estas duas dimensões. Atendendo a estas razões, cremos que um dos aspetos relevantes que o nosso estudo pode comportar é assumir-se como um dos primeiros, senão o primeiro, desta natureza a ser implementado em Portugal.

Por outro lado, considerámos relevante auscultar os alunos no sentido de colhermos as suas apreciações críticas relativamente ao uso do computador e dos dispositivos móveis em contexto escolar, nomeadamente, no ensino-aprendizagem da Filosofia. cremos vivamente que um dos aspetos relevantes do nosso estudo incide em associar os dispositivos móveis ao ensino-aprendizagem da disciplina em questão, razão pela qual dirigimos um olhar particular para esta questão.

Recolhemos as impressões crítico-analíticas dos alunos relativamente aos hiperdocumentos disponibilizados no *website* sobre ética e inquirimos se esta abordagem foi ou não enriquecedora para os alunos, nomeadamente, para o estudo da disciplina de Filosofia. Entendemos que este trabalho também é inovador no ensino-aprendizagem da disciplina e, como tal, constitui-se como aspeto relevante a ponderar, sobretudo, o escutar a voz de quem é um dos elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem desta disciplina. Considerámos, igualmente, digno de questionamento saber como os alunos se posicionam face ao trabalho que despendem para a disciplina, e que impressão têm acerca da mesma no que reporta às vantagens em estudá-la, porquanto, cremos ter aqui um aspeto relevante que o nosso estudo aborda e que até então nunca vimos contemplado em lado nenhum. Por último, questionámos os alunos envolvidos no estudo acerca da forma como analisam os textos

filosóficos e como comentam afirmações de natureza filosófica, desta forma, entendemos que também neste âmbito ter no presente estudo aspetos relevantes a considerar para tentar compreender como é que os alunos se posicionam pessoalmente sobre uma disciplina que é obrigatória no seu plano curricular.

De mencionar que neste estudo, os dados quantitativos foram complementados com dados qualitativos que, no nosso entender, são uma mais-valia para a compreensão dos resultados.

1.2.7. Limitações do estudo

As limitações do nosso estudo estão associadas, essencialmente, com aspetos relacionados com a amostra e com a generalização dos resultados. No que diz respeito à amostra o facto de ela não ser aleatória limita desde logo a universalidade dos resultados. Associada a esta questão não é despidendo referir que o número de sujeitos envolvidos também não foi elevado, pelo que nos restringimos às turmas já previamente constituídas pelo Agrupamento de Escolas de Estarreja e pela colaboração de uma colega. Porém, as evidências que fomos colhendo direccionam-nos no sentido de haver semelhanças entre a população e a amostra em aspetos contemplados no nosso estudo, razão pela qual os dados que recolhemos permitem-nos servir como indicadores relativamente ao que ocorreria na população (Carvalho, 1999). Por outro lado, o facto de não lecionarmos as turmas em questão limitou-nos restringindo-nos às possibilidades concedidas pela professora titular e, na ausência dessa disponibilidade temporal tivemos que ocupar horas letivas para aplicação do projeto prático sempre que o grupo de Tratamento tinha algum professor em situação de falta, o que aconteceu em duas ocasiões. Ora, aqui contamos com a boa vontade dos alunos que compareceram sempre, muito embora não fossem obrigados a isso, uma vez que como não tinham aulas poderiam bem não comparecer. O nosso estudo contou, assim, com esta contingência. De referir, ainda, que quando os alunos executam atividades sem que tenham como objetivo a avaliação tendem a ser menos criteriosos, pois entendem que a tarefa em questão não lhes aporta benefícios para a sua classificação final e, conseqüentemente para a obtenção de médias, pelo que tendem a desvalorizá-las, pois continua a subsistir uma prática pedagógica tendencialmente orientada para a pedagogia do exame assente no fator classificação (Fernandes, 2005; Luckesi, 2014). Corremos este risco e não podemos garantir que todos os alunos se tenham empenhado da mesma forma para a concretização do nosso estudo.

Por último, em relação à forma como abordámos os conteúdos alusivos à ética e em relação ao nosso posicionamento teórico-conceitual podemos afirmar que os mesmos podem não ser abordados por outros profissionais da mesma forma, mas tomámos as nossas opções e, conseqüentemente responderemos por elas. É uma leitura pessoal nossa face às teorias dos filósofos em estudo e à forma como concebemos a interpretação que fazemos das diretrizes do Programa, no entanto, sabemos que poderão não ser subscritas por outros professores com posicionamentos diferentes dos nossos.

1.3. Estrutura da tese

A nossa tese está organizada em sete capítulos que são os seguintes:

1 – Introdução, 2 - A educação na contemporaneidade, 3 - O Modelo Múltiplas Perspetivas, 4 - Aplicação do Modelo Múltiplas Perspetivas à Ética, 5 – Metodologia, 6 - Apresentação e análise dos resultados e 7 – Conclusão.

De seguida apresentamos uma breve sinopse de cada capítulo com o objetivo de enquadrar as temáticas que cada um aborda.

O primeiro capítulo – Introdução – inicia-se com considerações de índole pessoal que entendemos serem relevantes para contextualizar o nosso estudo; são parte integrante deste capítulo os pontos: caracterização geral do estudo (1.2), apresentação do problema (1.2.1), seleção do conteúdo (1.2.2), dilucidação da questão de investigação (1.2.3), delimitação dos objetivos do estudo (1.2.4), apresentação das hipóteses (1.2.5), relevância do estudo (1.2.6), limitações do estudo (1.2.7) e estrutura da tese (1.3).

O segundo capítulo – A Educação na Contemporaneidade - procura apresentar um conjunto de reflexões que considerámos pertinentes em relação à forma como a educação é perspectivada na época contemporânea. Fazem parte do capítulo os seguintes pontos: a aprendizagem na sociedade do conhecimento: repensar as virtudes e equacionar os perigos (2.1), ser professor: requisitos e desafios (2.1.1), bem como, as principais transformações que se verificam no perfil dos professores (2.1.2). Também dedicámos atenção aos alunos (2.1.3) e, como tal, inventariámos algumas transformações no perfil dos alunos que entendemos serem parte integrante da sua caracterização (2.1.4). Por último, analisamos o lugar da Filosofia: a educação filosófica (2.2), bem como, enquadrámos a disciplina de Filosofia no ensino secundário português (2.2.1) e apresentamos alguns desafios e constrangimentos inerentes ao ato de ensinar Filosofia em Portugal (2.2.2).

No capítulo três – O Modelo Múltiplas Perspetivas - contextualizamos a génese do Modelo Múltiplas Perspetivas, referindo-nos à Teoria da Flexibilidade Cognitiva como a matriz teórica da qual o MoMuP é tributário (3.2.1, 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4, 3.2.5). De seguida, apresentamos os pontos fundamentais do Modelo em análise, assim, fazem parte do capítulo três, pontos: Estudos conducentes ao MoMuP (3.3), componentes do Modelo Múltiplas Perspetivas (3.4), processo de desconstrução (3.4.1) e o processo de reflexão (3.4.2).

O capítulo quatro trata da Aplicação do Modelo Múltiplas Perspetivas à Ética, pelo que tecemos introdutoriamente considerações acerca da área filosófica em análise (4.1), para de seguida apresentarmos os casos e o processo de desconstrução (4.2). Também aqui daremos conta do processo de reflexão (4.3) efetuado, bem como, daremos conta da construção dos hiperdocumentos (4.4) e apresentaremos a estrutura do módulo (4.5).

O capítulo cinco versa sobre a Metodologia, pelo que dele fazem parte os seguintes pontos: opções metodológicas (5.1), participantes (5.2) e respetiva caracterização (5.2.1), fazendo referência ao uso que fazem do computador (5.2.2) e ao apreço pela disciplina de Filosofia (5.2.3). São, ainda, parte integrante do capítulo a seleção das técnicas de recolha de dados (5.3), o inquérito (5.3.1), e a observação (5.3.2), a elaboração e validação dos instrumentos (5.4), a ficha de identificação (5.4.1), os testes de avaliação de conhecimentos (5.4.2), o questionário sobre a desconstrução dos casos (5.4.3), o questionário de opinião (5.4.4), a recolha de dados (5.5) e o tratamento de dados (5.6).

No capítulo seis procederemos à Apresentação e Análise dos Resultados. No presente capítulo apresentamos as sessões do estudo (6.2), a avaliação da aprendizagem (6.3). Daremos conta dos resultados obtidos por grupo (6.3.1 e 6.3.2), também apresentaremos a análise dos resultados do pré-teste nos dois grupos (6.3.3) e a análise dos resultados do pós-teste nos dois grupos (6.3.4), fazendo no final uma síntese (6.3.5). Também daremos conta da opinião dos alunos sobre a desconstrução dos casos (6.4), bem como da opinião dos mesmos acerca do estudo (6.5).

Por último, no capítulo da Conclusão (capítulo 7) daremos conta de uma síntese do estudo (7.1), dos resultados do estudo (7.2), bem como das implicações do estudo (7.3) e apresentaremos sugestões a considerar para a investigação futura (7.4).

Introdução

Neste capítulo tecem-se considerações que visam promover uma reflexão contextualizada sobre a educação na contemporaneidade. São parte integrante do presente capítulo os seguintes pontos: a aprendizagem na sociedade do conhecimento: repensar as virtudes e equacionar os perigos (2.1), ser professor: requisitos e desafios (2.1.1), transformações contemporâneas no perfil dos professores (2.1.2), ser aluno: requisitos e desafios (2.1.3), transformações contemporâneas no perfil dos alunos (2.1.4), o lugar da Filosofia: a educação filosófica (2.2), a disciplina de Filosofia no ensino secundário português (2.2.1) e ensinar Filosofia em Portugal: desafios e constrangimentos (2.2.2).

“Viver numa sociedade mediática exige, naturalmente, que as pessoas tenham competência para compreender os meios, saber usá-los e fazer escolhas criteriosas acerca do seu consumo. Um conjunto de competências que corresponderão àquilo que se costuma designar por literacia mediática que pode atribuir-se à escola, mas que deverá começar a desenvolver-se, bem cedo, no seio da família.” (Reis, 2008, 133-134)

2.1. A aprendizagem na sociedade do conhecimento: repensar as virtudes e equacionar os perigos

A contemporaneidade, profundamente tecnicizada, coloca ao dispor das crianças e jovens uma prodigalidade de meios que disseminam informação que concorre lado a lado com aquela que a escola providencia, é uma presença incontornável com a qual convivem desde muito cedo¹. O cinema, agora tridimensional e virtual, a televisão que continua a ser a rainha dos *media* e hoje pode estar em todo o lado – até com espetáculos ao vivo -, através de *smartphones*, *tablets*, *iPads*, capazes de servirem de meios fotográficos ou de visualização de *e-books*, mas também para aceder a música, a que se somam consolas, *softwares* variados, *apps* em ritmo de prodigiosa multiplicação, sem esquecer o acesso, a alta velocidade, quase universal dos países designados do primeiro mundo aos oceanos de informação disponíveis na Internet, constituem um exemplo inequívoco de um mundo contemporâneo intensamente mediatizado (Reis, 2008). Um conjunto de meios apelativos que constituem um universo tecnológico onde os jovens precocemente se movimentam não obstante, porém, dos efeitos perniciosos que tal convivência pode acarretar, hipotecando seriamente a infância e adolescência enquanto fases cruciais do desenvolvimento. A este propósito Postman (1992) refere mesmo a destruição da infância, sublinhando que as competências de leitura e escrita estão em declínio, bem como, o raciocínio hipotético-dedutivo com sérias e preocupantes sequelas na literacia dos mais novos, conceção também subscrita por Buckingham (2006) quando refere que as crianças crescem hoje desprovidas da sua condição infantil. É inevitável reconhecer que o império das novas tecnologias apesar de muito concorrido e plenamente instalado no quotidiano das sociedades do hiperconsumo (Lipovetsky, 2007) está a influenciar a vida humana e a economia a um nível que não deve ser descurado, quer pelos governos dos diferentes estados, quer também pelas organizações não-governamentais (Sendov, 1994). As crianças e os jovens em geral que nasceram já nestes ambientes com estas características ali se

¹ A este propósito consideramos oportuno resgatar uma conclusão que consta do relatório Zero to Eight: Children's Media Use in America, Common Sense Media (2013) quando ali se escreve o seguinte: "Among families with children age 8 and under, there has been a five-fold increase in ownership of tablet devices such as iPads, from 8% of all families in 2011 to 40% in 2013. The percent of children with access to some type of "smart" mobile devices at home (e.g., smartphone, tablet) has jumped from half (52%) to three-quarters (75%) of all children in just two years." (Relatório Zero to Eight: Children's Media use in America, Common Sense Media, 2013, p.9). Acrescentamos, também, por considerarmos digno de registo o estudo conduzido por Rideout, Vandewater e Wartella (2003) que visava os hábitos de crianças com idade compreendida entre os seis meses e os seis anos, concluindo que as crianças norte-americanas vivem desde tenra idade demasiadamente expostas ao mundo dos *media* (interativos e eletrónicos).

movimentam, pelo que nenhuma destas realidades lhes é estranha, falando uma linguagem que lhes é profundamente familiar, o que remete para a sua apropriação indubitável, a tal ponto que podemos designar esta geração como “geração net” (Tapscott, 1998), “nativos digitais” (Prensky, 2001a; 2001b), “geração polegar” ou “thumb generation” (Rheingold, 2002), “geração digital” (Kenski, 2007), “geração móvel” (Tremblay, 2010).

No que reporta à aprendizagem que ocorre fora do contexto escolar os exemplos são bastante elucidativos face ao seu alcance e, naturalmente, permitem-nos concluir que a tecnologia é ubíqua (Corbeil & Corbeil, 2007; Herrington, Herrington, Olney & Ferry, 2008; Matos, 2012; Moura & Carvalho, 2006; Moura, 2009), isto é, sendo uma presença efetiva no quotidiano em diferentes situações e através do recurso a múltiplos dispositivos ela dispõe de um amplo poder de alcance, a tal ponto que nas mais inusitadas condições os exemplos são esclarecedores face às aprendizagens que elas potenciam, sem necessariamente se recorrer àquilo que vulgarmente designamos por um esquema clássico de transmissão de conhecimentos, a saber: professor-aluno. Importa referir que entendemos neste contexto o conceito de conhecimento na aceção de Sendov (1994), isto é como “informação estruturada” (p. 30).

A tecnologia veio para ficar conquistando um espaço bastante considerável no quotidiano da contemporaneidade (Prensky, 2001a; 2001b; Moura & Carvalho, 2011) a tal ponto que:

A internet veio revolucionar a forma como vivemos, trabalhamos, aprendemos e nos atualizamos. Nunca na história da humanidade houve um tão grande volume de informação, mas mais variadas áreas do saber, ao alcance de qualquer pessoa (...). (Moura & Carvalho, 2011, p. 233)

Concluimos, assim, que as fontes de informação são múltiplas retirando à escola a exclusividade do saber dada a existência de variados canais e meios de aprendizagem, ou como referem Boavida e Amado (2008, p. 190): “A Educação «paralela» ou «informal» não para de crescer e de estender os seus tentáculos por áreas e de modos cada vez mais variados, vastos e influentes.” Por outro lado, não é displicente referir que face às mudanças operadas nas sociedades contemporâneas fica seriamente afastada do horizonte, no entender de alguns estudiosos, como Ivan Illich (1971) a possibilidade de uma educação universal providenciada pela escola, chegando a preconizar uma “Sociedade sem Escolas”, justamente porque deverá ser cada indivíduo na qualidade agente das suas experiências a transformá-las num processo constante de aprendizagem. Deste modo, a proposta de Illich rejeita a transmissão estereotipada de conteúdos que a escola utiliza como modelo pré-definido para colocar a tónica na construção do conhecimento.

A par das virtudes mediáticas, alguns têm associado outras do foro neurológico, como neuroplasticidade e maleabilidade que seriam, supostamente, atributos caracterizadores de novas competências e habilidades das novas gerações (Prensky, 2001b). Por outro lado, do ponto de vista anatómico é ainda relevante considerar alterações que corroboram significativas transformações que resultam do uso prolongado das tecnologias nas esferas mais jovens. Assim, “estudos revelam que o polegar da geração mais nova está mais desenvolvido por causa das tecnologias. Preferem estar em casa com o dedo na consola de jogos ou no teclado do telemóvel do que brincar na rua.” (Moura, 2009, p. 59), portanto:

[e]nquanto a Geração Y está conectada com os 10 dedos, (...) os nativos digitais desenvolveram maior destreza com o polegar. Dada a forma como estas tecnologias estão presentes nas suas vidas, os jovens atuam, pensam e aprendem de forma diferente. (Moura, 2009, p.60)

Esta diferença profundamente contrastante com a geração anterior manifesta-se também numa necessidade de independência e autonomia face aos conhecimentos que são objeto de interesse (Kenski, 2007). Os “*Digital Natives*” definem as suas áreas de conveniência e aplicam-se ao ponto de se tornarem peritos nessas matérias que constituem para si objeto de atenção, comportando-se como verdadeiros pesquisadores de informação e não meros “recipientes” da mesma (Tapscott, 1998). Organizam-se muitas vezes em grupos *online* partilhando dos mesmos gostos, jogam em rede, definem estratégias comuns e compartilham táticas e modos de resolução dos problemas, neste sentido, “a tecnologia tornou-se para esta geração o ar que respira” (Moura, 2009, p. 60) ou, ainda se quisermos, “eles interagem e manuseiam, naturalmente, equipamentos digitais desde o berço.” (Cortal & Carvalho, 2011, p. 3). Podemos, assim concluir que os aprendentes para além de profundamente familiarizados com as novas tecnologias são, no que respeita às aprendizagens, agentes ativos escolhendo aquelas que melhor providenciam conhecimentos, pelo que as escolhas recaem invariavelmente sobre dispositivos que dominam pelo uso continuado dos mesmos.

Apresentadas as características da sociedade contemporânea fortemente mediatizada e o modo como crianças e adolescentes convivem com o imenso aparato tecnológico, cremos que, mais do que fazer um discurso apologético da tecnologia como o elixir milagroso para todas as necessidades da educação atual, é crucial nesta fase do nosso trabalho desenvolver um discurso equidistante da panaceia tecnológica e da fobia passadista, na medida em que os perigos parecem ser tão grandes quantos as oportunidades dos novos *media*. É o que faremos de imediato.

As virtudes

A eclosão e rápida disseminação das novas tecnologias introduziram no quotidiano mudanças significativas transformando-o por completo. Muitos vislumbraram aí uma oportunidade eivada de possibilidades sem precedentes como, por exemplo, foi frequente defender-se que a televisão poderia desempenhar uma missão orientada simultaneamente para três vetores importantes na formação dos jovens e adolescentes, a saber: “informar, divertir e educar” (Vidigueira & Paiva, 2006, p. 5).

A exaltação exacerbada destas potencialidades esteve na base de uma atitude elogiosa que conduziu a um discurso onde era evidente a glorificação das mais-valias tecnológicas em detrimento de uma atitude que, não descurando as vantagens, deveria igualmente pensar os perigos. Sabe-se hoje que a informática introduziu importantes recursos tecnológicos que foram aplicados em diferentes áreas do vasto tecido social, a educação incluída.

Assim, os diferentes meios de comunicação, com especial destaque para os de natureza eletrónica, têm vindo cada vez mais a assumir um papel fulcral em domínios que vão desde o trabalho até ao entretenimento (Schmidt, Bickham, King, Slaby, Branner & Rich, 2005).

Em contexto educativo poderemos elencar um conjunto de potencialidades que aportaram ao processo ensino-aprendizagem recursos didáticos interessantes. Desde a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, ao acesso rápido a uma pletera de informações, à aprendizagem interativa com acesso a diferentes formas de apresentar os mesmos conteúdos, à partilha cooperativa tudo tem sido posto em prática com mais ou menos sucesso, a tal ponto que:

As tecnologias proporcionam que os alunos construam saberes a partir da comunicabilidade e interações com um mundo de pluralidades, no qual não há limitações geográficas, culturais e a troca de conhecimentos e experiências é constante (Oliveira, 2015, p. 80)

Acresce, ainda, a possibilidade de o aluno através de um dispositivo com acesso à Internet poder aceder em qualquer parte onde se encontre a um conjunto vasto de informações a ponto de poder navegar por distintos espaços, ao mesmo tempo que lhe possibilita produzir conteúdos, enviá-los, armazená-los e difundi-los, hoje todos somos potencialmente produtores de informação. Com certeza que a qualidade da informação produzida pode ser discutível, porém o que é indiscutível é que os aparelhos tecnológicos providenciam essa oportunidade que pode ser mais ou menos bem aproveitada. Por outro lado, entre as potencialidades elencadas junta-se a possibilidade da aprendizagem se tornar mais diversificada, contemplando as diferenças individuais e na “qualificação do aluno para torná-lo um

utilizador independente da informação, capaz de usar vários tipos de informação e meios de comunicação” (Oliveira, 2015, p. 83), possibilitando o uso combinado de diferentes aparelhos tecnológicos em simultâneo. Acredita-se, também, que uma das potencialidades das tecnologias é contribuir para a promoção de estímulos nas crianças e jovens no sentido de expandir a capacidade de pesquisa, seleção e tratamento de informação, operando simultaneamente com diferentes linguagens. As TIC encaradas como ferramentas pedagógicas são, para muitos autores potenciais instrumentos para estimular a criatividade e a autonomia, diminuindo consideravelmente a possibilidade dos alunos se tornarem info-excluídos e, como tal, constituírem-se como agentes promotores do dinamismo e participação sociais. Perrenoud (2000) chega mesmo a defender a existência de uma correlação entre a formação para as novas tecnologias e a formação para o julgamento, o sentido crítico e a promoção do pensamento hipotético-dedutivo.

De referir, também, que estudos apontam no sentido de que as novas tecnologias podem suportar o “desenvolvimento de relações sociais de proximidade” (Monteiro & Osório, 2015, p. 45), ou seja, estes meios de tecnologia sofisticada podem servir como veículos promotores de “redes de comunicação alargadas” (idem, p. 45). Desta forma, defendem os autores do estudo em questão que os laços sociais vão-se revelando, construindo, e podem fortalecer-se ou enfraquecer tendo por base o conjunto de interações que são mediadas pelas novas tecnologias. Existe, assim, uma permanente reconstrução dos acontecimentos, ou dos episódios pelo que não há distinção entre o mundo real e virtual, isto é, “são dimensões conexas, que se reproduzem e influenciam mutuamente” (ibidem, p. 45). O estudo a que nos referimos, visa apresentar a perspetiva das crianças face aos benefícios e riscos associados ao uso das novas tecnologias, no sentido de trazer à discussão não apenas a leitura dos adultos face à utilização que as crianças delas fazem, mas relançar a análise para a construção portadora de significados que as crianças realizam ao arquitetarem os seus próprios mundos, sublinhando um conjunto de aspetos que são qualificados como positivos, a saber: o respeito pelos direitos das crianças, mormente no que à identidade e lazer diz respeito, bem como, a aproximação entre gerações com referências diferentes, implementação de medidas que se constituam como benéficas e adequadas à sua segurança sublinhando que é importante chamar à discussão a necessidade de as crianças poderem constituir-se como agentes participativos nas decisões que têm reflexo direto nas suas vidas, especialmente no que reporta ao uso das novas tecnologias e às oportunidades ou riscos que estas poderão potenciar (Monteiro & Osório, 2015). Outros autores defendem que as primeiras aprendizagens das crianças acontecem pela observação, experimentação e imitação (Escámez, 2005), pelo que a

televisão enquanto veículo que serve de instrumento de mediação permite aceder a formas de interpretação da realidade e, como tal, as crianças e adolescentes colhem nos conteúdos veiculados modelos de comportamento que tendem a reproduzir, constituindo-se como um agente socializador da época contemporânea, sendo de referir também que a televisão confere a possibilidade aos jovens de poderem falar a mesma linguagem, em virtude desta se socorrer de um novo código de comunicação que homogeneiza independentemente das diferentes proveniências socioculturais, passando a existir a uma mesma referência linguística (Flores, 2002).

De acordo com Kenski (2003) as novas tecnologias possibilitam, ainda, uma permanente redefinição do processo de aquisição de conhecimentos, pelo que a aprendizagem deixa de ser perspectivada como um corpo sólido de conhecimentos fechado sobre si mesmo e previamente determinado para dar lugar a uma realidade aberta, não linear e mutável (Kenski, 2003, p.7). Neste sentido, os ambientes virtuais de aprendizagem resultantes da aplicação das tecnologias digitais são caracterizados por incorporarem interatividade, hipertextualidade e conectividade o que os torna exemplos paradigmáticos de um novo processo de aprendizagem que caracteriza bem a sociedade digital (Kenski, 2003).

De forma geral, podemos afirmar que relativamente aos aspetos positivos associados à introdução das novas tecnologias estão conceitos e atitudes como comunicação partilhada, interação, reciprocidade, colaboração, flexibilidade, autonomia, pensamento divergente, criatividade e avaliação permanente no sentido de procurar identificar em tempo útil problemas que careçam de novas soluções e ensaiar novos modelos de resposta, o que nos permite concluir que de acordo com os defensores das novas tecnologias estas remetem para novas aprendizagens, em moldes diametralmente distintas das anteriores o que segue a linha do estágio atual do desenvolvimento da humanidade (Kenski, 2003).

Em suma, neste ponto apresentámos as virtudes que têm sido associadas à introdução das novas tecnologias no universo da educação, concluindo que regra geral defende-se que elas podem providenciar uma educação aberta à diversidade, à pluralidade de linguagens abrindo o horizonte para múltiplas formas de pesquisar e processar a informação, contribuindo também para uma democratização do conhecimento e para uma inclusão digital, não esquecendo a possibilidade de os aparelhos tecnológicos se constituírem como agentes de motivação, tornando o espaço da aula mais interativo e dinâmico, não esquecendo a vertente socializadora que lhes está, igualmente associada.

Os perigos

As novidades tecnológicas cujo poder de sedução é apelativo têm o condão de aliciar as crianças e jovens tendo transformado por completo o dia a dia das famílias e da própria sociedade em geral. Estamos inevitavelmente perante um universo assente em novas configurações que devem chamar à colação não somente as virtudes que normalmente associamos ao aparato tecnológico mas, igualmente equacionar os perigos. Entendemos que a exaltação desregrada da tecnologia carece de contraexemplos que permitam formar um juízo crítico, no sentido de cada um de nós poder posicionar-se de modo informado e justificar, sempre que necessário, as escolhas que protagoniza, é quanto a nós uma necessidade premente face ao volume de generalizações apressadas e pouco consistentes em que se alicerçam as explicações do homem *light* (Rojas, 1994) da contemporaneidade.

Não questionamos as vantagens introduzidas pela tecnologia que como anteriormente apresentámos neste trabalho são realidades incontestáveis, porém o que nos suscita reservas é somente equacionar o lado mais positivo em detrimento de uma análise sobre os perigos que também deve acontecer. De acordo com Reis (2008) “Os mais jovens podem chegar a ver 40.000 *spots* publicitários na TV” (p. 133), chamando à atenção para os perigos da publicidade que difundida em larga escala pelos *media* e com vasto poder de alcance promove cada vez mais um consumo precoce de substâncias aditivas, de *junk food* suscitando, simultaneamente atitudes consumistas preocupantes nas crianças e jovens. Kunkel, Wilcox, Cantor, Palmer, Linn e Dowrick (2004) defendem que a publicidade é responsável pelo culto do materialismo excessivo na hierarquia de valores dos jovens apontando mesmo uma correlação entre o nível de aquisição de bens materiais e a valorização do eu, como aspeto determinante do valor pessoal a que cada um se autoatribui, aspeto já anteriormente enfatizado por Baran, Mok, Land e Kang (1989) quando resumiram esta dimensão materialista disseminada entre a população mais jovem numa máxima, a saber: “Tu és aquilo que és capaz de comprar”.

Valente (2017) entende que cada vez mais a tecnologia funciona como uma droga apresentando evidências que remetem para a existência de uma relação direta entre o uso excessivo da Internet e a saúde (física e emocional) do adolescente. O Relatório Anual da UNICEF intitulado “*Children in a Digital World*” (2017), embora salientando aspetos positivos das novas tecnologias, não deixa de refletir sobre os perigos que o mundo digital comporta, desde o abuso sexual infantil, ao *cyberbullying*, à perigosa *Deep Web*, ao tráfico infantil, à misoginia e promoção de comportamentos sexistas com repercussões na formação

da identidade das crianças e jovens, à exposição a conteúdos inapropriados e de teor altamente duvidoso, bem como a exploração do corpo e a formação de imagens distorcidas sobre a sexualidade, incitando à experimentação cada vez mais precoce de realidades que são apresentadas como comportamentos naturais, embora o não sejam, até ao uso indevido de informações pessoais, de tudo um pouco o Relatório em questão dá conta. No entanto, este documento da UNICEF é categórico no que diz respeito à imperiosa necessidade de se proceder à implementação de medidas que protejam as crianças face aos perigos da Internet, nomeadamente a criação urgente de campanhas supervisionadas com vista à implementação de ambientes virtuais seguros que previnam a exploração *online* do abuso e exploração infantis, não esquecendo o papel mais interventivo dos adultos no que reporta ao acompanhamento que as crianças e jovens devem merecer face à ciberdependência que grassa com repercussões no desempenho escolar, na socialização, nas relações interpessoais e na construção da identidade.

De acordo com Azevedo, Sousa e Nascimento (2014) o uso patológico da Internet pode manifestar-se de múltiplas formas que vão desde a dependência cibersexual, à dependência do ciberrelacionamento, às compulsões por jogos em rede, à sobrecarga de informação e à dependência descomedida do computador (p. 150) com implicações significativas nos níveis de saúde psicológica e fisiológica, com importantes alterações do ciclo vigília/sono, bem como, repercussões ao nível da qualidade das relações interpessoais, profissionais e sexuais (idem, p.150). A este propósito, Valente (2017) chega mesmo a afirmar que os rapazes, segundo os estudos mais recentes efetuados, têm maior propensão para se tornarem dependentes dos jogos *online*, pelo que desenvolvem o mesmo padrão psíquico daquele apresentado pelos pacientes com desordem obsessivo-compulsiva.

As tecnologias digitais assentes em mecanismos funcionam como agentes hiperestimuladores dos nossos órgãos alteram do ponto de vista fisiológico os níveis de concentração, implicando um maior desgaste cognitivo:

A Internet, as redes sociais digitais e os jogos *online* utilizam artifícios que dificultam o processamento de informações do córtex, pois a dinâmica e a rapidez dos estímulos recebidos pelo aparato sensorial, além da multifragmentação causada pelas várias janelas abertas ao mesmo tempo, dificultam o processamento das informações, (...), pois os sinais dispostos no meio eletrónico propiciam uma superexposição, provocando um maior desgaste cognitivo e alterando o nível de atenção. (Azevedo, Sousa & Nascimento, 2014, pp. 153-154)

Reis (2008) sublinha que a exposição em demasia aos *media* pode levar entre vários efeitos negativos, a um aumento de comportamentos agressivos e antissociais, a uma diminuição dos

comportamentos que impliquem a cooperação, a uma excitação permanente, à dessensibilização, ao stresse pós-traumático, mas também à indução de comportamentos consumistas, não esquecendo os défices de atenção e à diminuição do desempenho escolar (p. 133). A dependência da Internet “[i]ntegrada no grupo das adições comportamentais tem vindo a ocupar um lugar de destaque no *ranking* das adições (Alves, 2014, p. 4), muito embora autores como Walker (1989) ou Rachlin (1990) entendam que o termo adição só se aplica quando um comportamento indicia a ingestão de drogas ou substâncias psicotrópicas.

Não obstante as diferentes leituras face ao conceito de dependência ou vício, importa referir que esta patologia:

É muito grave, que pode condicionar de forma traumática e violenta a vida de milhares de seres humanos e das respetivas famílias. Inclui componentes como a preocupação excessiva com a Internet, alterações do humor, sintomas de abstinência, stresse, mentiras acerca do tempo *online*, conflitos e recaídas como qualquer outra adição. (Alves, 2014, p. 5)

Acresce a esta ordem de razões aspetos como a exaustão física devido ao número de horas passado à frente do computador o que compromete seriamente o desempenho de outras tarefas diárias devido ao cansaço e à privação do sono, potenciando comportamentos apáticos e tendência para a solidão. Morahan-Martin e Schumacher (2003) sublinham que a solidão tende a estar cada vez mais associada ao uso excessivo do computador como consequência da sua utilização prolongada, pelo que muitos utilizadores compulsivos da Internet, frequentemente, conhecidos como *hackers* referiram quando questionados preferir as máquinas às pessoas (Morahan-Martin & Schumacher, 2003, p. 660). De acordo com os autores, a Internet propicia ainda um ambiente social ideal para as pessoas solitárias, na medida em que esta rede amplamente difundida fornece padrões alterados de interação *online* que podem ser particularmente atraentes para quem está sozinho, pois desde ao anonimato, à ausência de presença física, os utilizadores podem controlar a seu bel-prazer como e com quem comunicar. A Internet pode igualmente facilitar a desinibição, a autodivulgação e autoapresentação de acordo com uma composição idealizada que cada um faz de si (Morahan-Martin & Schumacher, 2003, p. 662) construindo assim uma personagem socialmente mais ativa, o que permite perceber que muitas pessoas perspetivam a Internet como um instrumento que lhes permite a fuga da verdadeira realidade e do desconforto que ela muitas vezes suscita. O homem contemporâneo investe, desta forma, muito do seu tempo em relacionamentos *online* que são uma criação artificial e pouco propensa a materializar-se em detrimento dos relacionamentos na vida real o que adensa ainda mais a solidão. Portanto, de uma forma geral “[o]s meios de comunicação prometem a libertação e o encontro consigo mesmo em paraísos

de sensações maravilhosas: sexo sem fim, diversão, jogo caprichoso” (Rojas, 1994, p. 48), elevando a um expoente máximo a retração axiológica orientada mais para o tudo ser permissível “[q]uando tudo parece igualmente valioso e tudo se torna relativo, então também tudo se torna admissível” (Reis, 2008, p. 134).

Young (2004) elenca um conjunto de consequências resultantes do uso compulsivo da Internet e que entendemos ser importante aqui mencionar, a saber: privação do sono comprometendo o descanso diário tão importante para repor o equilíbrio, a excessiva fadiga que prejudica o desempenho acadêmico e as tarefas laborais em geral, a diminuição do sistema imunológico expondo consideravelmente os utilizadores viciados à doença, diminuição da prática de exercício físico e mais sedentarismo, propensão maior para desenvolver o síndrome do túnel cárpico, chegando mesmo a comparar o vício da Internet ao vício do álcool, isto é, da mesma forma que um alcoólatra necessita de consumir cada vez mais quantidades de álcool para alcançar a satisfação, também os ciberdependentes gastam cada vez maiores quantidades de tempo *online* para alcançar a sensação de bem-estar, utilizando a Internet não como uma ferramenta para busca de informação mas mais como um escape psicológico para os problemas diários que a vida coloca (Young, 2004, p. 405).

Reis (2008) apresenta, também, um aspeto que nos parece ser valioso no que diz respeito à análise que estamos a concretizar, isto é o efeito dos *blind spots* nas capacidades de consciência e compreensão das crianças (p. 135). Refere o autor que as consequências do uso dos *blind spots* “ao limitarem as capacidades de defesa dos sujeitos estão na base da suscetibilidade a certas manipulações, nomeadamente pelo tipo de resposta automática, emocional e inconsciente que desencadeiam” (Reis, 2008, p. 135) o que predispõe o cérebro racional para um modo de suspensão, tornando-o mais recetivo e mais vulnerável pelo que “em certas circunstâncias de comunicação têm o poder de induzir um estado de receção passiva que limita a capacidade de raciocínio e pensamento crítico” (idem, p. 135). Ora tal situação merece algumas considerações da nossa parte, desde logo a necessidade de se repensar a excessiva exposição das crianças e jovens a produtos e/ou programas que possam comportar perigos para a sua saúde e desenvolvimento, o que remete para uma monitorização parental mais atenta e mais escrutinadora do que se oferece através dos meios de comunicação às crianças.

Por outro lado, não é despiciendo mencionar também a linguagem assente em simplificações ortográficas e gramaticais exigidas pela comunicação em alta velocidade que a rede comporta e que contribuiram para uma forma de escrever diferente dos mais jovens, gerando novas combinações neuronais:

Essa multifacetada característica da comunicação *online* produz novos arranjos neuronais tanto na área da leitura e escrita quanto na fala. Os processos que mudaram anatomicamente os centros responsáveis pela linguagem humana no decorrer da história da espécie agora sofrem um novo reordenamento, modificando a funcionalidade e as exigências, criando configurações sinápticas e ampliando as conexões no âmbito morfológico (...), seja de forma a incrementar novos processos mentais e comportamentais ou que venham a desenvolver novas habilidades essenciais na aprendizagem, como também desconectar circuitos neuronais que mantinham habilidades e competências anteriormente fundamentais para o raciocínio lógico. (Azevedo et al., 2014, p. 159)

Concluindo, o presente ponto do nosso trabalho (2.1.) procurou apresentar as características da aprendizagem nas sociedades de conhecimento, no sentido de considerar os seus aspetos positivos, sem esquecer a necessidade imperiosa de repensar as virtudes que lhes estão associadas e, também, equacionar os perigos. Não pretendemos enaltecer as mais-valias das novas tecnologias sem ponderar igualmente os perigos que são inúmeros para suscitar uma atitude de maior questionamento e constituir-se como um importante ponto de discussão, relançando o debate que a todos deve interessar.

2.1.1. Ser professor: requisitos e desafios

No sentido de contextualizar o desenvolvimento do subponto em análise partiremos de uma afirmação que nos parece pertinente e que quanto a nós resume a complexidade que comporta qualquer investigação que se construa em torno da educação, assim esta é “uma realidade pluridimensional, inteligível apenas no quadro de uma totalidade.” (Boavida & Amado, 2008, p. 188). Portanto:

Quem pretenda estudar a Educação e qualquer fenómeno educativo, em particular, não deverá evitar a análise desta realidade complexa vivida dia a dia, por pessoas concretas, em lugares concretos e com um conjunto de características particulares, situações por sua vez singulares, e que jamais se repetem no verdadeiro sentido da palavra. (Boavida & Amado, 2008, p. 190)

A escola e todos os agentes que nela se inter cruzam diariamente convivem de muito perto com a mudança que se efetivou nas sociedades em transição² profundamente marcadas por

² O conceito de sociedade em transformação tem sido amplamente estudado com intuito de se proceder a uma análise sobre os seus efeitos nas múltiplas realidades que compõem o complexo mosaico do quotidiano, afetando naturalmente a escola enquanto instituição; a este propósito consideramos interessante recuperar as palavras de Escola quando afirma o seguinte: “No dealbar do século XXI as sociedades confrontam-se com transformações aceleradas, desencadeadas, em grande medida, pelo desenvolvimento científico e técnico, pela mundialização, globalização e pela sociedade da informação e comunicação. Estas mutações impõem a necessidade e urgência

novas configurações exigindo do espaço escolar uma resposta a novos desafios, pelo que a necessária transformação acaba por se constituir como um desafio importante, assim:

Para o desenvolvimento integral dos estudantes, faz-se necessário criar um ambiente desafiador e aberto a questionamentos, que instigue a curiosidade, mobilize seus conhecimentos. Mostre suas lacunas e estimule-os a eliminá-las, possibilitando a reflexão e compreensão para julgamento crítico e articulado próprio de um cidadão consciente, autônomo e transformador. (Amaral, 2009, p. 163)

Ensinar é agora uma dimensão que coloca novos reptos e novas exigências que são profundamente desafiadoras, na razão proporcional da sua evidente complexidade:

Em face de tantas e tão radicais mutações e desafios urge promover novos papéis, desenvolver novas competências, (Perrenoud, 2000; 2001) para professores e para os alunos, possibilitando que estes respondam eficazmente às novas exigências, possibilitando assim a passagem da nascente sociedade da informação para a futura sociedade do conhecimento. (Manuel Castels, 2002). (Escola, 2005, p. 343)

Estas novas realidades marcam o dia a dia das escolas, obrigando a repensar todo o ensino e aprendizagem, embora tal tarefa não se afigure como fácil, pois a mudança de acordo com as novas postulações é exigente³, portanto, a imagem da escola tradicional, com os alunos a escutar para reproduzir o que o professor ensina não se coaduna com os atuais requisitos, uma vez que quando os alunos chegam à escola já há muito que dominam um conjunto considerável de tecnologias que colocam ao seu dispor uma quantidade extraordinária de informações que mobilizam em diferentes contextos e em diferentes circunstâncias:

Um mundo desterritorializado, onde não existem barreiras de tempo e de espaço para que as pessoas comuniquem. Uma nova era que oferece múltiplas possibilidades de aprender, em que o espaço físico da escola, tão proeminente em outras décadas, neste novo paradigma, deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida ativa. (Coutinho & Lisbôa, 2011, p. 5)

Hoje sob a égide da 3ª Vaga (Toffler, 1984) encontramos-nos imersos num mundo radicalmente diferente. A sociedade pós-industrial pressupõe, segundo Toffler, conceitos como era da informação, era do espaço, era da eletrónica, da aldeia global e da revolução científico-tecnológica.

As mutações a que assistiremos são assim sinais percursos de uma nova ordem (...). As principais mutações do presente são três: uma mutação técnica, uma mutação moral e

de pensar o modo como a escola se pode preparar para responder eficientemente aos novos desafios, bem como as responsabilidades que lhe são cometidas pelos novos contextos (...)" (Escola, 2005, p. 343).

³ "O desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso; o que se lhe pede é que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida." (Coutinho & Lisbôa, 2011, p. 5).

social e uma mutação política – isto é, respetivamente, a globalização da economia, a diversidade e evolução dos valores e o novo papel do público e do privado. (Caraça, 1997, p. 105)

Estamos, assim, diante de um novo quotidiano, com implicações a todos os níveis, pelo que a educação enquanto instrumento ao serviço da formação do homem tem que refletir sobre estas mudanças. As novas tecnologias vieram sob a forma de conquista científica e estão diante de todos nós, com especial presença na vida das camadas mais jovens, porque justamente já nasceram neste contexto. A grande questão começará numa primeira instância a colocar-se aos professores.

Enquanto agente privilegiado de contacto com a natureza e condição humanas, é solicitado ao professor, apesar nas inúmeras adversidades com as quais se confronta no seu quotidiano laboral, pugnar a sua atividade pelos valores da verdade, dignidade e bem. Assim sendo, assume-se que o professor é um dos elementos estruturantes no processo educativo.

Quando se pergunta sobre o que é “ser professor” muitas são as respostas que podemos encontrar, no entanto, parece ser comum a todas elas o facto de lhe associarmos a função de ensinar/transmitir algo a alguém. De imediato somos direcionados para a necessidade de definir a docência como profissão. Ainda que não seja de todo fácil delimitar o conceito profissão, pois “(...) o uso deste conceito admite uma ampla variação substantiva, lógica e conceptual, alguns autores condenam a possibilidade de o definir, suprimindo a condição analítica de o delimitar com alguma precisão (...)” (Loureiro, 2001, p. 27), entendemos que é possível delimitar algumas características que lhe são inerentes, muito embora também seja importante analisar quatro conceitos que quanto a nós fazem parte da investigação que nos encontramos a efetuar, a saber: papel, identidade, profissionalismo e profissionalidade.

A noção de profissão não é um ideal abstrato, mas o resultado de uma construção social e histórica que resulta da conjugação de diversos componentes que foram introduzidos em momentos diferentes, no entanto, apesar de se reconhecer esta diversidade é possível destacar alguns aspetos que contribuem para a compreensão do conceito, a saber:

o exercício de competências assentes num corpo sólido de conhecimentos; um percurso de formação relativamente longo e conducente a uma certificação; a crença na alta função social da ocupação; uma relativa autonomia no desempenho da mesma; e, ainda, um processo de socialização em determinados valores e normas de comportamento, sistematizado, por vezes, sob a forma de um código de conduta (Gordon, 1997). (Pintassilgo, 2008, p. 83)

A docência como profissão pressupõe a noção de grupo profissional como conjunto autorregulado de pessoas que trabalham em grupo, este que tem a particularidade de ser

especializado num dado corpo de saberes e que partilha um padrão de comportamentos, partilhando simultaneamente o mesmo tipo de formação intelectual. Acresce ainda a esta ordem de razões a reprodução na sua *praxis* laboral de regras comuns na atividade que desempenham. Diremos que a noção de papel agrega o conjunto de atitudes e comportamentos que se espera de uma pessoa tendo em consideração a posição por ela ocupa num determinado grupo correspondendo, também, ao conjunto de deveres de um indivíduo no seio do grupo ao qual pertence. Esta conceção pressupõe a ideia de previsibilidade no que reporta ao comportamento dos indivíduos, pois espera-se “comportamento adequado a cada papel e ajam em função dessa noção” (Lima, 1996, p. 49).

É, ainda, importante referir que os comportamentos que são esperados de um indivíduo dependem da posição que ocupa no grupo, isto é, àquilo que designamos por estatuto. Em sentido lato podemos afirmar que o estatuto é a posição social, sendo importante referir que uma pessoa pode gozar de vários estatutos e assim desempenhar vários papéis. Somos nesta fase do trabalho conduzidos a uma constatação importante que se prende com a especificidade da profissão docente, na medida em que “O papel do professor é extremamente complexo, repleto de ambiguidades e de contradições” (Lima, 1996, p. 50), daí ser difícil definir de forma simples o significado de ser professor, uma vez que estas ambiguidades e contradições a que alude Lima não são fáceis de resolver, por incorporarem diferentes dimensões e exigências⁴ o que remete para a ideia de tensão.

O percurso efetuado até este ponto do trabalho visa enquadrar um conjunto de aspetos que são, no nosso entender, fundamentais para podermos problematizar o significado de “ser professor”. Percebemos que a docência como profissão é profundamente paradigmática, pois os professores funcionam como um grupo profissional, com regras e princípios que visam orientar a sua ação, muito embora se reclame para este domínio uma certa autonomia que na verdade é apenas aparente, Loureiro (2001) adjectiva a autonomia docente como “autonomia

⁴ Ainda no que diz respeito ao papel do professor como marcado por uma complexidade estruturante consideramos relevante ilustrar o que afirmámos socorrendo-nos de alguns exemplos, com intuito de perceber que aspetos se conjugam e que contribuem para a complexidade a que atrás aludimos. Desta forma, “Neste vasto conjunto de constrangimentos figuram aspetos tão diversos como a história individual, a inserção social, as propriedades estruturais das condições de emprego, o contexto sócio-político (Chapoulie, 1987), ou o controlo e avaliação pelos inspetores e diretores, as pressões da opinião pública, dos pais e dos próprios alunos (Berger, 1974)” (Lima, 1996, p. 50).

No que diz respeito ao carácter contraditório do papel do professor entendemos que é importante, igualmente, apresentar alguns exemplos, assim: é exigido ao professor no exercício da sua atividade pedagógica que se assuma como figura de autoridade, exercendo-a sobre os alunos, mas simultaneamente que tenha um comportamento afetivo (Lima, 1996); desta forma “Como observou Waller (1932), o professor alterna, centenas de vezes durante o dia, entre dois papéis contraditórios, o de pai amigo e o de mestre disciplinador, alternância esta que marca o ritmo da pulsação da sua personalidade, numa contínua expansão e contração” (Lima, 1996, p. 52).

elástica”⁵. Vimos que o controlo e avaliações regulares, o prestar de contas e a submissão a um extenso e, por vezes labiríntico, conjunto de normativos legais que visam enquadrar o exercício da profissão, precipitam a questão da autonomia da atividade docente, relegando-a para um lugar secundário, na medida em que essa autonomia não existe, ou melhor, é mais sentida como elemento que faz parte verdadeiramente do trabalho do professor apenas no momento em que está na sala de aula:

De facto, 92,4% dos professores consideram que é na sala de aula que a sua influência mais se faz sentir, o que equivale a dizer que é o espaço onde eles sentem que são verdadeiramente autónomos. Assim sendo, o professor torna-se no porteiro de si mesmo (gatekeeper) ao decidir quando, como e em relação a que desejos deve ou não abrir ou fechar o portão para que a sua autonomia prevaleça (Krause, 1988; Friedson, 1986). (Loureiro, 2001, p. 135)

O professor sendo um funcionário, apesar de muitas vezes se chamar à atenção para o carácter particular da atividade que exerce, é um assalariado (Enguita, 1999), como tal perdeu ou cedeu a capacidade de controlar o objeto e o processo do seu trabalho, perdendo também a autonomia da atividade produtiva. Muito embora esta conceção não reúna consenso⁶ por parte dos diferentes autores que se têm dedicado ao tema da proletarização docente, consideramos relevante ponderar esta perspetiva já que quanto a nós traduz as mudanças significativas introduzidas no universo laboral, com especial impacto no trabalho produzido pelos professores⁷. Em seguimento deste ponto que subscrevemos, entendemos ser necessário apresentar algumas razões que justificam este nosso ponto de vista, assim:

As transformações que aconteceram em decorrência do processo de reestruturação produtiva, implementado no último quartel do século XX, e a investida neoliberal no campo educacional introduziram conceitos na área educacional, como qualidade, eficiência, equidade, ditados pelas políticas de ajustes do Banco Mundial, constituindo em dispositivos reguladores do sistema educativo e, conseqüentemente gestando o modo como o trabalho docente deve ser organizado na escola. (Alves, 2009, p. 35)

⁵ “é elástica no sentido em que não existe um domínio fixo de autonomia nem se liga de forma inerente a nenhuma posição hierárquica, de tal modo que aquela pode contrair-se ou expandir-se com amplitudes variáveis.” (Loureiro, 2001, p. 134)

⁶ Dos vários trabalhos produzidos sobre a questão da proletarização docente destacamos os seguintes: Apple & Teitelbaun, 1991, Jáen, 1991, Enguita, 1991, Lüdke & Boing, 2007; estes autores efetuaram estudos no sentido de encontrar semelhanças entre o trabalho desenvolvido pelos professores e aqueles desenvolvidos pelos profissionais e proletários. Salienta-se, no entanto, que autores como Ozga & Lawn, 1991 e Jaén, 1991, tecem críticas a esta perspetiva da proletarização da docência, o que vem corroborar a não consensualidade a que já nos tínhamos referido anteriormente no que concerne a esta temática.

⁷ Neste âmbito transcrevemos uma citação que quanto a nós traduz o impacto produzido no trabalho dos professores, assim: “(...) o rebaixamento dos salários, o controlo do trabalho dos professores (...) Isso de certa forma nos dá uma ideia da racionalização do trabalho, quando observamos o controlo exercido pelo Estado nos planos político e ideológico. (...) No que diz respeito ao lugar ocupado pelos professores na divisão técnica do trabalho, nas tarefas que realizam em suas atividades, é evidente o fato que o trabalho docente vem cada dia expressando menos autonomia, maior divisão, intensificação e fragmentação.” (Alves, 2009, p. 35)

Muito embora esta conceção possa não ser muito inspiradora, o facto é que fazer alarde da autonomia como característica por excelência da função docente não deixa de ser um contrassenso, pois “Los docentes sólo son parcialmente autónomos tanto frente a las organizaciones como frente a su público. En su casi totalidad son asalariados – o en su totalidad, si hablamos de maestros y profesores.” (Enguita, 1999, p. 187). Por outro lado, a tutela determina os programas, a carga horária, os objetivos, fixando metas a atingir no sentido de se uniformizarem os processos, quer pedagógicos, quer organizacionais (Formosinho, 1992).

A proveniência distinta dos professores também se constitui como fator que obsta à ideia de grupo, no sentido corporativista que o conceito também pode comportar. A perceção generalizada que os professores são um grupo, peca quanto a nós por defeito, por desconsiderar aspetos que são importantes ainda que, como atrás afirmámos, os professores possam socialmente falando ser considerados um grupo profissional. Porém, a heterogeneidade⁸ docente ajuda-nos a perceber que há muitas formas de estar no ensino e contextos muito distintos, quer no âmbito da formação, quer ainda na forma como se ingressou na carreira, aspetos estes que mais do que unir, criam clivagens. A escola de massas (Formosinho, 1992) exigiu de modo rápido que se aumentasse o corpo docente, para fazer face ao aumento da população escolar, assim:

(...) foi preciso, de um modo rápido e expedito, aumentar o corpo docente. Como não se tinha planificado tal aumento, foi necessário recorrer aos agentes qualificados disponíveis – bacharéis, licenciados em qualquer ramo do saber – e depois mesmo aos não qualificados – com um curso superior incompleto, como o ensino secundário completo ou mesmo incompleto. (Formosinho, 1992, p. 37)

Ora, estas proveniências diversas ajudam-nos a perceber a origem difusa destes profissionais, o que adensa ainda mais a dificuldade inerente ao “ser professor”, implicando uma categorização das diferentes situações dos professores em função da sua formação, portanto, há muitas formas de se ser professor, bem como há a considerar diferentes habilitações para exercer, nesta medida, “a terminologia legal foi obrigada a categorizar esta situação – professores profissionalizados, professores com habilitação própria, professores com habilitação suficiente” (Formosinho, 1992, p. 26).

⁸ “Esta diferenciação curricular implica convivência na mesma escola de professores de currículo liberal (humanidades e ciências) com professores ligados ao trabalho oficinal e manual. É, assim, claro que a heterogeneidade discente arrasta para a diferenciação curricular e heterogeneidade docente.” (Formosinho, 1992, p. 25)

Esta heterogeneidade nas formas de ser e estar tem quanto a nós como implicação a impossibilidade de diferentes agentes se identificarem entre si, ainda que o contexto possa ser semelhante, já que aquilo que está na origem é manifestamente distinto, por isso, enfatizamos a nossa tese que o sentido corporativista é inexistente no exercício desta função. Por outro lado, a terminologia introduzida que diferenciou professores de professores titulares⁹ também não veio contribuir para uma atitude mais unificadora dos docentes. Esta hierarquização introduzida que foi mal acolhida¹⁰ pela generalidade dos professores foi entendida como uma forma injusta e discricionária de separar em categorias professores o que gerou um mal-estar que teve imensas consequências nos processos de avaliação que, entretanto, foram implementados. Assim, o ambiente gerado ancorou-se muito no princípio da desconfiança, no estar a ser-se permanentemente “controlado” e observado, reinando um clima de desconfiança generalizado¹¹.

⁹ O Decreto-Lei 15/2007 de 19 de janeiro introduziu uma divisão no artigo 34º - Natureza e estrutura da carreira docente – no ponto 2 a carreira docente de acordo com duas categorias hierarquizadas, desta forma transcrevemos o ponto em apreço, bem como o ponto 3 já que aqui se procede a uma clarificação das atribuições do designado professor titular, com intuito de ilustrar o que acima afirmámos: “2 – A carreira docente desenvolve-se pelas categorias hierarquizadas de:

a) Professor;

b) Professor titular.

3 – À categoria de professor titular, além das funções de professor, correspondem funções diferenciadas pela sua natureza, âmbito e grau de responsabilidade.”

¹⁰ Tal foi o clima que se gerou que houve necessidade de terminar com a divisão da carreira docente, foi o que aconteceu com a promulgação do Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho; neste documento encontramos a seguinte determinação: “Por fim, a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares (...)”.

¹¹ A este propósito entendemos ser muito pertinentes as informações que constam no trabalho de Herdeiro e Silva (2010) realizado com professores do 1º Ciclo do Ensino Básico: “verificamos que os documentos legislativos ECD e ADD têm impacto negativo nas perceções dos professores relativamente ao seu desenvolvimento profissional com evidência na prática pedagógica, no trabalho docente em equipa, no investimento e na motivação profissionais. (...) Assim, por um lado, a supervisão pedagógica pelos pares no processo de avaliação é considerada pelos professores respondentes uma prática não enriquecedora de desenvolvimento profissional (68,7%), o tempo disponível para planificar as aulas é cada vez menos (96,8%) e não há procura de estratégias mais adequadas para implementar na sala de aula (61,4%), porque o professor não tem tempo nem é incentivado profissionalmente para criar novas situações de aprendizagem (79,0%) na sua prática diária.

Por outro lado, os resultados do teste realizado inculcam que as escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes “ataques” legislativos (65,5%), impondo excesso de trabalho burocrático aos professores (92,8%) no quotidiano profissional (Herdeiro & Silva, 2010, p. 57). (...) Esta situação de descontentamento incide especialmente no desagrado da divisão da classe docente em duas categorias; da produção de injustiças e desmotivação profissional geradas pela mesma divisão; do fraco impulso à autoestima profissional; da ausente dignificação da profissão docente e à sua descaracterização ($p < 0,001$) e da excessiva importância de ser premiado, ou seja, de ser distinguido dos colegas de profissão.

Neste âmbito, os professores do 1º CEB entendem que a nova estrutura da carreira, tal como se apresenta no ECD, divide a classe docente e cria conflitos na escola (79,5%). Para além disso, os docentes referem que gera injustiças e desmotivação profissional entre os colegas (71,5%) e que ser premiado ao longo da sua carreira profissional não motiva o aperfeiçoamento do desempenho do professor na escola (58,9%) e/ou na sala de aula.

Com esta legislação, os docentes sentem que a autoestima profissional não é impulsionada pelos elementos da comunidade escolar (87,0%) e que não é de todo importante que as mudanças sejam assumidas (somente) pelos professores (79,1%). Os resultados divulgados no quadro ainda nos informam que a profissão docente não é

Acrescentamos a este cenário já em si saturado pelas idiosincrasias atrás especificadas uma outra situação que nos parece, igualmente, digna de registo, no sentido, de nos fazer entender que nesta demanda pela definição de “ser professor” há variadíssimas componentes que não podem ser preteridas desta análise sob pena de correremos o risco de realizarmos um exame parcelar.

A questão dos professores contratados tem suscitado muita discussão, já que nos referimos a um número bastante expressivo de docentes que mantêm para com o Ministério de Educação e Ciência um vínculo contratual caracterizado pela precariedade. São professores com inúmeros anos de serviço a quem não tem sido concedido o direito de conseguir um vínculo laboral.

Ainda neste domínio deixamos registada uma observação que corrobora as afirmações anteriormente efetuadas:

Sentindo-se isolados, os professores novos denunciam os constrangimentos do ambiente que rodeia o seu trabalho: os professores acomodados que os ignoram e que controlam os espaços e os meios de trabalho, os órgãos da escola que funcionam mal (pelo menos para eles que não estão nos esquemas), o sistema que os obriga às piores condições de trabalho (os horários que os outros rejeitam e as turmas mais difíceis). (Cavaco, 1993, p. 110)

Pelo exposto se infere que nos referimos a um “subgrupo” com características muito próprias¹².

Em suma, para chegarmos a algumas características do “ser professor” efetuámos até aqui um percurso que obriga a repensar o professorado como grupo, bem como, analisámos o conceito de profissão para tentar caracterizar a docência como uma função marcada por particularidades muito singulares. Ressalvamos a ideia que quanto a nós é mais correta, quando associada à docência, que tem mais sentido referir-nos a este número expressivo de indivíduos que se dedicam ao ensino como pessoas que partilham o mesmo ofício, muito embora estejam no desempenho desta tarefa de maneiras e formas muito distintas, nem sempre compartilhando dos mesmos objetivos, nem cooperando entre si, para além daquilo que é estritamente necessário.

Posto isto falta-nos analisar as noções de identidade, profissionalismo e profissionalidade e só então poderemos, eventualmente, apresentar algumas características do “ser professor”,

dignificada pela sociedade que nos rodeia (90,0%) e que está a ser descaracterizada pelas políticas educativas, esquecendo a sua principal função: ensinar (83,5%)”. (Herdeiro & Silva, 2010, p. 60)

¹² Acrescentamos, também, um episódio que foi alvo de inúmeras contestações e que contribuiu ainda mais para a divisão dos docentes em Portugal, referimo-nos à denominada Prova de Avaliação de Capacidades e Conhecimentos (PACC) - Decreto-Lei n.º 146/2013 de 22 de outubro. Ainda neste âmbito e por considerarmos que a questão da PACC foi de facto muito controversa registamos a revogação do Decreto-Lei n.º 146/2013 de 21 de outubro com a Lei n.º 16/2016 de 17 de junho.

todavia, serão sempre gerais, pois na verdade como já afirmámos afigura-se-nos como tarefa impossível circunscrevê-las uma vez que as formas de ser e estar são profundamente contrastantes, neste sentido:

Cada indivíduo, dentro da organização, pode ter interesses e comportamentos diferentes ou até divergentes em relação aos objetivos estipulados formalmente pela organização. Cada trabalhador organiza-se consoante os seus interesses e motivações e não se limita às funções e papéis que lhe são atribuídos. (Costa, 2010, p. 57)

Considerando todas as observações que fizemos anteriormente neste trabalho surge como decorrência destas a necessidade de repensar o conceito de identidade, assim de acordo com Nóvoa (2013):

[a] identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (p. 16)

Podemos afirmar que “De origem latina – *identitatem* – a palavra identidade designa, segundo Bueno (1968): “igualdade entre duas coisas, seres ou pessoas” (Oliveira & Gomes, 2004, p. 195).

Podemos, ainda, salientar o carácter histórico da identidade, a partir de alguns pressupostos fundamentais, a saber: A identidade não é algo de definitivo; enquanto realidade dinâmica, processo em permanente construção no tempo apresenta, tanto em termos individuais, como sociais ou mesmo nacionais, condições que evidenciam a marca da historicidade. Acentuamos, também, que os processos de afirmação identitária apresentam uma espécie de dialética, isto é, a sua vida e história alimentam-se de oposições, de diferenças, de contestações.

Assim, a consubstanciação das identidades traduz-se numa hermenêutica da reconstrução, numa reinterpretação constante daquilo que somos (Machado, 2003)¹³, bem como também a partir de uma redescoberta da própria realidade que nos envolve e que pressupõe leituras distintas em diferentes fases do desenvolvimento ser humano. O conceito de identidade comporta, então, a ideia de um processo que longe de estar definitivamente concluído se reveste de uma dinâmica. Aqui, faremos uso da perspectiva de Dubar, nomeadamente quando este defende que a identidade não é aquilo que necessariamente permanece como idêntico,

¹³ “A identidade constitui uma tentativa de explicação do conceito de si, sendo fruto de uma construção psicológica.” (Machado, 2003, p. 53)

mas o resultado de uma «identificação contingente» (Dubar, 2006, p. 8), isto é, a partir da existência de dois conceitos estruturantes: a diferenciação e a generalização.

O conceito de identidade comporta uma dupla dimensão: é um conceito dinâmico, já que estão pressupostas as dimensões da interação¹⁴ e da construção e é paradoxal, comportando realidades que são opostas mas que coexistem, por exemplo: diferenciação/identificação, permanência/mudança, subjetivo/objetivo, individual/social (Nascimento, 2002). Fica, desta forma, associada ao conceito de identidade a complexidade como raiz constituinte do mesmo. Percebemos, então, que a dimensão dinâmica que o conceito de identidade admite reside no desenvolvimento com base na interrelação entre os aspetos individuais e sociais (Moreira & Ferreira, 2013). Desta forma:

a identidade traduz um sentimento subjetivo configurado por um sentimento de individualidade, singularidade e de continuidade no espaço e no tempo e, por outro, confere um sentimento de similitude, de proximidade e de partilha de características comuns a um grupo coletivo social. (Moreira & Ferreira, 2013, p. 19)

Compreendemos que o conceito em análise implica singularidade associada à diferença e um dualismo: identifica-se essa singularidade numa relação com o outro.

A identidade, enquanto característica singular de um indivíduo que o distingue do outro, implica paradoxalmente, uma dualidade: a identidade pessoal (a identidade para si) e a identidade para os outros. Esta dualidade não pode ser quebrada, uma vez que a identidade pessoal tem de ser reconhecida e confirmada pelos outros. Por outro lado, este processo não é estável, nem linear. Pelo contrário, apresenta-se como complexo e dinâmico, na medida em que, em primeiro lugar, cada um de nós pode recusar uma identificação e se definir de outra forma e, por outro lado, sendo um processo construído socialmente, muda de acordo com as mutações sociais dos grupos de referência e de pertença a que estamos ligados, conforme estes alteram as suas expectativas, valores influentes e configurações identitárias. (Santos, 2005, p. 123)

O conceito de identidade comporta, assim, uma dimensão evolutiva quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista coletivo. A identidade não é um dado adquirido fechado sobre si mesmo¹⁵, nem é uma qualidade fixa (Beltman, Glass, Dinham, Chalk, & Nguyen, 2015;

¹⁴ “(...) embora exista em cada indivíduo um senso de individualidade, a construção do autoconceito é inseparável do outro; portanto as experiências de socialização constituem o principal referencial para a formação das identidades. É por meio delas que os processos de identificação são deflagrados e os modelos são construídos no imaginário de cada um (...). Ao viver essas experiências, o indivíduo busca noção de si, da pertença subjetiva, na tentativa de definir as fronteiras de si, de preservá-las e de reencontrá-las.” (Machado, 2003, p. 54)

¹⁵ “A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, é sim um fenómeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno intersubjetivo e caracteriza-se como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.” (Marcelo, 2009, p. 112)

Danielewicz, 2001; Johnston, 2012; Marcelo, 2009), a construção da identidade ou do processo identitário requer tempo (Nóvoa, 2013), assim a identidade é multifatorial¹⁶.

Concluindo, “[d]e uma forma geral, a identidade está relacionada com os entendimentos que as pessoas têm acerca de quem são e do que é importante para elas” (Giddens, 2008, p. 29).

A partir das considerações anteriores em torno do conceito em análise, justifica-se indagar pela questão da identidade profissional, para tentar perceber o que é, que dimensões comporta e quais são os seus elementos estruturantes, pelo que é essa a análise que faremos de seguida.

Identidade Profissional

Quando nos detemos com mais pormenor sobre a expressão “identidade profissional” percebemos que esta noção se presta a confusões decorrentes de inúmeros posicionamentos face ao significado da mesma, muitos deles antagónicos. Desta forma, designaremos por identidade profissional as maneiras ou formas socialmente reconhecidas com intuito de os indivíduos se identificarem uns com os outros, no domínio das atividades que exercem no trabalho e no emprego (Dubar, 2006), desta forma, não existe identidade sem referência à figura da alteridade (Dubar, 2006).

No campo profissional, especificamente no caso da docência esta referência aos contextos e à alteridade tem interesse relevante, uma vez que a questão da identidade ganha densidade se considerarmos a própria pessoa e a forma como vai modificando e adaptando as suas particularidades em função das interações que estabelece (Johnston, 2012), bem como a própria representação que tem de si enquanto pessoa e profissional.

(...) identity is a constructed from the contexts, experiences, social interaction and relationships that are brought together in each teacher’s life. As such, the “context” is important in teacher’s lives. As the teacher’s world is ever-changing and never-completed while simultaneously exhibiting eternal features, identities are developing and evolving.

¹⁶ De acordo com Johnston (2012): “Identity incorporates the following:

- Identity is comprised of one’s genetic disposition and makeup, including personality and physical characteristics; family experiences, religious encounters; gender; educational background; ethnicity and culture. One’s identity can be considered as the convergence of each person’s roles, knowledge, beliefs, values, feelings and understandings.
- Identity is socially, culturally and relationally constructed and maintained, with language and dialogue playing a major part in its construction, maintenance and development.
- Identity is created and recreated through experiences and is continually being reformed, challenged, transformed or stabilised on a moment-by-moment basis. It is understood that identity is ever changing and flexible.
- It is holistic in that represents the amalgamation of the “parts” of our lives and
- Each person’s identity is unique in that it may have similar attributes and much commonality with others’ identities, but is never identical to another person’s identity.” (p. 5).

Teaching is highly social and interactive and therefore potentially unstable. (Johnston, 2012, p. 4)

Realça-se, pois que o processo de construção de identidade comporta uma dimensão sociológica que se institui numa relação de identidade do próprio para o próprio, tendo como referência a figura do outro (diáde eu-outro), assim sendo, “[a]s identidades sociais implicam, então, uma dimensão coletiva” (Giddens, 2008, p. 29).

A identidade pessoal, não é assim sinónimo de identidade social¹⁷, embora comporte muitos aspetos desta natureza, neste sentido, “Os sociólogos referem-se sobretudo a dois tipos de identidade: a identidade social e a identidade pessoal. Apesar de analiticamente distintas, estas duas formas de identidade estão intimamente relacionadas” (Giddens, 2008, p. 29).

A identidade profissional enquanto processo de reconhecimento pelo outro ou outros pressupõe negociação interna e externa nas formas identitárias que protagonizamos, isto é, a perda de uma determinada identidade social terá repercussões diretas na autoconceção do sujeito e face aos outros. As diferentes construções que vamos protagonizando são a base de um novo trajeto de vida que terão uma influência direta na individualidade que cada sujeito é, na especificidade que o constitui. Assim, novas características despontarão e outras extinguir-se-ão (Santos, 2005, p. 127). Pelo exposto se compreende que “[a]s estruturas identitárias encontram-se constantemente renovadas pelo seu carácter dinâmico e múltiplo, construídas e reconstruídas a todo o momento” (Machado, 2003, p. 54).

A construção da identidade é, assim, um processo contínuo em permanente construção, marcado sempre por um dinamismo que implica uma interpretação criadora das próprias experiências com vista a reconstruir-lhes um sentido, assim:

Construir a própria identidade é, portanto, permanente desafio no sentido de encontrar o equilíbrio entre aquilo que se é e que os outros esperam que sejamos.” (Machado, 2003, p. 54), portanto, “(...) a identidade é resultante de múltiplas identificações (Maffesoli, 1998; Miranda, 1998). (Machado, 2003, p. 54)

Assim, pelo exposto percebemos que o conceito de identidade profissional pressupõe o conceito de cultura profissional que “assenta num código interno criado através da interação social entre todos os atores do campo profissional, permitindo-lhes desenvolver uma identidade própria do seu grupo profissional” (Santos, 2005, p. 132).

¹⁷ Sobre o conceito de identidade social entendemos serem esclarecedoras as considerações de Giddens a este propósito, neste sentido, o autor afirma o seguinte: “Por identidade social entendem-se as características que os outros atribuem a um indivíduo. Estas podem ser vistas como marcadores que indicam, de um modo geral, quem essa pessoa é. Ao mesmo tempo, posicionam cada pessoa em relação a outros indivíduos com quem partilha os mesmos atributos.” (Giddens, 2008, p. 29)

Desta forma, no campo específico da docência entendemos que existem dimensões que dela não podem ser subtraídas: uma componente motivacional, uma componente representacional e uma componente socioprofissional (Nascimento, 2002).

Abordar a questão da identidade profissional não é seguramente um domínio onde reinam consensos. A questão fica ainda mais densa quando remetemos a análise para o domínio da docência:

O estudo das identidades profissionais, e mais concretamente das identidades dos professores, supõe o reconhecimento da grande diversidade de leituras e interpretações que decorre da variedade de perspectivas teóricas, enfoques analíticos e abordagens disciplinares. No campo identitário dos professores, uma visão essencialista, linear e determinista conceberia a profissão docente como algo acabado e aproblemático, sem reconhecer qualquer papel relevante aos atores sociais e aos seus espaços de interação. (Moreira & Ferreira, 2013, p. 32)

De salientar que as percepções que os professores têm da sua identidade profissional contribuem para o seu desempenho, bem como, para a implementação de mudanças¹⁸ que é necessário incrementar quando o contexto educacional assim o exige:

Teachers's perceptions of their own professional identity affect their efficacy and professional development as well as their ability and willingness to cope with educational change and to implement innovations in their own teaching practice. (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000, p. 750)

A identidade profissional constrói-se, pois, na relação que cada docente estabelece com a profissão e as especificidades que ela comporta, com o seu grupo de pares, pressupondo um conjunto de referências simbólicas, que o próprio professor tem de si e para si, não esquecendo que elas são fundamentais também em relação aos outros; as relações de trabalho e o desempenho de atividades coletivas no âmbito das organizações escolares são aspetos que também são relevantes e não devem ser descurados aquando da abordagem que se realiza da questão da identidade.

Questões como a crescente desvalorização da profissão, a proletarização da docência, as inúmeras pressões quotidianas que os professores enfrentam, sobrecargas de trabalho, bem como uma burocratização avassaladora, aliados a insuficiência de recursos confluem para um cenário propenso à reconstrução da identidade profissional docente, desta forma:

Os professores são os principais atores na construção da sua identidade, como parte do processo de profissionalização; dessa forma, não lhes podem ser dadas “identidades

¹⁸ De acordo com Nias (1989, cit. por Beijaard et al., 2000) as pessoas, regra geral, sentem que as mudanças que são constantemente introduzidas nas diferentes dimensões do seu quotidiano são percebidas como ameaças e, por isso mesmo, desenvolvem frequentemente estratégias para se auto-protogerem em relação às mesmas.

prontas” para que eles ajam. As identidades profissionais surgem e se modificam durante a formação inicial na qual enfrentam realidades diversas tanto nos contextos da atividade profissional quanto nos sociais mais amplos, em face de novas necessidades sentidas pelos professores. Isso exige novas configurações pessoais, intergrupais e individuais (...). (Nuñez & Ramalho, 2005, p. 100)

Os professores enquanto personagens que desempenham uma atividade muito particular e na qualidade de pessoas necessitam de adquirir um autoconhecimento de si, traduzindo tal imperativo num aperfeiçoamento crítico das suas capacidades pessoais, que constituirá a essência do seu saber-ser e, desta forma, encontrar a sua realização pessoal e profissional, nesta medida, de acordo com Castells (1999) “(...) identidades são fontes mais importantes de significado (...), por causa do processo de autoconstrução e individuação que envolvem.” (Castells, 1999, p. 23).

Para concretizar esta capacidade é fundamental aos professores interiorizarem por meio de aprendizagem um conjunto de habilidades, conhecimentos e requisitos que são essenciais ao exercício da sua função. É o que se designa por profissionalidade¹⁹. Considerando esta designação, dela emanam duas etapas da sua formação: a profissionalização e o profissionalismo (Oliveira & Gomes, 2003, p. 5). A profissionalização prende-se, fundamentalmente, com as condições requeridas para o exercício da docência, isto é, a formação nas suas diferentes etapas (inicial e continuada), bem como condições de trabalho adequadas. O profissionalismo configura-se como o desempenho competente do professor no que reporta aos deveres e responsabilidades que são exigidos, assim como a aspetos de natureza ético-moral (Oliveira & Gomes, 2003, p. 5).

Considerando tudo o que declarámos até agora resta-nos indagar por algumas características do “ser professor”, uma vez que no que diz respeito às especificidades já fomos realizando este trabalho, para percebermos que de facto elas são muitas, de vária índole e com repercussões muito consideráveis.

Mais do que elencar características sobre o que “ser professor” comporta, por entendermos que não é possível fazê-lo de modo a abarcar todas as formas de ser e estar na profissão e por considerarmos que tal tarefa seria profundamente redutora, teceremos apenas algumas considerações sobre o que pessoalmente entendemos fazer parte deste universo, naturalmente, chamando à atenção que apenas são aspetos resultantes de uma leitura pessoal que poderá

¹⁹ “Entendemos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” (Sacristán, 1999, p. 65)

muito bem não ser subscrita por outros, ainda assim, fá-lo-emos de seguida, com as devidas ressalvas.

Ser professor hoje é ser um trabalhador que desempenha a sua atividade em contextos marcados pela mudança e pela transitoriedade, bem como, é procurar permanentemente (num exercício de eterna insatisfação) pela revisão da sua aprendizagem profissional, num processo de aprender a melhorar e a superar-se. Ser professor é envolver-se “em conjunto na ação, no questionamento e na resolução de problemas, em equipas colegiais ou em comunidades de aprendizagem profissional” (McLaughlin & Talbert, 2001, cit., por Hargreaves, 2003, p. 48). Ser professor é autoquestionar-se a ponto deste exercício não se transformar num ato vazio, pois todos os dias o professor vê-se confrontado com a construção do “saber quem” (Hargreaves, 2003).

Ser professor é preparar os alunos para uma apropriação crítica do saber, por isso:

A escola tem de ser encarada como um centro de reflexão educativa, como um espaço onde a cultura e saber adquirem uma historicidade própria, como um lugar de descodificação e de integração crítica das mensagens culturais com que as crianças e jovens são confrontados no seu dia-a-dia. (Nóvoa, 1991, p. 15)

Mas ser professor também é ser pessoa e a pessoa, por oposição à coisa, é portadora de dignidade intrínseca, como tal deve ter reconhecido o seu estatuto no desempenho do seu papel, ou papéis, assim, mais do que apontar o dedo acusatório há que pugnar por uma reabilitação da imagem do professor, percebendo que “a identidade profissional do professor precisa ser entendida como a combinação de fatores inerentes à pessoa: desejo, vontade, dedicação e fatores externos que otimizam a vontade de ser professor: formação e condições de trabalho adequadas” (Oliveira & Gomes, 2004, p.195).

Consideramos que existem em todas as profissões bons e maus profissionais, o ensino não é exceção, todavia, as pessoas tendem a ser menos complacentes com os professores, talvez por subsistir ainda a imagem, como se de um mito urbano se tratasse, de que são profissionais que gozam de certa regalias e privilégios e como tal devem ser mais escrutinados. É, quanto a nós uma leitura parcelar e pouco edificante. Ser professor, apesar de todas as contrariedades e constrangimentos é contrariar essa imagem que lhes está associada por ser destituída de fundamento, fazendo perceber que:

(...) os professores não podem mudar tudo, mas podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa poderá ser um dia «coisa importante». (Nóvoa, 1991, p. 16)

Por último, ser professor é desenvolver um trabalho de reflexividade crítica sobre tudo o que envolve a sua ocupação, sobre si próprio também, sabendo que o erro quando detetado

pode constituir-se como um excelente momento para de forma digna repensar estratégias e procurar novas soluções, ensaiando novos caminhos, predispondo-nos a contrariar essa tendência comodista que de vez em quando nos assola e não nos deixar avançar, “por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (Nóvoa, 1992).

2.1.2. Transformações contemporâneas no perfil dos professores

Apesar de se reconhecer desde sempre a importância da função desempenhada pelo professor, tendo este ocupado, uma posição relevante na formação e instrução dos mais novos, o que é certo também é que “ser professor é viver uma vida dedicada a uma missão quase impossível” (Eggleston, cit. por Lima, 1996, p. 50), talvez porque a tarefa de ser professor nunca foi fácil de exercer em nenhum período da história (Estrela, 2010). Desta forma, ser professor é estar permanentemente numa espécie de limbo onde simultaneamente vê exaltada a importância da sua função e, simultaneamente vive exposto a um conjunto de constrangimentos que contribuem para a experiência de uma vivência marcada por inúmeras “ambiguidades e contradições” (Lima, 1996, p. 50). A docência tem vindo a oscilar entre o mito dos tempos gloriosos e a permanente crise de identidade que tem ocupado o centro da análise quando invariavelmente se toma a docência como objeto de estudo. Desta forma:

As mudanças verificadas no contexto social e económico mundial, em particular nas últimas décadas, têm tido um impacto direto na escola. Têm produzido efeitos perversos na vida dos professores, que se veem pressionados pela sociedade, no sentido de cumprirem um papel que (...) se encontra desfasado da realidade. (Bizarro & Braga, 2005, p. 19)

Em matéria de educação quando chamada para o centro de discussão todos parecem ter uma ideia perfeitamente clara acerca do de que ela comporta e, não raras vezes, todos opinam relativamente ao ofício de professor. Não deixa de ser uma situação deveras interessante, pois na verdade o que se propaga à laia de uma generalização grosseira é apenas um conjunto de ideias feitas, profundamente deficitárias no que diz respeito à essência do ato de ensinar. Ainda assim, o “ser professor” não parece oferecer grandes questionamentos ao comum dos seres humanos profundamente convictos que sabem o que é isso de “ser professor” e quando questionados apressam-se a elencar um conjunto de deveres e obrigações a que invariavelmente associam à profissão. Entre estas observações pouco criteriosas e, muitas vezes, pouco lisonjeiras as ambiguidades e antinomias sucedem-se expondo o professor à mais profunda das contradições:

A ambiguidade deteta-se sobretudo ao nível do seu estatuto social: por um lado, nível económico relativamente baixo, quando comparado com outras ocupações de formação

académica similar; por outro, nível cultural acima da média, devido à posse do diploma (símbolo de «saber» e de «conhecimento» e ao prestígio daí decorrente. (Nóvoa, 1987b). (Lima, 1996, p.50)

Ao professor a época contemporânea parece exigir um sem número de procedimentos que visam enquadrar a profissão naquilo que dela se espera, muito embora aquilo que se lhe providencia fique, por vezes, aquém do que necessita para desempenhar a sua função de acordo com os extraordinários critérios de qualidade que lhe são exigidos:

O ritmo rápido de transformações sociais, económicas, políticas e culturais das sociedades contemporâneas traduz-se no quadro escolar pela complexidade crescente das funções atribuídas ao professor e pela exigência cada vez mais sentida de abrir a escola ao mundo e à modernidade. O professor é «convidado» a:

- dar vida à escola para que esta se transforme num centro cultural aberto;
- formar os alunos de modo que estes sejam capazes de utilizar o que sabem para produzirem e transformarem o meio;
- participar no seio da comunidade na vida coletiva;
- criar, quebrando rotinas e ultrapassando eventuais constrangimentos. (Fontoura, 2013, p. 174)

Exige-se-lhes que ofereçam qualidade de ensino, dentro de um sistema massificado, baseado na competitividade, muitas vezes com recursos materiais e humanos precários, com baixos salários e um aumento exacerbado de funções, o que contribui para um crescente mal-estar entre os professores, reforçado pela perspectiva algo negativa que a sociedade vai construindo de muitos destes profissionais, baseada, em parâmetros, no mínimo, discutíveis. (Bizarro & Braga, 2005, p. 19)

Pelo exposto podemos concluir que se assiste hoje a profundo desfasamento entre o que se entende ser a profissão docente e aquilo que ela é na realidade, isto é, exige-se ao professor que no exercício das suas funções se supere e supere as suas limitações a cada instante, no entanto:

(...) verifica-se que os professores formam um cluster profissional que deixou de usufruir de uma reputação social elevada (ainda que se reconheça, globalmente, a importância da missão que desempenha), pelo que, como a imagem social interfere na escolha da profissão, se assiste neste momento a um processo de inferiorização do professorado. (Bizarro & Braga, 2005, p. 20)

Por outro lado não é de desprezar o facto de a escola hoje já não ser o espaço por excelência de formação e instrução, assim:

De um ponto de vista mais pragmático forçoso é constatar que atualmente o professor não é a única autoridade em matéria de cultura: a televisão, a rádio, os jornais, a publicidade, as viagens são «rivais» a considerar enquanto transmissores de cultura. (Fontoura, 2013, p. 175)

Há permanentemente uma tensão imanente ao exercício do ofício de professor que obriga a justificar constantemente a pertinência desta profissão. Como um pouco por todo o lado desta sociedade em constante mutação há variadíssimos canais de disseminação da informação, bem como, prodigiosos meios de acesso a ela, existem desta forma quanto a nós múltiplos agentes de formação, assim, todos se arvoram no direito de com mais ou menos profundidade e propriedade se constituírem como veículos de múltiplas aprendizagens, aliás é muito frequente encontrar hoje na Internet à distância de um simples clique um manancial de tutoriais que ensinam como realizar um sem número de tarefas sem que exista a figura de um professor a intermediá-la.

Em segundos um facto ou fenómeno ocorrido em qualquer parte do planeta é divulgado permitindo que as pessoas tenham opiniões a respeito do mesmo e tomem decisões, atuando e manifestando-se. As crenças e condutas são desafiadas, os valores que cada pessoa e ou cultura possui são constantemente influenciados por esta rede de informações, obrigando a todos a uma tomada de posição quase imediata. Em pouco tempo é possível obter informações que obrigam as pessoas a mudarem todos os conceitos que têm acerca do mundo. (Trautmann, 2002, p. 4)

O mundo mudou e esta mudança ocorreu drasticamente, sem que muitos professores tenham dado conta, ou melhor, quando começaram a aperceber-se desta realidade já há muito ela era um facto consumado, desta forma:

O ensino em Portugal e na Europa tem passado nos últimos anos por um processo de mudanças profundas. As transformações sociais, políticas e económicas foram acentuadas, lançando novos reptos aos sistemas de ensino em geral e aos professores em particular, à sua capacidade de resposta a uma realidade cada vez mais mutável, exigente e global. (Picado, 2009, p. 2)

Face às mudanças a que atrás aludimos o professor experimenta cada vez mais a sensação de a escola lhe ser um lugar estranho, desempenhando uma série de funções que não sabe até onde o conduzirão (Esteve, 1999), por outro lado, há um carácter contraditório relativamente ao papel do professor na atualidade (Lima, 1996), pois existe uma prática generalizada de profunda descrença nas competências e capacidades dos professores, imputando-lhes sistematicamente a culpa pelos fracos resultados alcançados em matéria de educação, muito embora esta atribuição peque por defeito por desconsiderar o facto de as sucessivas reformas sociais e educativas exigirem num período exíguo de tempo o desempenho de um conjunto de novas funções (Conceição & Sousa, 2012) que os docentes têm que executar face às mudanças incontestáveis que caracterizam o universo da contemporaneidade (Esteve, 1999; Jesus, 2004; Nóvoa, 2013; Picado 2009; Sacristán, 1999).

Assistimos, assim, a uma alteração profunda naquilo que designamos como “ser professor” de uma tal forma que “Para além das alterações dos procedimentos do professor nas atividades desenvolvidas na sala de aula, são atualmente atribuídas ao professor novas funções que transcendem este espaço” (Jesus, 2004, p. 197), porquanto é-lhe exigido um desempenho excecional quando simultaneamente este desempenho da profissão está votado à mais profunda das desconsiderações, pois na verdade, no entender das sociedades contemporâneas “qualquer um pode ser professor” (Jesus, 2004), conceção, aliás já anteriormente enfatizada por Esteve (1992).

O ensino é mal pago, é mal visto. As pessoas hoje, que têm outras possibilidades, que têm cunhas, fogem ao ensino. Neste momento a maior parte das pessoas que optam pelo ensino é porque não têm outro tipo de alternativas. Houve aí uma despromoção; a massificação conduziu a uma despromoção. É verdade... (Cavaco, 1993, p. 100)

Inúmeras vezes pedimos à escola uma intervenção pronta e capaz em muitas matérias de facto que carecem de interferência, subtraindo-lhe meios e quadros que suportem a efetivação dessas mudanças. Neste sentido, a mudança a acontecer com resultados que sejam quantificáveis, acaba por ser por vezes o resultado da boa vontade dos seus atores, como refere Esteve (1992), que apesar do esforço, não lhes é reconhecido o mérito, a não ser quando em situações mais formais se atribui à instituição escolar o poder para fazer a diferença. Um poder, que no nosso entender, apesar de reconhecido nessas circunstâncias é na maioria das vezes anémico, por se encontrar estrangulado face à multiplicidade de afazeres a que os agentes educativos têm o dever de obrigação por assim lhes ser exigido. O fenómeno da “escola de massas” (Formosinho, 1992) introduziu um conjunto de regras, princípios, pressupostos e práticas que vieram adensar mais os problemas que já existiam, criando outros, juntando a este universo mais questões que não devem ser negligenciadas, pois muitas delas acabam por estar associadas a uma degradação da imagem social do professor e da sua autoimagem profissional (Formosinho, 1992). Associada ao conceito de “escola de massas” assente no conceito de democratização do ensino surge a conceção “multifuncional do professor” ou também de “professor polivalente” (Nóvoa, 1991), ou seja, este novo modelo ancora numa perspetiva que assenta da figura do professor como o profissional capaz de desempenhar qualquer tarefa que seja necessária executar, embora nada na sua formação académica o tenha preparado para tal. Os professores passaram em cerca de quatro décadas a:

(...) transformarem-se em autênticos «bombeiros» da sociedade, instados a apagar todos os focos de incêndio que se vão detetando. Quando surge um problema sociológico de difícil resolução requisita-se a intervenção da escola, exigindo-lhe uma disparidade de funções nos domínios mais diversos. (Nóvoa, 1991, p. 14)

Perrenoud (2002) enumerou um conjunto de competências que ressaltam desta complexidade anteriormente referenciada, no sentido de salientar o conjunto vasto de aspetos que o professor nos dias de hoje tem que mobilizar com destreza de modo a corresponder satisfatoriamente ao que lhe é exigido. Esta atitude do investigador suíço quanto a nós merecedora de consideração tem o mérito de sublinhar de forma proficiente a quantidade de recursos cognitivos que o professor deve mobilizar no seu quotidiano laboral, a saber: organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão de aprendizagens, conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho, trabalhar em equipa, participar na administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar as novas tecnologias, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua (Perrenoud, 2000).

Perante a constatação do número elevado de competências gerais às quais se acrescenta um infindável número de competências específicas é possível inferir a especial complexidade dos recursos implicados na execução da atividade docente, o que vem reforçar a nossa tese da exigência que o “ser professor” hoje comporta.

Mas a complexificação deriva também da pluralidade de cargos que a escola de massas foi criando – há assim cargos de diretores de turma, delegados de disciplina, diretores de departamento curricular, diretores de instalações, animadores culturais, monitores de formação contínua, formadores de formadores, professores peritos em orientação escolar, professores de apoio, professores de apoio à criança com necessidades educativas especiais, etc. Esta proliferação representa uma diversificação horizontal da função docente e tem clara relação com a multiplicidade e diversidade de papéis cometidos à escola de massas. (Formosinho, 1992, p. 37)

Desta forma, o desempenho da função em questão extrapola o interior da sala de aula para se abrir inevitavelmente para o exterior, o que ilustra o grau de exigência associado a esta realidade, desde modo:

(...) os professores vão virar-se, sobretudo, para uma ação no exterior da sala de aula, transformando-se em animadores culturais e em assistentes sociais, em educadores especializados e em terapeutas, em agentes de prevenção da droga e da delinquência, em conselheiros escolares e em orientadores profissionais (...). (Nóvoa, 1991, p. 14)

Bullying e Mobbing

O fenómeno de *bullying* sobre professores tem vindo a aumentar de forma preocupante, de tal modo que foi criada em 2006 em Portugal a linha SOS Professores (uma iniciativa da Associação Nacional de Professores – ANP), com intuito de os mesmos a ela recorrerem sempre que se sintam vítimas de algum tipo de violência que seja ameaçadora do

seu bem-estar físico e psicológico. O conceito de *bullying* apesar de definido e trabalhado por variadíssimos autores surge quase sempre associado a comportamentos agressivos e a estratégias de intimidação que resultam em práticas violentas exercidas por um conjunto de indivíduos ou um só indivíduo sobre outrem, naturalmente visando a agressão intencional com intuito de maltratar o outro.

Definimos por agressividade/bullying o que a literatura refere por comportamentos agressivos de intimidação o que apresentam um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com caráter regular e frequente. (Barros, Carvalho & Pereira, 2009, p. 5741)

Ora, estas práticas intimidatórias têm vindo a propagar-se nas escolas e é frequente encontrarmos relatos dos seus efeitos perniciosos não só sobre os alunos, mas com especial preocupação sobre a classe docente, de tal forma que conceitos como *bullying* ou *mobbing* passam a constar do léxico quando inventariamos o conjunto de palavras que associamos à escola nos dias de hoje. No que reporta ao *mobbing* defini-lo-emos como assédio hostil no trabalho (Leymann, 1990), uma vez que um conjunto de pessoas, ou mesmo uma só, exerce em contexto de trabalho extrema violência de forma reiterada sobre outra pessoa, com o objetivo expresso de a injuriar diminuindo-a, destruindo a sua reputação e, conseqüentemente, descredibilizá-la no seu local de trabalho, de modo a causar perturbação no desempenho das suas tarefas, tendo como objetivo último fazer com que a pessoa visada abandone o seu local de trabalho.

Daqui resulta um notório sofrimento psicológico, mas também psicossomático com perdas sociais muito expressivas. Acresce, ainda, no âmbito da violência exercida sobre os professores um aspeto que consideramos digno de registo, a saber: a ideia enraizada que o professor mesmo apesar de agredido não pode nem deve defender-se, razão pela qual a violência praticada parece encontrar um suporte legal que a ampare no sentido em que o professor ao ser agredido apenas pode acionar mecanismos que visem identificar o/os agressor/es, sendo que não pode defender-se de outro modo. Isto é, enquanto está a ser vítima de violência, não tem como naquele instante defender-se a não ser num momento posterior em que despoleta os mecanismos legais ao seu dispor para o fazer, o que significa que no momento em que a agressão ocorre pura e simplesmente o seu bem-estar físico é ameaçado e os atos por sobre si praticados não têm como ser impedidos, o que nos permite concluir que há aqui notoriamente no momento de tensão confrontacional (Collins, 2008, cit. por

Sebastião, 2013, p. 28), entre as partes intervenientes, relações de poder assimétricas entre os atores (Sebastião, 2013, p. 28).

Face ao que expusemos, cremos ter evidenciado algumas das transformações que têm vindo a acontecer no denominado perfil dos professores na contemporaneidade.

2.1.3. Ser aluno: requisitos e desafios

Perrenoud (2002) entende que de forma análoga ao trabalho que é desenvolvido pelos professores perspetivado como um ofício, é possível estender esta mesma conceção ao trabalho produzido e desenvolvido pelos alunos na escola e, como tal, este deve ser concebido como se de um ofício se tratasse. Diz-nos Perrenoud (2002, p.15) “o ofício de aluno é apenas uma componente do ofício da criança ou do adolescente nas sociedades em que esta fase da existência é definida, antes de mais, como uma preparação.”

Os processos de escolarização das crianças nem sempre tiveram a mesma configuração nas distintas sociedades ao longo dos diferentes tempos históricos, portanto podemos afirmar que a descoberta da importância da infância que ocorreu num período histórico situado e marcado por singularidades muito específicas, veio contribuir para a efetivação da instrução das crianças, não sendo displicente acrescentar que esta descoberta é relativamente recente.

De referir que Pinto (1997) defende existir uma evolução do sentimento e da ideia de infância, o que nos permite concluir que esta perceção é o resultado de uma construção histórico-social que evoluiu adquirindo outra dimensão na contemporaneidade.

Por outro lado, o facto de se defender que as crianças eram negligenciadas também é merecedor de algumas objeções, pois tende-se a comparar práticas recentes relativamente ao cuidado que se despense às mesmas, o que não significa que não se cuidasse das crianças, certamente seria noutros moldes mais condizentes com os padrões das diferentes épocas históricas.

Apesar de alguma discrepância entre os estudiosos sobre a não existência de uma conceção de infância, muitos autores referem o contrário, sustentando que as diferentes épocas históricas tinham para a infância um tratamento adequado à forma como era concebida nesses períodos que contrasta em muitos pontos como ela vem a ser perspetivada no período moderno e na contemporaneidade, porquanto não se pode concluir que a infância não era considerada, ou mesmo que ela fosse uma fase ausente nas conceptualizações acerca do desenvolvimento que foram sendo produzidas em períodos históricos distintos, “[a] criança como indivíduo percorreu a história da humanidade recebendo diferentes tratamentos em

função das diferentes relações que foram estabelecendo.” (Bernartt, 2009, p. 4226), aspeto igualmente referido por Monteiro (2006) quando a este propósito escreve “No âmbito desta dinâmica, a representação da criança caracterizou-se, diferenciadamente, em função dos contrastes e das transições ocorridas nos múltiplos períodos históricos.” (Monteiro, 2006, p. 11).

Nesta demanda pelo ser aluno, perscrutamos a infância com intuito de encontrar historicamente a sua conceptualização que lançará as bases para a necessidade de instruir as crianças dando primazia à sua educação, estando-lhe associadas questões relativamente aos métodos a implementar e, naturalmente, às finalidades do ato educativo. Neste percurso, invariavelmente, seremos conduzidos até à modernidade.

A modernidade redefine e reorganiza as conceções acerca da família e da escola, de acordo com novos critérios. A família enquanto núcleo de apoio olha para a criança como um ser precário que é preciso educar e cuidar, neste sentido, há aqui um despontar do “sentimento de infância”. Ariès (1981) refere-se a este cuidar como um “apaparicar” que em determinado período da modernidade foi sendo construído e replicado (por exemplo, as mães e as amas começaram a devotar à criança um cuidado “apaparicador” passando a concebê-la como fonte de prazer e colhendo esse prazer ao tratá-la, em boa parte devido à sua candura e aos seus gracejos pueris e ingénuos). Como tal descobre-se que este ser imaturo pode providenciar bem-estar, pelo que para se manter essa fonte é absolutamente necessário cuidar das crianças. A escola, a par da família transformou-se também, quer nas suas atribuições, quer em relação à forma como ministrava às crianças os ensinamentos que as dotariam de conhecimentos para a vida, muito embora, as práticas repressivas fossem ainda um hábito recorrente para impor a disciplina, já que ainda subsistia uma certa conceção de que a criança era por natureza voluntariosa, precisando de ser contrariada por forma a obedecer e a reproduzir.

A modernidade adveio, assim, como consequência natural das reconfigurações sociopolíticas, económicas, filosóficas, religiosas e científicas que marcaram o dealbar de uma nova era. Injustamente tomada como a “idade das trevas”, a idade média foi considerada durante muito tempo como um período marcado por uma certa apatia entorpecedora, decorrente de um obscurantismo que se acreditava ser caracterizador desta época de mil anos em que a humanidade havia estado mergulhada em profunda letargia – a “noite de mil anos”²⁰.

²⁰ Rabelais (1483-1553) referiu-se à Idade Média como a “espessa noite gótica” (Franco Júnior, 2001).

Admirador dos clássicos, o italiano Francesco Petrarca (1304-1373) já se referira ao período anterior como de *tenebrae*: nascia o mito historiográfico da Idade das Trevas. (Franco Júnior, 2001)

Contudo, apesar das inúmeras leituras acerca do significado deste período o que é hoje comumente aceite é que grande parte das ideias inovadoras da modernidade germinaram em pleno período medieval, razão pela qual não pode referir-se-lhe como um período de estagnação.

Em seguimento destas nossas considerações anteriores, podemos afirmar que Renascimento inaugura a idade moderna. Com o advento deste período dá-se o início a um conjunto de transformações em todos os domínios com repercussões ao nível das concepções acerca do mundo, do homem e da natureza; paulatinamente, as barreiras do feudalismo abriram-se dando lugar a um mundo arquitetado de acordo com novas linhas orientadoras, estamos assim perante um imenso conjunto de modificações nas diferentes estruturas do ocidente, as sociedades transformam-se.

Os séculos XV e XVI, período em que tradicionalmente se localiza a formação do chamado “mundo burguês”, caracterizou-se por transformações marcantes em todas as esferas da sociedade: a formação dos Estados Nacionais, no campo político; a descoberta do Mundo Novo, o fortalecimento das atividades urbanas comerciais e o enriquecimento e ascensão social da burguesia, no campo económico; a Reforma Protestante e a Contra-Reforma, no campo religioso; o Renascimento da cultura clássica greco-romana e a invenção da imprensa, no campo cultural; dentre outras. Uma nova sociedade estava surgindo e, concomitantemente, novos homens tinham que ser forjados. (Bernardo & Toledo, 2007, pp. 13-14)

A idade moderna, enquanto período de transição consubstancia uma nova ordem²¹ o que acaba por ser uma consequência natural das tendências que já se vinham a afirmar no ocidente desde o declinar da época medieval.

O Renascimento enquanto movimento cultural e intelectual tem início no século XIV, afirmando-se no ocidente como um período em que se reabilitaram as heranças da antiguidade greco-romana; este período singular da história da humanidade constitui-se como referencial, tendo os homens deste período vislumbrado aí o mote que lhes permitiu romper com a visão teocêntrica e com os dogmas religiosos da idade média²².

²¹ “O humanismo europeu inspirou-se na exemplaridade do mundo clássico em que os seus autores eram os intérpretes mais fidedignos dos valores morais e de uma ética de comportamento humano, que concorria para a formação integral do Homem. É assim que conhecem grande fortuna a literatura de sentenças e os tratados pedagógicos que condicionam fortemente a formação escolar voltada para a formação retórica da persuasão, indispensável à arte da palavra.” (Melo, 2011, p. 126)

²² “Como ocorrido na Grécia Antiga, inicialmente as artes – e em seguida o pensamento racional – deram conta de expressar as mudanças em curso de todas as instituições da sociedade medieval, em transição.” (Valverde, 2001, p. 127)

Tendo como uma das principais características a necessidade de compreender o mundo como um todo, os homens do Renascimento estabeleceram uma concepção diferente e é esta diferença que está na base de múltiplas criações que deram origem a importantes obras no âmbito da ciência, da arte, da política, da religião e da filosofia, com evidentes repercussões na forma como se concebeu o homem como centro e motor do pensamento e agente dinâmico²³ da sua vida, num labor comprometido com a realidade, com o mundo e consigo. O projeto renascentista pretendia fazer do homem um ser liberto das tutelas religiosas, por as considerarem nefastas e castradoras da verdadeira essência humana. O Renascimento afirmou-se, desta forma, como uma espécie de manifesto anti – idade média. Neste contexto o Humanismo emerge profundamente comprometido com o homem, visando encetar uma revalorização do ser humano (Farias de Azevedo, 2009), exaltando-lhe as potencialidades e virtualidades num exercício de plena liberdade²⁴.

Reconstituído o lastro histórico-ideativo que precedeu a idade moderna, somos chegados ao momento em que novas conceptualizações do homem na sua relação com o mundo se efetivam e se materializam, implicando profundas e intensas considerações acerca da sua formação de acordo com outros parâmetros decorrentes deste novo mundo pleno de mudanças. É a partir daqui que recuperaremos a noção de infância e da formação que, entretanto, começa a ganhar corpo, no sentido de providenciar às crianças formas de aprendizagem de acordo com os preceitos da época.

No que diz respeito à ideia de infância, enquanto categoria social ela é tributária da modernidade, “[a] modernidade constitui, segura e consistentemente, numa descoberta da infância como irreduzível liberdade” (Monteiro, 2006, p. 19).

Nos séculos XVII e XVIII a reconceptualização da infância é produto, de entre outras, das ideias de dois nomes absolutamente incontornáveis do pensamento ocidental, a saber: John

²³ “O conceito estático de homem medieval cedia lugar ao de homem como ser dinâmico e secularizado. Assim, a concepção basilar de homem do Renascimento reconsidera e reanima a proposta do sofista Protágoras – princípio *homo mensura*” (Valverde, 2001, p. 126)

²⁴ Acerca do homem como ser de liberdade consideramos oportuno recuperar as palavras de Pico Della Mirandola (1463-1494) por entendermos que as mesmas encarnam o espírito do Renascimento humanista: “ «Ó Adão, não te demos nem um lugar determinado, nem um aspeto que te seja próprio, nem tarefa alguma específica, a fim de que obtenhas e possuas aquele lugar, aquele aspeto, aquela tarefa que tu seguramente desejares, tudo segundo teu parecer e tua decisão. A natureza bem definida dos outros seres é refreada por leis por nós prescritas. Tu, pelo contrário, não constringido por nenhuma limitação, determiná-la-ás por ti, segundo o teu arbítrio, a cujo poder te entreguei. Coloquei-te no meio do mundo para que daí possas olhar melhor tudo o que há no mundo. Não te fizemos celeste nem terreno, nem mortal nem imortal, a fim de que tu, árbitro e soberano artífice de ti mesmo, te plasmasses e te informasses, na forma que tivesses seguramente escolhido. Poderás degenerar até aos seres que são as bestas, poderás regenerar-te até às realidades superiores que são divinas, por decisão do teu ânimo». Ó suma liberdade de Deus pai, ó suma e admirável felicidade do homem! Ao qual é concedido obter o que deseja, ser aquilo que quer.” (Pico Della Mirandola, 1998, p. 53)

Locke e Jean-Jacques Rousseau. Locke na obra “Alguns Pensamentos sobre a Educação” defende que o hábito pode alterar o homem, isto significa que na esteira do pensamento de Locke a educação deve ter como função inculcar hábitos bons nos homens e, como tal, o filósofo inglês exalta a primazia da educação moral. Locke evidencia nesta obra uma preocupação muito notória em considerar as crianças como elas são na realidade e não derivar os métodos a adotar para a sua educação de princípios intangíveis que ignoram a realidade dos factos. Neste sentido treinar o autodomínio é a base para a formação subsequente de todas as capacidades que se seguirão, razão pela qual para Locke a aprendizagem passa pela educação²⁵ do corpo a que se seguirá a aprendizagem das virtudes morais. De referir, ainda, que apesar de John Locke considerar importante a educação concebe, no entanto, as crianças como seres capazes de efetuarem raciocínios lógicos logo quando se começa a formar a linguagem, uma vez que a mente enquanto realidade ativa opera sobre os dados fornecidos pelos sentidos e como tal o conhecimento é assim gerado, aspeto que será posteriormente criticado por Rousseau ao afirmar que Locke ignorou a verdadeira essência da infância, uma vez que não é possível argumentar-se com as crianças, justamente, dado o seu carácter infantil e pouco propenso a raciocínios lógicos coerentes.

No que reporta a Rousseau podemos de facto considerá-lo a esta distância temporal como um dos maiores obreiros para a efetivação da educação moderna. O pensador suíço considerava a infância como uma fase peculiar do desenvolvimento humano, defendendo a separação entre o mundo da criança e do mundo do adulto. No *Emílio*, ou da Educação (1762), Rousseau escreveu então o seguinte, “procuramos sempre o homem na criança, sem

²⁵ “Desde o princípio John Locke expressa a sua posição diretiva de educação encontrando no processo educativo a “receita” para a formação moral do homem moral e virtuoso.” (Fagundes, 2014, pp. 4-5). Locke entendia que as impressões por menos perceptíveis que fossem adquiridas na infância constituir-se-iam como referências duradoras, “É assim que Locke faz jus ao seu empirismo – as primeiras impressões são as mais marcantes, e sob elas deitarão as bases da educação do homem.” (Fagundes, 2014, p. 5). Para que as crianças adquiram os valores imprescindíveis para a sua formação moral é fulcral que o hábito os inculca e para tal é necessário, segundo Locke, pulso firme sobre a educação das crianças.

Tendo como referência o Estado Liberal assente no ideal de bem-estar, a grande preocupação de Locke é promover a formação dos homens no sentido de pela educação eles se constituírem como agentes virtuosos, neste sentido, uma educação orientada para os valores potencia a virtude que deve estar na base da constituição dos estados liberais, portanto, “A infância, na conceção lockeana é pensada sempre numa visão prospetiva, ela deve corresponder aos fins do projeto educacional da sociedade burguesa liberal. (...) Qualquer proposta social, que seja consistente em seus ideais liberais, não poderia prescindir de uma educação que se iniciasse no berço (...)” (Fagundes, 2014, p. 6).

Crítico em relação aos métodos tradicionais da educação que assentavam sobretudo na excessiva memorização, Locke apresenta outra estratégia de ensino, isto é, ensinar por meio de uma prática repetida, “(...) ao invés de confiar em regras resguardadas sob a responsabilidade da memória e que, por isso mesmo, podem ser esquecidas com o passar do tempo, ele investe na prática de repetição que levará a força instituidora do hábito.” (Fagundes, 2014, p. 7). Em suma, a argumentação lockeana assenta numa visão do ato educativo como aquele que é capaz de moldar os homens para o exercício de uma cidadania virtuosa, assim, os desejos devem ser regulados pela disciplina que fundará por intermédio do hábito uma aprendizagem duradoura rumo à efetivação do homem virtuoso e moderno, como substrato do Estado Liberal que Locke advoga.

pensar no que esta é antes de ser homem” (Rousseau, 1995, p. 6). A primeira educação deve ser, assim, o mais natural possível de modo a garantir a preservação da inocência e da espontaneidade naturais inerentes à criança (Pinto, 1997).

A educação em liberdade constituir-se-á como o princípio e o fim deste empreendimento do ato educativo, por isso a natureza e o contacto estreitado com ela constituem-se como verdadeiros mestres da criança, razão pela qual “Emílio” é criado no campo em perfeita comunhão com a natureza. O objetivo é em primeira instância formar o homem e, só posteriormente o cidadão.

A infância é na conceção de Rousseau uma fase que requer cuidado e atenção especiais, para tal é necessário separar mundos distintos (o da criança e do adulto) e afastar a criança do trabalho que a iria introduzir precocemente num universo pleno de particularidades, assim Rousseau em tom assertivo escreve “Respeitai a infância e não vos apresseis em julgá-la bem ou mal” (Rousseau, 1995, p. 97).

A própria experiência da criança constituir-se-á como fonte fecunda da sua aprendizagem, pelo que é imperioso que se deixe a natureza atuar de acordo com o seu decurso normal, não sem existir a figura de um adulto na qualidade de tutor que discretamente fornecerá orientações, mas sem dar-lhe lições, uma vez que somente o contacto com as coisas pode proporcionar à criança os ensinamentos de que precisa²⁶. A observação, o contacto, a experimentação são assim no pensamento de Rousseau chaves-mestras para a aprendizagem.

Apesar das diferenças entre ambos os autores, entre aquilo que se designa por “ambientalismo” em Locke e o “romantismo” de Rousseau (Pinto, 1997), o que é relevante mencionar nesta fase do trabalho é que nos dois pensadores em questão,

se deteta, de facto, o reconhecimento do carácter decisivo da atenção e da intervenção dos adultos no processo de formação das crianças. Para Rousseau, essa influência deveria destinar-se a salvaguardar aquilo que a criança é por causa da sua fragilidade (...), para Locke, a preocupação deveria orientar-se no sentido de levar a criança a deixar de ser o que é, para se transformar num adulto. (Pinto, 1997, p. 41)

²⁶ Para percebermos este projeto de Rousseau é importante referir que o mesmo não surgiu por geração espontânea, isto é, alguns pensadores anteriores tiveram contributos relevantes para que se começasse a operar uma mudança muito significativa na conceção da educação das crianças. A este propósito e para ilustrar o que acabámos de afirmar resgatamos as palavras de Montaigne (1533-1592) quando afirma: “ Não cessam de nos gritar aos ouvidos, como que por meio de um funil, o que nos querem ensinar, e o nosso trabalho consiste em repetir. Gostaria que ele corrigisse este erro, e desde logo, segundo a inteligência da criança, começasse a indicar-lhe o caminho, fazendo-lhe provar as coisas, e as escolher e discernir por si próprio, indicando-lhe por vezes o caminho certo ou lho permitindo escolher. Não quero que fale sozinho e sim que deixe também o discípulo falar por seu turno.” (Montaigne, 1991, p. 75)

De sublinhar, também, que o mérito destes pensadores consistiu no facto de abrirem a análise para o efetivo “reconhecimento dessa realidade nova que é a infância” (Pinto, 1997, p. 41).

Encontradas as raízes fundantes do projeto da idade moderna chegamos ao Iluminismo; este é considerado como um movimento intelectual que acabou por ser a consumação das transformações histórico-culturais ocorridas no século XIV com o Renascimento. Para os iluministas o homem é um ser comprometido com o meio onde vive, seja natural, seja social e como tal a educação assume um papel preponderante para que essa relação possa acontecer, sem estar sujeita a nenhum tipo de constrangimentos, daí enfatizar-se a autonomia da razão como meio para libertar o homem dos grilhões da dependência de outrem que não lhe permitiam cumprir essa determinação que é ser livre e agente do seu próprio pensamento. Podemos justamente confirmar o que acabámos de declarar nas palavras de I. Kant²⁷ quando nos esclarece acerca do significado do Iluminismo, eis as palavras do próprio:

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem da sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso do seu entendimento sem direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem direção de outrem. Sapere aude! Tem a coragem de fazer uso do teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]. (Kant, 1985, p. 100)

Em termos históricos podemos situar a efetivação da educação universal no século XIX, o que acaba por ser o resultado de todos os trabalhos efetuados nos séculos anteriores, sem os quais tal não teria sido possível. Face sobretudo às grandes transformações ocorridas no século XVIII, nomeadamente, a secularização do ensino, a construção da ideia de educação pública estatal, com especial relevância para a intervenção do Estado sobre a educação que em alguns países se começou a concretizar o ideal de educação para todos.

É ainda relevante mencionar que datam deste século, importantes normativos legais que enquadraram também o desempenho da função docente. Se pudéssemos condensar o imenso

²⁷ “Kant concebia que a educação tinha por tarefa desenvolver as faculdades humanas mediante a própria razão, mas o fim supremo da pedagogia seria a formação do caráter moral que permite cumprir retamente o destino individual e social do homem.” (Santos, 2013, p. 6)

De mencionar que Kant defendia que o homem é o único ser que necessita de ser educado, por oposição aos restantes animais. A instrução é o meio que propicia ao homem desenvolver-se no sentido de mediante o uso da razão esclarecida tornar-se uma entidade moral a partir do escrupuloso cumprimento dos deveres morais que são leis emanadas da razão e como tal expressam ordens de natureza incondicional. Para tal é absolutamente necessário educar os homens para que orientem as suas condutas rumo a este desiderato que deve ser a finalidade de todo o agente racional. Diz-nos Kant “(...) a liberdade de pensamento significa que a razão não se submete a qualquer outra lei senão àquela que se dá a si própria.” (Kant, 1985, p. 94). E Kant vai mais longe ao afirmar “Um homem sem dúvida pode, no que respeita à sua pessoa, e mesmo assim só por algum tempo, na parte que lhe incumbe, adiar o esclarecimento (...). Mas renunciar a ele, quer para si mesmo quer ainda mais para a sua descendência, significa ferir e calcar aos pés os sagrados direitos da humanidade.” (Kant, 1985, p. 110).

contributo do século XVIII numa grande síntese podemos afirmar que é neste século que se opera uma transição do controlo da educação sob a tutela da igreja para a do Estado (Santos, 2013).

No que concerne ao século XIX diremos que é neste tempo histórico de cem anos que se assiste a uma consolidação da educação mais extensiva sob forte controlo do aparelho estatal, todavia, é de referir que a ideia de uma educação para todos é ainda um ideal por concretizar em toda a sua plenitude, por não ser um apanágio a que todas as crianças e jovens tivessem acesso em igualdade de circunstâncias. Se a burguesia via aqui a possibilidade de ver concretizadas as suas aspirações é de referir que o povo ansiava também por mudanças, visivelmente inspirado pelos ideais das revoluções anteriormente concretizadas no sentido de poder ter acesso a um maior protagonismo social, o que só poderia ser possível de tivesse também acesso à escola. Datam deste século importantes trabalhos de figuras como Pestalozzi, Fichte e Fröbel visivelmente comprometidos com a ideia de liberdade como motor de desenvolvimento das sociedades e agente ideológico da educação (Arriada, Nogueira & Vahl, 2012). Neste sentido, podemos afirmar que se desenham relevantes projetos no que à educação diz respeito, no sentido de transformar a escola enquanto instituição e no que às suas atribuições diz respeito:

Em relação à escola, nascem os grandes sistemas públicos de educação. Modelo da escola que não apenas instrui e forma, mas também impõe comportamentos e valores, que se articulam em torno da didática, da racionalidade, da disciplina, das práticas repressivas. (Arriada et al., 2012, p. 39)

Pelo que expusemos até este momento podemos constatar que no século XIX entre recuos e avanços se desenvolverão condições para uma efetivação da educação para a generalidade das crianças e jovens, norteadas por uma ideologia de carácter progressista que se assumiu como um legado da modernidade. Contudo, chamamos a atenção para o facto de:

na generalidade dos países da Europa Ocidental, ao longo do século XIX, se manteve uma organização escolar que tratava de forma desigual as crianças que vinham de meios sociais distintos. O mesmo aconteceria durante a primeira metade do século XX (Azevedo, 2000). Aos filhos das classes trabalhadoras estava, quando muito, reservado o ensino elementar, ficando para os mais ricos a frequência do ensino secundário. A situação agravava-se ainda mais quando se referia ao sexo feminino. (Ferreira, 2005, p. 195)

Não obstante os Estados começarem a tomar para si a responsabilidade da educação e estenderem-na aos filhos da classe trabalhadora. A interferência do Estado acontecia visando um propósito que se prendia com a reprodução da ordem social.

A instituição escolar como agente disciplinador

Verifica-se, também, o facto da instituição escolar assumir o papel de agente disciplinador (Arriada et al., 2012). Situação amplamente analisada por Foucault (1991) quando associa à instituição escolar a aprendizagem suportada por técnicas de vigilância e punição que na conceção do autor sempre estiveram associadas à escola. No pensamento de Foucault estas técnicas cumpriam uma finalidade específica, a saber: enfatizar com mais vigor a transmissão de conhecimentos, portanto, “Na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal” (Foucault, 1991, p. 202). O espaço da escola passa a ser um mecanismo em permanente perscrutação, existindo fortes dispositivos que são implementados com vista a garantir a disciplina e o rigoroso cumprimento das ordens:

O olhar panóptico vigia tudo e todos, desde atitudes, gestos, comportamentos até condutas e notas, ou seja, todos os espaços escolares são vigiados: corredores, pátios, salas. Mesmo quando não existe a presença física de alguém, o aluno é induzido a comportar-se como se houvesse um olhar permanente e atento. (Arriada et al., 2012, p. 46)

A escola como entidade disciplinadora²⁸ remete para o local por excelência onde se cultivava a reprodução da ordem institucionalizada pelo Estado, com intuito de exortar à implementação dos projetos nacionais de educação. Neste sentido, a forte disciplinarização do corpo e dos conhecimentos ministrados nas crianças e jovens visa um esquema de submissão individual no sentido de ajustar os comportamentos e normalizá-los de acordo com aquilo que foi fixado pelos mecanismos estatais de modo a enquadrá-los, “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza.” (Foucault, 1991, p. 207)

O que podemos constatar é que nem sempre se promoveu no século XIX um acesso igualitário à escola; por outro lado, os ideais propalados pelos mais eminentes pensadores do Iluminismo contrastaram com uma forte aplicação da disciplina como mecanismo fiscalizador que assumiu funções de adestramento face ao que era definido pelos diferentes Estados. A

²⁸ “O que os alunos mais escutam são ordens: “Levante-se! – ordenou o professor” (Flaubert, 1884, p. 2); “Quinhentos versos a toda a classe! – bradou o mestre” (1884, p. 4). (...) O escritor português Eça de Queirós (1845-1900) não tinha uma visão positiva da sala de aula, “nem espaço, nem asseio, nem arranjo, nem luz, nem ar. Nada torna o estudo tão penoso como a fealdade da aula”. (1891, p. 112). Do mesmo modo, Ramalho Ortigão (1836-1915) descrevia o colégio como uma “casa triste e sombria”. As paredes possuíam “riscos e letras a lápis”, no chão escuro, “pedaços de papéis rasgados”. As aulas, “sujas pela lama que trazem as botas dos externos, os bancos lustrados pelo uso, as carteiras de pinho pintadas de preto, os transparentes das janelas manchados pela chuva, a lousa negra polvilhada de giz [...] infundem uma tristeza lúgubre”. (1889, p. 10-11)” (Arriada et al., 2012, p. 49)

escola era o palco onde os diferentes Estados-nações²⁹ encenavam os mecanismos que visavam reproduzir uma certa ordem social, (Ferreira, 2005), suportada essa autoridade por um forte aparelho disciplinador, como nos dá conta Foucault (1991).

O trajeto que efetuámos neste subponto até ao presente momento em que este trabalho se encontra teve como principal objetivo enquadrar histórica e temporalmente a infância para determinarmos a sua conceptualização, por isso subscrevemos a ideia de que a infância é uma conquista da modernidade, portanto “A esta luz, podemos afirmar que só a partir da implantação dos Estados democráticos é que a criança, concebida enquanto sujeito de direitos e deveres específicos em relação ao adulto, começa a ser projetada em textos normativos. “ (Monteiro, 2006, p. 1). Determinámos a escolarização como preocupação crescente que acompanhou a ressignificação da infância para chegarmos ao ponto em que a educação passa a estar sobre a alçada do Estado, fixando a obrigatoriedade das crianças em frequentar a escola, embora de acordo com as especificidades das diferentes épocas históricas, desta forma somos chegados à contemporaneidade.

Mais do que traçarmos extensos quadros sobre a educação no século XX, pois não é esse o objetivo deste subponto, interessa-nos sobretudo analisar já a escolarização das crianças e jovens como uma realidade consubstanciada para aferirmos o significado de ser aluno hoje. O que anteriormente fizemos foi traçar um quadro que nos possibilitasse chegar à realidade contemporânea como resultado de um extenso labor que originou a escola como uma realidade implementada nas sociedades contemporâneas.

A transição do século XIX para o século XX acarreta a progressiva afirmação do direito à educação escolar e à conseqüente obrigatoriedade da escolarização (Machado & Alves, 2014), por conseguinte:

Em Portugal, é na Constituição de 1911 que se inclui o ensino primário obrigatório e gratuito no elenco dos direitos e garantias individuais e este direito apenas se vem a concretizar na sua universalidade no início da segunda metade do século XX. (Machado & Alves, 2014, p. 7)

Disto mesmo nos dão conta também Candeias & Simões (1999) quando afirmam que o sistema educativo português foi precocemente definido, mas tardiamente aplicado:

só em meados da década de 50 do século XX que todas as crianças com idades compreendidas nos parâmetros da lei se encontravam efetivamente matriculadas na escola (Carvalho, 1986; Nóvoa, 1992; Candeias no prelo) (...) A lentidão deste ritmo de

²⁹ “A passagem para a educação standardizada, estatal e obrigatória far-se-á de forma lenta durante o todo o século XIX e princípios do século XX, e representará o triunfo da noção de Estado Nação com a substituição progressiva das estratégias individuais e de grupo, decididas em função dos interesses concretos na vida das pessoas, por estratégias coletivas, nacionais, decididas por grupos restritos e impostos à generalidade da população em nome do bem da Nação.” (Candeias & Simões, 1999, p. 165)

escolarização (...) colocou de uma forma clara Portugal entre os países menos escolarizados e alfabetizados no mundo ocidental da altura (...). (Candeias & Simões, 1999, pp. 165-166)

A escolarização das crianças em Portugal ficou muito aquém dos restantes países (Candeias & Simões, 1999; Teodoro & Aníbal, 2008; Vieira, 2005).

Portugal foi um dos primeiros países onde o Estado tomou para si a tarefa de legislar sobre o sistema de ensino:

com reformas que, no final do século XVIII, constituíram uma referência para outros países europeus. Acrescenta-se que Portugal foi, em 1935, o quarto país do mundo a consagrar em lei o princípio da escolaridade obrigatória, retornado em 1844 e associado, desde essa data, a penalizações cívicas e monetárias a pais, estudantes (a aplicar quando adultos) e autoridades locais que não providenciassem a frequência à escola. (Teodoro & Aníbal, 2008, p. 75)

Porém, o que constitui matéria de facto é que durante largos anos esta realidade não passou de um processo que os autores em questão classificam como construção retórica da educação. Isto porque, pela análise das despesas de educação nos últimos cento e cinquenta anos a média do orçamento atribuída a este setor era absolutamente irrisória.

(...) entre 1851 e 1907. A média do orçamento da instrução pública foi na ordem de 0,2% do produto interno; só em 1927 atingiu, pela primeira vez 1% e, em 1974, na ocasião da Revolução dos Cravos, 1,8%; somente em 1999, Portugal pôde pela primeira vez atingir, ultrapassando-a, a média dos orçamentos dedicados à educação pelos países membros da OCDE, que então se situava à volta dos 6% do PIB de cada país. (Teodoro & Aníbal, 2008, p. 76)

Por outro lado, apesar de se estabelecerem penalizações a aplicar a todos os que tivessem a seu cargo crianças em idade escolar que não frequentassem a escola, o que é certo é que tal não passava de puro idealismo especulativo, bem visível em todos os quadrantes da sociedade, por continuar a subsistir como se de uma máxima se tratasse o rifão popular “o trabalho de menino é pouco, mas quem o desperdiça é louco”.

Contudo, desde os anos sessentas do século XX, Portugal iniciou um progresso de renegociação da sua inserção no sistema mundial. A viragem da economia portuguesa para o espaço europeu na década de sessenta, a Revolução de Abril de 1974, o fim do império, o processo de integração na Comunidade Económica Europeia, (...) e, mais recentemente, a participação na primeira fase da união económica e monetária, representavam múltiplos sinais de uma intenção assumida no sentido de rever a antiga posição de Portugal no sistema mundial. Essa viragem estratégica na situação portuguesa teve profundas implicações nas políticas públicas de educação. (Teodoro & Aníbal, 2008, p. 77)

Nestes trinta anos o sistema educativo português teve que adotar políticas que viessem suportar legalmente as mudanças que, então, eram urgentes realizar, sob pena de não correspondermos às exigências dos parceiros europeus, uma vez que alguns deles estavam

verdadeiramente mais à frente no que diz respeito à educação. Neste contexto é de mencionar que:

De uma forma geral, identifica-se uma evolução linear da escolarização média da população portuguesa: cada português, em 1991, tinha em média 4,6 anos de escolarização, 6 anos em 2001 e 7,4 anos em 2011. Se em vez da população adulta considerarmos apenas o grupo etário dos 25 aos 44, que poderemos identificar como a geração dos pais das crianças que frequentam os sistema de ensino básico e secundário, essa evolução é mais marcante: 6,5 anos em 1991, 8,3 em 2001 e 10,4 em 2011. (Justino, 2014, p. 6)

Constatamos um significativo trabalho desenvolvido em torno daquilo que designamos como sensibilização para a importância da escolarização que foi começando a desenhar-se na sociedade portuguesa graças não só às “elites políticas e intelectuais do país, e secundado com ênfase pelos media, nos últimos anos (Melo, 2003)” (Vieira, 2005, p. 525).

Considerando todos os fatores a que atrás aludimos e o trabalho que se tem vindo a realizar em matéria de educação o que é de referir é que hoje praticamente todas as crianças e jovens frequentam a escola, sendo de mencionar que a taxa real de escolarização em Portugal se situa nos 87,8%, longe dos 0,9 que se verificavam em 1961 (Pordata, 2016). Todavia, embora a taxa de escolarização tenha vindo a aumentar, não sem referir que de forma lenta (Justino, 2014), há dois problemas que subsistem, ainda, no sistema de ensino português, a saber: o abandono e o insucesso escolares.³⁰

Tendo em consideração tudo o que expusemos até ao momento, salientamos que na verdade a maior parte do tempo do quotidiano dos alunos portugueses se passa na escola.

O Estado passa assim a conceber a escola pública como núcleo da política educativa e constitui-se, também como “plataforma de igualdade de oportunidades” (Pires, 2012, p. 19).

O caminho percorrido levou-nos por múltiplas considerações acerca da descoberta da criança como entidade portadora de identidade, passando pela indispensabilidade de se ponderar a sua educação de acordo com um novo estatuto mais próximo das leituras que a época contemporânea tece acerca da infância e, com mais, pormenor sobre a questão da escolarização como instrumento potenciador da formação ao serviço da construção individual e coletiva das novas gerações, preparando-as para os desafios que o mundo contemporâneo lança e sobre os quais é preciso corresponder. Nesta fase teceremos as considerações finais

³⁰ “O abandono escolar precoce, intimamente relacionado com o insucesso escolar e o diminuto nível de qualificações da população portuguesa têm consequências a nível individual (empregabilidade, rendimento disponível, autoestima, saúde, etc.) e da sociedade (desemprego, coesão social, mobilidade social, criminalidade, cidadania, tolerância e desenvolvimento económico.” (Rocha, Moreira & Gomes., 2014, p. 4)

Por se entender que o abandono escolar constitui uma matéria premente que carece de intervenção de acordo com as recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico de 2014 um dos reptos lançados a Portugal consiste em “reduzir a repetência e o abandono escolar e garantir oportunidades de aprendizagem inclusivas para todos os alunos” (Perspetivas Políticas de Educação: Portugal OCDE, 2014, p. 6).

sobre o ser aluno, num universo em constantes mudanças, quer sejam do ponto de vista social, quer económico que gizam o quotidiano e requerem respostas à altura dos inúmeros desafios que se perfilam no horizonte. Portugal, apesar de ainda ser perspetivado como uma economia semiperiférica, tem responsabilidade direta sobre os rumos que o sistema educativo tem percorrido ao longo das diferentes legislaturas e, mais especificamente, sobre as políticas educativas que têm sido implementadas, tendo por obrigação, não só institucional, mas também cívica de saber que resultados foram alcançados. É neste ponto que faremos o aporte para a questão de ser aluno hoje no Portugal da contemporaneidade.

Parte substancial da vida das crianças e jovens é passada, por ano, na escola e, como tal, em seguimento de Perrenoud (2000) ser aluno é exercer um ofício, uma vez que todos o que a ele se dedicam despendem muitas horas do seu dia a dia a desempenhá-lo.

Associado ao “ofício de aluno” impende uma outra condição que tem sido transversal a este ponto do trabalho, a saber “ofício de criança”, quanto a nós aspetos de fazem parte de um todo e, como tal, não podem ser analisados separadamente. Como anteriormente demos conta:

(...) a criação da escola pública, na modernidade, constitui um dos eixos de configuração da infância moderna (...) e, com ela, foi estabelecido o pilar de socialização das crianças. Com a escola, a criança assume o estatuto de ser social, objeto de um processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objetivo de políticas públicas. (Sarmiento, 2011, p. 588)

Assim, a escola enquanto instituição veio instituir a infância como categoria social (Sarmiento, 2011). Por outro lado, é hoje impensável, conceber a infância sem se lhe associar a escola, o que permite concluir que há uma correlação entre ambas. Todavia, esta necessidade de instruir as crianças e prepará-las acaba por ser a fonte daquilo que Sarmiento (2011) designa como a “morte” da criança; a este propósito é importante referir que esta “morte” é simbólica, pois na verdade o que se extirpa à criança é, justamente, aquilo que de mais peculiar ela tem, como sejam, “saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias” (p. 589) para em seu lugar se erigir uma outra dimensão, a condição de aprendiz e de acordo com esta condição social será “destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado” (Sarmiento, 2011, p. 589).

Nas palavras de Perrenoud (2000) este ofício de aluno é *sui generis*, mas esta particularidade não advém do facto do exercício em si não ser remunerado, mas porque:

- é menos livremente escolhido que qualquer outro;
- depende fortemente de um terceiro (...);
- exerce-se permanentemente sob o olhar e controlo de terceiros (...);
- está constantemente sujeito ao princípio de uma avaliação das qualidades e dos defeitos

da pessoa, da sua inteligência, da sua cultura, do seu caráter. (Perrenoud, 1985, p. 16)

Pelas palavras de Perrenoud atrás transcritas inferimos que a condição de aluno é uma imposição que as diferentes sociedades instituíram no sentido de transmitir às crianças conhecimentos que são considerados como imprescindíveis para preparar os futuros cidadãos para a vida social que os espera. Para que isto aconteça “A escola criou uma relação particular com o saber, uniformizando o modo de aquisição e transmissão do conhecimento, para além de toda a diferença individual, de classe ou de pertença cultural.” (Sarmiento, 2011, p. 587).

Ser aluno é hoje incorporar um conjunto de atribuições que a sociedade orientada para a excelência determina como fonte de progresso, portanto, o aluno é “chamado a socializar-se no valor do mérito, da competitividade e da autonomia” (Sarmiento, 2011, p. 592) e a procurar em tempo útil soluções que o tornem cada vez mais um indivíduo competente (Sarmiento, 2011), por isso “[a] escolaridade é uma longa marcha. Pode-se sempre “fazer melhor”. (Perrenoud, 2000, p. 17). Ainda que muitas crianças e jovens por vezes não tenham o discernimento necessário para redefinir percursos, o sistema encarrega-se de o fazer por eles, nesta medida o controlo avaliativo é uma figura omnipresente que o sistema cultiva e incentiva. Neste âmbito a autonomia que se propaga como condição imanente ao ser aluno é em rigor uma semiautonomia, uma vez que “a autonomia das crianças é defendida, promovida, erigida como programa educativo, ao mesmo tempo que a restrição do espaço-tempo coloca as crianças mais duradouramente sobre o controlo direto ou indireto dos adultos;” (Sarmiento, 2011, p. 593). Em rigor, o campo da educação ergue-se sobre um conjunto de antinomias fascinantes, mas difíceis de resolver e a que acabámos há pouco de apresentar é uma delas. Portanto o ofício de ser aluno é paradoxal em muitas fases da sua prossecução, fazendo do espaço da escola, em determinadas circunstâncias, um espaço de conflito. Um espaço que potencia a autonomia, mas tende a cerceá-la, um espaço que privilegia a escolha mas determina simultaneamente os caminhos a seguir, porque uns são mais necessários do que outros e um espaço que promove a procura do conhecimento, mas condiciona as formas de o alcançar, entendendo que umas formas são mais legítimas do que outras e como tal não as aprova.

Nesta demanda pelo sucesso que a sociedade contemporânea cultiva e promove é de mencionar que ser aluno é trabalhar intensivamente para a concretização deste valor que na hierarquia axiológica atual ganha uma dimensão muito expressiva, para isto, o ofício de aluno deve atender a este desejo de ser bem-sucedido e para tal muitos alunos estritamente

orientados para esta finalidade passam a cultivar uma “relação utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro” (Perrenoud, 2000, p. 17).

Ser aluno é viver diariamente numa organização³¹ (Perrenoud, 2000) e, como tal, é neste espaço que desde cedo as crianças e jovens ensaiam a sua vida relacional, experienciando muitos dos sentimentos³² que posteriormente viverão noutros contextos e noutras fases do seu desenvolvimento. Todavia, a génese desta experiência que acontecerá durante toda a vida começa a desenvolver-se em contexto escolar. A escola como organização é:

constituída por um conjunto de atores com diferentes formações, percursos e perspetivas educacionais diversas, diferindo de outras organizações sociais (Alves, 2003). Apresenta uma hierarquia própria que tem como função administrar a organização e gerenciar as relações entre os diferentes atores, acautelando o cumprimento dos objetivos definidos. (Baptista, 2013, p. 12)

É, pois, nesta organização na qual o aluno vive diariamente a experiência de ter de cumprir tarefas e responder pelo seu resultado, neste sentido “é o aluno – mais do que a criança – de quem a escola se ocupa” (Sarmiento, 2011, p. 588).

Viver numa organização complexa, como é a escola implica capacidade de adaptação a múltiplas realidades condicionadas pelos exigentes aparelhos de controlo e fiscalização, portanto, o desempenho que o aluno terá nestes anos exigentes em que frequentará a escola ditarão muito do que a seguir ocorrerá no seu percurso:

Ora, uma vez adulto, o que acontecerá à criança ou ao adolescente, (...) dependerá não só das suas competências escolares e das qualificações profissionais que lhe foi permitido adquirir no atual sistema de formação e de seleção, mas também das suas competências enquanto ator social e membro de uma organização. (Perrenoud, 2000, p. 32)

Terminamos este subponto com um excerto de uma entrevista³³ realizada a George Steiner que quanto a nós espelha bem esta ambivalência que grassa em torno do ser-se jovem, uma condição que se constrói entre o ser e o não ser, isto é, não ser autónomo pelas escolhas que se fazem, porque elas já estão à partida condicionadas e o ser-se autónomo para se ser responsabilizado pelos resultados das prestações que a família, a escola e o estado escrutinam

³¹ “Na atualidade, a Escola apresenta-se como um produto do cruzamento do Iluminismo com o Estado-Nação e de ambos com o capitalismo, enquanto forma de organização da produção (Magalhães, 2003).” (Baptista, 2013, p. 10)

³² “Em qualquer escola existe uma vida relacional muito rica e diversificada entre alunos ou entre estes e os adultos. Raiva, amor, desejo, inveja, admiração, devoção, submissão, apatia, entusiasmo, alegria, prazer, angústia, expectativa, frustração, dominação, competição, cooperação, rejeição, segregação, filiação, aprovação, isolamento, marginalidade, liderança, sexualidade, defesa do território, sentido de propriedade, legalidade e partilha: todas as componentes da vida sentimental e relacional dos adultos se encontram na escola, as atitudes, as paixões, os mecanismos de agressão e de defesa, de identificação ou de projeção que funcionam, de resto, em todas as situações.” (Perrenoud, 2000, p. 29)

³³ Entrevista disponível em: <http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/2016-07-16-Estamos-a-matar-os-sonhos-dos-nossos-filhos>

com rigor exigindo às crianças e jovens mais trabalho, mais empenho, mais dedicação, esquecendo por vezes que faz parte desta fase o errar e que só errando é que se pode compreender qual o caminho a ensaiar para rumarmos a uma fase adulta mais plena:

Deixe-me ampliar esta questão e dizer-lhe isto: estamos a matar os sonhos dos nossos filhos. Quando eu era criança, existia a possibilidade de cometer grandes erros, (...), mas quem não tiver a liberdade de errar na juventude, nunca se tornará um ser humano completo e puro. Os erros e esperanças desfeitas ajudam-nos a completar o estágio adulto. (...) Mas é muito mais importante cometer erros do que tentar entender tudo desde o início e de uma só vez. É dramático saber com clareza aos 18 anos o que se quer fazer. (George Steiner, 2016)

2.1.4. Transformações contemporâneas no perfil dos alunos

Ao introduzirmos no motor de busca da *Google* a expressão “ética Kantiana” em 0,44 segundos aparecem-nos cerca de 585 000 resultados; esta constatação pela sua evidência remete para a uma notória democratização do acesso à informação que hoje todos os alunos experimentam, justamente, por serem ativos consumidores e produtores de conteúdos no imenso espaço cibernauta. Estamos, assim, perante inúmeros desafios no que à educação diz respeito, o que desde logo implica indagar pelas alterações mais patentes no que reporta ao perfil dos alunos da contemporaneidade, na medida em que “(...) a escola tornou-se uma instituição mais complexa, com a presença de um “novo” público escolar que traz para dentro da escola, juntamente com os valores tradicionais, os “influxos culturais” próprios da sociedade contemporânea.” (Sobrinho, 2010, p. 5)

Profundamente entrosados com as novas tecnologias, os alunos da escola dos nossos dias são hiperestimulados pelo manuseio desde tenra idade destas ferramentas o que lhes incute um gosto particular pela exploração das potencialidades dos instrumentos que têm ao seu dispor, combinando muitas vezes diferentes utensílios de forma criativa e, como tal, são regra geral curiosos e ávidos para investigar as capacidades dos instrumentos de que dispõem e que fazem parte do seu quotidiano, perante os quais não se comportam como sujeitos estranhos face às possibilidades que estes aparelhos lhes disponibilizam. A ideia de que o professor³⁴ é

³⁴ “No passado, os alunos deixavam-se influenciar pelo professor por aceitarem pacificamente o seu estatuto, por o considerarem competente na área de conhecimentos que devia ensinar e também por lhe reconhecerem poder para recompensar ou punir através das avaliações e das estratégias de gestão da disciplina, não sendo postas em causa as decisões tomadas pelo professor a este nível. Atualmente, devido a múltiplos fatores (Jesus, 2002, 2003, 2007; Lens & Jesus, 1999), muitos alunos não se deixam influenciar pelo professor apenas devido ao facto de ser o “senhor doutor” ou “senhor professor” a sugerir, desvalorizam a escola como fonte de acesso ao saber ou conhecimento, colocando muitas vezes em dúvida a competência do professor, para além deste também tem

a entidade por excelência que detém o conhecimento deixou há muito de fazer sentido nesta realidade globalizada onde todos estão em rede e a ela têm acesso, portanto, o novo modelo assenta numa relação de interação entre o professor que medeia e o aluno que mais do que uma entidade puramente passiva, procura complementar os conhecimentos veiculados, desta forma esta demanda é transversal em todos os quadrantes da sua vida, não se confinando apenas à escola e à sua formação. A passagem de conhecimentos é apenas o ponto de partida para se iniciar um processo que em termos de tempo se prolongará, sem descurar o essencial e que é, fundamentalmente, dotar o aluno de mecanismos que lhe permitam ir para além daquilo que lhe foi transmitido e de forma crítica posicionar-se sobre a sua própria aprendizagem. Aliás desde muito cedo, praticamente a partir do momento em que a criança começa a ser perspectivada como agente social com projeção relevante na contemporaneidade que as diferentes correntes têm tido como preocupação dar-lhe voz e, como consequência, crê-se que este dar voz é fundamentalmente dar-lhe espaço para se posicionar criticamente³⁵, claro está, não nos referimos ao exercício simples de suscitar meras opiniões que como se sabe não são ponto seguro para o que quer que seja, mas um exercício de fundamentação crítico-reflexiva que exige ponderação e capacidade de escuta atenta, bem como a procura de bases sólidas para uma argumentação que vise sustentar as suas impressões de modo a que o aluno as possa defender criticamente. É preciso referir que esta capacidade crítico-reflexiva é um exercício que se vai apurando e depurando com a experiência, como tal, deve ser uma prática continuada, aliás disto mesmo nos dá conta Nóvoa (1991) quando afirma:

A escola tem que ser encarada como um centro de reflexão educativa, como um espaço onde a cultura e o saber adquirem uma historicidade própria, como um lugar de descodificação e de integração crítica das mensagens culturais com que as crianças e jovens são confrontados no seu dia-a-dia. (Nóvoa, 1991, p. 15)

Uma das transformações que mais se torna evidente no perfil do aluno contemporâneo é o seu interesse intermitente pelas temáticas, elas só interessam enquanto são novidade e isto pode durar pouco tempo, por exemplo, no decorrer de uma aula. Se se persistir numa

vindo a perder poder no que diz respeito à capacidade de gestão da aprendizagem e da disciplina dos alunos.” (Jesus, 2008, p. 22)

³⁵ “Os indivíduos que possuem um adequado grau de pensamento crítico definem um objetivo que pretendem ver cumprido, utilizando depois os recursos que têm disponíveis – principalmente, conhecimentos prévios e aptidões cognitivas – para obter um conhecimento suficientemente esclarecido, fundamentado e racional para, com base nele, (re)agirem (Carroll, 2005). Torna-se, assim evidente, a sua marcada componente reflexiva, considerando que é nutrido pela monitorização e avaliação da atividade pessoal na prossecução do objetivo definido previamente (Halpern, 1998; Pitchers & Soden 2009). O pensamento crítico é apresentado como potenciando uma mais adequada tomada de decisão. Logo uma mais eficiente resolução dos problemas que surgem quotidianamente em distintas circunstâncias (Saiz & Rivas, 2010).” (Dias, Franco, Almeida & Joly, 2011, p. 4649)

dinâmica desta natureza em breve se torna patente o desinteresse e a apatia, porque claramente a novidade desapareceu daquele contexto, ou porque através de um dispositivo móvel ou *tablet* encontram outra forma mais cativante de entrar em contacto com um determinado conteúdo que de imediato atrai a sua atenção. Por outro lado, o acesso a conteúdos já trabalhados e analisados seduz pelo imediatismo que já referimos, o que significa que se o aluno tem acesso privilegiado a fontes desta natureza, certamente as acolhe e as incorpora por o desobrigarem do trabalho que deve despender, libertando-o para outras tarefas que considera mais interessantes. Há, assim, uma tendência para a economia do trabalho individual que é muito cultivada pelas gerações mais novas, talvez pela facilidade com que desde sempre acederam à informação que literalmente lhes cai no regaço, bastando acionarem os seus aparelhos tecnológicos. Em seguimento desta afirmação podemos afirmar com alguma segurança que os “mais jovens são especialmente apetentes para o acesso ao conhecimento disponibilizado.” (Sarmiento, 2011, p. 595), o que significa que há uma nova categorização do ofício do aluno, a saber: o e-ofício (Sarmiento, 2011).

Mas o aluno contemporâneo é também criativo, esta capacidade resulta da interação com diferentes mecanismos que desde tenra idade os caracteriza. Os diferentes aparelhos cada vez mais sofisticados seduzem pela combinação de diferentes funcionalidades.

Outra característica visivelmente patente nos alunos da contemporaneidade tecnológica é a linguagem usada que reproduz o tipo de comunicação que os mesmos operacionalizam entre si; de cariz simplificado, a linguagem usada pelos jovens possui as características da linguagem oral (Silva, 2010, cit. por Rodrigues, Sá, Sobreira & Oliveira, 2014, p. 106), neste sentido ela é marcadamente caracterizada pela redução do número de palavras, muitas vezes substituídas por símbolos, cujo objetivo é agilizar³⁶ a comunicação adaptando-se, assim, às necessidades da Internet (Rodrigues et al., 2014). É neste contexto que surge o denominado *internetês* que é “[u]ma modalidade de linguagem não adotada pela gramática normativa” (Sousa & Moreira, 2015, p. 1) e designa um tipo de linguagem que é usada na Internet, onde a ausência de pontuação e acentuação é uma tónica comum cumprindo o objetivo de incrementar a troca de informação no mínimo tempo possível, sendo de salientar que o propósito deste tipo de linguagem é “o desejo de se reproduzir virtualmente o ritmo de uma conversa oral” (Freitas, 2010, cit. por Rodrigues et al., 2014, p. 106) e como tal é uma

³⁶ “Junto com a internet, surgiram os comunicadores instantâneos, as redes sociais (chats, blogs, msn, facebook, whatsapp e o extinto, orkut), um formato de comunicação rápida de linguagem tipicamente caracterizada pela agilidade composta por abreviações, códigos e figuras marcadas pela informalidade.” (Sousa & Moreira, 2015, p. 1)

linguagem específica, sem preocupações de natureza sintática e semântica, suportada por uma grafia simples e simbólica.

A grande questão que se coloca a partir da constatação que acima reportamos é perceber até que ponto é que os alunos em contexto escolar fazem a devida distinção entre a linguagem informal usada na Internet e aquela que é usada em contexto formal na escola, uma vez que grande parte dos alunos não consegue perceber que essa separação deve acontecer, por entenderem que a primeira que lhes é familiar é mais rápida e muito mais vantajosa e, como tal, é aquela que privilegia mesmo quando o âmbito da comunicação é outro e mais exigente. Outra característica do seu discurso é o registo coloquial das respostas, ou seja, regra geral escrevem como falam, por essa razão, é-lhes muito difícil proceder à análise de um texto mais exigente ou mais extenso, pois na realidade este exercício não lhes é familiar, achando que é desnecessário despende muito tempo com o exame de um texto, pois é uma atividade fastidiosa.

Concluindo, os alunos da época contemporânea possuem as características que decorrem da sua exposição desde tenra idade a uma profusão de meios tecnológicos com os quais desde cedo se habituaram a conviver, é para eles uma presença incontornável, pelo que tendem a perpetuar esse modelo como referência e, por isso, o reproduzem sem fazer grandes distinções entre os domínios formal e informal ou lúdico, razão pela qual a sua aprendizagem contém as marcas desta realidade inquestionável, o que obrigará a escola enquanto instituição a considerar os moldes em que a mesma deve ser perspectivada. É um desafio exigente no nosso entender, todavia é um processo que urge repensar sob pena de existir um hiato entre aquilo que é a realidade dos alunos com um perfil muito diferente daquele que encontrávamos há umas décadas atrás e aquele que hoje se perfila no horizonte da escola contemporânea.

2.2. O lugar da Filosofia: a educação filosófica

A Filosofia com mais de vinte e cinco séculos de história chega à contemporaneidade como um património vivo da civilização, como tal foi considerada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) uma disciplina fundamental para a formação do homem e uma disciplina crucial no âmbito das denominadas ciências sociais e humanas. A publicação da UNESCO intitulada “Filosofia uma escola de Liberdade” (2007) reafirma a importância da disciplina e consubstancia um conjunto relevante de considerações em torno da mesma, ressaltando que mais do que um saber, a Filosofia remete para um “saber ser”. Atendendo a que “A filosofia não é apenas uma

aventura; também é um trabalho, que requer esforços, leituras, ferramentas” (Comte-Sponville, 2002, p. 11), muito se tem trabalhado acerca do seu lugar e do significado da educação filosófica. Disso mesmo se encarregou João Boavida (2010) quando no seu livro “Educação Filosófica - Sete ensaios” analisou uma série de questões que se destinam a pensar acerca da educação filosófica e sobre seu significado. Questões de suma importância e que nos devem fazer perceber que em matéria de Filosofia não existem amplos consensos, nem sequer é esse o objetivo principal, até porque a divergência de leituras começa desde logo no início quando se pergunta se se ensina Filosofia ou a filosofar e aqui começa a discussão.

O que é um dado inquestionável é que se lhe reconhece a importância a tal ponto que, como anteriormente sublinhámos, instâncias com proeminente relevância dela se têm ocupado e lhe dedicado atenção, disso mesmo são exemplo a Declaração de Paris (1995) a favor da Filosofia, bem como o estabelecimento do Dia Mundial da Filosofia (que se celebra sempre na terceira quinta feira do mês de novembro de cada ano) e que visa enfatizar a sua importância como herança que urge preservar.

Acerca da educação filosófica diremos que esta está invariavelmente associada ao ensino da Filosofia, isto é, colocam-se neste âmbito um conjunto de questões sobre a relação entre a Filosofia e a Pedagogia. Não teremos certamente tempo para analisar todas as questões que esta interessante relação pode suscitar, nem será esse o âmbito do nosso trabalho, todavia, teceremos algumas considerações que julgamos pertinentes neste ponto do trabalho, remetendo para o ponto 2.2.2. deste capítulo onde na secção referente aos desafios que se colocam ao ensino da Filosofia aprofundamos com mais consistência algumas questões que aqui apenas afloraremos.

No fundo de que se trata quando nos referimos à expressão “educação filosófica”? De acordo com Boavida (2010):

O problema diz respeito à relação que intrinsecamente se estabelece entre a filosofia e a pedagogia, e a consequência na constituição tanto do ensino e da aprendizagem da filosofia como da própria filosofia (p. 18)

Sendo esta uma questão exigente, desde logo pelos temas que abrange e pelas inúmeras discussões que suscita subscrevemos a ideia de que “a filosofia é um domínio indispensável à teoria e prática educativas” (Boavida, 2010, p. 20), bem como, é indispensável discorrer sobre o que ensinar, ou se eventualmente se pode ensinar Filosofia ou apenas a filosofar, em que moldes, isto é, o que esta questão suscita é perceber qual a relação entre a Filosofia e o seu ensino.

Entendida vulgarmente e muitas vezes reduzida à sua etimologia é frequente defender-se que “enquanto amor à sabedoria” a Filosofia é uma disciplina que se debruça sobre um conjunto de questões só que não logra alcançar nenhum tipo de resultado. É uma conceção que quanto a nós peca por defeito, uma vez que o facto de se entender que a Filosofia é uma “disciplina em aberto” (Murcho, 2008) não constitui nenhum demérito, pois na verdade o que continua a vigorar é um modelo orientado para a análise e hierarquização dos saberes em função dos resultados “consensuais substanciais” (Murcho, 2008) que as diferentes disciplinas alcançam ou procuram alcançar. Diremos, metaforicamente falando, que é uma espécie de repositório de conhecimentos definitivos que são apresentados sob a forma de receitas e ensinados aos estudantes que as debitam sem grande labor intelectual, pelo que este é um tipo de ensino assente no que Murcho (2008) designa por cientismo que põe em causa qualquer tipo de conhecimento que não possua uma base empírica sólida, ou porventura, não disponha de métodos empíricos de análise. Não é de todo o que se pretende para a Filosofia e não é por variadas razões, entre elas: em primeiro lugar porque a Filosofia não é uma disciplina empírica e como tal não deve ser assim abordada, em segundo, porque é uma disciplina *a priori*, em terceiro lugar, dado o seu carácter de abertura é essencialmente especulativa, não visa alcançar resultados substanciais consensuais, depois é, ainda, necessário perceber que os problemas abordados ou estudados têm uma formulação conceptual que carece de um tipo específico de abordagem com intuito de esclarecer não o que cada um pensa individualmente, mas a natureza intrínseca das realidades a que cada conceito ou conjunto de conceitos reporta e é nesta dimensão que se coloca com bastante propriedade a questão premente do ensino ou da ensinabilidade da Filosofia. Boavida (2000) analisa esta questão partindo deste logo de uma dupla pergunta que nos merece atenção, questiona o autor o seguinte: “Qual a relação entre a filosofia da educação e o ensino da filosofia? Haverá uma filosofia da educação implícita no ensino da filosofia?” (p. 553), para concluir que deverá existir entre a filosofia e o seu ensino um nível de interatividade que permita perceber que ambos coexistem no mesmo processo, pelo que só assim “será o ensino constitutivo, isto é, filosófico” (Boavida, 2000, p. 554). A educação filosófica ancora, assim, no ponto em que não se deve extirpar da didática da filosofia a sua natureza filosófica por excelência, o que significa que mais do que ensinar a reproduzir deve-se investir no processo que possibilite o próprio questionamento como condição imanente do sujeito que tem a capacidade de se interrogar sobre um conjunto importante de problemas, desde logo este relativo à Filosofia e seu ensino. Ora se é de Filosofia que falamos e já anteriormente explicitámos as suas características é possível concluir que existe um conjunto de resultados, o que nos permite contrariar a ideia propalada

que em matéria de Filosofia nada se alcança, porém estes resultados não são substanciais consensuais (Murcho, 2008), ou a sê-lo não são, todavia substanciais. Portanto, esta afirmação em nada diminui a Filosofia, porém, obriga necessariamente a um repensar urgente da forma como ela deve ser ensinada, pois em rigor e tal como afirma Boavida “os problemas, em filosofia, não se ignoram, mas discutem-se” (p. 555). Mas a discussão não deve ficar-se pela procura de consensos ou de desacordos num exercício que adjetivamos como pouco produtivo e que nada traz de novo por ser iminente estéril. Em rigor, o facto de se conceber a Filosofia como uma disciplina especulativa, orientada para a discussão, contrariando essa vã tentativa de ela se fixar na demanda de resultados consensuais remete para um tipo de ensino em moldes radicalmente distintos daquele que tem vigorado, este último assente numa didática clássica “que não contém componentes filosóficas específicas visto que a didática clássica utilizada na filosofia é idêntica à utilizada nas outras disciplinas” (Boavida, 2000, p. 556), pelo que invariavelmente o ensino da Filosofia tem estado votado ao ensino da história da Filosofia, ao ensaísmo de tipo literário ou a abordagens dos temas/problema nas vertentes sociológica ou psicológica (Murcho, 2008).

Assim, a questão da educação filosófica deve remeter não para a mera reprodução de teorias apresentadas num cardápio previamente elaborado e em alguns casos com preocupações claramente doutrinárias e, neste sentido, avesso à essência da Filosofia, mas assentar num método que vá ao encontro desta natureza especulativa a que atrás aludimos, naquilo que (Boavida, 2000) define como um “processo que se constitui” (p.556).

Comte-Sponville (2002) afirma que:

A filosofia não é uma ciência, nem mesmo um conhecimento; não é um saber a mais: é uma reflexão sobre os saberes disponíveis. É por isso que não se pode aprender filosofia, como dizia Kant: só se pode aprender a filosofar. Como? Filosofando por conta própria; interrogando-se sobre o seu próprio pensamento, sobre o pensamento dos outros, sobre o mundo, sobre a sociedade, sobre o que a experiência nos ensina, sobre o que ela nos deixa ignorar...(...). Com isso pensaremos melhor, mais intensamente, mais profundamente. Ninguém pode filosofar em nosso lugar. (...) É claro que podemos raciocinar sem filosofar (por exemplo, nas ciências), viver sem filosofar (por exemplo, na tolice ou na paixão). Mas não podemos, sem filosofar pensar na nossa vida e viver o nosso pensamento: já que isso é a própria filosofia.” (pp.12-13)

A educação filosófica deverá contemplar esta dimensão duplamente constituinte da Filosofia, a saber: filosófica e pedagógica, no sentido de que como afirma Boavida (2010) a sua vocação é “Que a filosofia seja verdadeiramente filosófica” (p.30), pois para ser verdadeiramente filosófica ela terá de ser pedagógica, pois não basta ensinar um conjunto de conhecimentos, mas essencialmente treinar de forma crítica e questionante essa necessidade

que cada ser racional possui para “refletir sobre o que sabemos, sobre como vivemos, sobre o que queremos, e porque nenhum saber basta para empreender essa reflexão nem nos dispensa dela” (Comte-Sponville, 2002, p. 13).

Em suma, não se trata pois de doutrinar ou formatar mas edificar em conjunto um uso mais esclarecido da razão, do entendimento.

2.2.1. A disciplina de Filosofia no ensino secundário português

A disciplina de Filosofia insere-se na componente de formação geral dos cursos científico-humanísticos³⁷ que constituem no ensino português a oferta educativa que visa o prosseguimento de estudos de nível superior, isto é, o ensino universitário ou politécnico. De acordo com o plano de estudos que os referidos cursos comportam é de referir que a componente geral é comum a todos os cursos, independentemente da área de cada um, e é constituída pelas seguintes disciplinas: Português, Língua Estrangeira I, II ou III (Alemão, Espanhol, Francês ou Inglês), Filosofia e Educação Física. Esta componente de formação geral tem como finalidade contribuir para a edificação da identidade pessoal, social e cultural dos jovens que no décimo ano de escolaridade iniciam o ensino secundário, composto por três anos, sendo que após a conclusão do 12º ano se dá por terminada a escolaridade obrigatória em Portugal.

No que se refere ao Programa de Filosofia atualmente em vigor³⁸ o mesmo assume que:

no quadro da nova proposta de matriz curricular, a componente de formação geral tem como função, por um lado, assegurar o desenvolvimento “de uma cultura geral mais ampla e aberta” que inclua “necessariamente uma dimensão crítica e ética, indispensável face ao extraordinário desenvolvimento das ciências e tecnologias e às suas consequências diretas na nossa vida quotidiana”, e, por outro lado, contribuir “para a construção da identidade pessoal e social dos jovens que lhes permita compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação. (Programa de Filosofia 10º e 11º Anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, 2001, p. 5)

³⁷ Os cursos científico-humanísticos são regulados pelo Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho (alterado pelo Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho), pelo Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro, bem como pela Portaria nº 243/2012 de 10 de agosto (retificada pela Declaração de Retificação nº 51/2012 de 21 de setembro).

³⁸ O Programa da disciplina de Filosofia para os 10º e 11º anos de escolaridade foi homologado em Fevereiro de 2001 (Decreto-Lei nº 7/2001 de 18 de janeiro), tendo resultado da revisão curricular promovida pelo XIII Governo Constitucional. Face ao anterior programa de Introdução à Filosofia datado de 1991 Despacho nº 24/ME/91, de 31 de julho), este programa reajustado assume-se como “uma reformulação sem rutura e uma reformulação com inovação” (Programa de Filosofia 10º e 11º anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, 2001, p. 5)

Pela análise do conteúdo transcrito podemos concluir que o programa em questão remete para promoção da autonomia do pensamento do aluno, visando suscitar a sua dimensão crítica, bem como, o seu compromisso ético face ao mundo em que habita nas suas variegadas componentes e dimensões assumindo que, em relação a estas realidades, o aluno munido destas competências poderá e deverá posicionar-se como um agente de transformação, no sentido em que é deste logo perspectivado como uma importante força construtora dessa mesma realidade que o acolhe e da qual deve ser parte integrante. Há neste programa uma clara assunção da promoção da cidadania³⁹ como um dos vetores-eixo no âmbito da lecionação da disciplina no ensino secundário, como aliás podemos constatar na seguinte transcrição:

é fundamental que este grau de ensino se expanda e, assumindo ao mesmo tempo uma vocação educativa que coloque a questão das atitudes e dos valores como matriz geradora do seu funcionamento, contribuindo para a formação da consciência cívica da juventude, despertando-lhe o sentido da cidadania, não só no âmbito particular da vida dentro de uma comunidade, mas também no âmbito mais geral de pertença a um Universo, do qual todos dependemos. (Programa de Filosofia 10º e 11º Anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, 2001, p. 3)

De referir também que o Programa remete para cinco finalidades, a saber: proporcionar instrumentos que visem o exercício pessoal da razão, formulação de um projeto de vida próprio, fomentar o desenvolvimento de um pensamento ético-político de natureza crítica e responsável, socialmente comprometido, desenvolver a sensibilidade cultural e estética e proporcionar meios que visem suscitar no aluno tomadas de posição sobre o sentido da existência (Programa de Filosofia 10º e 11º Anos – Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, 2001).

A disciplina polariza-se em torno da análise de matérias que têm como finalidade orientar o aluno para a vivência de uma cultura humanístico-científica, no sentido de exortar à construção de análises pessoais fundamentadas acerca do mundo contemporâneo. Esta análise deve ser orientada segundo uma perspetiva crítico-reflexiva que dote os alunos de

³⁹ A este propósito são muitas as críticas que se têm dirigido aos pressupostos do atual Programa de Filosofia em vigor; por não ser este o âmbito da temática que agora analisamos e por manifesta escassez de tempo para analisar todos os argumentos em discussão, transcrevemos uma dessas críticas dirigidas à questão da autonomia apenas para ilustrar essa não consensualidade face a este pressuposto que atravessa todo o programa em questão, assim sendo: “(...) como é que será possível uma maior liberdade de movimentos se pelo mesmo programa o professor tem que ter em conta uma educação cívica para o seu aluno?” (Antunes, 2014, p. 5). O autor em apreço tece, ainda, outras considerações em relação ao conceito em análise, assim “(...) que cidadania e/ou democracia está aqui a defender-se? A vigente? É que não apenas o PFES se torna redutor, uma vez que a Filosofia tem mais para dar, como ainda se torna uma espécie de endoutrinamento sub-reptício (...). Pois a democracia não quer dizer o mesmo para todos, nem a sua concretização prática o será, para que possa ser tratada assim.” (Antunes, 2014, p. 6)

instrumentos que o auxiliem no processo de estruturação dos seus conhecimentos, bem como, constituir-se como uma referência, do ponto de vista metodológico para a organização do seu pensamento com intuito de conduzir à elaboração de reflexões estruturadas e conceptualmente bem construídas de modo a que, posteriormente, esse exercício de transforme numa competência que permita, já em contexto social, ao aluno transformar-se em cidadão ativo e interveniente nas esferas onde se desenrola a sua ação, por forma a fazer uso do raciocínio e da reflexão como elementos fundamentais da sua vida diária e, desta maneira, transformar-se em agente das suas escolhas e opções, com intuito de efetivar uma vivência mais participativa e participada da sua cidadania. Posto isto, é de referir que o espaço da disciplina de Filosofia deve fomentar, de maneira dinâmica, os alunos a problematizar e refletir relacionando diferentes formas de interpretar a realidade, escutando diferentes leituras e posicionamentos de modo a que comecem a ensaiar as regras do discurso argumentativo como referência das sociedades democráticas. É, igualmente importante referir que o espaço da aula de Filosofia, de acordo com as Orientações do Programa em vigor deve procurar analisar em conjunto com os alunos o binómio vida/pensamento, este par de conceitos resume a verdadeira relação que existe entre o ser humano e o mundo. Esta relação a que nos referimos é feita, por isso, da experiência constante, bem como da respetiva reflexão teórica que a acompanha. No seguimento de tal tese, o discurso na aula de Filosofia deve pautar-se por explicitar desconstruindo os cenários contemporâneos tipificados em termos de valores como tolerância, liberdade, justiça, solidariedade entre outros, tentando criar com os alunos uma perceção abrangente do todo social, dirigindo o/a professor/a de Filosofia a sua ação pedagógica para a consciencialização crescente do domínio ético, para a vivência consciente e racional da cidadania dos alunos enquanto elementos de um todo sociológico. Em conclusão, a inserção da disciplina de Filosofia na formação geral, visa de acordo com a leitura que fazemos do Programa suscitar a análise crítica de um conjunto de temas/problema que devem ser chamados para o espaço de discussão da aula, com o objetivo primacial de promover o diálogo crítico e empenhado dos diferentes agentes, alunos incluídos, por forma a reconhecer a importância de princípios e valores universais como substratos elementares da vida social e política e desta forma incutir no aluno instrumentos cognitivos que lhe permitam construir um quadro de referências que visem aprofundar o desenvolvimento dos elementos da sua cultura, orientada para a sua dimensão humanística.

2.2.2. Ensinar Filosofia em Portugal: desafios e constrangimentos

Acusada na maioria das vezes de ser uma disciplina de cariz teórico e sem grande aplicação prática⁴⁰, num mundo que privilegia o pragmático, o imediato e a utilidade, a Filosofia enfrenta hoje uma série de desafios e constrangimentos que têm vindo a aumentar de intensidade a ponto de muitas pessoas se lhe referirem em tom depreciativo e pouco lisonjeiro. Portanto, pensar sobre os desafios que se lhe lançam é pensar sobre o seu futuro e analisar os constrangimentos pode constituir-se como uma via frutuosa para que possamos inventariar um conjunto de problemas que se levantam ao seu ensino/aprendizagem e que de alguma forma podem arrogar-se como entraves substantivos à sua existência, relegando-a para um plano meramente secundário e residual no cômputo geral das diferentes disciplinas. Um dos grandes desafios que podemos mencionar é, desde logo, pensar a disciplina em plena era da globalização, sob a égide dos grandes sistemas capitalistas neoliberais:

(...) os atuais processos de ensino-aprendizagem estão cercados pelo processo de globalização capitalista neoliberal, o que passa a exigir inovações e re-inovações aos educadores. (...) O saber se tornou intensamente trivial. O que antes apenas chegava ao aluno pela fala do professor chega agora de diversificadas formas e com vibrantes dimensões. (Castro, 2007, p. 116)

Estarão os conteúdos adequados às realidades dos alunos que hoje têm características muito peculiares? Não serão, porventura, demasiadamente complexos em algumas temáticas de tal forma que são apresentados aos alunos conteúdos que não têm grande significado, talvez por exigirem um tipo de pensamento hipotético-dedutivo que, cada vez mais se consolida tardiamente e, como tal, alguns conceitos requerem um nível razoável de abstração que não possuem correspondência no tipo de pensamento que alguns alunos apresentam ao iniciar o estudo da Filosofia. É quanto a nós uma questão que carece de análise mais pormenorizada e que até ao momento ainda não foi convenientemente tratada. É, também, de acordo com a nossa leitura um importante desafio a lançar ao ensino da Filosofia na época contemporânea, sobretudo se atendermos ao nível em que os alunos chegam à entrada do

⁴⁰ “Assim, a ideia de que a filosofia é inútil porque não tem aplicação prática é historicamente falsa. Em qualquer caso, muitas das atividades a que nos dedicamos são inúteis: a amizade e os jogos de computador, o futebol e o teatro, a matemática pura e o montanhismo. Dedicamos tantas energias a atividades que não têm aplicação prática porque nos realizam e porque gostamos de satisfazer a nossa curiosidade.” (Murcho, 2011, p. 135). Ainda neste âmbito entendemos ser pertinente resgatar a seguinte observação: “Porque se aceita facilmente que é útil aprender matemática para que não nos enganemos a fazer contas sempre que vamos às compras, ainda que nos continuem a enganar com os algarismos da macroeconomia. Mas não se aceita tão facilmente que seja útil aprender filosofia para não cairmos em tantos cómodos enganos do nosso quotidiano.” (Langon, 2011, p. 195).

ensino secundário⁴¹. Cremos vivamente que em alguns anos escolares, as temáticas são tratadas de forma aligeirada e com um nível de língua que toca uma certa infantilização que, na nossa perspetiva, mais do que dotar os alunos de instrumentos linguístico-conceptuais de base, os prende a uma forma primária, diríamos rudimentar, de estar na língua materna, o que se constituirá como um entrave à conceptualização filosófica. Por outro lado, a complexidade da Filosofia reside, essencialmente, quanto a nós num desfasamento evidente que existe entre as solicitações de um quotidiano marcado pelo um certo facilitismo e a exigência da Filosofia no que reporta à discussão de ideias, à constante revisibilidade de posições, no sentido de apurar e depurar argumentos, refutando por via do labor do raciocínio falsas concepções erigidas sobre pseudorrespostas que mais não são do que uma pilha de erros. Por outro lado, subsiste a questão de se saber o que ensinar e como fazê-lo. Segundo Murcho (2008) tem-se vindo a disseminar uma prática pedagógica associada ao ensino-aprendizagem da filosofia assente apenas numa transmissão de informação de carácter histórico⁴², portanto, em rigor se se ensina história da filosofia não se apetrecha o aluno para o exercício das competências críticas de modo a incutir nele os mecanismos necessários para pensar de forma autónoma, apenas se ensinando a reproduzir o que os filósofos que estão contemplados no Programa teorizaram acerca de determinados assuntos. E isto acontece inúmeras vezes em contexto escolar suportado pelo uso de uma linguagem pouco perceptível para o aluno. Tal afirmação desde logo pode conduzir à conclusão que o professor se deve socorrer de um nível de língua comum aos alunos, o que não é aquilo que defendemos; tão-somente cremos que é importante utilizar uma linguagem clara, uma vez que os textos vulgarmente utilizados nos manuais de Filosofia se socorrem de um tipo de linguagem quase hermética e propensa a equívocos de várias ordens. Portanto, um desafio que se coloca hoje à disciplina de Filosofia é adotar uma linguagem simples, clara, sem redundâncias equívocas, neste sentido, será importante adequar a leção dos conteúdos ao nível intelectual e linguístico dos alunos sem, no entanto, cair no simplismo facilitista que seduz pela economia de esforço, deixando alunos e professores entregues a uma certa banalização que nada tem a ver com a verdadeira essência do trabalho filosófico, neste sentido, subscrevemos a ideia de que:

(...) a tarefa primordial do professor é a de um tecedor de fios, um tradutor de linguagens, um construtor de terrenos partilháveis. Dele se pretende que estabeleça mediações entre o saber e os seus alunos, na maior parte dos casos desinteressados. É um

⁴¹ “Na verdade, o programa do 10º e 11ºanos é uma espécie de mini-licenciatura que procura abordar num tempo reduzido a quase totalidade dos problemas filosóficos. (...) A atual profusão de temas obriga a uma abordagem superficial dos mesmos, impedindo o envolvimento dos alunos.” (Ferreira, 2015, pp. 49-50)

⁴² “Qualquer redução dos problemas filosóficos, e das teorias que lhes dão resposta, a explicações históricas é uma simplificação grosseira.” (Murcho, 2011, p. 137)

trabalho difícil pelo perigo constante de resvalar para a facilitação e trivialidade, desvirtuando-se a mensagem. Esta não prescinde de um exercício de pensamento, o que não dispensa algum esforço. (Ferreira, 2015, p. 47)

Portanto, um dos desafios que se coloca em primeira instância ao ensino da Filosofia é fazer com que os alunos se “interessem pelos conteúdos e se apropriem deles, pensando-os de um modo pessoal e exprimindo-os numa linguagem correta” (Ferreira, 2015, p. 47). Tal tarefa é, em muitas ocasiões, um trabalho deveras exigente, na medida em que nem sempre aquilo que é determinado como conteúdo a trabalhar encontra correspondência na área de interesses dos alunos, visivelmente deslumbrados por outro tipo de assuntos de índole mais técnica, justamente, por se encontrarem atidos a um género de ensino que assenta naquilo que Murcho designa por cientismo (Murcho, 2008). Esta visão comumente presente em diferentes disciplinas outorga-lhe um certo princípio de autoridade, isto é, só vale a pena estudar aquele tipo de disciplinas que assentam em “resultados seguros e métodos garantidos” (Murcho, 2008, p. 83), daí que disciplinas como a Física, a Matemática, a Economia, entre outras da mesma tipologia, reúnam grande consenso relativamente à sua importância e à sua utilidade. Entendemos que esta forma de hierarquizar os saberes somente em função da sua utilidade é muito redutora, porquanto, presta um mau serviço à aprendizagem e devia, de acordo com a nossa leitura, ser urgentemente reavaliada, pois incute vícios perniciosos nos alunos.

Um outro desafio que consideramos pertinente ao ensino da Filosofia é não reduzi-la somente à sua história, aspeto que tem vindo a ser objeto de alguma controvérsia, pois na verdade, muitos professores convictos que ensinam Filosofia, apenas orientam o aluno para a análise de aspetos de natureza histórica, a este propósito consideramos muito oportunas as seguintes palavras:

Não podemos, pois, aceitar que a filosofia se identifique com a história da filosofia, ou com qualquer outra sectorização: história das ideias, da cultura, das mentalidades, etc. Tudo o que, no âmbito da história da filosofia, se mova no plano dos documentos, confrontações de textos, influências, transmissões, aceitações escolares é importante, mas não é suficiente para filosofar e compreender filosoficamente a historificação da filosofia. (Cantista, 1988, p. 265)

Coloca-se, assim, de imediato a questão de saber por que tal acontece e com tanta incidência. Entendemos que o ensino da Filosofia, seja no nível secundário ou mesmo universitário padece de algumas enfermidades que têm vindo a contribuir perigosamente para o seu declínio. Deste modo apesar de se defender que a Filosofia visa dotar os alunos de instrumentos que lhe permitam pensar autonomamente, pelo contrário, ela tem vindo a sucumbir a um tipo de ensino que pretende fazer do aluno um recetáculo pronto a ser enchido

com ideias feitas e alguns corolários que à laia de tanto serem replicados se transformam em conclusões que são reproduzidas acriticamente, assim sendo:

(...) não podemos fingir que ensinar filosofia é apenas uma questão de ensinar e compreender teorias. Dado que as teorias dos diferentes filósofos se contradizem entre si, é importante saber que razões tem cada filósofo para pensar que a sua teoria é verdadeira; se não o fizermos, o estudante fica com a noção errada de que a filosofia é apenas uma rapsódia de teorias diferentes umas das outras. (Murcho, 2008, p. 90)

Esta forma de conceber o labor filosófico, para além de trabalhosa exige um tipo de prática que não é comum existir quando se ensina Filosofia, talvez por ser mais frequente uma abordagem dos temas tendo em consideração a sua dimensão histórica, daí que tanto no secundário como no ensino universitário seja frequente este tipo de ensino assente na transmissão dos “resultados consensuais substanciais das diferentes disciplinas” (Murcho, 2008, p. 82), esperando que o aluno os repita de forma proficiente. Acresce, ainda, que o exame de Filosofia pode servir como prova de ingresso em muitos cursos superiores de várias universidades. Portanto, fundamentalmente há uma forma de conceber o ensino da Filosofia como um conjunto de conclusões historicamente inseridas que arrumam ordenadamente as teorias e os respetivos filósofos com intuito de assim se preparar o aluno para um possível exame. Há, assim, uma prática disseminada de subordinar a Filosofia àquilo que se espera ser testado em sede de exame, como tal, muito da essência da disciplina se perde nesta funcionalização direcionada para uma finalidade exterior, como tal, passiva de ser quantificada.

Outro desafio considerável a atender é, quanto a nós, haver uma maior sintonia entre o trabalho que se realiza na Academia e aquele que é realizado nas escolas, pois parece-nos existir um hiato entre ambas as realidades, realizando-se, por vezes, um trabalho a duas velocidades. Assim sendo, não é infundado referir que:

É verdade que relativamente à filosofia há quem defenda o paradigma da “torre de marfim”, entendendo a universidade como uma comunidade de estudo autossuficiente, esgotando-se na investigação que produz e nos alunos que forma. É uma orientação que se compraz com a espécie de idioleto a que alguns eleitos têm acesso; dela decorre um modo peculiar de considerar o ensino, em que os não académicos são deliberadamente ignorados, olhando-se os seus interesses e exigências com alguma sobranceira. É uma atitude perigosa pois corre o risco de circunscrever a filosofia a um espaço institucional, o que a privaria da sua dimensão dialógica com o mundo e com a vida. (Ferreira, 2015, p. 51)

Por outro lado, entendemos que é frequente acontecer associado aos professores de Filosofia a imagem, cultivada por alguns, de um certo distanciamento, quer pelo tipo de linguagem que empregam, quer por um certo elitismo intelectual. Cremos que um dos

desafios do ensino da Filosofia na contemporaneidade passa por desconstruir urgentemente esta forma de estar que não presta um grande serviço à disciplina, quer no ensino secundário, quer no universitário⁴³. Esta atitude ensimesmada para além de isolar a disciplina, torna-a numa espécie de alvo das maiores aversões, justamente, por se lhe associar uma atitude do tipo solipsista onde só o que é próprio do sujeito é que constitui matéria de facto, degenerando esta atitude num certo ceticismo em relação a tudo o que não faz parte desta experiência do sujeito, por este entender que não é digno de relevância. É um proselitismo profundamente desfasado da realidade e do mundo e que tem vindo a ser uma das causas de mal-estar para com a Filosofia. Por outro lado, seria importante pensar que mesmo uma pessoa avessa à Filosofia pela mais variadas razões ao negar a existência dos problemas e das questões filosóficas, como se de puras quimeras se tratassem, está a encetar uma atitude de tipo filosófico que consideramos importante e um ótimo instrumento para ser aproveitado no sentido de reabilitar a própria Filosofia, por isso:

É neste sentido que a filosofia é inevitável: qualquer argumento que vise refutar a filosofia é auto-refutante porque nunca será um argumento científico, mas sim filosófico. (...) A Filosofia não é uma invenção ociosa de problemas fantasiosos porque mesmo para mostrar que alguns problemas são pseudoproblemas é preciso argumentar filosoficamente. (Murcho, 2008, p. 85)

Um aspeto que também nos parece oportuno referir é que o ensino da Filosofia não se confina apenas ao que vem contemplado nos manuais, especialmente, no manual com que cada professor tem que trabalhar; embora sejam instrumentos auxiliares⁴⁴ não são contudo a referência a reproduzir *ipsis verbis*. Com esta afirmação pretendemos referir que é importante fazer entender ao aluno que os materiais que tem ao seu dispor são meios e não fins em si mesmos. No caso particular do ensino da Filosofia consideramos de suma importância investir na prática do exercício de filosofar, ou seja:

O estudante tem de ser estimulado e ajudado a pensar por si nos problemas, teorias e argumentos da filosofia. Estimulado, perguntando-lhe o que pensa ele sobre o problema do livre-arbítrio, ou sobre a ética de Kant, por exemplo. E ajudado, fornecendo-lhe instrumentos filosóficos. (Murcho, 2008, p. 91)

Os instrumentos filosóficos são desta forma, absolutamente, essenciais para que o trabalho filosófico comece a dar frutos, com o objetivo de ser evitar que a produção do aluno conflua

⁴³ “o excessivo academicismo, a trivialização e a doxografia ao tratar os problemas filosóficos, o elitismo indecifrável de certos modos de explicação filosófica e o uso snobe das novas tecnologias” (Cifuentes, 2011, p. 52) podem obstar ao ensino da Filosofia degenerando numa forma de estar estéril e pouco propensa ao verdadeiro trabalho filosófico que se quer fundamentalmente como partilha e interação dinâmica.

⁴⁴ No que respeita ao uso do manual pelos docentes é de referir que “Deve ser usado criticamente e não como uma cartilha nem como corpo doutrinário, pílula da verdade (...)” (Arêdes, 2011, p. 236)

para o lugar-comum opinativo (Murcho, 2008). Ora, esta atitude requer, naturalmente, por parte do professor um rigor e uma preparação que em algumas circunstâncias não cremos encontrarem-se reunidas, porque também são capacidades ausentes na sua prática laboral. Este é um outro desafio a considerar no ensino, partindo do pressuposto que como em todas as profissões existem bons e maus profissionais e, como tal, o ensino não é uma realidade incólume a esta realidade.

Entendemos, ainda, que o trabalho que se realiza ainda nas escolas é muito orientado para uma certa individualização do processo de ensino. Embora já que comece a apostar no trabalho colaborativo este visa essencialmente fazer pontos da situação relativamente aos cumprimentos dos programas e identificar algumas situações problemáticas e, em alguns casos, dá-se a troca de materiais pedagógico-didáticos. Mas entendemos que a essência do trabalho colaborativo extrapola estas práticas por se constituir como uma mais-valia no que concerne à necessária partilha interpares de experiências que urge fazer, é que por vezes parece não existir verdadeiramente uma reflexão conjunta sobre as práticas e os modos de fazer, vendo aí alguns professores uma certa ingerência na sua forma de estar no ensino e, como tal, um meio fiscalizador que contraria o que se entende por trabalho colaborativo. Cremos que a troca de saberes e a sua necessária discussão são elementos fulcrais para que se aposte num trabalho de qualidade, não no sentido em que se pretende inspecionar o que quer que seja, mas perceber que em conjunto se pode ir mais além e, por vezes, melhor. Ora, considerando que a partilha pode ser fecunda e que ninguém por si só pode conceber-se como uma entidade autossuficiente, muito menos em matéria de ensino, é imperioso compreender que:

O confronto de saberes e de concepções pedagógicas, na interlocução entre professores, ao serem assumidas na sua relação com o projeto comum, podem trazer grande contribuição à cultura institucional e ao desenvolvimento profissional. (...) O conceito pressupõe apoio mútuo, interação produtora de conhecimentos e de saberes e concretização de ações conjuntas entre atores escolares. (Pinto & Leite, 2014, pp. 147-148)

Em rigor, especialmente quando no mesmo grupo disciplinar existem elementos com diferentes concepções no que reporta à forma como estão no ensino da Filosofia é frequente assistir-se a uma certa disputa para ver qual a fação que deve prevalecer o que muitas vezes origina conflitos abertos entre docentes com concepções distintas relativamente às mesmas temáticas, razão pela qual se institui um clima de crispação, neste sentido concebemos como necessário “ter em consideração aspetos como a disponibilidade, a disposição e a necessidade

de refletir, como elementos imprescindíveis à qualidade da prática reflexiva” (Herdeiro & Silva, 2008, p. 11).

Um dos desafios que se coloca também ao ensino da Filosofia prende-se, essencialmente, com a forma como fazê-lo. Considerando que há diferentes formas de se estar no ensino da filosofia e face à existência de um Programa Curricular obrigatório consideramos que um dos reptos mais emergentes prende-se, desde logo, com o ensino da disciplina. Sabendo que os alunos do ensino secundário tendem a apresentar características muito específicas relativamente à forma como se posicionam face aos conteúdos de natureza obrigatória e, considerando que possuem um acesso privilegiado aos meios de informação, há a ponderar que, regra geral, os discentes procuram aquilo com o qual sentem mais afinidades. Por outro lado, os alunos tendem a ter expetativas demasiado ambiciosas em relação ao que esperam que a filosofia lhes possa fornecer, isto é, “[e]speram que a filosofia lhes forneça uma imagem acabada e detalhada dos dilemas humanos. Pensam que a filosofia irá revelar-lhes o sentido da vida e explicar-lhes todas as facetas das nossas complexas existências” (Warburton, 2007, p. 23) o que não acontece, antes, adensa mais a inquietação face às inúmeras questões/problema que são parte constituinte da complexa existência humana e para as quais não há respostas fechadas. Por este motivo, como não encontram respostas prontas a consumir e a aplicar entendem que “a filosofia deixa tudo tal e qual” (Warburton, 2007, p. 18) e, assim sendo, não vale a pena dedicar-lhe muito tempo, a não ser o estritamente necessário para poder concluir a disciplina com sucesso.

O que a nossa experiência nos tem vindo a mostrar por observação empírica é, que uma parte substancial, dos conteúdos de natureza obrigatória inerentes à disciplina de Filosofia tendem a ser pouco considerados pelos alunos por não lhes encontrarem qualquer sentido no que à sua pertinência diz respeito. Claro está, que uma tal reação desde sempre nos fez questionar acerca dos seus fundamentos, com o objetivo de encontrar as suas causas explicativas, pois encontradas estas causas poderíamos tentar desenvolver estratégias para contrariar este ciclo, uma vez, que:

Não basta pensarmos os saberes. Não basta preocuparmo-nos com a sua transmissão e aquisição pelos alunos. Temos, também, de nos interrogar sobre as consequências sociais destes saberes, sobre o modo como a sua mobilização contribui (ou não) para uma vida melhor. (Nóvoa, 2004, p. 10)

Ainda assim, as razões que encontrámos nestes vinte anos de lecionação no ensino secundário foram várias e de natureza distinta, mas tem existido, de acordo com a leitura pessoal que fazemos das conclusões apuradas, um denominador comum entre elas, a saber: as

temáticas são, regra geral exigentes e os hábitos de trabalho que os alunos apresentam são insuficientes para suprir as exigências a que o Programa de Filosofia alude, ou, também pela falta de vontade de aprender determinados conteúdos que não têm qualquer correspondência com a sua área de interesses. Mas o problema permanece, isto é, como ensinar Filosofia e em que moldes? Ou melhor, ensinar Filosofia ou ensinar-se a filosofar? Esta, é quanto a nós a questão aglutinadora que perpassa toda a atividade docente, portanto, um dos desafios é repensar como operacionalizar o ensino da disciplina, uma vez que:

Não há, pois, uma pedagogia *more geométrico*, nem *sub specie aeternitatis*. É neste sentido que caracterizamos a pedagogia como processo existencial e não como processo lógico independente do tempo. (Reis, 2014, p. 66)

A educação longe de ser um terreno fecundo em consensos é, acima de tudo, uma realidade “entretecida de antinomias por todos os lados” (Cabanas, 2002, p. 268) e estas antinomias⁴⁵ não só existem como são necessárias, assim, o desafio é como laborar tendo em consideração sua existência que é transversal a todos os domínios onde a educação e formação acontecem. Nenhuma das atividades humanas, a educação incluída passa incólume às antinomias, assim subscrevemos a afirmação de Reis (2014) quando a propósito da antinomia escreve que “ela dimana da própria natureza da questão e que se vive nela uma oposição de leis ou regras ambas justificáveis” (Reis, 2014, p. 128). Ora, uma das antinomias que julgamos ser das mais proeminentes é, justamente, como conjugar a “hetero com a autoeducação” (4ª antinomia apontada pelo Professor Quintana Cabanas, 2002) que aliás vislumbramos como aquela cuja ação mais se faz sentir no âmbito do ensino da Filosofia, não que muitas das outras antinomias⁴⁶ apontadas também não estejam presentes, mas entendemos que o ensino da filosofia estriba precisamente neste ponto. Se o caminho é prosseguir é fomentar no aluno a autonomia para que se torne agente ativo na primeira pessoa do seu pensamento, se insistirmos continuamente num tipo de ensino que assenta na heteroeducação, então estaremos a condenar *ad aeternum* o aluno a tornar-se refém desde esquema e é nesta condição que ele permanecerá por não reunir os meios que alicercem a sua autoeducação. É justamente neste ponto que colocamos a questão do ensino da Filosofia, pois se ensinarmos ao aluno apenas história da Filosofia não o dotaremos de mecanismos necessários para que se

⁴⁵ De acordo com Reboul (2000) a “antinomia não é uma simples contradição entre teorias... A antinomia é a contradição entre duas ‘leis’, isto é, dois princípios dos quais cada um é, em si, legítimo” (Reboul, 2000, p. 51).

⁴⁶ O Professor Quintana Cabanas compilou vinte antinomias educacionais, “cujas teses e antíteses são, afinal, relativas às conhecidas concepções da educação tradicional e da educação nova ou ativa” (Reis, 2014, p. 127). De referir que o autor para além de conceber a presença das antinomias como frequentes na educação concebe, ainda, este universo como poliédrico (Cabanas, 2002), razão pela qual é passivo de assumir inúmeros significados, o que concorre para a multiplicidade de definições que o conceito admite na razão proporcional da sua incompletude.

possa assumir como um agente ativo, pelo que ele apenas repetirá conceitos e teorias que depois debitará e com as quais não tem qualquer tipo de afinidade, porque claramente o que reproduz é um conjunto de conhecimentos memorizados e replicados. Se entendermos que:

Ensinar filosofia é introduzir o educando no processo pessoal que o próprio termo designa: o amor pelo saber, a sua busca, que só por modo zetético ou indagador se pode efetuar. (Reis & Formosinho, 2013, p. 88)

Munir o aluno de estruturas cognitivas que lhe possibilitem construir um edifício intelectualmente sólido permitir-lhe-ão orientar a sua busca, neste amor pelo saber, atrás referido, num exercício pessoal de procura, mas também de descoberta é fazer a ponte entre a heteroeducação e a autoeducação e é nesta ponte que o salto para a autonomia deve acontecer, portanto, “[o] que importa é facultar à vida humana condições e encorajamentos, garantias e organização tais que possa tornar-se base do desenvolvimento e da formação, base da criação da «essência» humana.” (Suschodolski, 2000, p. 101).

Ensinar a filosofar⁴⁷ deve ser quanto a nós o maior desafio a equacionar, neste sentido, entendemos que a Filosofia é caracterizada pela sua ação criadora e não por ser mera repetição. Se se orientar o ensino da disciplina para esta função de repetição, claramente, estaremos a mutilar uma dimensão que consideramos ser cara ao labor filosófico, isto é, enquanto arte de formar conceitos, a Filosofia é uma atividade de recriação criativa (Gallo, 2000). O conceito⁴⁸ é o pensamento em ação, pelo que os conceitos são criados a partir de problemas, a este propósito (Reis & Formosinho, 2013) defendem que o elemento iniciador do trabalho filosófico é “ pois, o problema que, para poder cumprir a sua função deve possuir uma série de requisitos: ser suficientemente aberto para poder ser filosófico e desafiante; ser claro; ser adequado; ser significativo; e ser motivador.” (Reis & Formosinho, 2013, p. 91).

Todo o conceito tem uma história e os conceitos não existem isolados, mas formam enormes redes conceptuais, isto é, o conceito entretece-se numa rede e remete para outros conceitos, por isso, esta arte de inventar conceitos recriando-os é tão importante para o

⁴⁷ Kant (1989) a propósito da questão “ensinar Filosofia ou ensinar a filosofar?” defendeu que “quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar” (Kant, 1989, p. 660). Ainda neste contexto, o filósofo de Königsberg vai mais adiante ao referir que “Até então não se pode aprender nenhuma filosofia; pois, onde está ela? Quem a possui? Por que caracteres se pode conhecer? Pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los.” (Kant, 1989, p. 661)

⁴⁸ De acordo com Gallo (2000) o conceito enquanto elemento estruturante do pensar e do pensamento, isto é, enquanto síntese cognitiva, é “exclusivamente filosófico”, neste sentido, o autor defende que “A ciência, por exemplo, não cria conceitos; ela opera com proposições ou funções, que partem necessariamente do vivido para exprimi-lo. O conceito é mais como um sobrevoos (...)” (Gallo, 2000, p. 54)

pensar,⁴⁹ sendo de salientar que os conceitos possuem um “estatuto pedagógico” (Gallo, 2000). Este autor, a propósito da obra “O que é a Filosofia?” (da autoria de Deleuze e Guattari, datada de 1991) defende que o trabalho filosófico deve radicar no ato criativo de retomar um conceito filosófico, recriando-o, imprimindo-lhe ao mesmo tempo novas e improváveis significações, pois “Fazer filosofia é muito mais do que repetir filósofos” (Gallo, 2000, p. 50). Aqui chegados, invariavelmente, deveremos apresentar uma proposta que consideramos exequível para ensinar o aluno a filosofar, é o que faremos em seguida, apresentando um esboço que, entendemos, pode constituir-se como um contributo para relançar o ensino da Filosofia, desvinculando-a da mera replicação de ideias ou teorias.

A nossa premissa inicial relativamente ao ensino da Filosofia radica na tarefa primeira que julgamos que lhe é intrínseca, a saber: criar conceitos⁵⁰. Para que tal possa acontecer é crucial partirmos de situações problemáticas. De acordo com Boavida (2010) para que a aprendizagem do ato de filosofar possa efetivar-se há que seguir uma ordem sequencial, a saber:

a) problematização e conceptualização de uma situação; b) análise das diferentes perspetivas pelas quais a situação pode ser abordada; c) caracterização das estruturas disciplinares que os elementos solicitam e em que poderão integrar-se; exploração histórica com intenção de enquadrar os problemas, a sua evolução, as melhores respostas que lhe foram dadas, etc. (Boavida, 2010, pp. 158-159)

Atendendo que uma das tarefas da Filosofia consiste em “nos proporcionar uma boa maneira de aprender a pensar mais claramente sobre um vasto leque de assuntos” (Warburton, 2007, p. 20) será interessante compreender como operacionalizar este processo de modo a que o aluno o possa interiorizar, uma vez que os métodos que usamos em Filosofia não se restringem somente à sua área de estudos, pelo que “podem ser úteis em variadíssimas situações, uma vez que, ao analisar os argumentos a favor e contra qualquer posição, adquirimos aptidões que podem ser aplicadas noutras áreas da vida” (Warburton, 2007, p. 20) e é precisamente neste ponto que estaremos a dotar o aluno de competências que lhe permitem assumir-se como entidade ativa da sua aprendizagem, construindo estruturas cognitivas que potenciam o filosofar. Uma abordagem pedagógico-didática que tenha em vista a atividade

⁴⁹ Gallo (2000) defende que: “O conceito é uma amálgama de elementos singulares que se torna singularidade, que produz/cria uma nova significação” (Gallo, 2000, p. 56)

⁵⁰ “A filosofia, como antes se referiu, tem a especial tarefa de criar conceitos. Porém, a criação de conceitos não pode fazer-se por referência à doxa, que Platão deplorou, pois a doxa não tem apetência senão pelo estabelecido e o óbvio. Daí que a criação conceptual filosófica deva exigir algo mais. Esse algo é a capacidade de abertura à perplexidade, a capacidade de espanto que é simultaneamente um movimento criativo e crítico.” (Reis & Formosinho, 2013, p. 92)

filosófica exige estratégias concertadas com vista à estimulação do ato de filosofar como uma experiência pessoal altamente enriquecedora, como tal, esta atividade exige aprendizagem e treino. Como se operacionaliza?

A partir do enfrentamento de uma série de problemas reais põe-se em movimento um processo em que se exerce a função, derivando-se uma definição intrínseca dos objetivos a partir do próprio processo filosófico, que tem por correlato pedagógico-didático uma sequência de tarefas em que se propiciará (...) uma autêntica vivência pessoal da atividade de filosofar. (Reis & Formosinho, 2013, p. 95)

Para que o processo de possa materializar é, igualmente, crucial existir uma sequenciação pedagógico-didática que oriente o trabalho para a prossecução do objetivo em curso, isto é, ensinar o aluno a filosofar. Tendo como ponto de partida a análise da problemática em estudo, segue-se a sua tematização, o que requer pesquisa para que o aluno possa proceder à comparação de diferentes abordagens efetuadas sobre o tema/problema para que de seguida consiga teorizar sobre ele (Reis & Formosinho, 2013). É no ponto alusivo à teorização que recuperamos a ideia anteriormente apresentada que remetia como tarefa da Filosofia a criação de conceitos, pois é precisamente neste ponto da sequenciação pedagógico-didática atrás apresentada que o aluno mediante um trabalho de avaliação crítica e pessoal de forma construtiva tematiza sobre uma problemática e fá-lo socorrendo-se de conceitos e estabelecendo relação entre eles, que como referimos são o pensamento em ação. Ora considerando que as capacidades inerentes ao filosofar assentam em três objetivos essenciais que são, conceptualizar, problematizar e argumentar (Tozi, Baranger, Benoît & Vincent, 1992), então é pela sua “ interação dinâmica que se pode articular, didaticamente, o filosofar” (Reis & Formosinho, 2013, p. 91), como tal o aluno ficará perante algo que realmente tem para si significado, pois é o resultado de um trabalho que colocou em marcha as suas capacidades:

de modo diversificado, permitindo-lhe a integração das competências e dos conhecimentos solicitados pelo processo, no âmbito de um certo modo ético de relacionamento. Um modo que em essência será crítico e criativo, o que implica ser aberto, respeitador da diferença e orientado para o justo e o verdadeiro. (Reis & Formosinho, 2013, p. 95)

Com intuito deste trabalho dirigido se poder concretizar, entendemos ser necessário proceder-se uma revisão do atual Programa em vigor para o ensino da Filosofia em Portugal, pois entendemos que, especialmente, o do décimo ano de escolaridade é extenso o que nem sempre propicia uma abordagem orientada para a sequenciação pedagógico-didática que anteriormente explanámos. De referir, ainda, que esta sequenciação é exigente no que às

estratégias diz respeito, pois, requer um conjunto bastante diversificado de metodologias (Reis & Formosinho, 2013) o que não é possível concretizar se insistirmos num Programa extenso que visa abordar um conjunto de temas/problema que pretende ir ao encontro das diferentes disciplinas que o estudo da Filosofia comporta. Seria interessante e, quanto a nós, mais produtivo, perceber-se realmente o que se pretende com o ensino da Filosofia, do que continuar a insistir-se numa repetição generalizada de teorias que mais não são do que modos estereotipados de estar e agir num esquema rotineiro, mas pouco produtivo e verdadeiramente criador. Assim permanecemos, contribuímos todos para um tipo de ensino que perspetiva a Filosofia como uma disciplina decrépita, que fechada sobre si mesma continua enigmática e imperturbável a dizer muito pouco às novas gerações que por ela passam, sem se aperceberem das inúmeras possibilidades que ela lhes pode proporcionar. Diríamos que é um trabalho que a todos deve implicar, pelo que será necessário uma discussão verdadeiramente participada do que realmente é preciso e necessário fazer.

The teaching of philosophy contributes to the development of free citizens. (...) In other words, the teaching of philosophy is highly relevant to understanding the world-views and philosophical foundations of human rights, and contributes to building the capacity for individuals to have genuine freedom of thought, freedom from dogmas and unquestioned “wisdom”. It also fosters the ability for a human being to make judgments concerning his/her situation. This is inevitably linked to the possibility for evaluation, critique and choice for action or non-action. (UNESCO, 2005, p. 4)

Para finalizar o ponto em análise referir-nos-emos de seguida a alguns constrangimentos inerentes ao ensino da Filosofia. Desde logo o primeiro que se nos afigura como de referência obrigatória é o facto do ensino da disciplina se encontrar na dependência direta de um conjunto de prescrições legais suportadas por um aparelho normativo que orienta a sua lecionação no ensino secundário, assim:

Com isto quero agora insistir no facto de haver, sobretudo no sistema público de ensino, um conjunto de prescrições legais que condicionam bastante a atividade educativa e a ação docente. No caso dos professores de filosofia do ensino público, essa função prescritiva ou imperativa da legalidade vigente é muito mais evidente porque é um tipo de ensino que se define como um serviço público. (Cifuentes, 2011, p. 47)

Os professores de Filosofia respondem perante este conjunto de prescrições legais, ao qual não se podem alhear, pois determinam e enquadram a sua ação. As escolhas das linhas temáticas, dos objetivos, as orientações seguem de acordo com uma conceção política vigente, sendo direcionadas para finalidades políticas não só nacionais mas também supranacionais. Não há programas nem estratégias isentos de conotações políticas por mais que se defenda o contrário. Aliás, quando uma equipa chega ao Ministério da Educação existe

uma apetência quase imediata para deixar ali plasmada, desde a primeira hora, a sua marca ao implementar medidas que são o resultado de uma visão político-estratégica situada, a educação é um terreno fértil nesta prática e os exemplos têm-se sucedido o que vem corroborar a nossa afirmação. Não há, de acordo, com a nossa leitura, programas apolíticos. O professor enquanto funcionário vê a sua ação restringida ou parcialmente limitada, pois na verdade “é um funcionário submetido às regras do jogo do sistema político e jurídico e que a elas tem que obedecer” (Cifuentes, 2011, p. 47)

De referir, igualmente, que o ensino da Filosofia está mediado em grande parte pelas exigências do mundo em rede (Cifuentes, 2011), ou seja:

O que se aprende e o que se ensina na educação globalizada é em grande medida ditado pelas leis económicas que exigem determinada mão-de-obra qualificada num mercado dinâmico e de carácter mundial. (Cifuentes, 2011, p. 43)

Hoje, claramente sob o império das tecnociências, a contemporaneidade é muito seletiva face ao que é necessário ser ensinado em detrimento do que se considera como menos relevante, justamente, porque a visão globalizada determina em função das necessidades aquilo que faz falta aos sistemas; de acordo com esta leitura científico-técnica o que mais faz falta é todo o tipo de formação assente nesta conceção matemática segundo o modelo científico-tecnológico⁵¹ o que tem vindo a degenerar num ocaso das humanidades (Domingues, 2006), no eclipse das humanidades (Cantista, 1988), ou na disjunção entre humanidades e as ciências. Como consequência, um dos constrangimentos a que hoje se assiste é o quase desaparecimento⁵² da Filosofia quer dos currículos de alguns países na Europa ao nível secundário, quer mesmo universitário. E esta situação sucede-se ante o olhar de todos e, em alguns casos com a anuência de quem poderia pelo menos questionar-se sobre as razões que estão na base de tal circunstância, mas parece-nos que a averiguação destas razões tem ficado muito aquém do expectável, portanto, as situações passam a dados adquiridos sem que sejam precedidas nos necessários exames críticos a fim de se encontrar justificações coerentes que vão para além do vago e do circunstancial.

⁵¹ “Desde então, se não é errado dizer que os séculos XVIII-XIX assistiram à assunção da física, que passou a rainha do saber, não é menos inexato que o século XX foi o século da física e da engenharia, ao passo que o século XXI será o século na biologia e das biotecnologias, ao patrocinar a fusão da engenharia e da genética. Os resultados desse processo são bastante conhecidos: junto com a instauração do império das tecnociências, foi um novo modo de produzir conhecimento que veio ao mundo (laboratórios em rede, fusão da ciência com a indústria, taylorização do trabalho intelectual etc).” (Domingues, 2006, pp. 11-12)

⁵² “Em franco contraste com esta situação, os Estados Unidos da América (exaustos de técnicos, de dominadores de destrezas, de cegos executivos, mas falhos de homens cultos, (...) criativos, desacorrentados da rotina), clamam por humanistas e tentam progressivamente repor o estudo das humanidades.” (Cantista, 1988, p. 266)

O próprio contexto real onde se desenrola a ação docente no dia a dia é marcado por constrangimentos de diversa índole, desde logo pelo facto de não se encontrarem reunidas as condições ideais que muitas vezes figuram nos diplomas e decretos e que não encontram correspondência com a realidade onde ocorre todos os dias o processo ensino-aprendizagem, assim sendo, “na maior parte das vezes os legisladores elaboram leis, regulamentos e normas gerais que não têm em conta o contexto real nem as situações de ensino-aprendizagem que se vivem nos centros educativos” (Cifuentes, 2011, p. 48).

Um outro aspeto a incluir neste ponto da nossa análise prende-se com o facto de face à constante atualização dos conhecimentos se exigir aos professores uma renovação permanente dos seus saberes. Neste sentido, é cada vez mais solicitado aos docentes, uma contínua atualização científica no âmbito da disciplina que lecionam, bem como, uma atualização dos meios que lhes possibilitem a reflexão sobre a sua prática docente. Daqui decorrem alguns constrangimentos que urge pensar, pois se é verdade que é fundamental a qualquer professor manter-se atualizado, também não é menos verdade que o tempo de que dispõe é escasso face à profusão de tarefas a que diariamente está obrigado. Ainda é, igualmente, importante referir que nem sempre a oferta formativa vai de encontro às reais necessidades sentidas no âmbito da sua prática letiva, razão pela qual a formação quase sempre se resume a uma frequência de ações de formação que não supre as necessidades reais manifestadas em contexto educativo e por ser uma formalidade institucional referente apenas ao quesito da avaliação que exige um número de horas obrigatórias que cada docente deve frequentar de modo a constar no seu relatório anual de atividades. Acrescente-se que algumas das formações importantes nos diferentes campos disciplinares são onerosas, pelo que a maioria dos professores acaba por ficar confinado à frequência daquelas que são oferecidas gratuitamente pelos Centros de Formação, muito embora as vagas sejam em número limitado. Entendemos que seria desejável que houvesse um trabalho mais estreitado entre a Academia e os diferentes Centros de Formação de professores no sentido de “existir um contacto maior com as Universidades que periodicamente permitisse uma pausa no trabalho docente e um tempo de dedicação à investigação filosófica” (Cifuentes, 2011, p. 49).

Por último e, na impossibilidade de esgotarmos todos os constrangimentos que poderiam ser inventariados, referir-nos-emos aos novos contextos sociais e culturais em que os alunos vivem hoje, uma vez que “[e]sta mudança de paradigma informativo e comunicativo obrigou-nos a repensar o modo de apresentar e transmitir os conteúdos da aula de filosofia a alunos adolescentes que possuem outros códigos de leitura, de escrita e comunicação” (Cifuentes, 2011, p. 51). Perante tal constatação um dos constrangimentos que se nos afigura como

pertinente referir e que obriga a uma profunda reflexão coletiva é saber como “compatibilizar o rigor da filosofia com a sua comunicabilidade a todos os adolescentes” (Cifuentes, 2011, p. 51), de modo a que o espaço da aula não degenere “num catálogo de opiniões quase vazio de conteúdo” (Cifuentes, 2011, p. 51). É de facto uma questão importante e que se afirma simultaneamente como um desafio e um constrangimento. Apesar de cremos vivamente não existirem fórmulas mágicas para resolver os inúmeros problemas que se levantam ao ensino da Filosofia na contemporaneidade é quanto a nós necessário fazer uma reflexão profunda sobre as suas possibilidades, uma vez que os problemas filosóficos não são uma invenção criada para ocupar as mentes mais ociosas, na verdade, os grandes temas/problema da Filosofia comportam a verdadeira essência do questionar humano nessa demanda que a todos nos constitui pelo sentido da existência nesse caminhar para a morte como condição imanente do homem que cada um de nós é. É um exercício exigente tal como a própria vida também o é, por isso apartar a Filosofia do quotidiano é expurgá-la de uma dimensão que a constitui e sobre a qual ela labora, neste sentido, os problemas filosóficos exigem de cada homem, de cada mulher essa necessidade imperiosa de:

Enfrentar a sua complexidade e dificuldade (...). Assim, a pergunta correta é por que fazem os filósofos a filosofia. E a resposta é que a fazem porque essa é a maneira de responder a problemas que nos fascinam e que queremos esclarecer tanto quanto possível, mesmo que sejamos incapazes de lhes dar respostas definitivas. (Murcho, 2011, p. 138)

Introdução

O presente capítulo visa enquadrar teórico-conceitualmente o Modelo Múltiplas Perspetivas (MoMuP) e é composto pelos seguintes pontos: introdução (3.1), a Teoria da Flexibilidade Cognitiva (3.2), com particular destaque para a Complexidade (3.2.1), Nível Avançado (3.2.2), Flexibilidade Cognitiva (3.2.3), Desconstrução e Travessias Temáticas (3.2.4) e estudos realizados para a validação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (3.2.5). Também apresentaremos os estudos conducentes ao MoMuP (3.3), componentes do Modelo Múltiplas Perspetivas (3.4), o processo de desconstrução (3.4.1) e o processo de reflexão (3.4.2).

“O MoMuP para além de fomentar a aprendizagem independente e de rentabilizar os recursos de comunicação existentes nos LMS, nomeadamente o fórum e o chat, promove o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva e fomenta a análise crítica dos alunos.”
(Carvalho & Marques, 2015, p. 99)

3.1. Introdução

O Modelo Múltiplas Perspetivas que suporta teórico-conceitualmente o presente trabalho de investigação baseia-se na Teoria da Flexibilidade Cognitiva da autoria de Rand Spiro e colaboradores, desenvolvida nos finais da década de oitenta (Spiro et al., 1987; 1988; 1989; 1991a; 1991b; 1995; Spiro & Jehng, 1990) e nos trabalhos de Carvalho (1999; 2011), Carvalho e Dias (2000), Carvalho e Pereira (2003), Carvalho e Moreira (2007), Marques (2011) e Marques e Carvalho (2004a; 2005a; 2005b; 2008; 2010).

O Modelo Múltiplas Perspetivas (MoMuP) surgiu como resultado dos estudos realizados a hiperdocumentos concebidos segundo os princípios da TFC (Carvalho, 1999; Carvalho, 2007; Carvalho & Dias, 2000; Carvalho & Pereira, 2003; Marques & Carvalho, 2005; Marques, 2011). Neste sentido, o modelo em questão é uma proposta que se constitui como uma componente para sessões não presenciais⁵³, que fomenta a aprendizagem independente, mas também colaborativa ao rentabilizar os recursos de comunicação existentes no LMS, nomeadamente, o *chat* e o fórum.

O MoMuP fundamenta-se, portanto, na TFC e, desta forma, também se aplica ao nível avançado de aquisição de conhecimentos, utilizando uma abordagem centrada no estudo de casos. Inclui o processo de desconstrução, que permite uma análise em profundidade, e a reflexão no fórum, que exige que o aluno se envolva mentalmente em travessias temáticas pelos minicaseos estudados. Os alunos são também apoiados no *chat* em sessões a agendar com o docente.

Os princípios orientadores que estiveram na base da criação do MoMuP, prenderam-se fundamentalmente com a necessidade de estimular os alunos à realização de um estudo mais refletido, bem como, facultar-lhes o acesso a vários casos autónomos, com intuito destes lhe permitirem aprender um conteúdo de forma aprofundada, através da desconstrução. O modelo em apreço tem como preocupação respeitar o ritmo de estudo de cada aluno, disponibilizando *online* períodos de esclarecimento de dúvidas através do recurso ao *chat* e questões que constam do fórum que implicam reflexão do aprendente sobre os minicaseos desconstruídos, assim:

⁵³ “As alterações impostas na duração dos cursos, a conseqüente diminuição das horas letivas, a necessidade de analisar exemplos ou casos, a integração de LMS (*Learning Management System*) no ensino e a procura crescente de formação totalmente a distância, fazem com que o Modelo Múltiplas Perspetivas – MoMuP – (Carvalho, 2011) se constitua como uma componente para sessões *online*, quer como forma de alargar a experiência através da análise de casos, como complemento às aulas presenciais, quer como modelo para ensino a distância.” (Carvalho & Marques, 2015, p. 86)

Este modelo fomenta a aprendizagem independente ao disponibilizar ao aluno um documento interativo com a análise detalhada de um caso para poder aprender ao seu ritmo. Além disso, é adequado para ser implementado em módulos de ensino a distância, rentabilizando os recursos de comunicação síncrona e assíncrona existentes nos Learning Management Systems (LMS), nomeadamente o chat e o fórum. (Carvalho, 2011, p. 26)

Neste sentido, podemos afirmar que o MoMuP assenta numa forte componente *online*, potenciando o fórum e o *chat* dos LMS como duas ferramentas indispensáveis à sua aplicação.

O MoMuP mantém da TFC o processo de desconstrução e atribui importância à reflexão do aluno na aprendizagem, desafiando-o a conceber as travessias mentais sobre os minicases desconstruídos e a transferir o conhecimento para novas situações (Carvalho, 2011), em vez dos alunos se limitarem a clicar nas travessias temáticas pré-definidas pelo docente para relerem os minicases e comentários, como proposto pela TFC.

O processo de desconstrução consiste na exploração de casos. O caso é dividido em minicases, sendo cada um desconstruído, segundo as perspetivas que se lhe aplicam.

Por fim, o MoMuP em vez de integrar num mesmo documento vários casos, defende que cada caso seja analisado por si, podendo o professor combinar diferentes casos consoante as turmas (Carvalho, 2011), como foi também proposto nos textos sobre Múltiplas Perspetivas para Estruturar Objetos de Aprendizagem (Carvalho, 2006; 2007b; 2008a; Marques & Carvalho, 2008).

3.2. A Teoria da Flexibilidade Cognitiva

Como anteriormente referido a TFC é o resultado dos trabalhos desenvolvidos por Rand Spiro e colaboradores (Spiro, Vispoel, Schmitz, Samarapungavan & Boerger, 1987; Spiro, Coulson, Feltovich & Anderson, 1988; 1989; Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991a; 1991b; 1995; Spiro & Jehng, 1990). A génese da teoria em questão e os primeiros trabalhos a ela referentes reportam à área da medicina, sendo de sublinhar que os estudos iniciais também foram realizados tendo por base alunos desse domínio do conhecimento (Spiro et al., 1987; 1988; Feltovich, Spiro & Coulson, 1989), uma vez que foi dirigido um convite ao Professor Rand Spiro, no sentido de apurar as causas explicativas que estariam na origem de inúmeros processos resultantes de negligência médica que assolavam a prática da medicina em contexto prático (Moreira, 1997). Dos inúmeros estudos realizados neste âmbito, o que se verificou é

que existia uma dificuldade⁵⁴ notória no que respeita à transferência de conhecimentos para novas situações por parte dos alunos, independentemente de lhes ter sido ministrada formação apropriada e com qualidade. A este propósito Spiro et al. (1988) escrevem o seguinte:

In our laboratory we have been studying medical students' learning, understanding and application of important, but difficult biomedical science concepts. This effort has revealed widely held systematic misconceptions among students, despite their having been exposed to appropriate information. (p. 2)

Como tal, Spiro e colaboradores concluíram que se se pretendia que os alunos efetuassem um uso flexível do seu conhecimento, era condição fundamental que este fosse ministrado de forma flexível também. Deste modo:

deve-se permitir que o aluno aceda várias vezes à mesma informação mas com finalidades diversas, perspetivando, assim, a mesma informação através de diferentes ângulos, o que lhe vai possibilitar obter uma visão multifacetada do assunto e uma compreensão profunda (Carvalho, 1999, p. 134)

De salientar que relativamente a esta possibilidade de se aceder à mesma informação perspetivando-a de diferentes ângulos conforme defendido na TFC é uma influência teórica da obra *Investigações Filosóficas* do filósofo austríaco Ludwig Wittgenstein⁵⁵ (1889-1951); da obra em questão Spiro e colaboradores retiraram a noção de paisagem, metaforicamente

⁵⁴ “Spiro et al. (1987; 1988), Coulson et al. (1989) e Feltovich et al. (1989) chegaram a algumas conclusões sobre o ensino ministrado. Verificaram nos alunos uma tendência generalizada para estes desenvolverem erros significativos na compreensão conceptual (Feltovich et al., 1989). Estes erros incluem incompreensões específicas de conceitos e enviesamentos que colocavam entraves à interiorização correta da sua complexidade. Particularmente, observaram que as conceções alternativas resultam de simplificações de fenómenos complexos na aprendizagem, na instrução e na investigação científica (Coulson et al., 1989). Constataram a tendência para as conceções alternativas se constituírem num ambiente de simplificações, interagindo e reforçando-se mutuamente em compreensões enganosas, criando conceções alternativas em cadeia (Coulson et al., 1989; Feltovich et al., 1989).” (Carvalho, 1999, p. 135)

⁵⁵ Datada de 1953 (ano da primeira publicação e já postumamente) o livro *Investigações Filosóficas* é marcadamente a obra que está associada ao denominado “segundo” Wittgenstein. Podemos mesmo afirmar que entre a primeira fase cuja obra mais representativa do filósofo é o célebre *Tratado Lógico-Filosófico* e a segunda fase há claramente dois percursos distintos efetuados, o que leva Wittgenstein a dirigir uma crítica contundente ao seu trabalho inicial. Fundamentalmente, o filósofo austríaco julgava ter resolvido a questão da linguagem e dos seus limites no *Tratado Lógico-Filosófico*. A linguagem perspetivada como expressão da realidade, ou seja, do mundo, assenta na Lógica. O mundo enquanto estrutura lógica *a priori* é analisado pela linguagem, como tal, também ela assente em princípios *a priori*, sendo que a Lógica é estruturante quer da linguagem, quer do pensamento, quer do mundo, logo, pode representar com exatidão estas estruturas. Porém, nas *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein abandonará algumas das suas anteriores conceções defendendo que o que empresta significado às palavras é o uso que delas se faz no seu quotidiano, defendendo também que é impossível à Lógica representar fielmente o mundo, com exatidão, como tal criticando aspetos também inerentes à linguagem. No *Prólogo das Investigações Filosóficas*, o filósofo dá-nos conta da impossibilidade de tudo organizarmos, inclusive os pensamentos com exatidão que antes defendia, assim “os meus pensamentos paralisavam, logo que eu tentava forçá-los, contra a inclinação natural, numa determinada direção. E isto estava, claro, ligado à própria natureza da investigação. De facto ela força-nos a atravessar um domínio largo do pensamento, cruzando-o em todas as direções. As observações filosóficas deste livro são comparáveis a um conjunto de esboços paisagísticos surgidos ao longo destas enredadas e longas viagens. Os mesmos ou quase mesmo pontos eram constantemente abordados, a partir de direções diferentes, e eram traçados novos esboços e novas imagens eram desenhadas.” (L. Wittgenstein, 1987, pp. 165-166)

usada pelos autores em questão, para designar conhecimento, sendo de referir que o domínio de um conteúdo só pode ser alcançado mediante uma travessia da paisagem em várias direções (Spiro et al., 1988), princípio basilar da TFC e amplamente defendido pelos seus criadores, como aliás podemos constatar nas palavras dos próprios quando afirmam:

Deep understanding of a complex landscape will not be obtained from a single transversal. Similarly for a conceptual landscape. Rather, the landscape must be criss-crossed in many directions to master its complexity and to avoid having the fullness of the domain attenuated (Spiro, et al., 1987; Wittgenstein, 1953). The same sites in a landscape (the same cases or concepts in a Knowledge domain) should be revisited from different directions, thought about from different perspectives, and so on. (Spiro et al., 1988, p. 379)

Spiro e Jehng (1990) advogam a ideia que as travessias efetuadas em múltiplas direções possibilitam analisar os mesmos conteúdos, porém inscritos em diferentes contextos, pelo que tal circunstância possibilitará a sua melhor compreensão. Retomando a inspiração wittgensteiniana, Spiro e Jehng (1990) referem que o todo complexo inerente a uma região ou paisagem só pode ser apreendido a partir de uma sequência de esquiços que permitam ir representando por partes, diferentes pontos de vista, pelo que cada parte representará aspetos que imprimem uma perspetiva ou ponto de vista, cujo resultado de cada um cooperará para se alcançar uma visão reunida da paisagem ou região. O objetivo é apresentar sob diferentes ângulos uma mesma realidade de modo a enfatizar a riqueza inerente à sua constituição, que de outro modo mais linear se poderia perder. Transposta para o campo do ensino-aprendizagem, esta ideia radica numa imperiosa necessidade de se atravessar os diferentes conteúdos (paisagens conceptuais) pertencentes a um mesmo tema/problema em várias direções, pelo que é fundamental selecionar estratégias de ensino-aprendizagem que propiciem as viagens multidimensionais do aluno com intuito de se potenciar a sua exploração ativa da paisagem. É crucial esta exploração vir acompanhada de comentários temáticos que possam auxiliar o aprendente a retirar um maior benefício destas travessias.

Outro conceito importante que subjaz a esta travessia que temos vindo a apresentar prende-se com a noção de desconstrução⁵⁶. Dos pós-estruturalistas, os mentores da TFC retiram

⁵⁶ Uma influência teórico-conceptual a considerar como suporte da TFC remete para as teorias pós-estruturalistas literárias, portanto, a presença de Roland Barthes, especialmente a análise efetuada pelo autor à obra de Balzac “Sarrasine” em “S/Z” de 1970 é um aspeto a considerar, aliás influência esta que é referida pelos autores da TFC. Barthes realiza uma análise (sob a forma de ensaio, assim o poderemos designar) do texto de Balzac, descrevendo-o como repleto de significados. O texto de Barthes tem como objetivo remeter para uma análise que visa encontrar redes múltiplas de sentidos que perpassam a obra de Balzac em questão. “S/Z” de Barthes é um livro que inaugura a fase pós-estruturalista do seu autor que nele busca encetar uma crítica ao discurso ocidental nas suas estruturas dominantes. Influenciado por J. Derrida, a inflexão na obra de Barthes acontece, justamente, a partir do ponto em que o autor em consideração abandona a busca de sentido pela análise da forma por constatar que o sentido é nunca permanecer fechado sobre si mesmo, neste caso, particular referimo-nos ao sentido do texto (de mencionar, no entanto, que Barthes não abandona totalmente a questão da forma). Visivelmente

conceitos importantes que são parte constituinte da teoria, a saber: não linearidade, desconstrução, plurissignificação.

Em rigor, um dos requisitos base da TFC remete para duas especificações, a saber: só pode ser aplicada em domínios complexos e pouco-estruturados⁵⁷ e pressupõe a aquisição de conhecimentos de nível avançado (Spiro et al., 1987; Spiro et al., 1995).

3.2.1. Complexidade

De acordo com a TFC um domínio complexo é caracterizado essencialmente por um elevado número de elementos ou conceitos que interagem entre si de maneiras diferentes, logo, a complexidade inerente a um domínio de conhecimentos resulta, então, da combinação de um elevado número de elementos que interagem de modos diferentes (Carvalho, 1999; Carvalho, 2011; Marques, 2011), pelo que é justamente esta complexidade que torna impossível exemplificar de forma eficaz todas as situações desse domínio (Spiro et al., 1987). É condição necessária que para aprender qualquer domínio complexo seja imprescindível dominar uma multiplicidade de conceitos que interagem entre si, neste sentido, as diferentes estruturas conceptuais caracterizadoras de um dado assunto concorrem, naturalmente, para a sua extrema complexidade. É justamente esta interação de inúmeros elementos e da dinâmica que lhes está subjacente que fazem com que o conhecimento se torne um processo difícil, na medida, em que os diferentes elementos vão tomando contornos que se modificam de umas situações para outras, o que naturalmente prova que as constantes alterações fazem deste processo um sistema em permanente devir. Por norma, é frequente proceder-se em qualquer abordagem de uma temática começando pelo mais simples, na medida, em que qualquer domínio do conhecimento é composto de elementos básicos, vulgarmente perspetivados como

influenciado por Derrida (aliás cuja influência também é mencionada por Spiro e colaboradores) é de referir que neste ensaio, Barthes enceta uma busca pela pluralidade constituinte do texto original, reconstruindo-o com criatividade. Podemos constatar pelas palavras de Barthes que o código narrativo é o resultado de uma justaposição de múltiplas estruturas narrativas que de forma conjugada constituem o texto, assim por este motivo em rigor não se pode aludir a uma única estrutura de um texto, o que implica também a não linearidade nas suas abordagens, mas antes para a sua plurivocalidade, sem obedecer a um modelo pré-estabelecido. Afirma Barthes “To interpret a text is not to give it a (more or less justified, more or less free) meaning, but the contrary to appreciate what plural constitutes it” (Barthes, 2002, p. 5). Acrescenta, ainda, o autor o seguinte “It follows that the meaning of a text lies not in this or that interpretation but in the diagrammatic totality of its readings, in their plural System. (...) In fact, the meaning of a text can be nothing but the plurality of its systems.” (Barthes, 2002, p. 120)

⁵⁷ Originariamente o conceito é “ill-structuredness” (Spiro et al., 1987), no entanto, na impossibilidade de o traduzir à letra para português, toma a designação acima constante, sendo de referir que a utilização do termo está associada a qualquer domínio caracterizado pela ausência de um estrutura rígida ou se quisermos, pré-determinada.” Ill-structuredness” é por definição oposto a “well-structuredness” e é nessa aceção que é tomado em diferentes textos dos autores da TFC.

estruturas elementares. Neste sentido, tradicionalmente o processo ensino-aprendizagem tem apostado numa subsequência que parte do mais simples para o mais complexo em crescendo, pelo que se começa por uma análise realizada em termos mais simplificados, entendendo-se que é pela sucessão de estruturas simplificadas que se chega à complexidade.

Sabendo que a TFC se aplica a domínios complexos e pouco-estruturados coloca-se a necessária questão de saber se um tipo de abordagem assente na simplificação se lhe aplica, pelo que desde logo teremos que referir que não. Não se aplica, na medida em que um modelo de orientação do ensino que tenha por fundamento a análise assente em princípios gerais terá pouca aplicabilidade em domínios pouco estruturados, nem tão pouco poderá adotar-se uma única forma de abordagem dos assuntos, uma vez que tal metodologia não proporciona um conhecimento multifacetado do domínio em questão, (Spiro et al., 1987), conduzindo a abordagens de cariz monolítico:

Estas abordagens monolíticas do conhecimento não incrementam relacionar diferentes abordagens, deixando os alunos em dificuldades quando têm que executar testes em que lhes é exigida a transferência de conhecimentos para novas situações e não uma simples reprodução do que foi aprendido. Como resultado, os alunos comentam que não aprenderam determinado assunto, quando, na verdade, este não lhes foi ensinado do modo que é pedido no teste. Os alunos têm dificuldade em usar o conhecimento em situações novas, têm dificuldade em pensar por eles. (Carvalho, 1999, p. 141)

Spiro et al. (1987; 1989; 1991a) e Spiro e Jehng (1990) entendem que proceder-se a uma análise de um domínio pouco-estruturado a partir de processos orientados para a simplificação é encetar um tipo de abordagem que não potencia a compreensão profunda dos domínios em análise, ou seja, é desprovê-los da sua essência constituinte. Na verdade os domínios pouco-estruturados são essencialmente caracterizados por não possuírem regularidade na aplicação de conceitos que podendo ser semelhantes podem variar de acordo com as situações, ou mesmo em situações semelhantes assumirem outra leitura ou significado. Estas razões remetem para a necessidade de perceber que qualquer compreensão de um conceito está sempre sujeita à situação específica em que é aplicada, pelo que se torna absolutamente necessário realizarem-se múltiplas análises das várias situações possíveis com intuito de se adquirir um capital de experiências necessário para o emprego dos conceitos numa dada situação. Logo se conclui que a simplificação obsta a uma análise profunda no sentido de colher na complexidade um real conhecimento dos múltiplos elementos que interagem entre si como elementos constituintes de um dado tema/problema ou área de conhecimentos. Como sequência lógica desta nossa afirmação e, das ideias que colhemos da leitura dos textos de referência da TFC, podemos inferir que é destituído de qualquer sentido de razoabilidade

proceder-se a um tipo de ensino que assente em simplificações ou generalizações. De acordo com Spiro et al. (1987) deve-se laborar com a complexidade como parte integrante dos domínios caracterizados pela irregularidade na aplicação dos conceitos, sendo que ela deve ser sempre reconhecida e ensinada tal como ela ocorre, em detrimento da sua extirpação que sobrevém quando se opta apenas pela análise simplificada de partes constituintes dos assuntos. Feltovich, Spiro e Coulson (1989) constataram que abordagens pautadas pela simplificação obstam à aquisição da complexidade, ou seja, os aprendentes tendem a permanecer em esquemas de análise simplificados por lhes ser mais confortável do ponto de vista cognitivo e vão protelando a complexidade na abordagem de um dado assunto já numa fase posterior. De acordo com Feltovich et al. (1989) existem, quatro ordens de exigências que estão na origem da dificuldade conceptual, a saber: solicitações da memória, solicitações da representação formal, solicitações da intuição ou do conhecimento prévio e exigência de noções de regularidade (Feltovich et al., 1989, pp. 116-117). Concluimos, assim, que as abordagens de cariz monolítico apenas se mostram eficazes em níveis de conhecimento onde a reprodução é contemplada, sendo uma estratégia insuficiente sempre que seja necessário proceder-se à transferência de conhecimentos para novas situações. Daí que a TFC se proponha a trabalhar com os problemas de aquisição de conhecimentos e respetiva transferência para novas situações em níveis avançados e em domínios complexos e pouco-estruturados.

Ainda neste âmbito é de relevância para a compreensão dos pressupostos da TFC determos sobre os domínios pouco-estruturados⁵⁸, já que é um dos seus elementos mais emblemáticos. De acordo com Spiro et al. (1988):

By ill-structuredness we mean that many concepts (interacting contextually) are pertinent in the typical case of knowledge application, and their patterns of combination are inconsistent across case applications of the same nominal type (p. 375)

Um domínio pouco-estruturado caracteriza-se, essencialmente, por uma estrutura complexa, ou seja, *ill-structuredness* (Spiro et al., 1987; 1988; 1989), sendo de referir que nestes domínios a complexidade que lhes é inerente resulta do facto de a aquisição dos conceitos, bem como a sua compreensão não obedecerem a padrões de aplicação previamente estabelecidos, pelo que existe nestes domínios uma irregularidade no que concerne à sua

⁵⁸ Não existindo consenso no que reporta à tradução do conceito, é de referir que no que se refere a *ill-structured domains*, para além da tradução de Carvalho (1999) que traduz para português o conceito com a designação “pouco-estruturado”, Moreira (1996) propõe a tradução do termo com a designação “domínios de estruturação holístico-integrativa”. Outros autores tomam o conceito como domínio mal estruturado, mas entendemos tal como Carvalho (1999) que essa designação empresta ao conceito uma conotação negativa e que extrapola o sentido inicial que se lhe foi atribuído por Spiro et al. (1987; 1988).

aquisição e aplicação. Em termos de aplicação prática o que isto significa é que apesar de em algumas circunstâncias determinados conceitos poderem ser pertinentes, o mesmo pode não acontecer noutras circunstâncias, mesmo quando estão em causa casos semelhantes. Daqui se conclui não poder existir uma aplicação inflexível, ou unívoca dos conceitos, pois na verdade as relações entre os diferentes elementos que são parte integrante de um caso vão variando de situação para situação, podendo em determinadas circunstâncias assumir configurações ou significados distintos quando aplicados em diferentes contextos (Spiro et al., 1987).

Um domínio pouco-estruturado caracteriza-se, assim, pela sua não linearidade, pela sua não uniformidade e irregularidade e pela dependência em relação aos contextos, bem como, pela inexistência de um conjunto pré-definido de características que possam constituir-se como referências rígidas de suporte às diferentes classificações que podem ser assumidas por aquele domínio.

De acordo com Spiro et al. (1991a) os domínios pouco-estruturados possuem duas características, que de acordo com a nossa interpretação podem ser consideradas interdependentes, a saber:

1. Cada caso ou, mesmo já no âmbito da aplicação de conhecimentos, requer uma interação de múltiplas estruturas, quer conceptuais, quer organizacionais, quer em termos de perspetivas envolvidas;
2. A interação conceptual é caracterizada por variar consideravelmente, quer individualmente, quer em casos com a mesma tipologia.

De acordo com Spiro et al. (1987) é possível identificar algumas características que são comuns aos domínios pouco-estruturados, a saber:

1. não existência de princípios gerais que abranjam todos os casos;
2. cada caso assume uma especificidade muito própria no que reporta às relações internas que comporta, por isso, as conexões hierárquicas adotam configurações diferentes de caso para caso;
3. os modelos podem induzir em erro;
4. face a contextos diferentes os mesmos conceitos podem assumir significados distintos, sempre que em causa estejam implicadas situações singulares;
5. as múltiplas relações que se estabelecem entre os diferentes conceitos possibilitam destacar a novidade existente no caso.

Em suma, de acordo com Spiro et al. (1988) é possível resumir as características inerentes aos domínios pouco-estruturados da seguinte forma:

1. os domínios pouco-estruturados são caracterizados por agregarem vários conceitos que interagem entre si e que são adequados na aplicação a um caso;

2. estes conceitos que são apropriados num determinado caso podem, todavia, mostrar-se inconsistentes quando aplicados a casos com a mesma tipologia, razão pela qual não se pode ficar atido a um uso rígido ou pré-definido dos mesmos, uma vez que não há uma combinação de conceitos fechada sobre si mesma.

Neste sentido, é possível afirmar que a irregularidade que caracteriza os domínios pouco-estruturados, bem como a complexidade que lhe é subjacente torna impraticável elucidar todas as situações que são parte integrante desse domínio (Spiro et al., 1987), razão pela qual é estritamente necessário que se proceda a uma análise de cada caso individualmente com intuito de se adquirir o maior número de experiências possível através da análise de um grande número de casos, atendendo ao formato das suas particularidades, ao contexto de utilização e à multiplicidade das influências que são parte constituinte desse contexto (Spiro et al., 1987).

Acrescentamos que são exemplo de domínios pouco-estruturados áreas como a literatura, a história, a medicina, a linguística, o estudo do meio, o cinema, a engenharia informática, entre outros que poderíamos elencar, porém, o que constitui um aspeto comum a estes domínios com as características que anteriormente apresentámos é o facto de à medida que avançamos para abordagens conceptualmente mais complexas, com especial ênfase para os casos onde se exige a transposição do conhecimento para situações reais, o domínio de conhecimento em que se está a laborar tende a comportar mais interações que se estendem num universo marcado pela complexidade delas decorrente, o que requer múltiplas estruturas conceptuais, portanto, de acordo com Coulson, Feltovich e Spiro (1989) é necessário aprender a tratar a complexidade tal como a encontramos em contexto real.

3.2.2. Nível avançado

Spiro et al. (1988) consideram a existência de três níveis na aquisição de conhecimentos e que são os seguintes: nível introdutório ou também denominado de iniciação, nível avançado e nível de especialização⁵⁹.

⁵⁹ A existência de níveis no que diz respeito aos domínios de conhecimento em contexto educativo tende a cumprir uma finalidade funcional, essencialmente, prende-se com o facto de tornar mais fácil e exequível a definição de objetivos de aprendizagem adequados a cada nível e, assim, tornar mais viável a construção de materiais de apoio (Carvalho, 1999, p. 121). A autora realça, ainda, o facto de a divisão dos domínios do conhecimento em níveis que foi adotada por Spiro et al. (1988) ser subscrita por outros autores, assim, disso

Em relação ao primeiro nível, o introdutório ou de iniciação, o seu objetivo principal prende-se em facultar o contacto inicial com os elementos estruturantes ou básicos de um dado domínio e, neste sentido, privilegia-se a aquisição de conhecimentos elementares, pelo que a tónica recai na reprodução de conhecimentos assimilados (Spiro et al., 1988). No que diz respeito ao nível avançado de conhecimentos, este tem como exigência o facto de o aprendiz transpor a fase de reprodução, característica do nível anterior e fique apto a aprofundar o conhecimento, pelo que deve neste nível aprender a complexidade conceptual do domínio em questão sendo, simultaneamente, capaz de a aplicar em situações distintas. Por último, no nível de especialização, o aprendiz após dominar com destreza um determinado conhecimento passa a aperfeiçoar-se dentro do domínio. Este nível surge como resultado de uma variedade considerável de experiências efetuadas o que propicia a transferência de conhecimentos anteriormente alcançados.

Concentrar-nos-emos com mais pormenor no nível avançado de conhecimentos, uma vez que o MoMuP pressupõe a sua aplicação a este nível intermédio, ou seja, este nível segue-se à fase de introdução a um domínio precedendo, no entanto, a fase de especialização (Spiro et al., 1989). Reiteradamente descuro de acordo com Feltovich et al. (1989) e Spiro et al., (1989) esta desatenção ao nível intermédio tem sido a causa de sérias e preocupantes consequências ao nível da aprendizagem, uma vez que se tende a estender as metodologias usadas no nível introdutório à fase avançada. No entender dos autores em questão, a aquisição de conhecimentos neste nível requer procedimentos específicos. Assim sendo, exige-se neste nível avançado mais do que uma simples exposição em moldes simplistas de um determinado assunto, sendo desejável que o aprendiz alcance a sua compreensão profunda, ou seja, mais do que proceder à memorização e subsequente reprodução de um dado conhecimento, só através da compreensão profunda o aluno pode aplicar de forma flexível o conhecimento noutros contextos como, aliás, é possível descortinar nas palavras de Spiro et al. (1988) quando afirmam:

[In the stage of advanced knowledge acquisition] the learner must attain a deeper understanding of content material, reason with it and apply it flexibility in diverse contexts” (Spiro et al., 1988, p. 375)

De salientar que a especificação do nível avançado não se prende com a faixa etária do aprendiz, antes com o seu nível de conhecimento, assim, ultrapassada a fase de introdução,

mesmo nos dá conta quando afirma: “ Esta nomenclatura tem vindo a ser usada por vários autores (Jonassen, 1991b; Jonassen et al., 1993; Carvalho & Dias, 1995; 1996; 1997a; 1997b; Moreira, 1996; Lencastre & Pereira, 1997a e 1997b). Shuell (1990) opta pelos termos: inicial, intermédio e terminal, mas as definições aproximam-se” (Carvalho, 1999, p. 121).

o aluno está capaz de realizar uma verdadeira compreensão do assunto. Daqui se conclui que o conhecimento de nível avançado implique necessariamente uma compreensão profunda dos assuntos. Spiro et al. (1988) propõem algumas sugestões para que se atinja este nível de conhecimentos, ou seja, para se potenciar um alcance maior de melhores resultados no âmbito da aquisição e transferência de conhecimentos avançados em domínios complexos e pouco-estruturados com intuito do aprendente desenvolver a flexibilidade cognitiva. As sugestões inventariadas pelos autores constituem-se, no seu entender, como condições favoráveis para que o aluno seja capaz de aprender a complexidade e, simultaneamente, consiga transferir o conhecimento para novas situações. De seguida apresentamos um quadro alusivo a essas sugestões:

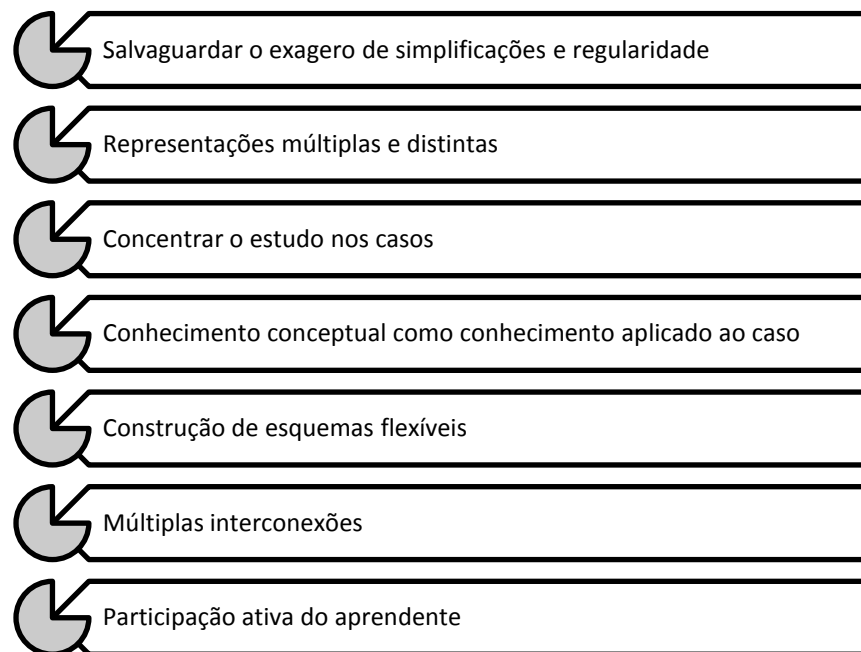


Figura 3.1. Sugestões para alcançar melhores resultados na aquisição e transferência de conhecimentos avançados em domínios complexos e pouco-estruturados (baseado em Spiro et al. (1988))

De referir que no que diz respeito à questão da complexidade inerente aos domínios complexos e pouco-estruturados, vulgarmente é prática comum optar-se no âmbito do ensino-aprendizagem pelo recurso às analogias. Contudo, Spiro et al. (1989) mostram-se críticos em relação a esta estratégia recorrente do ensino, na medida, em que é importante atentar nas limitações destas, pois na verdade a vantagem do recurso a uma analogia nunca é integral, uma vez que só se pode aplicar de forma parcial a um domínio em estudo, sendo de mencionar que pode resultar em simplificações (Spiro et al., 1989) e conduzir ao surgimento

de concepções alternativas, por isso Carvalho (1999) adverte para o seguinte aspecto perverso que a analogia pode comportar, o qual passamos a transcrever:

Raramente uma analogia consegue transmitir todos os aspectos implicados num conceito e tem-se verificado a tendência para os alunos continuarem a limitar a sua compreensão aos aspectos presentes na analogia. (Carvalho, 1999, p. 142)

Em seguimento da ideia anteriormente apresentada, podemos afirmar que as analogias quando usadas de forma reiterada numa abordagem a um determinado campo de estudos podem influenciar a maneira como o aluno apreende o conhecimento tornando-se, assim, impeditivas de alcançar a complexidade desejada.

De acordo com Spiro et al. (1989) face à análise realizada ao aparecimento de concepções alternativas no âmbito da medicina foi possível identificar oito maneiras como as analogias podiam potenciá-las, sendo de referir que havia, no entanto, dois pontos comuns a todas elas, a saber:

1. o conteúdo da analogia pode ser desajustado ou até ser mesmo falaz no que reporta à compreensão de um dado assunto;
2. em contexto prático, o conhecimento alcançado face a um assunto pode apenas circunscrever-se ao conteúdo veiculado pela analogia.

Assim, para além de extrapolações que podem ser desajustadas à compreensão de um assunto, as analogias podem também ser omissas, razão pela qual podem induzir à incompreensão de um conteúdo face à complexidade que se pretende que o aluno domine, fixando-o num plano que descreveríamos como simplista de análise o que, naturalmente obstaria à compreensão da complexidade inerente aos conceitos. Para suplantar estes entraves que podem advir do recurso às analogias, os autores apresentam como recurso a considerar as denominadas “múltiplas analogias” (Spiro et al., 1989). Entendem os autores em apreço que ao se utilizar múltiplas analogias estas conseguem transmitir a complexidade inerente aos conceitos em estudo, portanto, quanto mais trabalhoso for um conceito maior será a indispensabilidade de se empregar múltíplices analogias com vista a alcançar uma melhor e mais abrangente compreensão por parte do aprendente (Spiro et al., 1989; Feltovich et al., 1993).

O antídoto para se evitar confusões ou mesmo abordagens superficiais e genéricas dos conceitos passa, de acordo com Spiro et al. (1989) pelo uso apropriado de múltiplas analogias, com intuito de umas complementarem as outras e impedir a formação de concepções alternativas que nada têm a ver com o conteúdo em análise, funcionando assim como distratoras e, nesta medida, putativamente enganadoras e redutoras:

In general, the antidote to any kind of reductive analogy might be the use of appropriately integrated multiple analogies. (Spiro et al., 1989, p. 514)

Em suma, o recurso ao uso de múltiplas analogias num domínio pautado pela complexidade visa, essencialmente completar os aspetos já abordados, corrigir os elementos que adulteram a compreensão de um determinado assunto, modificar uma ou mais analogias, fortalecer uma dada analogia ampliando um aspeto específico da mesma ou até mesmo introduzindo uma nova até pelo seu uso numa proporção distinta e, havendo necessidade, alterar a perspetiva.

Quando os alunos assimilam de forma incorreta a complexidade inerente aos conceitos, geralmente como resultado de conceções alternativas assentes em simplificações, tendem a incorrer em erros que podem ser grosseiros com consequências danosas a vários níveis. Um aspeto que convém referir a este nível prende-se com uma prática denominada “enviesamento redutor” (Spiro et al., 1988), ou seja, é uma tendência para diminuir ou secundarizar aspetos relevantes da complexidade, substituindo-os por simplificações que tendem a abordar um assunto de uma forma mais simples, do que na realidade pode e deve ser analisado. Esta estratégia frequentemente adotada pelos aprendentes afeta a sua compreensão da complexidade conceptual, pois tomados por uma prática de cariz simplificada tendem a reproduzi-la, muitas vezes a partir de uma repetição destas conceções alternativas que se ligam umas às outras como se de redes se tratassem (Spiro et al., 1988), impedindo-os de atingir a complexidade no estudo de um assunto. Como tal ficam enredados num labirinto sinuoso de conceções alternativas que os prendem a uma simplificação prejudicial que os impede de adquirirem conhecimentos de nível avançado em domínios complexos e pouco-estruturados, comprometendo a transferência de conhecimentos para novas situações, justamente porque as estratégias simplificadas são impeditivas de processar a complexidade (Spiro et al., 1987; Feltovich et al., 1989).

Em síntese, os domínios complexos são pouco-estruturados e requerem abordagens assentes em múltiplas representações de modo a potenciar a flexibilidade cognitiva, pelo que se torna imprescindível a utilização de múltiplas analogias, várias representações mentais, a não divisão de casos e de conceitos em unidades estanques, a participação ativa do aluno, a orientação da aprendizagem assente no estudo de casos e a apresentação do conhecimento tendo em consideração o contexto (Spiro et al., 1988).

3.2.3. Flexibilidade cognitiva

O conceito de flexibilidade cognitiva consiste na capacidade de, perante uma situação nova, o aprendiz é capaz de reestruturar o conhecimento para a solucionar (Spiro & Jehng, 1990) como, aliás, podemos constatar pelas palavras dos autores quando afirmam:

Cognitive flexibility [is] the ability to spontaneously restructure one's knowledge, in many ways, in adaptive response to radically changing situational demands. (Spiro & Jehng, 1990, p. 165)

O desenvolvimento da flexibilidade cognitiva:

[r]equer múltiplas representações do conhecimento, favorecendo estas a transferência de conhecimento para novas situações. (...) Não se pretende, deste modo, a mera memorização de um assunto. Pretende-se, isso sim, que o sujeito, quando deparado com uma situação detentora de novidade, seja capaz de reestruturar as suas estruturas de conhecimento por forma a solucionar um dado problema, isto é, adquira a flexibilidade cognitiva necessária para a transferência de conhecimento. (Pedro & Moreira, 2000, p. 31)

A aprendizagem requer, assim, de acordo com a TFC múltiplas representações ou se quisermos múltiplas dimensões de análise, neste sentido é:

[n]ecessário que o formando aprenda revisitando o mesmo conteúdo numa variedade de contextos diferentes, em que cada visita deverá trazer aspetos adicionais à complexidade do conteúdo (Spiro & Jehng, 1990). Aprende-se, então, cruzando paisagens ou fazendo-se múltiplas travessias dos conceitos em contextos diversos. Aprende-se, assim, por explorações conduzidas de forma flexível. (Pessoa, 2011, p. 351)

Em suma, a exploração dos conteúdos inerentes a cada caso em várias direções e segundo diferentes perspetivas remete para a possibilidade de a mesma informação poder ser analisada de maneiras diversas⁶⁰. De acordo com pontos de vista diferentes, uma abordagem flexível fará com que o aprendiz possa ir desenvolvendo no âmbito da construção do seu conhecimento também um domínio flexível (Spiro et al., 1987).

Para que a reestruturação do conhecimento se verifique é condição necessária que este seja adquirido de forma particular, dependendo a flexibilidade cognitiva de um conjunto bastante variado de representações acerca de um assunto (Spiro et al., 1988). A flexibilidade cognitiva requer, para o seu desenvolvimento, várias abordagens e soluções, o que implica

⁶⁰ “For learners to develop cognitively flexible processing skills and to acquire contentive knowledge structures which can support flexible cognitive processing, flexible learning environments are required which permit the same items of knowledge to be presented and learned in a variety of different ways and a variety of different purposes”. (Spiro et al., 1992, p. 58)

naturalmente, uma apropriação do conhecimento a partir de múltiplas perspetivas. De acordo com os autores da teoria em questão, para que a flexibilidade cognitiva se possa efetivar há que potenciar múltiplas representações do conhecimento para fomentar o processo de transferência para novas situações. (Carvalho, 2000; Marques, 2011; Moreira, 1996; Pessoa, 2012; Spiro & Jehng, 1990).

Um aspeto essencial reside em facultar aos aprendentes oportunidades para que desenvolvam as suas próprias representações da informação no momento em estão a proceder à construção do conhecimento. Isto demonstra que a TFC é uma teoria construtivista, pois a sua ênfase não radica na transmissão de conhecimento, mas na construção de conhecimento, pelo que o aprendente desempenha um papel crucial, passando a ser entendido como agente ativo no seu processo cognitivo. A flexibilidade cognitiva nos aprendentes implica fazer face a novas situações, propiciando-se a reestruturação do conhecimento adquirido de modo a assimilar a nova situação. Isto só pode ocorrer quando se apresenta um conhecimento suportado para, posteriormente, assistir o trabalho da sua decomposição nas suas partes constituintes (Spiro & Jehng, 1990). A flexibilidade cognitiva enquanto elemento aglutinador consiste, essencialmente, na capacidade de face a uma nova situação, isto é, de o aluno poder reestruturar o conhecimento por forma a solucionar essa situação portadora de novidade (Carvalho, 1999; Moreira, 1996; Spiro et al., 1988). É, por isto, que cada caso deve ser subdividido em pequenas partes, os minicasos, sendo que o objetivo é proceder a uma análise de cada parte de acordo com diferentes perspetivas, o que implica multiplicidade de análises. A ideia é apresentar os conteúdos a partir de uma variedade de perspetivas, realçando a sua estrutura complexa, o que desvincula a análise de uma abordagem linear e circunscrita, abrindo a possibilidade para inúmeras formas de exploração. Concomitantemente vemos que a compreensão transcende a mera evocação, pelo que implica uma construção de significados (Carvalho, 1999).

É, ainda, relevante mencionar que de acordo com Spiro e colaboradores um dos suportes para a efetivação da TFC assenta nos denominados “Hipertextos de Flexibilidade Cognitiva” (CFHs), assim:

CFHs provide exploration environments, organized around building blocks for knowledge assembly, that are useful for a process of constructivism thinking that is inculcated.” (Spiro et al., 1991b, p. 23)

3.2.4. Desconstrução e travessias temáticas

A teoria da Flexibilidade Cognitiva propõe dois processos complementares: desconstrução e travessias temáticas ou conceptuais (Carvalho, 1999; Spiro et al., 1987; Spiro & Jehng, 1990), estes dois processos devem ser percorridos de forma alternada (Carvalho, 1999; Spiro et al., 1987). Para o processo de desconstrução é necessário identificar casos que vão ser analisados ou desconstruídos segundo temas pertinentes. Só depois desta fase se pode delinear as travessias temáticas.

O estudo centrado em casos

A TFC assenta numa abordagem centrada no estudo de casos (Spiro et al., 1987; 1991a; 1991b; Spiro & Jehng, 1990). Um caso tanto pode ser uma passagem de um livro, como um excerto de um filme, um acontecimento, uma notícia, entre outros. Diremos que os casos são situações concretas em que é possível aplicar o conhecimento conceptual (Spiro et al. 1988), ou seja, os temas. Neste sentido, é importante referir que os autores da TFC enfatizam como princípio orientador da teoria em questão o conhecimento aplicado ao caso (Spiro & Jehng, 1990).

De acordo com Carvalho (2000):

Cada caso constitui uma unidade complexa e plurissignificativa que deve ser decomposta em unidade mais pequenas, os minicasos, permitindo que aspetos que se esvaneceriam no todo passem a ter a sua pertinência. (Carvalho, 2000, p. 174)

Os minicasos são frações sequenciais de um caso, “por exemplo, os primeiros minutos de uma batalha, uma sequência de um filme, dois parágrafos de um capítulo” (Carvalho, 1999, p. 160). A sua pertinência consiste no facto de incorporarem parte da complexidade inerente ao caso, constituindo-se como microcosmos do caso (Spiro & Jehng, 1990).

Para que os minicasos se mostrem adequados é necessário que sejam:

[s]uficientemente pequenos para permitirem uma visualização rápida e devem ser suficientemente ricos para serem perspectivados de acordo com múltiplos temas. Cada minicaso deve ser visitado mais do que uma vez, durante diferentes travessias da paisagem. (Carvalho, 2000, p. 174)

Nos domínios considerados como pouco-estruturados é crucial proceder-se ao estudo de vários casos, uma vez que quantos mais casos forem analisados maior será a experiência daí resultante, o que de acordo com os autores da TFC pode potenciar o processo de transferência para novas situações (Spiro & Jehng, 1990).

Cada caso autoconstitui-se como uma realidade integral e não a mera continuação do caso anterior (Spiro et al., 1987).

Apresentamos, de seguida, a decomposição de cinco casos em minicasos:

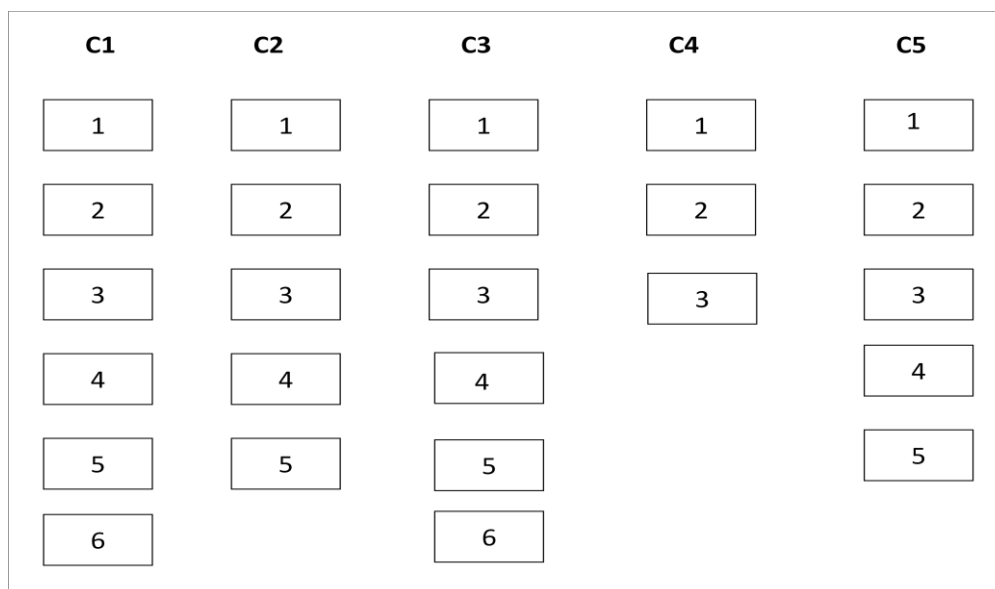


Figura 3.2. Representação de cinco casos decompostos em minicasos (Carvalho, 2011, p. 24)

De acordo com Spiro et al. (1987) não se pode em rigor determinar um conjunto de normas ou pré-requisitos a que deve obedecer uma sucessão de casos, pois nem todas as sequências encontram correspondência no tipo de aprendizagem que podem providenciar. Segundo os autores em questão é, antes de mais, necessário que os casos se encontrem relacionados e parcialmente sobrepostos (Carvalho, 1999; 2000). É fundamental que os casos semelhantes não sejam apresentados de forma sequencial com intuito de se evitar a construção de generalizações, nem se deve reunir os casos que são diferentes, pois seria difícil encontrar semelhanças (Spiro et al., 1987), portanto, defendem os autores ser necessário encontrar um ponto de equilíbrio entre continuidade e descontinuidade.

Segundo Carvalho (1999):

[a]lgumas características temáticas sobrepõem-se nos diferentes casos e variam de um par de casos para o seguinte. Nesta perspetiva, (...) a força de ligação deriva da parcial sobreposição das diferentes perspetivas ao longo dos casos, em vez de uma única perspetiva através de grande número de casos (Spiro et al., 1987). (p. 161)

De mencionar, ainda, que os casos devem manter entre si uma relação intermédia. Segundo Spiro e Jehng (1990) em qualquer abordagem que se realize a um caso é de evitar dois extremos de representação, isto é, um caso não deve encontrar-se em situação de demasiada

proximidade das interações temáticas que são apresentadas, pois facilmente poder-se-ia incorrer na construção imponderada de generalizações, por outro lado, um caso não deve ser demasiadamente diferente dos demais casos em análise, pois facilmente também aqui se incorreria no erro de induzir o aprendente na conceção falsa de que a abstração conceptual é inexistente ao longo dos casos, o que poderia obstar à ideia da unicidade de cada caso com entidade singular (Spiro & Jehng, 1990). A forma de organizar sequencialmente os casos deve:

permitir atentar em (1) diferenças entre casos superficialmente semelhantes (para evitar perder a complexidade individual dos casos e para impedir uma assimilação redutora das aparentes características comuns) e notar as (2) semelhanças entre casos aparentemente diferentes (Spiro et al., 1987). (Carvalho, 2000, p. 175)

Enfatizamos a ideia de que é relevante decompor cada caso em minicasos sendo, igualmente, importante atentar com pormenor nos temas que, como anteriormente referimos, se sobrepõem parcialmente, com a intenção de se proceder quanto possível à construção de múltiplas conexões para realizar as necessárias travessias na paisagem abrindo, desta forma, o caminho para futuras e promissoras reestruturações do conhecimento (Spiro et al., 1987).

A TFC admite dois processos complementares, isto é, a desconstrução e as travessias temáticas, com o objetivo de desenvolver a flexibilidade cognitiva no aprendente. Em termos de operacionalização podemos afirmar que o processo se efetiva da seguinte maneira: cada caso, como anteriormente referimos, é decomposto em minicasos, sendo estes analisados de acordo com os temas que foram considerados como respeitantes ao domínio em análise, sendo redigido um comentário temático para cada tema que se aplica.

Os temas

Os temas, muitas vezes referidos como sinónimo de conceito, princípio ou perspetiva, vão permitir a desconstrução de cada minicaso, facultando cada um deles uma visão diferente. O conjunto dos comentários temáticos, redigidos para cada minicaso, integra diferentes perspetivas que vão contribuir para que o aprendente possa compreender o minicaso em profundidade e depois o reconstrua, adquirindo, deste modo, uma compreensão mais completa. (Carvalho, 2000, p. 175)

Os temas têm a propriedade de conter em si o conhecimento considerado como fundamental para se proceder à interpretação dos casos, neste sentido, cada minicaso é examinado de acordo com uma variedade de temas que lhe podem ser aplicados, exercendo estes uma função central no que diz respeito à desconstrução de cada minicaso e, conseqüentemente, na aquisição de um conhecimento mais aprofundado do mesmo.

A escolha dos temas deve ser um exercício criterioso, quer pelo número limitado a ser utilizado, bem como, pelas implicações que daí advirão para a compreensão do domínio em estudo. Cada um dos temas selecionados poderá ser mais aplicável a umas situações em detrimento de outras, todavia, o seu mérito consiste em favorecer a transferência de conhecimentos para situações portadoras de novidade, uma vez que o aluno aprende a analisar os casos e, simultaneamente alcança a experiência e a destreza necessárias para investigar novos casos. Os minicasos são, assim, decompostos mediante os diferentes temas que se lhe podem aplicar, para posteriormente serem reconstruídos a partir de uma nova compreensão, portanto, quanto maior for a sua multiplicidade, maiores serão também as possibilidades de os aprendentes transferirem conhecimento para novas situações, assim:

Aspects of different cases need to be combined (...) The reconstruction of knowledge requires that it first be deconstructed – flexibility in applying knowledge depends on both schemata (theories) and cases first being disassembled so they may later be adaptively reassembled. (Spiro et al., 1987, p. 186)

O objetivo fundamental subjacente à multiplicidade de temas que a abordagem de um caso pode comportar visa dotar de consciência o aluno de que um tema por si só apenas é restritivo para a compreensão de um dado minicaso (Spiro & Jehng, 1990).

Apresentamos, de seguida, em jeito de ilustração uma matriz temática composta por casos, respetivos minicasos e temas que se lhe aplicam, pois de acordo com Spiro et al. (1987) apesar de haver sobreposição ligeira de temas é, contudo, fundamental que não sejam semelhantes, como tal os autores sugerem a disposição dos casos, decompostos em minicasos com as perspetivas sob a forma de uma matriz, cuja finalidade é, justamente, facultar a comparação das sobreposições temáticas a partir de uma estruturação sequencial dos casos.

	Temas								
Casos	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Caso I									
1	x		x		x				x
2	x		x		x		x		x
3	x			x	x	x			x
4		x	x	x					x
5	x		x	x	x	x	x		x
6			x	x		x			x
7	x	x				x			x
8			x	x	x				x
Caso II									
1		x	x	x	x				x
2			x	x	x				
3		x		x				x	x
4		x	x	x	x	x		x	x
5			x	x	x		x	x	x
6	x		x		x				x
7	x		x	x	x	x	x	x	x

Figura 3.3. Matriz temática (casos, minicasos e temas) (Carvalho, 2000, p. 176)

Travessias Temáticas

No que concerne às travessias temáticas a ideia é partir de um tema ou combinação de temas sendo de salientar neste âmbito que o professor define previamente um determinado percurso a efetuar pelo aprendente a partir dos diferentes minicasos e em função dos comentários temáticos. Pretende-se, deste modo, que o aluno reveja os minicasos a partir de um ou mais temas em situações dissemelhantes mas que evidenciam semelhanças em casos diferentes. As diferentes travessias efetuadas através dos minicasos vão permitir a reorganização do conhecimento que deverá ser transferido para numa nova situação a poder solucionar (Spiro et al., 1987).

É importante, assim, explorar a paisagem em várias e diferentes direções, fazendo uso de um indicador que possa destacar características significantes, deste modo, ao replicar-se a apresentação do mesmo minicaso no contexto de outros minicasos se possam evidenciar aspetos complementares para assim se proceder à construção de um capital de conhecimentos que é fundamental nestes domínios complexos no sentido de desenvolver a flexibilidade cognitiva (Spiro et al., 1987; Spiro & Jehng, 1990).

A este propósito os autores em consideração afirmam o seguinte:

The same content material is covered in different ways, at different times, in order to demonstrate the potential flexibility of use inherent in that content (Spiro et al., 1988, p. 379)

Como podemos constatar em termos de operacionalização, a TFC baseia-se numa prática que assenta numa transposição de caso para caso, guiada por múltiplas dimensões temáticas que servem como guia de orientação das travessias a efetuar por parte dos aprendentes, pelo que não é somente importante fazer essas travessias mas torna-se, igualmente, importante a forma como a paisagem é atravessada (Spiro & Jehng, 1990). O objetivo é aqui duplo, a saber: realçar as múltiplas dimensões que constituem uma paisagem complexa e, ao mesmo tempo, criar várias ligações que não-de proporcionar um contacto mais estreitado com a complexidade, bem como contribuir para uma melhor compreensão dos elementos constituintes de uma dada paisagem (Spiro et al., 1987).

Em suma, como referimos anteriormente neste trabalho a TFC apoia-se no estudo de casos, aplicando-se a assuntos complexos e pouco-estruturados, em níveis avançados de aquisição de conhecimentos. Os casos são elementos essenciais, pois permitem que aspetos que se desvaneceriam no todo, passem a ter a sua pertinência (Spiro et al., 1987; 1991a; 1991b; Spiro & Jehng, 1990). O percurso a efetuar pressupõe a decomposição dos casos em minicasos, sendo de referir que esta divisão não se confina a partes bem definidas, antes a partes do caso.

Os minicaseos devem ser suficientemente pequenos para viabilizarem um estudo rápido e suficientemente ricos para serem perspetivados de acordo com múltiplos temas (Spiro & Jehng, 1990). No que diz respeito aos minicaseos é de referir que eles visam acelerar o processo de aquisição de experiência, permitindo ao aprendente laborar com a complexidade inerente aos diferentes temas/problema e, simultaneamente facilitar a subsequente reestruturação do conhecimento. Cada minicaseo pode ser utilizado mais do que uma vez, durante as diferentes travessias temáticas (Spiro & Jehng, 1990). A TFC centra-se na análise de minicaseos e não no conhecimento abstrato (Spiro & Jehng, 1990). Os temas devem ser relevantes e críticos face ao assunto que está a ser objeto de estudo, aplicando-se em variadas circunstâncias e interagindo com outros temas, pelo que é relevante perceber que os temas devem ser ensinados inseridos num contexto em não abstratamente. Ao partir-se de um tema ou combinação de temas, o objetivo é percorrer os minicaseos de diferentes casos, portanto, as travessias temáticas, designadas pelo autor da TFC por “*criss-crossed landscape*” (Spiro et al., 1987), são nucleares na operacionalização da teoria. É, ainda, relevante referir que os mentores da TFC entendem ser imprescindível que os aprendentes conheçam os casos e os temas, antes de procederem ao trabalho de desconstrução. A desconstrução e as travessias temáticas são processos complementares e devem ser sempre percorridos alternadamente (Spiro et al., 1987).

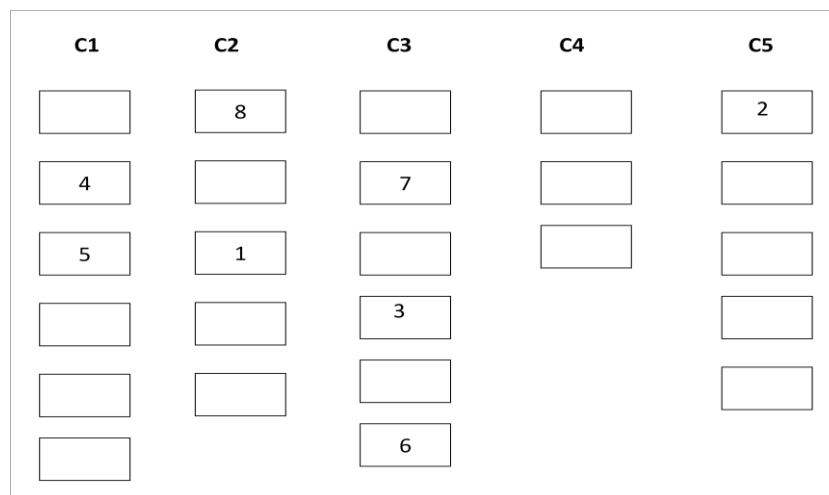


Figura 3.4. Representação de uma travessia temática

3.2.5. Estudos realizados

Na presente secção deste nosso trabalho procederemos à apresentação dos principais estudos realizados com vista à validação da TFC. Vamos apresentar sucintamente os estudos realizados no âmbito da TFC, começando pelos estudos de Spiro et al. (1987), seguindo-se pelo de Hartman e Spiro (1989 apud Jacobson, 1990, 24-25), Jacobson (1990), Jacobson et al. (1995, 1996a) e Moreira (1996) e Carvalho (1999).

O primeiro estudo que foi considerado por Spiro et al. (1987) como um teste propedêutico da TFC, foi levado a cabo com alunos do ensino secundário nos Estados Unidos e incidiu sobre conteúdos alusivos à história do século XX. No que reporta a este estudo é de mencionar que foram constituídos dois grupos – um grupo experimental e um de controlo. O grupo experimental tinha acesso às travessias em várias direções enquanto o grupo de controlo procedia ao estudo do mesmo tema, porém sem as travessias. Tendo como base estas condições descritas foram realizados dois estudos: no primeiro, o grupo de controlo tinha acesso a todo o material inerente ao tema em estudo organizado em três capítulos, equivalendo cada capítulo a um tema geral, sendo ilustrado com casos e respetivos comentários. O grupo experimental, após analisar os casos e comentários procedia à análise dos casos mas num contexto diferente, isto é, cada caso era associado com outro de um capítulo distinto. Acrescenta-se que ambos os grupos usufruíram do mesmo tempo para proceder ao estudo. Mantendo as condições atrás descritas relativamente ao grupo de controlo, é realizado um segundo estudo (Hartman & Spiro, 1989) descrito por Carvalho (1999) que altera a condição do grupo experimental, isto é, este passa a ter acesso aos casos segundo a ordem que foi seguida no grupo de controlo, embora tenha utilizado ligações particulares em cada caso, centrando-se a sua análise nos casos. Os resultados vieram demonstrar que o grupo de controlo obteve melhores resultados no teste realizado em matéria de reprodução, já o grupo experimental conseguiu melhores resultados na aplicação do conhecimento a novas situações.

De acordo com Carvalho (1999):

No estudo descrito por Hartman e Spiro (1989 apud Jacobson, 1990, pp. 24-25) sobre a aquisição, aplicação e transferência do conhecimento, contrasta-se a aprendizagem do conhecimento complexo segundo o método tradicional e o método proposto pela TFC (...). No estudo, participaram 36 universitários que estavam inseridos num curso de verão, com a duração de quatro semanas. (p. 173)

Neste segundo estudo, o grupo experimental tinha uma aprendizagem focada em três características:

1^a – utilização de múltiplas perspetivas temáticas;

2^a – uso de representações flexíveis com intuito de possibilitar ao aluno o estabelecimento de conexões entre conceitos;

3^a – avaliação das aprendizagens dirigidas para o processo de transferência.

Ao grupo de controlo foi solicitado que identificasse a mensagem do autor de um texto em análise, já o grupo experimental analisou o mesmo texto mediante a travessia da paisagem em várias direções, sendo suportada esta análise pelo recurso a diferentes perspetivas. Em termos de reprodução é de referir que não houve diferenças estatisticamente relevantes ao nível da reprodução de conhecimentos, todavia, a principal e mais notória diferença verificou-se no âmbito da transferência. Como tal os autores do estudo concluíram que a TFC é facilitadora da aprendizagem, que as diferenças da aprendizagem não influenciam de forma significativa o domínio da reprodução de conhecimentos e as abordagens de cariz monolítico sobre as quais incide o método tradicional de ensino podem ser inibidoras da aplicação e transferência do conhecimento complexo (Carvalho, 1999, p. 174).

O estudo produzido por Jacobson (1990) na sua tese de doutoramento e relatado em artigos publicados posteriormente (Jacobson & Spiro, 1991; Jacobson & Spiro, 1993) visou analisar o impacto da tecnologia na sociedade e cultura do século XX. Este estudo constituído por seis casos e seis temas e aplicado a três grupos concluiu que o grupo experimental (a quem foi distribuído um documento construído de acordo com os princípios da TFC) conseguiu melhores resultados no domínio da resolução de problemas do que o grupo de comparação (embora inicialmente fossem três grupos, o facto de não se ter verificado diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de comparação I e II, originou a que passassem a ser considerados um só grupo). Neste estudo foi, igualmente, analisada a possível influência das crenças epistemológicas dos sujeitos sobre a natureza do conhecimento e na aprendizagem e eficácia da transferência de dois sistemas de instrução informáticos contrastantes (Carvalho, 1999). No que reporta ao instrumento “Preferências Epistemológicas de Aprendizagem” verificou-se “que os sujeitos que tinham uma preferência epistemológica por aprendizagem simples e pertencentes ao grupo de comparação obtiveram melhores resultados nos testes de conhecimentos declarativos” (Carvalho, 1999, p. 175), enquanto que os sujeitos pertencentes ao grupo experimental conseguiram piores resultados nesse teste. Os sujeitos com Preferência Epistemológica de Aprendizagem complexa conseguiram resultados melhores no “grupo Experimental que os do grupo de Comparação, tendo estes piorado o seu

desempenho no teste de conhecimento declarativo” (Carvalho, 1999, p. 176). Também se verificou que os sujeitos com Preferência Epistemológica de Aprendizagem complexa pertencentes ao grupo de comparação no teste alusivo à resolução de problemas pioraram os seus resultados, enquanto os sujeitos que tinham uma Preferência Epistemológica de Aprendizagem “simples tiveram um desempenho idêntico nos grupos de Comparação e no Experimental” (Carvalho, 1999, p. 176).

Tendo por base o hiperdocumento anteriormente referido, Jacobson et al. (1995, 1996a) ampliaram o estudo com o objetivo de investigar a importância do domínio do aprendente sobre a sua aprendizagem, bem como, analisar a utilidade da modelação e apoio especializado (*modeling* e *scaffolding*) providenciado ao aprendente. Foram, igualmente, analisadas as preferências epistemológicas dos sujeitos em relação à natureza da aprendizagem e estrutura do conhecimento para tentar apurar em que medida estas influenciariam ou não a aquisição do conhecimento. As conclusões apuradas indicavam que no teste alusivo a questões factuais os grupos onde os aprendentes tinham maior controlo sobre a seleção dos temas e navegação no hiperdocumento (respetivamente grupos 2 e 3) obtiveram melhores resultados do que aqueles alcançados pelo grupo 1 (grupo que tinha menos controlo na utilização do hiperdocumento, limitando-se apenas em cada questão a ativar as ligações que ali estavam presentes, sendo de referir que as travessias temáticas estavam previamente orientadas). Já no teste de transferência por semelhança, as conclusões apontam para a obtenção de resultados semelhantes entre os grupos 2 e 3, pelo que não se verificaram diferenças entre os sujeitos com preferências epistemológicas de aprendizagem simples e complexa. No que reporta ao grupo 1 é de referir que os sujeitos com preferências epistemológicas de aprendizagem complexas conseguiram alcançar resultados mais expressivos e, conseqüentemente melhores (sessão 4) do que aqueles obtidos pelos sujeitos com preferências epistemológicas simples. No teste de resolução de problemas, não existiram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, porém os sujeitos com preferências epistemológicas de aprendizagem complexas obtiveram sempre melhores resultados do que aqueles que foram alcançados pelos sujeitos com preferências epistemológicas de aprendizagem simples. Por fim, é de mencionar que no que diz respeito à atitude dos sujeitos em relação aos hiperdocumentos se constata que o grupo que tinha mais controlo sobre o hiperdocumento (grupo 3) manifestou uma atitude menos positiva que o grupo 2. Em suma, no conjunto dos grupos testados os sujeitos com preferências epistemológicas de aprendizagem simples manifestaram uma disposição mais positiva em relação ao hiperdocumento trabalhado.

O estudo realizado por Moreira (1996) alusivo à gestão do erro em língua inglesa teve por base o hiperdocumento intitulado “*Mistake Management*”, aplicado a alunos do 4º ano do ensino universitário, sendo constituído por treze casos, três temas e cinquenta e um subtemas. O teste consistia em três partes, a saber: teste declarativo, resolução de problemas e ensaio. Das conclusões apuradas realçamos as seguintes: os sujeitos com P.E.A. (preferências Epistemológicas de Aprendizagem) flexível (correspondente a P.E.A. complexa) obtiveram médias mais elevadas no teste declarativo implementado, situação que ocorreu em ambos os grupos não se verificando, portanto, diferenças estatisticamente significativas. A mesma prestação volta a ocorrer no teste de resolução de problemas, sublinhando-se aqui que se verifica a obtenção de médias mais elevadas no grupo experimental. No que concerne ao teste de ensaio, mais uma vez as médias mais elevadas são conseguidas pelo grupo experimental, onde os sujeitos com P.E.A. flexível conseguem obter melhores resultados. De referir, por último, que no grupo de comparação os sujeitos que detêm preferências lineares (correspondente a P.E.A. simples) foram os que conseguiram obter melhores resultados.

O estudo realizado por Carvalho (1999), sobre a obra *O Primo Basílio* de Eça de Queirós, incidiu sobre a importância dos dois princípios estruturantes da TFC, a saber: a desconstrução e as travessias temáticas na aprendizagem (Carvalho, 1999). Para o estudo em questão foram criados três hiperdocumentos, um denominado TFC (Teoria da Flexibilidade Cognitiva), outro STT (Sem Travessias Temáticas) e um com a designação SCT (Sem Comentários Temáticos) que ficaram distribuídos por três grupos. Todos os grupos implicados no referido estudo tiveram acesso à descrição geral dos temas, aos respetivos minicases, bem como tiveram acesso aos temas que faziam parte de cada minicase e aos comentários, embora o grupo a quem foi atribuído o hiperdocumento designado SCT (Sem Comentários Temáticos) não tenha tido ao longo do decorrer do estudo qualquer acesso aos comentários, nem no âmbito da desconstrução, nem nas travessias temáticas. No estudo participaram 42 sujeitos cuja característica comum era o facto de todos frequentarem a unidade curricular de Literatura Portuguesa na Universidade do Minho.

O grupo a quem foi atribuído aleatoriamente o hiperdocumento STT passou por um processo de desconstrução semelhante ao grupo TFC, embora não tenha tido acesso às travessias temáticas, tendo-lhes sido solicitado que refletissem sobre elas. Os resultados obtidos indicaram que o grupo TFC conseguiu um melhor desempenho, seguindo-se o grupo STT e, por último, o grupo SCT. A partir da comparação dos resultados alcançados nos testes de conhecimentos realizados já no final do estudo em questão foi possível concluir que entre o desempenho do grupo TFC e SCT “se verificou haver diferenças estatisticamente

significativas ($p=.0071$), através do teste não paramétrico Mann-Whitney U, permitindo concluir da importância dos comentários na aprendizagem” (Carvalho, 2011, p. 28).

Após o estudo foi solicitada a exploração aos grupos SCT e STT do hiperdocumento TFC. Os dois grupos concluíram que embora o hiperdocumento TFC fosse mais completo era, contudo, menos desafiante.

Aplicações da Teoria da Flexibilidade Cognitiva

A TFC sendo independente do domínio ao qual se aplica tem como implicação a possibilidade de se aplicar em áreas muito distintas, tais como: literatura, medicina, história, estratégia militar, cinema, entre outras (Spiro et al., 1987; 1988; Feltovich, Spiro & Coulson, 1989; Spiro, Feltovich, Coulson & Anderson, 1989).

Os princípios da TFC foram aplicados na abordagem de uma obra literária (Carvalho, 1998; Carvalho & Dias, 2000), também foram aplicados no campo da medicina, com especial ênfase num estudo sobre problemas cardiovasculares “*Cardioworld Explorer*” (Spiro et al., 1988), em estratégia militar no âmbito da interpretação e compreensão do filme *Citizen Kane* “*Exploring thematic structure in Citizen Kane*” (Spiro & Jehng, 1990), em história “*Technology and the Twentieth Century: Impact on Society and Culture*” (Jacobson, 1990; Jacobson & Spiro, 1993; 1995; Jacobson et al., 1995 e 1996a), bem como, no âmbito da Biologia “*Biology Thematic Investigator*” (Jacobson & Spiro, 1993b; 1994b), posteriormente designado por “*Evolution Thematic Investigator*” (Jacobson et al., 1996b). A teoria em causa foi, ainda, aplicada na correção do erro em língua inglesa “*Mistake Management*” (Moreira, 1996), bem como, em aspetos gramaticais em língua estrangeira (Fonseca, 2000; Lei & Moreira, 2001), à leitura extensiva (Magalhães, 2002), arquitetura de computadores (Marques, 2002), à língua inglesa a partir da utilização de um hipertexto de flexibilidade cognitiva com intuito de analisar diferenças de desempenho (Magalhães, 2002), ao estudo do meio (Sousa, 2004). Taylor e Carpenter (2002) criaram um hipertexto, denominado “*Storyspace*” para ser usado na exploração do significado de obras de arte aplicando os princípios da TFC à História da Arte e à Crítica de Arte. Rezende, Garcia e Cola (2006) descrevem no artigo intitulado “Desenvolvimento e avaliação de um sistema hipermédia que integra conceitos básicos de Mecânica, Biomédica e Anatomia Humana” a aplicação de um sistema hipermédia que integra conceitos físicos, biomecânicos e anatómicos envolvidos no movimento humano (denominado “*Biomec*”) aplicado a estudantes universitários tendo como referencial teórico a TFC. Há ainda autores que se inspiraram na TFC para a aplicarem a uma

WebQuest, como é o caso de Veras e Leão (2007), Leão, Souza e Moreira (2011) e de Vasconcelos e Leão (2012). De referir, igualmente, os trabalhos de Aleixo (2008) e Leão, Souza, Moreira e Bartolomé (2006) na aplicação da TFC como suporte teórico a diferentes temáticas.

3.3. Estudos conducentes ao MoMuP

No que diz respeito ao Modelo Múltiplas Perspetivas este surgiu como resultado dos estudos realizados a hiperdocumentos concebidos segundo os princípios da TFC (Carvalho, 1999; Carvalho & Dias, 2000; Carvalho & Pereira, 2003; Marques & Carvalho, 2005).

Podemos afirmar que o MoMuP é uma proposta de Carvalho (2010; 2011) para módulos não presenciais, pelo que este fomenta a aprendizagem independente, rentabilizando os recursos de comunicação existentes no LMS, nomeadamente, o *chat* e o fórum. O MoMuP fundamenta-se na TFC e, desta forma, também se aplica ao nível avançado de aquisição de conhecimentos, utilizando uma abordagem centrada no estudo de casos. Inclui o processo de desconstrução, que permite uma análise em profundidade, e a reflexão no fórum, que exige que o aluno se envolva mentalmente em travessias temáticas pelos minicasos estudados. Os alunos são também apoiados no *chat* em sessões a agendar com o docente.

Em relação aos estudos conducentes ao MoMuP podemos referir que o primeiro ocorreu em 1996, aplicado ao romance *O Primo Basílio*⁶¹ de Eça de Queirós, como apresentámos no ponto anterior. Dos resultados obtidos salienta-se a importância dos comentários temáticos na obtenção de diferenças estatisticamente significativas. Além disso, os grupos STC e STT consideraram que embora o hiperdocumento TFC fosse mais completo era, contudo, menos desafiante, como salientou o grupo STT:

Os sujeitos do grupo STT consideraram que o seu hiperdocumento obrigava-os a um trabalho intelectual mais exigente, mais desafiante (86%). Alguns sujeitos chegaram a sugerir que primeiro se devia solicitar o esforço de resolver tarefas autonomamente, isto é, tentar explicitar os “Comentários temáticos” e definir o percurso dos “Tópicos de reflexão” e, só depois, permitir o acesso a estes aspectos no hiperdocumento TFC” (Carvalho, 1999, p. 341)

Tanto o processo de desconstrução como as travessias temáticas embora potenciem a exploração do hiperdocumento acabam por não solicitar mais nenhum trabalho ao aluno, pelo

⁶¹ O domínio da literatura é complexo e pouco-estruturado como tal possui as características necessárias para a aplicação da TFC graças à sua complexidade, a este propósito Carvalho (1999) refere que: “(...) o texto literário resulta da confluência de modelos semióticos heterogéneos, podendo ser decomposto e analisado segundo vários níveis, que dependem de códigos diversos” (Carvalho, 1999, p. 190)

que este apenas se limita a colher através das hiperligações a informação disponibilizada, “não lhe sendo solicitado um contributo, uma reflexão sobre o que está a aprender” (Carvalho, 2011, p. 29). Assim sendo, considerando os resultados alcançados e as opiniões dos grupos SCT e STT, foi implementado um segundo estudo com intuito de se aferir como é que um grupo de alunos reagia face ao desafio de construir os comentários temáticos e definir as travessias temáticas, num momento prévio à leitura do hiperdocumento. Este segundo estudo, datado de 1998, foi realizado à mesma obra, *O Primo Basílio*, tendo a particularidade de ter sido realizado *online*. Contou com a colaboração de 19 alunos da licenciatura em Ensino de Português da Universidade do Minho, que foram incitados a, depois de procederem à exploração de um caso e uma travessia temática, tentarem em cada minicaso propor para cada tema o respetivo comentário temático e tendo em consideração o título da travessia temática selecionar os minicasos. Dos 19 sujeitos que participaram no estudo, apenas 10 aceitaram o desafio, sendo de referir que destes 10 somente 4 cumpriram integralmente o que lhes foi solicitado. Dos resultados obtidos foi possível concluir que os alunos mencionaram que “as travessias temáticas eram um pouco repetitivas em relação ao processo de desconstrução” (Carvalho, 2011, p. 30). Neste processo de alternância entre desconstrução e travessias temáticas acontece a certa altura que os minicasos já são conhecidos pelos alunos, bem como, também já conhecem o teor dos comentários temáticos, razões pelas quais os alunos desistem de os percorrer na totalidade, como acabaram por referir (Carvalho & Dias, 2000). É com base nestes resultados que foi que foi proposto um outro estudo, com intuito de envolver mais os aprendentes na aprendizagem, no sentido de lhes atribuir um papel mais ativo (Carvalho & Pereira, 2003). Neste estudo, os alunos foram desafiados a realizar todo o processo de desconstrução. No entanto, as travessias temáticas foram substituídas por questões ou afirmações disponibilizadas no fórum com o objetivo de os alunos as justificarem com base na aprendizagem adquirida durante o processo de desconstrução. Desta forma, os alunos deveriam proceder à realização de travessias temáticas mentais em vez de ficarem confinados apenas à leitura da travessia previamente elaborada (Carvalho, 2011). O estudo que ocorreu em 2003 teve como área temática o latim, língua e cultura, tendo sido construído o módulo *Sapere Aude*. O estudo concebido de tipo quasi-experimental integrou 17 alunos que se encontravam a frequentar o 2º ano da Universidade do Minho, especificamente a disciplina de Latim II e foi implementado exclusivamente *online*. Para a prossecução deste estudo foi desenvolvida a plataforma FleXml. O módulo *Sapere Aude* comporta seis casos alusivos a aspetos da língua, literatura e cultura latinas. Os alunos participavam numa sessão de *chat* por semana sobre o caso em estudo e respondiam a uma questão no fórum que tinha como

objetivo exortar os alunos à reflexão sobre os casos desconstruídos que eram comentados pela professora responsável pelo estudo, para assim os alunos melhorarem as suas prestações ao nível do seu desempenho.

No que diz respeito aos resultados obtidos nos testes de conhecimentos é de salientar que se verificaram diferenças estatisticamente muito significativas entre o pré e o pós-teste através do teste Wilcoxon signed-rank ($p=0.0003$). Assim, considerando os dados apresentados por Carvalho e Pereira (2003) é, de referir que uma percentagem significativa dos alunos (70,6%) mencionou que a estrutura do *Sapere Aude* os auxiliou no domínio da aprendizagem da temática em estudo sendo, todavia, de mencionar que 29,4% dos sujeitos implicados no estudo considerou que o número de casos em análise era exagerado. Porém, 83,4% indicou que o fórum teve o mérito de os auxiliar de forma proficiente na reflexão do conteúdo estudado (Carvalho & Pereira, 2003).

Uma das conclusões apuradas foi que a proposta centrada na Desconstrução e na Reflexão com o recurso ao fórum tornou a aprendizagem mais participada, exigindo do aluno um maior envolvimento no decurso da sua aprendizagem. O estudo em questão permitiu, desta forma, avaliar a substituição da leitura das travessias temáticas pré-elaboradas pelo recurso à reflexão no fórum, sendo possível referir com segurança pelos dados obtidos que este tipo de análise potencia um envolvimento mais participado dos alunos no seu processo de aprendizagem.

Marques e Carvalho (2004a) conceberam um estudo cuja finalidade era comparar as implicações na aprendizagem de dois hiperdocumentos, ou seja, um hiperdocumento estruturado de acordo com os princípios da TFC e um segundo sem desconstrução nem travessias temáticas. O estudo em questão, do tipo quasi-experimental ocorreu em 2003 e foi aplicado ao módulo de Arquitetura de Computadores, integrando 82 alunos do 1º ano dos cursos de Auditoria e Fiscalidade, de Gestão de Comércio e Serviços e de Gestão Turística e Cultural pertencentes ao Instituto Politécnico de Tomar que se encontravam a frequentar as disciplinas de Tecnologias de Informação e Comunicação I, Tecnologias de Informação e Informática.

Os dois hiperdocumentos eram constituídos por dois níveis, a saber: o nível de iniciação e o nível avançado. No âmbito do nível de iniciação o hiperdocumento TFC era constituído por conteúdos referentes ao módulo de Arquitetura de Computadores enquanto, que no nível avançado eram disponibilizados três casos e cinco travessias temáticas. Já o hiperdocumento SDT (Sem Desconstrução e Travessias) era constituído pelo mesmo nível de iniciação sendo, no entanto, de referir que no nível avançado eram apenas disponibilizados seis exercícios semelhantes aos realizados nas aulas práticas. No que reporta ao mesmo nível o

hiperdocumento TFC incluía casos, desconstrução, travessias temáticas, pesquisa, tabela de conteúdos, temas, referência e ajuda.

De acordo com Marques (2011, p. 104):

Depois da exploração dos hiperdocumentos verificou-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo TFC e o grupo SDT ($p=0,0044$). Estes grupos haviam-se revelado equivalentes nos conhecimentos do pré-teste. Estas diferenças parecem ser reveladoras da importância dos princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva no estudo da arquitetura de computadores.

Consideramos, ainda, relevante referir de acordo com Marques (2011) que os alunos do grupo SDT, no final do estudo e após explorarem o hiperdocumento TFC a maioria (84,4%) afirmou que este documento concebido de acordo com os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva os “preparava melhor para resolver situações problemáticas” (Marques, 2011, p. 105).

É a partir destes estudos desenvolvidos por Marques e Carvalho (2004a) e por Carvalho e Pereira (2003) que Marques e Carvalho (2005a) desenham um novo estudo que tem como objetivo comparar a aprendizagem apoiada na desconstrução e travessias temáticas predefinidas com a aprendizagem assente na desconstrução e nas respostas a questões lançadas no fórum que eram objeto de comentário por parte do professor responsável pelo estudo. A temática escolhida recaiu novamente na Arquitetura de Computadores e o estudo foi também do tipo quasi-experimental, integrando 30 alunos do 1º ano da licenciatura em Administração Pública do Instituto Politécnico de Tomar que na altura se encontravam a frequentar a disciplina de tecnologias de Informação e Comunicação (Marques & Carvalho, 2005a).

Foram criados 2 grupos de 15 alunos cada a quem foram distribuídos os dois hiperdocumentos, ficando cada grupo afeto a um acrónimo: hiperdocumento D&T (Desconstrução e Travessias Temáticas) e hiperdocumento D&R (Desconstrução e Reflexão). Em termos de operacionalização, o grupo D&T procedeu à exploração do hiperdocumento composto pela Desconstrução e Travessias Temáticas predefinidas enquanto o grupo D&R explorou o hiperdocumento constituído pela Desconstrução. Semanalmente iam respondendo a uma questão lançada no fórum, sendo as respostas dadas pelos alunos objeto de comentário por parte do professor. No que concerne aos resultados obtidos, é de salientar que em ambos os grupos se registaram diferenças estatisticamente significativas entre o pré e pós-teste, reveladores da qualidade da aprendizagem proporcionada pelos hiperdocumentos. De referir também que embora o desempenho de ambos os grupos tenha sido semelhante, ainda assim foi possível inferir que o grupo D&R se destacou um pouco mais.

Após a conclusão do estudo os alunos pertencentes ao grupo D&T foram desafiados a fazer o mesmo trajeto efetuado pelo grupo D&R no sentido de proceder à exploração do fórum. Considerando as conclusões apresentadas por Marques e Carvalho (2005a) acerca dos resultados obtidos no estudo em apreço é de salientar que a maioria dos alunos do grupo D&T (63,6%) referiu preferir a abordagem realizada pelo grupo D&R, tendo afirmado que o fórum se tornou uma ferramenta eficaz no que reporta à correção das suas falhas e erros (27,2%), enfatizando a ideia que, além do mais, lhes permitia encontrar as respostas corretas o que, segundo a sua avaliação, se traduziria consequentemente numa melhor aprendizagem (18,2%) (Marques & Carvalho, 2005a; Marques, 2011).

Por último, consideramos indispensável resgatar as palavras de Marques (2011) relativamente às conclusões apuradas no estudo que acabámos de apresentar e à sua importância para a efetivação do MoMuP:

Este estudo reforça a importância do processo de desconstrução, mostrando que a reflexão através do fórum pode permitir uma melhor compreensão e interiorização do conteúdo e um papel mais ativo e construtivo do sujeito na aprendizagem (Carvalho & Pereira, 2003; Marques & Carvalho, 2005a; 2005b)” (Marques, 2011, p. 106)

Podemos, ainda, acrescentar que foi realizado um quarto estudo⁶² com o objetivo de aplicar o MoMuP a objetos de aprendizagem. O Modelo Múltiplas Perspetivas para estruturar objetos de aprendizagem (MPOA) tem a particularidade de se centrar num só caso, em vez de vários casos como acontecia com os hiperdocumentos TFC (Carvalho, 2007; 2008), bem como se socorre do processo de desconstrução oriundo da TFC. A vantagem do MPOA é que o mesmo permite trabalhar casos isolados, em vez de vários casos num só hiperdocumento, dada a flexibilidade que se tem em combinar diferentes casos num módulo, assim “Dos objetos de aprendizagem passamos a centrar o estudo num caso como entidade autossuficiente, dando a liberdade ao professor/formador para combinar vários casos num módulo” (Carvalho, 2011, p. 33).

Em suma, dos vários estudos efetuados muitos foram os contributos para a efetivação do MoMuP, desde logo um dos mais cruciais foi o da TFC, pois dali foi retirado o processo de desconstrução que é um elemento constituinte também do modelo em questão. Por outro lado, as reações dos alunos aos hiperdocumentos concebidos segundo os princípios da TFC permitiu substituir as travessias temáticas por questões lançadas no fórum, o que tem como

⁶² “Na sequência de um convite para participar num painel sobre objetos de aprendizagem, aceitámos o repto lançado por Wiley (2000), Ally (2004) e Nurmi e Jaakola (2006) sobre a necessidade dos objetos de aprendizagem serem estruturados com base numa teoria da aprendizagem, propondo aplicar o Modelo Múltiplas Perspetivas (Carvalho, 2007; Carvalho & Moreira, 2007)” (Carvalho, 2011, p. 33)

implicação direta atribuir ao aluno um papel mais ativo no decorrer do seu processo de aprendizagem. O MPOA abriu a possibilidade para se passar a centrar a aprendizagem no estudo de um caso, entendido como entidade autossuficiente que pode ser combinado com outros casos num mesmo módulo, o que permitirá uma maior liberdade ao professor no sentido de ele efetuar as combinações que melhor se adequam às características dos aprendentes, bem como às temáticas em estudo, podendo inclusive reutilizar os casos.

3.4. Componentes do Modelo Múltiplas Perspetivas

O MoMuP como anteriormente referimos tem a sua origem na TFC (Spiro et al., 1987; 1988; 1989; 1991; 1995; Spiro & Jehng, 1990) e centra-se no estudo de casos, aplicando-se a assuntos complexos e pouco-estruturados e, simultaneamente, a níveis avançados de conhecimentos. O modelo em questão desenvolve a aprendizagem autónoma do aprendente, pois o facto de disponibilizar análises pormenorizadas de um caso alusivo a uma temática em estudo em documentos interativos potencia a aprendizagem do aluno de acordo com o seu ritmo e intensidade. É, ainda, um modelo “adequado para ser implementado em módulos de ensino a distância, rentabilizando os recursos de comunicação síncrona e assíncrona, existentes nos *Learning Management Systems* (LMS), nomeadamente o *chat* e o fórum.” (Carvalho, 2011, p. 26)

O caso

Um caso pode ser um extrato de um texto, uma notícia, excertos de obras, reportagens em texto escrito, áudio ou vídeo, podendo mesmo ser criado de raiz pelo professor, sendo de referir que o objetivo da criação do caso é ficar disponível no documento interativo para análise do aluno

No documento interativo o caso é disponibilizado na íntegra. Selecionam-se as Perspetivas que serão utilizadas para analisar/desconstruir os minicasos, procedendo-se a uma descrição de cada uma delas com as respetivas referências bibliográficas que as sustentam e fundamentam. De seguida, cada caso é decomposto em minicasos indicando-se também as perspetivas que se lhes aplicam, assim como, informação complementar com intuito de auxiliar o aluno a perceber o minicaso em estudo.

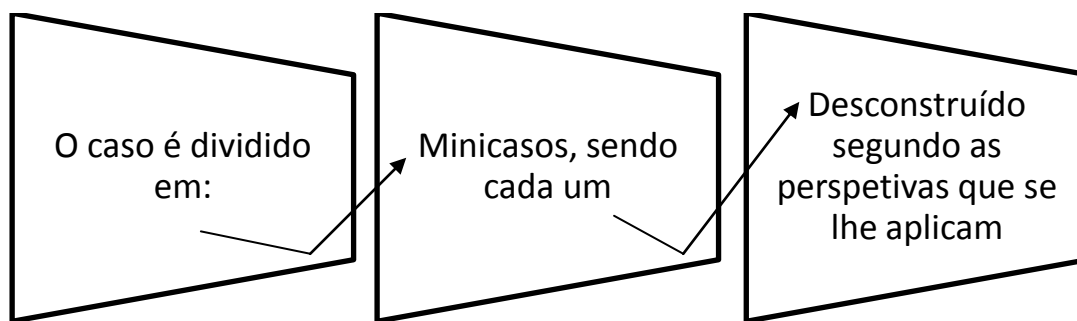


Figura 3.5. Representação da divisão do caso em minicaseos e seleção de perspetivas

3.4.1. Processo de desconstrução

Após a identificação dos casos e das perspetivas que irão analisar os diferentes minicaseos do caso, dá-se início à 1ª fase do modelo, isto é, o processo de desconstrução.

Esta fase do modelo está centrada na criação dos diferentes materiais inerentes ao estudo do caso, pelo que é uma etapa trabalhosa, muito embora depois e, concluída a análise efetuada aos diferentes minicaseos do caso, esta possa ser reaproveitada e utilizada, quer em diferentes anos, ou mesmo para diferentes unidades curriculares. Frequentemente é utilizada a ferramenta eXeLearning ou mesmo o *Google Sites* para a criação dos materiais indispensáveis para o estudo dos casos.

Começa-se pela descrição de cada perspetiva (Figura. 3.6.)

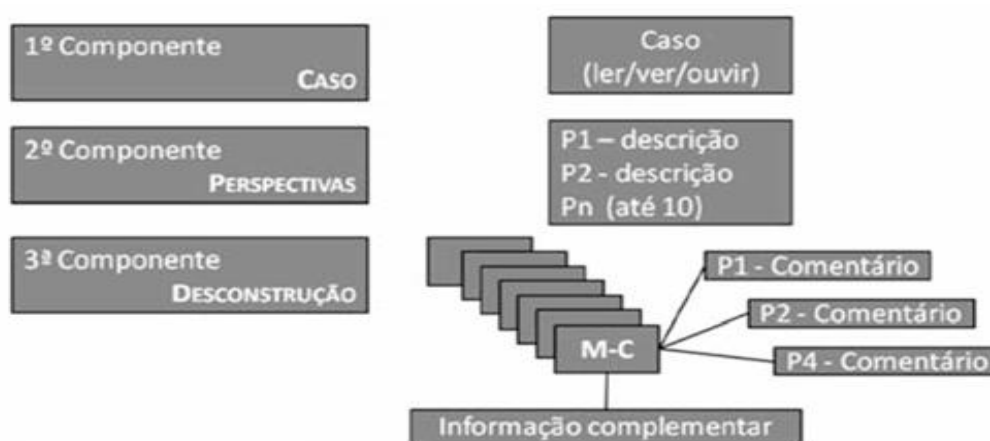


Figura 3.6. Processo de desconstrução (Carvalho, 2011, p. 34)

É aconselhável a utilização de uma matriz cuja finalidade é auxiliar a compreensão dos minicase de acordo com as perspetivas em análise. Em contexto prático, vulgarmente os números são substituídos pela designação dos minicase e das perspetivas (Carvalho, 2011).

Perspetiva Mini-Caso	P1	P2	P3	P4	Pn...	Informação complementar
M-C1	X		X	X		X
M-C2	X	X		X		
M-C3		X	X			
M-C4	X	X	X	X		X
M-Cn						

Figura 3.7. Matriz do processo de desconstrução (Carvalho, 2011, p. 35)

Após a conclusão da matriz dá-se o momento da redação dos comentários de cada perspetiva em cada minicase, bem como das informações complementares (Carvalho, 2011).

Esta é uma fase trabalhosa, mas quando terminada permite uma aprendizagem multifacetada sobre o caso.

3.4.2. Processo de reflexão

A 2ª fase do MoMuP é designada por Apoio *Online* e Reflexão e focaliza-se no domínio da aprendizagem do aluno com auxílio do professor. No LMS, o docente deve colocar questões no fórum que tenham como objetivo fazer com que os alunos relacionem minicase de diferentes casos, “que sendo aparentemente diferentes, são abordados pelas mesmas perspetivas. Por esse motivo, eles acabam por se revelar mais próximos do que parece inicialmente” (Carvalho, 2011, p. 26).

As questões lançadas no fórum que podem ser perspetivadas como desafios têm como finalidade propiciar ao aluno a realização de travessias mentais pelos diferentes minicase em análise, o que visará a elaboração de redes complexas de conhecimentos que ao serem usadas pelos alunos como instrumentos cognitivos, são importantes na resolução de problemas (Spiro & Jehng, 1990). Assim, é absolutamente fulcral que as questões lançadas no fórum se mostrem adequadas aos casos que foram selecionados para o módulo em estudo. Entretanto,

ao longo deste processo o aluno vai realizando um estudo independente, porém o professor deve estipular por semana as sessões de *chat* para providenciar todo o apoio necessário aos alunos para que a seu estudo possa progredir, bem como, através do chat o professor pode e deve motivar os alunos. Estas sessões visam também a interação entre os diferentes participantes com intuito de se estreitarem laços relacionais entre todos, o que naturalmente funciona como um mecanismo de socialização. De acordo com Carvalho (2011, p. 36):

A utilização de duas sessões por semana tem funcionado bem, mas o seu número depende do apoio que do professor/formador pode dar, do tamanho da turma e da complexidade dos casos. O professor, ao ter vários casos analisados, pode combiná-los de acordo com os interesses do curso ou da turma.

Uma das vantagens do fórum prende-se com o facto de o aprendente poder ter um *feedback* rápido, aliás é, absolutamente, imprescindível que o professor/formador providencie esse *feedback* o mais rápido possível após o prazo de submissão da resposta dada pelo aluno no fórum. Acrescentamos, ainda, que no estudo realizado por Marques & Carvalho (2005) e do qual já anteriormente demos conta, que os alunos reconheceram que aprenderam muito com esta abordagem assente na desconstrução e reflexão no fórum.

Concluindo, o MoMuP mantém da TFC o processo de desconstrução, no entanto, a sua mais-valia consiste na atribuição de importância à reflexão do aluno na aprendizagem, ao desafiar-lo a conceber travessias temáticas mentais sobre os minicases desconstruídos com o objetivo de transferir conhecimentos para novas situações (Carvalho, 2011), o que acaba por ser uma forma diferente de perspetivar o aluno, concebendo-o como uma entidade ativa do seu processo de aprendizagem. Entendemos que esta proposta tem o mérito de olhar para o aprendente de acordo com novos e diferentes pressupostos, pois para além de se apoiar numa forte componente tecnológica que suporta a aplicação do modelo, situação que é muito cara aos alunos, concebe-os como entidades portadoras de autonomia e capazes de se assumirem como agentes na primeira pessoa da sua aprendizagem, em vez de meros agentes de reprodução de conhecimentos. Tal pressuposto abre horizontes para uma visão mais dinâmica orientando a aprendizagem para novos rumos, porventura mais condizentes com os atuais requisitos dos alunos da contemporaneidade, numa escola em mudança, num mundo em transitoriedade.

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo principal apresentar a aplicação do MoMuP à ética e é composto pelos seguintes pontos: contextualização do assunto: a ética (4.1), os casos e o processo de desconstrução (4.2), caso 1 (4.2.1), caso 2 (4.2.2), caso 3 (4.2.3), caso 4 (4.2.4), as perspetivas (4.2.5) e a matriz (4.2.6), o processo de reflexão para cada um dos casos (4.3). A construção dos hiperdocumentos (4.4). A estrutura do módulo (4.5), a componente presencial (4.5.1) e a componente *online* (4.5.2).

“As questões de ética e moral são questões antropológicas por excelência, percorrendo transversalmente todas as etapas e dimensões da vida humana. De uma maneira ou de outra e nas mais diversas circunstâncias, todas as pessoas se interrogam sobre as razões de ser e de agir, aspirando a ser mais e melhor.” (Baptista, 2011, p. 7)

4.1. O assunto: a ética

As questões éticas são pela sua natureza intrínseca, questões marcadas por uma densidade absolutamente inquestionável. Não nos referimos apenas à forma como são enunciadas, mas pela matéria que as mesmas comportam e que refletem a complexidade do homem nesse exercício exigente que constitui a vida quotidiana, na aventura de existirmos “uns com os outros”. A ética não é um estado de espírito, não é um artificialismo pretensioso, não é um princípio religioso, não é um mero capítulo a constar num qualquer trabalho académico, não é um apêndice ao qual se recorre quando se quer completar um trabalho, ou mesmo, quando se quer verdadeiramente impressionar um auditório, no sentido de exaltar os grandes dilemas éticos da existência humana. A ética enquanto disciplina transcende toda essa encenação marcada por uma inautenticidade que tem desviado a análise do seu verdadeiro significado e da sua real importância. Muitas vezes confinada aos meios académicos, a ética tem sido conotada com um círculo restrito de índole intelectual, o que muito veio a contribuir para se construir uma representação dela como um universo muito específico, quase exclusivamente confinado às elites. Entendemos que tal concepção peca por defeito, por ser demasiado redutora, na medida, em que as questões éticas são em si próprias questões de índole antropológica, o que significa que elas são parte integrante da vida humana em todas as dimensões que ela comporta. De uma forma mais ou menos aprofundada todos os seres humanos se deparam com este tipo de questões, muito embora o nível de análise possa diferenciar-se em função do grau de aprofundamento dessas questões. Desta forma diremos que o homem é um ser com capacidade de reflexão o que implica, quanto a nós, uma outra capacidade que é o poder de apreciar, avaliando.

Partindo da constatação de que na qualidade de seres situados num contexto particular vivemos em comunidades, somos de imediato conduzidos à constatação de que a vida em sociedade comporta imperativos de natureza ético-moral que não podemos desprezar. Com esta afirmação entendemos nós que a moral se refere ao conjunto de princípios, normas, regras de conduta vigentes numa determinada sociedade e que são aceites pelos membros e assumidas como orientação para o seu agir quotidiano; pode falar-se de moral a partir do momento em que há vida social.

Mesmo antes de procedermos a qualquer análise mais profunda no sentido de questionar a sua existência, ou encontrar o seu fundamento, o que é evidente é que assumimos essas regras e as operacionalizamos. No entanto, uma análise mais cuidada conduzir-nos-á ao ponto em que apesar de tomarmos muitas vezes como sinónimos os termos ética e moral, eles não

significam necessariamente a mesma coisa, apesar de reconhecermos a sua interdependência⁶³. Assim, a ética é toda a reflexão sobre vasto âmbito da conduta humana, onde as regras, os princípios se conjugam num imenso leque de possibilidades que a vida quotidiana comporta. Diremos que a ética é uma reflexão cujo objeto é a moral⁶⁴, isto é, a ética é uma disciplina filosófica, uma área temática da filosofia, se quisermos, que estuda todas as questões filosóficas decorrentes dos conceitos de bem e mal e da relação que pode eventualmente existir entre as nossas ações e o significado desses conceitos. A este propósito Baptista (2011) escreveu: “[r]emetendo para as proposições fundadoras e para o sentido orientador da ação humana, a ética precede, fundamenta e engloba a moral.” (Baptista, 2011, p.10)

Por norma é habitual subdividirmos a ética em três domínios, a saber: ética normativa que visa estabelecer e defender princípios éticos gerais (exemplo de questões deste âmbito: como distinguir uma ação moralmente correta de uma incorreta?), ética aplicada que é o âmbito da aplicação das teorias éticas a decisões morais reais; atualmente tem diversas áreas de especialização (ex.: bioética) e a metaética que se constitui como investigação teórica do significado dos termos e noções éticos, isto é, labora essencialmente sobre a ética em si mesma, enquanto domínio ou corpo de conhecimentos, colocando questões sobre a própria investigação ética.

Assim sendo, quando nos referimos a tudo aquilo que a relação do homem com o mundo admite, então não podemos subtrair a dimensão ético-moral por ela ser uma parte integrante dessa relação. Ora se o homem faz ciência, este movimento criador que se consubstancia numa forma de tentar intervir sobre e na realidade e na natureza, então somos invariavelmente conduzidos à existência necessária da ética e à sua legitimação. Não consideramos tal existência apenas como elemento meramente decorativo, é uma necessidade eminentemente prática. É comum fazer-se uma análise muito redutora e quanto a nós errada da ética, primeiro porque a associam frequentemente a um conjunto de proibições ou interdições (Singer, 2012) depois, porque a perspetivam como “um sistema ideal nobre na teoria, mas inútil na prática” (Singer, 2012, p. 18); os menos conhecedores cometem, ainda, um outro erro que é fundamentar a ética em contexto religioso (Singer, 2012). Enquanto reflexão atenta sobre os

⁶³ Apesar de muitos autores utilizarem os termos ética e moral de forma indistinta, entendemos que apesar de próximos não significam a mesma coisa. Assim, “a palavra “ética” provém do grego (*éthè* – morada) e a palavra “moral” deriva do latim (*mores* – costumes), mas ambas remetem para o um mesmo universo de significação, referindo-se aos “modos de habitar o mundo” ou aos “modos de ser habituais”, isto é, aos padrões de conduta adotados pelas pessoas, pelas organizações, pelas comunidades e pelas sociedades.” (Baptista, 2011, p. 7)

⁶⁴ “Portanto, a ética como reflexão filosófica, tem por objeto o fenómeno da moralidade que, desde a antiguidade, faz indesmentivelmente parte da vida dos homens.” (Cortina, 1997, p. 11)

fundamentos da moral, a ética é importante pois dirige um olhar crítico-desconstrutivo sobre os atos que são praticados, no sentido de encontrar o seu fundamento e de os questionar face à existência de conceitos como bem e mal, correto ou incorreto, legítimo ou ilegítimo, permitido ou proibido que são guias orientadores da ação, mas aos quais o ser humano no seu frenesim quotidiano não parece prestar a devida atenção, hipotecando assim, muitas vezes, a qualidade da sua vida e a dos outros, mas acima de tudo, a possibilidade de futuro. Portanto, a ética não pode ser somente um eco residual que os mais preciosistas continuam a reclamar, ela é uma parte importante da vida e do agir humanos. Assim sendo, a ética não é um meio para atingir qualquer finalidade, é um fim em si mesma, é uma presença inalienável na vida do ser humano, ela é transversal a todos os domínios da vida.

É óbvio que todo o edifício da ética pelas implicações que comporta se torna demasiado exigente, na razão proporcional do esforço que reivindica, no sentido apelar a uma consciência crítica, ativa e atuante. Assim, embora se constate a importância da reflexão ética esta, todavia, tem vindo a constituir-se como um eco que permanece numa tessitura residual que não tem, quanto a nós, a importância necessária que lhe é devida. Não nos referimos a uma existência débil, embora constitua uma prerrogativa dos mais fervorosos defensores dos imperativos éticos como condição *sine qua non* da denominada vida comprometida. Por outro lado, as referências éticas constituem na contemporaneidade para muitos, uma exigência teórica na moda (Cortina, 1997), afastando-a da sua verdadeira essência, por colocar a tónica num aspeto meramente acessório e não naquilo que deve ser a sua verdadeira natureza. Em função destas nossas afirmações, pareceu-nos pertinente à guisa de introdução ao assunto que serve de base à aplicação do MoMuP, e que é a ética, contrariar este percurso que a reflexão tem seguido, muitas vezes acusada de um preciosismo exagerado, já que a simples inventariação de alguns princípios como meras referências cumpre para muitos a finalidade de não terem sido esquecidas as questões éticas, muito embora não haja, quanto a nós, um trabalho estruturante em torno deste universo. Por outro lado, mais do que embarcar em modas, ou naquilo que é socialmente correto, sem questionar o que está implicado nas avaliações que cada um deve fazer, parece-nos uma tarefa mais construtiva reivindicar para o domínio da ética maior protagonismo, do que a simples figura decorativa que ela tem vindo a assumir em certos domínios onde é chamada à colação. Quanto a nós, é desprovido de qualquer sentido de razoabilidade, desvincular a ética por ela ser um exercício de reflexão, da vida quotidiana, do mundo concreto, do homem, já que ela só tem sentido, justamente, por os (co)implicar, não ficando ensimesmada em profundas considerações teóricas. A vida diária

comporta escolhas, decisões, deliberações que não podem esquecer ou estigmatizar as considerações de natureza ética uma vez que:

Toda a perícia e todo o processo de investigação, do mesmo modo todo o procedimento prático e toda a decisão, parecem lançar-se para um certo bem. É por isso que tem sido dito acertadamente que o bem é aquilo por que tudo anseia. (Aristóteles, 2012, p. 21)

Tecidas estas considerações que julgámos oportunas, entendemos que apresentámos o assunto que serve de base teórica à aplicação do Modelo Múltiplas Perspetivas, a saber: a ética.

No décimo ano de escolaridade este tema enquadra-se no ponto II – A ação humana e os valores, especificamente o ponto 3 – Dimensões da ação humana e dos valores e, no que reporta, à aplicação do MoMuP detivemo-nos no ponto 3.2.3. - A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas. De acordo com o percurso de aprendizagens constante no Programa Curricular da disciplina de Filosofia propõe-se que se proceda ao questionamento da fundamentação da moral e dos critérios de apreciação da moralidade dos atos humanos, bem como, se efetue uma análise comparativa e o confronto de duas perspetivas clássicas, ou de duas contemporâneas, ou de uma perspetiva clássica e uma contemporânea.

4.2. Os casos e o processo de desconstrução

Selecionámos quatro casos que foram decompostos em catorze minicasos, bem como delimitámos três perspetivas: normativa, deontológica e teleológica.

Os protótipos sobre ética foram por nós concebidos tendo sido construídos com o auxílio da ferramenta eXeLearning+ 2.0.4.

Os protótipos têm a seguinte estrutura:

- caso;
- descrição das perspetivas;
- desconstrução dos minicasos: esclarecimentos que ajudem o aluno a compreender a informação; perspetivas e comentário explicativo sobre como cada perspetiva geral se encontra presente em cada minicaso.

Optámos por selecionar os quatro casos em suporte vídeo; entendemos que tal opção poderia colher por parte dos alunos uma melhor adesão, na medida em que lhes daria a possibilidade de, através do recurso ao telemóvel ou *tablet*, manusear os casos num tipo de linguagem icónica que lhes é familiar e que não é vulgarmente usada em Filosofia.

Considerámos que seria interessante optar por esta abordagem, pois, regra geral, os alunos são apreciadores de pequenos vídeos, os quais vulgarmente consultam, por exemplo, no *YouTube* e sobre os quais manifestam a sua preferência, especialmente em situações de ensino-aprendizagem. Por norma, quando se opta por este recurso didático, os alunos manifestam a sua satisfação relativamente a este tipo de abordagem, na medida, em que lhes é uma situação cara. Atendendo a este pressuposto, optámos, assim, pelo uso de pequenos vídeos⁶⁵, sendo de referir que relativamente aos comentários que são servem de suporte à desconstrução, também são pouco extensos, pois não quisemos que os alunos se dispersassem na análise dos minicasos.

Ainda no âmbito da nossa opção pelo recurso a pequenos vídeos e a comentários pouco extensos, consideramos relevante apresentar, nesta secção do nosso trabalho, as razões que subjazem às escolhas por nós efetuadas. Assim, face à inquestionável rapidez com que a informação circula na contemporaneidade, fortemente marcada por uma cultura audiovisual enraizada no quotidiano, é de referir que as gerações mais novas estão profundamente familiarizadas com este tipo de presença, a qual consomem sem grandes hesitações, razão pela qual, tendem a transportar estas referências para o contexto educativo, por ser uma situação normal. Em seguimento desta ideia, constatamos que a aprendizagem é hoje mediada pelo recurso ao computador, ao *smartphone*, ao telemóvel ou ao *tablet*, e estes dispositivos, para além de sofisticados do ponto de vista tecnológico, seduzem pela associação da imagem ao som, bem como pela sintetização da linguagem, razões que estão na base de um uso reiterado destes aparelhos como ferramentas com um potencial lúdico, mas também como meios de aprendizagem, a este propósito Moura (2009) escreveu o seguinte:

Hoje, e face ao desenvolvimento das tecnologias móveis encontramos-nos frente a um novo conceito dentro da tecnologia sem fios. Os telemóveis transcendem o mero ato de falar pelos dispositivos para se converterem em pequenos computadores que nos permitem continuar a trabalhar, aprender e organizarmo-nos onde quer que estejamos (Moura, 2009, p. 52)

Todavia, tal uso remete para um conjunto de aspetos que carecem de análise por colocarem questões importantes, nomeadamente, no que à questão da atenção dizem respeito. É justamente sobre o conceito de atenção que nos debruçaremos de seguida, por entendermos que este é um aspeto que tem vindo a sofrer profundas alterações no mundo contemporâneo, na medida em que:

⁶⁵ “Vídeo significa também uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e de significações, predominantemente audiovisuais, mais próxima da sensibilidade e prática do homem urbano.” (Móran, 1995, p. 28)

É possível observar que a atenção desliza incessantemente entre factos e situações, transparecendo uma certa dificuldade de concentração. Numa busca acelerada de novidade a atenção é passageira, muda constantemente de foco e é sujeita ao esgotamento em frações de segundos. (Kastrup, 2004, p. 7)

Esta situação descrita anteriormente deve-se ao facto de na época contemporânea “os modos como ouvimos, olhamos ou nos concentramos em qualquer coisa têm um carácter profundamente histórico” (De-Nardin & Sordi, 2008, p. 2), isto é, a atenção exposta às mais diferentes solicitações de um quotidiano pródigo em quantidades avassaladoras de imagens, de informações, de mensagens, de sons, muda permanentemente de direção o que, não raras vezes, também compromete a noção de sentido:

Esa saturación de la información conspira seriamente contra la posibilidad del sentido. De alguna manera, cualquier opinión y cualquier imagen valen lo mismo; se puede decir y se puede ver cualquier cosa terrible, horrenda o nefasta y al minuto haberla olvidado. Si culaquier opinión vale lo mismo, si cualquier imagen se funde en la que viene después, entonces no hay sentido, o bien el sentido es indiscernible (Corea & Lewkowicz, 2010, p. 55)

Ainda assim, é inquestionável que hoje os jovens preferem aprender com o recurso a estas tecnologias, na medida, em que desde tenra idade estão a elas habituados, portanto, é uma presença com a qual convivem diariamente e sobre a qual recai a sua preferência⁶⁶. Mas tal preferência contém em si as marcas históricas de uma contemporaneidade com as características que acabámos de elencar, portanto, a exposição à imagem, às sucessivas variações das mesmas tem repercussões na atenção das pessoas, especificamente, nos jovens que estão mais entrosados com este tipo de comunicação que seduz e convida ao seu consumo diário. Como tal, a atenção enquanto processo complexo está exposta a um conjunto de fatores que não dependem somente do sujeito, mas provêm do exterior comportando as marcas do tempo histórico onde os sujeitos de inserem (Corea & Lewkowicz, 2010; Crary, 2001). Neste sentido, o conceito de atenção tem sofrido transformações ao longo dos

⁶⁶ De acordo com as informações constantes no relatório do National Literacy Trust foi possível concluir que as crianças e jovens do Reino Unido, por exemplo, pela primeira vez em 2012 assumiram que as novas tecnologias tinham um importante papel na sua aprendizagem; aqui encontramos informações muito esclarecedoras relativamente aos hábitos de leitura dos jovens permitindo-nos constatar que já leem mais com o recurso aos dispositivos eletrónicos do que em livros impressos. Assim sendo, consideramos relevante mencionar o seguinte: “Children were more likely to say that they read on screen than on paper outside school. 68.7% reported reading on a computer, phone or tablet, compared to 61.8% Reading in print (e.g. a book, magazine or newspaper). Children were more likely to say they preferred to read on screen than on paper. More than half (52.4%) said that they would rather read using electronic devices, compared to just under a third (32%) who said they would rather read in print. Research by Scholastic US in 2012 also indicated children and young people’s increasing preference for Reading on screen: The proportion of children who had read an ebook rose from 25% to 46% between 2010 and 2012.” (The Impact of ebooks on Reading Motivation and Reading Skills of children and young people – National Literacy Trust, 2014, pp. 4-5), disponível em: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0002/3898/Ebooks_lit_review_2014.pdf

sucessivos tempos históricos, bem como o próprio conceito de percepção, cujas repercussões se fazem sentir nos atuais modos de subjetivação (Crary, 2001), pelo que “o sujeito atento modula-se a partir de um determinado contexto” (De-Nardi & Sordi, 2008, p. 2). Considerando estas apreciações que efetuámos pretendemos justificar a nossa opção pela escolha de pequenos vídeos, acessíveis mediante o recurso a qualquer dispositivo eletrónico, bem como, pretendemos justificar que o facto de assim termos procedido tem em conta as informações que atrás expusemos, ponderando as características da contemporaneidade e dos alunos das nas escolas contemporâneas. Estes recursos vieram ampliar o acesso à informação fazendo com que a atenção dos alunos em contexto escolar se estenda para diversos campos, razão pela qual ela é cada vez mais uma qualidade caracterizada pela intermitência e pela dispersão, uma vez que o objetivo é aceder a um número vasto de conteúdos que pode acontecer a qualquer hora e em qualquer sítio onde o sujeito se encontre (Moura, 2009; Prensky, 2005, Sharples, Taylor & Vavoula, 2006). Considerando esta apetência pela tecnologia e pela cultura do audiovisual que os alunos exibem, entendemos que a nossa escolha deveria recair sobre estas realidades conjugadas, pelo que os nossos casos (*vide* caso 1, 2, 3 e 4) têm esta dupla combinação. Por outro lado, entendemos que os dispositivos móveis potenciam a liberdade de movimentos, uma vez que possibilitam ao aluno escolher as partes de um vídeo que mais lhe interessam para a sua aprendizagem, podendo reproduzir a informação quantas vezes for necessária e em função da sua necessidade, como tal dada a facilidade de aceder à informação, em qualquer parte do dia e em qualquer lugar que não propriamente a sala de aula, o aluno pode recuperar a informação e trabalhar sobre ela, bastando para tal ter acesso à Internet. Acrescentamos, também que:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. (Móran, 1995, p. 28)

Por último, falta-nos referir que a utilização gratuita de vídeos ou pequenos filmes só por si é pouco fecunda, pois a quantidade de estímulos pode gerar distração o que, em última análise, poderia comprometer toda a atenção necessária para que uma aprendizagem ocorra, assim é importante que os vídeos utilizados sejam discutidos, dissecados e o conteúdo seja analisado e integrado no tema/problema em estudo, de modo a que este recurso faça sentido enquanto estratégia pedagógica e não seja encarado como uma mera manobra de diversão, neste sentido:

não é satisfatório didaticamente exibir o vídeo sem discuti-lo, sem integrá-lo com o assunto da aula, sem voltar e mostrar alguns momentos mais importantes. (Móran, 1995, p. 30)

Justificadas as nossas opções passaremos à apresentação dos casos, seguindo-se as perspetivas de análise e a matriz.

4.2.1. Caso 1 - Trabalhadores devolvem dinheiro encontrado no lixo

O primeiro caso é uma notícia verídica que refere que três funcionários da Câmara Municipal da Póvoa do Varzim (Horácio Costa, Artur Alves e José Pinheiro) encontraram uma quantia avultada (cerca de 4.407 euros) no lixo. Os trabalhadores camarários que se encontravam a separar resíduos num ecocentro detetaram entre os detritos um envelope com dinheiro e cheques. Os funcionários em questão que ganham pouco mais do que o ordenado mínimo nacional preferiram devolver o dinheiro encontrado, em vez de ficarem com ele e o distribuírem pelos três. Esta notícia foi publicada em 18/11/2014 e foi objeto de várias reportagens pelos canais televisivos e jornais⁶⁷.

A atitude dos três funcionários valeu-lhes um voto de louvor por parte da autarquia que reconheceu no gesto um exemplo de honestidade a considerar e a reconhecer.



Figura 4.1. Protagonistas do caso 1

⁶⁷ Esta notícia encontra-se disponível em: <http://sicnoticias.sapo.pt/pais/2014-11-18-Funcionarios-da-Camara-da-Povoade-Varzim-devolveram-4.407-que-encontraram-no-lixo>

A duração do vídeo é de 2 minutos e 39 segundos. Este caso foi dividido em quatro minicasos [http://etica.fpce.uc.pt/caso_1/caso.html].

4.2.2. Caso 2 – A escolha de Sofia

O segundo caso é um excerto do filme *A escolha de Sofia* de Alan J. Pakula de 1982 e apresenta um dilema ético vivido pela personagem Sofia, uma prisioneira num campo de concentração nazi que é obrigada por um oficial alemão a escolher qual dos dois filhos viverá. Embora seja impossível para Sofia escolher, o facto de não o fazer, implicará a morte de ambos os filhos, pelo que tem que optar qual ficará vivo em detrimento da morte do outro. Na iminência dos dois filhos seguirem para a câmara de gás, Sofia opta por escolher a filha que é mais pequena e a que tem menos hipóteses de sobreviver às duríssimas condições de um campo de concentração.

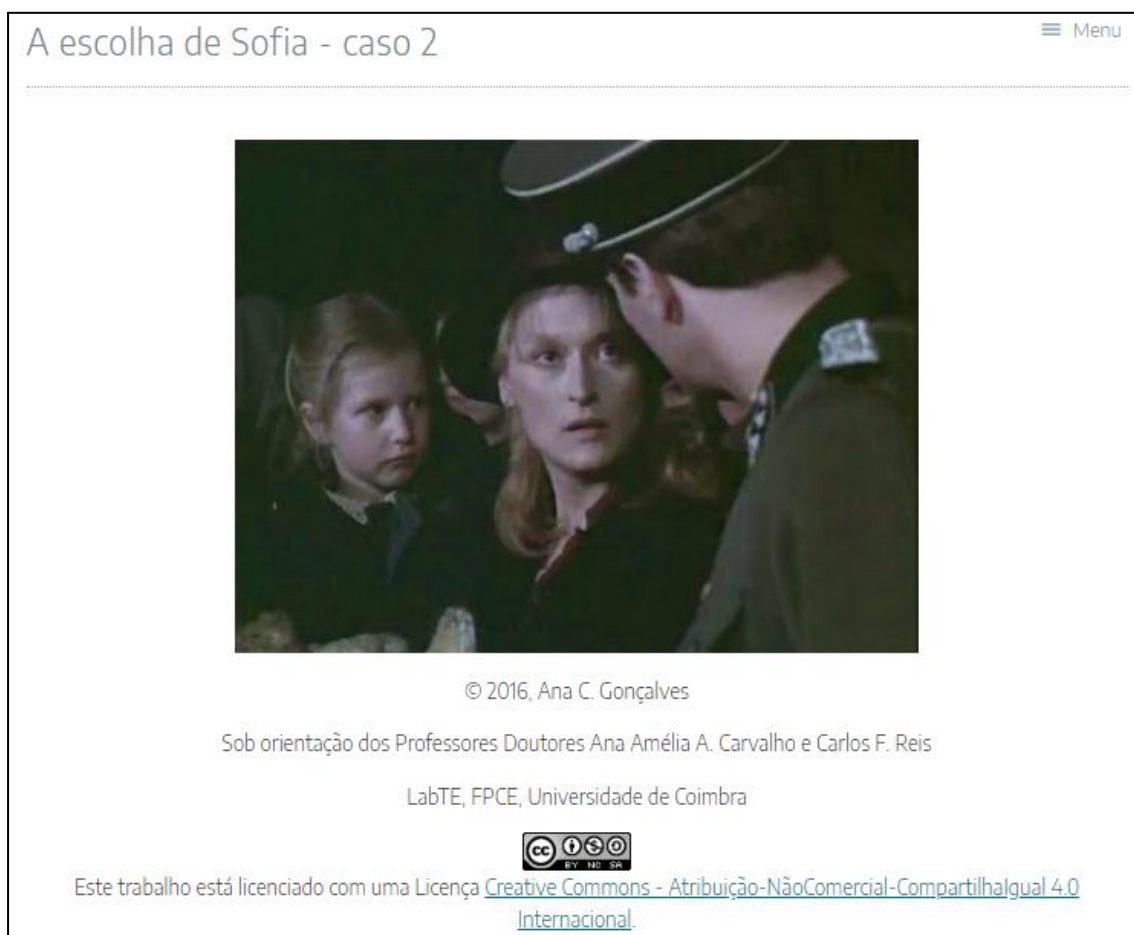


Figura 4.2. Excerto do filme *A escolha de Sofia*

A duração do vídeo é de 3 minutos e 06 segundos. Este caso foi dividido em dois minicasos [http://etica.fpce.uc.pt/caso_2/caso.html].

4.2.3. Caso 3 - Aristides de Sousa Mendes

O terceiro caso é um documentário exibido no âmbito de um programa da RTP intitulado *Os Grandes Portugueses* visando submeter à votação o episódio protagonizado por Aristides de Sousa Mendes. Cônsul de Portugal em Bordéus no ano da invasão da França pela Alemanha Nazi na Segunda Guerra Mundial, Aristides de Sousa Mendes desafiou ordens expressas de António de Oliveira Salazar e, durante dias concedeu vistos de entrada em Portugal a refugiados de várias nacionalidades que desejavam fugir de França no ano de 1940. Calcula-se que salvou mais de 10 000 vidas da perseguição nazi, naquela que é considerada como a maior ação de salvação empreendida por uma pessoa individual. Como consequência deste ato de desobediência, Aristides de Sousa Mendes foi sujeito a procedimento disciplinar, sendo afastado compulsivamente do cargo por si desempenhado a 23 de junho de 1940. Na sequência do processo disciplinar que lhe foi instaurado, Aristides de Sousa Mendes foi, igualmente exonerado da carreira diplomática sendo-lhe também negado o desempenho de qualquer outra atividade profissional, ficando mesmo impossibilitado de trabalhar como advogado.

O caso três foi extraído do programa intitulado *Os Grandes Portugueses* exibido na RTP1 entre 15/10/2006 e 25/03/2007. Este documentário⁶⁸ teve guião de Ana Maria Ramos, realização de George Felner e produção de Vasco Napoleão.

Aristides de Sousa Mendes ficou em 3º lugar na votação que decorreu entre 15/01/2007 e 25/03/2007, com 13% dos votos dos portugueses, tendo sido vencedor António de Oliveira Salazar, com 41% dos votos e, por esta razão, eleito pelos portugueses como o Grande Português.

⁶⁸ Este documentário encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AHh3dLUCtPc>



Imagem retirada de: <http://hernanicardoso.pt/viagem/listing/aristides-sousa-mendes/>

© 2016, Ana C. Gonçalves

Sob orientação dos Professores Doutores Ana Amélia A. Carvalho e Carlos F. Reis

LabTE, FPCE, Universidade de Coimbra



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Figura 4.3. Visto assinado pelo Cônsul Aristides de Sousa Mendes

A duração do vídeo é de 10 minutos e 29 segundos. Este caso foi dividido em seis minicasos [http://etica.fpce.uc.pt/caso_3/caso.html].

4.2.4. Aléxis Tsípras

O quarto caso é um fragmento de uma notícia sobre Aléxis Tsípras (Primeiro-Ministro da Grécia) dando conta que este assinou um acordo com o qual não concordava, mas que teve que implementar, pois assim foi obrigado pelos parceiros da União Europeia, mas tal medida iria penalizar ainda mais o povo grego, segundo defendeu na altura o Primeiro-Ministro grego. O episódio ocorreu durante o verão de 2015. Em entrevista⁶⁹ à televisão, em julho de 2015, o Primeiro-Ministro grego admitiu ter assinado um acordo com o qual não concorda, nem acredita mas alega que o fez para proteger o povo grego.

⁶⁹ Notícia disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WvnAPjjuV8>

Num tom grave Alexís Tsípras deixou, ainda, palavras duras aos parceiros europeus.

Alexis Tsipras - caso 4 Menu





Imagem disponível em: <http://www.off-the-recordmessaging.com/does-alexis-tsipras-can-force-the-eurozone-to-provide-greece-with-cash-without-an-agreed-upon-bailout-program>

© 2016, Ana C. Gonçalves

Sob orientação dos Professores Doutores Ana Amélia A. Carvalho e Carlos F. Reis

LabTE, FPCE, Universidade de Coimbra



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Figura 4.4. Aléxis Tsípras

A duração do vídeo é de 2 minutos e 28 segundos. O caso foi dividido em dois minicasos [http://etica.fpce.uc.pt/caso_4/caso.html].

4.2.5. As perspetivas

Identificaram-se três perspetivas, nomeadamente: a normativa, a deontológica e a teleológica. Cada perspetiva foi apresentada em conformidade com:

- a) Postulados
- b) Explicitação
- c) Questionações
- d) Referências bibliográficas

As três perspectivas foram usadas na desconstrução dos quatro casos, sendo a descrição comum nos quatro objetos de aprendizagem. De seguida, apresenta-se a descrição de cada perspectiva, como se encontra disponível *online*⁷⁰ (Cf. Figura 4.5).

4.2.5.1. Normativa

a) Postulados

Pt1: O bem é a conformidade com a lei social e formalmente estabelecida como resultado de convenções

Pt2: A lei vigente garante as melhores condições possíveis da vida

Pt3: Os hábitos, os costumes, as regras, foram estabelecidos pela experiência coletiva como as melhores normas para a vida em conjunto

Pt4: Não há vida social sem regras que rejam o comportamento individual e coletivo

Pt5: O respeito pela lei é indispensável ao funcionamento da sociedade

Pt6: Só com respeito pela lei podemos ter uma sociedade pacífica propícia à realização dos seus membros

b) Explicitação

Reflexão filosófica acerca do que é certo ou errado fazer, fornecendo teorias éticas normativas acerca do que é bom ou mau, certo ou errado. Concluindo, a ética normativa está associada à questão de saber como devemos atuar para agir moralmente, ou seja, quais são os critérios éticos ou princípios que possibilitam ao homem fazer uma distinção relevante entre uma ação moralmente correta e uma incorreta.

A vida diária, nos seus inúmeros desafios, convida o homem a refletir sobre a sua ação, sobre as suas escolhas e hábitos. Viver em conjunto pressupõe a aquisição de boas práticas, bem como, a adequada identificação dos deveres a que todos estamos obrigados. Por outro lado, devemos também prever até que ponto o comportamento de cada um de nós pode afetar as pessoas com as quais partilhamos o dia a dia. Todos estes comportamentos requerem uma

⁷⁰ http://etica.fpce.uc.pt/caso_1/perspetiva_normativa.html

profunda e intensa reflexão sobre a nossa conduta, no sentido de determinar os princípios que a regem.

Resumindo: o aumento de complexidade das sociedades gerou uma diferenciação funcional, pelo que a experiência acumulada das condições de humanização conduziu ao aparecimento/fixação de leis; e essas leis são sujeitas a uma espécie de “seleção natural” das boas práticas desta forma a lei é uma ferramenta ou tecnologia social.

c) Questionações

O que é que determina a correção de uma ação?

Será que o fator determinante para avaliar a correção de uma ação é a intenção do agente ou as consequências resultantes dessa ação?

Qual é a finalidade última da ação? Alcançar a virtude? A felicidade? A boa vontade?

d) Referências

Audi, R. (1999). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Blackburn, S. (1997). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva

Canto-Sperber, M. (2003). *Dicionário de Ética e Filosofia Moral*. São Leopoldo: Ed. Unisinos.

Graig, E. (2000). *Concise Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge.

Mautner, T. (2010). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Edições 70.

Rachels, J. (2004). *Elementos de Filosofia Moral*. Lisboa: Gradiva.

<p>Trabalhadores devolvem dinheiro encontrado no lixo</p> <p>Caso</p> <p>Perspetivas</p> <p>Perspetiva Normativa</p> <p>Perspetiva Deontológica</p> <p>Perspetiva Teleológica</p> <p>Desconstrução</p>	<h2 style="text-align: right;">Perspetiva Normativa ☰ Menu</h2> <hr/> <p>Normativa</p> <p>a) Postulados</p> <p>Pt1: O bem é a conformidade com a lei social e formalmente estabelecida como resultado de convenções</p> <p>Pt2: A lei vigente garante as melhores condições possíveis da vida</p> <p>Pt3: Os hábitos, os costumes, as regras, foram estabelecidos pela experiência coletiva como as melhores normas para a vida em conjunto</p> <p>Pt4: Não há vida social sem regras que rejam o comportamento individual e coletivo</p> <p>Pt5: O respeito pela lei é indispensável ao funcionamento da sociedade</p> <p>Pt6: Só com respeito pela lei podemos ter uma sociedade pacífica propícia à realização dos seus membros</p> <p>b) Explicitação</p> <p>Reflexão filosófica acerca do que é certo ou errado fazer, fornecendo teorias éticas normativas acerca do que é bom ou mau, certo ou errado. Concluindo, a ética normativa está associada à questão de saber como devemos atuar para agir moralmente, ou seja, quais são os critérios éticos ou princípios que possibilitam ao homem fazer uma distinção relevante entre uma ação moralmente correta e uma incorreta.</p>
--	--

Figura 4.5. Descrição da perspetiva Normativa

4.2.5.2. Deontológica

a) Postulados

Pt1: A ética deontológica considera que o agir moral consiste no cumprimento do dever racionalmente definido

Pt2: Agir por dever é respeitar incondicionalmente a lei do imperativo categórico

Pt3: As ações morais encontram fundamento exclusivo na intenção do sujeito de agir por respeito ao dever

Pt4: Uma ação tem valor em função do cumprimento do dever e não por causa de quaisquer propósitos que visa alcançar (extrínsecos ao dever)

Pt5: Agir por dever sobrepõe-se às consequências da ação

b) Explicitação

A ética deontológica fundamenta-se no conceito de dever, desta forma o certo e errado não se avaliam a partir das consequências, mas segundo a natureza da própria ação. A ética deontológica assenta no princípio de que as ações morais encontram o seu verdadeiro

fundamento na intenção do sujeito independentemente das consequências ou efeitos que delas possam resultar.

A lei moral em Kant apresenta-se sob a forma de imperativo categórico. O imperativo categórico enquanto obrigação absoluta implica que o sujeito moral aja por dever de forma incondicionada. O imperativo categórico é uma fórmula que funciona como teste ou critério da moralidade para averiguar se os princípios morais subjetivos (máximas) que guiam as nossas ações poderão tornar-se princípios morais objetivos, ou seja, poderiam ser aceites por qualquer ser racional.

Kant defendia que a lei se apresentava à vontade humana como um mandamento e a fórmula do mandamento é designada por imperativo categórico. Este imperativo assume um princípio apoditicamente prático. Que quer isto dizer? Um juízo apodítico traduz uma relação necessária entre um sujeito e um predicado (S e P), por isso podemos afirmar que o imperativo categórico representa uma ação como necessária em si mesma e é por esta razão que ele é considerado o imperativo da moralidade.

Uma ação é moral se e só se o princípio moral subjetivo puder ser aceite como princípio moral objetivo (a lei moral) por todos os seres racionais, ou seja, se puder ser aceite e seguido por todos, sem que isso envolva qualquer tipo de contradição. O imperativo categórico é formulado da seguinte forma: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (Kant, 1991, p.59).

O imperativo categórico é um mandamento absoluto da razão na filosofia kantiana. As duas formulações mais importantes do imperativo categórico são a fórmula universal que acima transcrevemos e a fórmula da humanidade que se enuncia do seguinte modo: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de outrem, sempre e simultaneamente como fim e nunca apenas como meio” (Kant, 1991, p. 69).

A ética deontológica considera que o agir moral consiste em cumprir apenas o dever pelo dever, por isso considera que há deveres absolutos. O dever, entendido como a necessidade de realizar uma ação por respeito à lei, pressupõe que todo o interesse moral consiste única e exclusivamente no respeito pelo imperativo categórico.

A moralidade no sentido kantiano consiste num conjunto de regras que o agente moral deve cumprir, independentemente dos seus desejos e interesses particulares. Em conclusão, agir por dever constitui-se como o princípio que determina uma boa ação.

c) Questionações

Será que encontramos na ação praticada somente o dever de agir por puro respeito à lei acima de qualquer consequência ou finalidade?

Em certas circunstâncias pode ou não o sujeito moral violar princípios morais que Kant entende serem absolutos?

d) Referências

Audi, R. (1999). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Beckert, C. (2012). *Ética*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Blackburn, S. (1997). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

Graig, E. (2000). *Concise Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Rutledge.

Kant, I. (1991). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70.

Rachels, J. (2004). *Elementos de Filosofia Moral*. Lisboa: Gradiva.

Rée, J. & Urmson, J. (2005). *The Concise Encyclopedia of Western Philosophy*. London and New York: Routledge.

The image shows a screenshot of a webpage with a sidebar on the left and a main content area on the right. The sidebar contains a list of navigation items: 'Trabalhadores devolvem dinheiro encontrado no lixo', 'Caso', 'Perspetivas', 'Perspetiva Normativa', 'Perspetiva Deontológica' (highlighted), 'Perspetiva Teleológica', and 'Desconstrução'. The main content area is titled 'Perspetiva Deontológica' and contains the following text:

Deontológica

a) Postulados

Pt1: A ética deontológica considera que o agir moral consiste no cumprimento do dever racionalmente definido

Pt2: Agir por dever é respeitar incondicionalmente a lei do imperativo categórico

Pt3: As ações morais encontram fundamento exclusivo na intenção do sujeito de agir por respeito ao dever

Pt4: Uma ação tem valor em função do cumprimento do dever e não por causa de quaisquer propósitos que visa alcançar (extrínsecos ao dever)

Pt5: Agir por dever sobrepõe-se às consequências da ação

b) Explicitação

A ética deontológica fundamenta-se no conceito de dever, desta forma o certo e errado não se avaliam a partir das consequências, mas segundo a natureza da própria ação. A ética deontológica assenta no princípio de que as ações morais encontram o seu verdadeiro fundamento na intenção do sujeito independentemente das consequências ou efeitos que delas possam resultar.

A lei moral em Kant apresenta-se sob a forma de imperativo categórico. O imperativo categórico enquanto obrigação absoluta implica que o sujeito moral aja por dever de forma incondicionada. O imperativo categórico é uma fórmula que funciona como teste ou critério da moralidade para averiguar se os princípios morais subjetivos (máximas) que guiam as nossas ações poderão tornar-se princípios morais objetivos, ou seja, poderiam ser aceites por qualquer ser racional.

Figura 4.6. Descrição da perspetiva Deontológica

4.2.5.3. Teleológica

a) Postulados

Pt1: Agir bem é visar um reto fim, considerando um reto meio

Pt2: As ações corretas são aquelas que produzem as melhores consequências

Pt3: As éticas de tipo consequencialista defendem como princípio que cada indivíduo deve viver de forma a proporcionar a maior felicidade para o maior número

Pt4: A felicidade é a única coisa intrinsecamente valiosa

Pt5: É moralmente irrelevante considerar a intenção que preside à ação, pois o que é crucial são as consequências que derivam da própria ação

Pt6: Não há ações intrinsecamente boas, nem deveres absolutos, por isso a intenção não é decisiva, nem é obrigatório seguir cegamente qualquer preceito socialmente instituído

b) Explicitação

Télos (τελος) significa fim, terminação, consumação, conclusão, meta, alvo, finalidade, propósito, objetivo. Existe um grupo no âmbito da ética normativa que se designa por éticas teleológicas, isto é, teorias que defendem que o certo e o errado são determinados a partir do fim da ação (ou fim a atingir). Do ponto de vista destas éticas devemos fazer o que é certo e o certo é entendido como aquilo que produz os melhores resultados decorrentes da ação. No âmbito das éticas teleológicas, vamos considerar as éticas consequencialistas, isto é, éticas em que o certo e o errado são identificados sempre com as consequências da ação (ética de Stuart Mill). Uma ética de tipo consequencialista defende que devemos agir de forma a produzir boas consequências ou, então, na impossibilidade de tal não poder acontecer, a diminuir as más consequências.

As duas principais correntes do consequencialismo são o egoísmo ético e o utilitarismo. A diferença entre ambas reside no facto de que para o egoísmo ético o fundamental é que o ser humano aja visando o seu benefício próprio, já de acordo com o utilitarismo o ser humano deve agir em função do interesse de todos.

O utilitarismo defende como princípio que cada indivíduo deve viver de forma a proporcionar o maior bem ou maior felicidade para a comunidade. De um ponto de vista moral, uma ação é melhor do que outra se e só se tiver melhores consequências ou resultados para o maior número de pessoas. Assim sendo, as ações devem ser avaliadas como boas ou

más apenas em função da virtude das suas consequências. As ações boas são, simplesmente, aquelas que produzem as melhores consequências. O utilitarismo privilegia os fins sobre os meios.

c) Questionações

Será que as circunstâncias ditam as regras a ponto de justificarem os meios?

O sujeito moral pode optar por ações que não respeitem regras morais se em causa estiver a felicidade para o maior número?

Pode o sujeito moral ser uma entidade imparcial e neutra?

d) Referências

Audi, R. (1999). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Beckert, C. (2012). *Ética*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Blackburn, S. (1997). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

Graig, E. (2000). *Concise Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge.

Mill, J. S. (2005). *Utilitarismo*. Lisboa: Gradiva.

Rachels, J. (2004). *Elementos de Filosofia Moral*. Lisboa: Gradiva.

Rée, J. & Urmson, J. (2005). *The Concise Encyclopedia of Western Philosophy*. London and New York: Routledge.

Trabalhadores devolvem dinheiro encontrado no lixo	Perspetiva Teleológica ☰ Menu
Caso	
Perspetivas	Teleológica
Perspetiva Normativa	a) Postulados
Perspetiva Deontológica	Pt1: Agir bem é visar um reto fim, considerando um reto meio
<u>Perspetiva Teleológica</u>	Pt2: As ações corretas são aquelas que produzem as melhores consequências
Desconstrução	Pt3: As éticas de tipo consequencialista defendem como princípio que cada indivíduo deve viver de forma a proporcionar a maior felicidade para o maior número
	Pt4: A felicidade é a única coisa intrinsecamente valiosa
	Pt5: É moralmente irrelevante considerar a intenção que preside à ação, pois o que é crucial são as consequências que derivam da própria ação
	Pt6: Não há ações intrinsecamente boas, nem deveres absolutos, por isso a intenção não é decisiva, nem é obrigatório seguir cegamente qualquer preceito socialmente instituído
	b) Explicitação
	<i>Télos (τέλος)</i> significa fim, terminação, consumação, conclusão, meta, alvo, finalidade, propósito, objetivo. Existe um grupo no âmbito da ética normativa que se designa por éticas teleológicas, isto é, teorias que defendem que o certo e o errado são determinados a partir do fim da ação (ou fim a atingir). Do ponto de vista destas éticas devemos fazer o que é certo e o certo é entendido como aquilo que produz os melhores resultados decorrentes da ação. No âmbito das éticas teleológicas, vamos considerar as éticas consequencialistas, isto é, éticas em que o certo e o errado são identificados sempre com as consequências da ação (ética de Stuart Mill). Uma ética de tipo consequencialista defende que devemos agir de forma a produzir boas consequências ou, então, na impossibilidade de tal não poder acontecer, a diminuir as más consequências.

Figura 4.7. Descrição da perspetiva Teleológica

4.2.6. A Matriz

De seguida, na Tabela 4.1. apresentamos a matriz que aglutina a informação que acabámos de apresentar.

Tabela 4.1. Os casos, os minicases e as perspetivas no estudo da ética

Casos	Minicases	Perspetivas		
		Normativa	Deontológica	Teleológica
Caso 1 Trabalhadores devolvem dinheiro encontrado no lixo	Mc1 – Funcionários honestos	X	X	
	Mc2 – O dinheiro só, não chega		X	X
	Mc3 – Um obrigado já chega!	X	X	
	Mc4 – Agir moralmente para ser feliz?			X
Caso 2 A escolha de Sofia	Mc1 – Um terá de morrer	X		
	Mc2 – Não posso escolher!		X	X
Caso 3 Aristides de Sousa Mendes	Mc1 – O dever acima de tudo		X	
	Mc2 – Os fins ditam os meios			X
	Mc3 – Ações boas em si mesmas		X	
	Mc4 – Regras morais indiscutíveis		X	X

	Mc5 – Maximizar o bem não olhar a quem		X	X
	Mc6 – Para a vida humana não há preço!		X	X
Caso 4 Aléxis Tsípras	Mc1 – Concordar ou não (com a austeridade) eis a questão!		X	X
	Mc2 – O dilema de Tsipras ou a inevitabilidade da escolha.	X	X	X

Elaborada a matriz, passamos a redigir os comentários, através dos quais se explicava como cada perspetiva se aplicava a cada minicaso. A título exemplificativo apresentam-se os comentários do minicaso 2⁷¹, do caso 1 (Cf. Figura 4.8.).

Trabalhadores devolvem dinheiro encontrado no lixo

Caso

Perspetivas

Desconstrução

Minicaso 1 - Funcionários honestos

[Minicaso 2 - O dinheiro só, não chega](#)

Minicaso 3 - Um obrigado já chegou

Minicaso 4 - Agir moralmente para ser feliz?

Minicaso 2 - O dinheiro só, não chega Menu



HORÁCIO COSTA
Funcionário CM Póvoa de Varzim

Deontológica

O extrato intitulado "dinheiro só, não chega" elucida-nos em relação ao que terá motivado os funcionários a restituir o dinheiro.

De acordo com a teoria moral de Kant o ser humano deve agir visando não alcançar qualquer resultado exterior à ação considerando apenas o escrupuloso cumprimento do dever. O ser humano ao agir não deve procurar o objetivo da ação fora de si, isto é, se ao realizar a ação desejar alcançar algo como a sua utilidade, o prazer, o ser agradável, então, tais motivos constituem-se como externos e, desta forma, a ação realizada encontra o seu valor num propósito externo a ela.

Ora, na filosofia kantiana a vontade do agente racional deve seguir um princípio formal, totalmente *a priori* e exclusivamente orientado pela razão. Devemos cumprir uma obrigação porque claramente é esse o nosso dever. No presente extrato podemos afirmar que os funcionários claramente cumpriram o seu dever restituindo a quantia encontrada aos seus legítimos proprietários. Fizeram-no de forma desprendida por puro respeito ao dever, isto é, devemos restituir aquilo que não é nosso porque esse ato é simplesmente um dever em si, de todo e qualquer ser humano sem exceções. Um dos funcionários afirma na entrevista: "Tanto fosse 10, como 20, como fosse 15 é de alguém que precisava dele", portanto, às vezes o dinheiro só não chega.

Figura 4.8. Comentários do minicaso 2, caso 1

4.3 Processo de reflexão

Recuperando a génese do MoMuP anteriormente explicitada (*vide* capítulo 3, pontos 3.4., 3.4.1. e 3.4.2.), após a fase do processo de desconstrução, é solicitado ao aluno que reflita

⁷¹ http://etica.fpce.uc.pt/caso_1/minicaso_2_o_dinheiro_s_no_chega.html

sobre os casos. Nesta segunda fase do modelo é a etapa que tanto o professor como os alunos desempenham um papel ativo no debate e subsequente reflexão sobre os casos analisados. O MoMuP pode ser utilizado como um “complemento às aulas presenciais” (Carvalho & Marques, 2015, p. 99), possibilitando que num período reduzido de tempo o aluno seja sensibilizado para um dado assunto, começando a construir conhecimento sobre os casos em análise. De acordo com Carvalho & Marques (2015) “[o] professor pode optar por utilizar o espaço da sala de aula para fomentar o debate, substituindo a reflexão no fórum” (Carvalho & Marques, 2015, p. 99), pelo que foi essa opção que tomámos no nosso estudo. Fizemo-lo em primeira instância por constrangimentos temporais e por não termos a nosso cargo na qualidade de professora, a turma do grupo experimental, contando assim com a boa vontade e cooperação quer do grupo/turma envolvido, quer da professora titular da turma. Por outro lado, tendo sido o estudo desenvolvido já no terceiro período também nos limitou a opção de recorreremos à reflexão no fórum como inicialmente tínhamos idealizado, razão pela qual realizámos a reflexão nas sessões práticas à medida que os alunos iam desconstruindo os casos. O mote das reflexões realizadas partiu sempre de desafios lançados pela investigadora ao grupo/turma, com intuito de fomentar a desconstrução dos casos e dos minicasos.

De seguida apresentaremos os desafios lançados e que orientaram as reflexões realizadas nas sessões práticas do nosso estudo.

4.3.1. Reflexões para o Caso 1 – *Trabalhadores devolvem dinheiro encontrado no lixo*

Minicaso 1 – Funcionários honestos

Minicaso 2 – O dinheiro só, não chega

Desafio: Como seria se cada pessoa que achasse algo ficasse com esse algo para si, embora não lhe pertencendo? Porque temos que devolver algo que não nos pertence?

Minicaso 3 – Um obrigado já chega!

Desafio: O facto de cumprir um dever esperando apenas um simples agradecimento, tem algum valor moral para Kant? Porquê?

Desafio: Como Kant classificaria do ponto de vista moral duas ações (1^a - ser caridoso para ser socialmente reconhecido; 2^a - conservar a própria vida, mesmo quando se perdeu a vontade de viver);

Minicaso 4 – Agir moralmente para ser feliz?

Desafio: É possível saber de antemão quais as regras que são morais segundo Stuart Mill?

4.3.2. Reflexões para o Caso 2 – A escolha de Sofia

Minicaso 1 – Um terá de morrer

Desafio: O oficial nazi pôde ou não obrigar esta mãe a escolher do ponto de vista legal?

Minicaso 2 – Não posso escolher!

Desafio: Quais as razões que fundamentavam a autoridade legal conferida ao oficial nazi para obrigar a mãe a escolher qual dos filhos devia morrer?

Desafio: Elencar alguns exemplos práticos que os alunos conhecessem para mostrar como em situações semelhantes as pessoas utilizam o argumento que matam porque cumprem ordens.

4.3.3. Reflexões para o Caso 3 – Aristides de Sousa Mendes

Minicaso 1 – O dever acima de tudo

Desafio: Inventariar as razões que estavam na base do dilema protagonizado por Aristides de Sousa Mendes.

Desafio: A partir da informação constante no caso e do minicaso 1 definir dilema moral e dever de consciência.

Desafio: Que características associam à figura de António de Oliveira Salazar?

Desafio: Que características associam à figura de Aristides de Sousa Mendes?

Minicaso 2 – Os fins ditam os meios

Desafio: Selecionar uma frase que exemplifique a situação das pessoas que se dirigiam ao Consulado e que seja ilustradora do drama que viviam.

Desafio: Ilustrar com uma passagem do vídeo o estado do Cônsul face àquele amontoado de gente que ali se concentrava diariamente em situação de desespero.

Desafio: Aproveitando a associação que os alunos fizeram entre a situação dos judeus em fuga na 2ª Guerra Mundial e a situação atual dos refugiados sírios, solicitámos aos alunos que pensassem numa conclusão que fosse ilustrativa quer de um caso e de outro.

Desafio: Se em vez de ser Aristides fosse Stuart Mill a viver aquela situação, como entendiam que este último resolveria este conflito?

Desafio: Justificar as razões que estiveram na base da escolha em relação à questão anterior.

Desafio: Redigir uma conclusão para o minicaso tendo em consideração os princípios da ética teleológica de S. Mill.

Minicaso 3 – Ações boas em si mesmas

Desafio: Resumir o conteúdo do vídeo em quatro ideias fundamentais.

Desafio: Será que só homens desta natureza como Aristides de Sousa Mendes é que fazem “peregrinações ao interior da sua consciência”?

Desafio: Através do telemóvel ou *tablet* fazer uma pesquisa sobre “Dilemas na 1ª pessoa”.

Desafio: Elaborar uma conclusão acerca da ação protagonizada por Aristides de Sousa Mendes à luz dos princípios da ética Kantiana.

Minicase 4 – Regras morais indiscutíveis

Desafio: Resumir em duas ideias-chave as duas éticas em análise para posteriormente serem apresentadas e discutidas em grande grupo.

Desafio: Redigir uma conclusão a partir dos comentários relativamente ao ponto de partida das duas éticas em estudo.

Minicase 5 – Maximizar o bem não olhar a quem

Desafio: Justificar o título do minicase com passagens do vídeo retirando daí frases que o fundamentem.

Desafio: Justificar a atitude de Aristides de passar vistos até ao limite das suas forças.

Desafio: Selecione qual o grande objetivo de Aristides de Sousa Mendes ao assinar aqueles milhares de vistos.

Desafio: Como poderíamos perspetivar a questão da escravatura, será que os escravos não eram também pessoas?

Desafio: Como Kant se posicionaria perante tal situação?

Desafio: Classificar a ação protagonizada por Aristides de Sousa Mendes sob o ponto de vista de Stuart Mill.

Desafio: Propor uma conclusão para o minicase 5 e apresentar oralmente essa conclusão.

Desafio: Os alunos foram questionados no sentido de tentar encontrar a(s) razão(ões) que explique(m) o facto de hoje, na contemporaneidade, muitos milhões de pessoas continuarem a não ver respeitados os seus direitos mais elementares.

Desafio: Discorrer sobre as causas apuradas e elaborar uma conclusão.

Minicase 6 – Para a vida humana não há preço!

Desafio: Indicar o que é que em troca dos vistos passados aos refugiados judeus, Aristides teve que dar.

Desafio: Reescrever o imperativo categórico a partir do conteúdo do minicase 6.

Desafio: Atribuir outro título ao minicase em análise, justificando a opção.

Desafio: Exemplifique com frases do vídeo o que pode ser sinónimo de “valor de carácter”.

Desafio: Redija uma conclusão em jeito de apanhado geral do conteúdo do minicaso 6 e apresente-a oralmente.

4.3.4. Reflexões para o Caso 4 – Alexis Tsípras

Minicaso 1 – Concordar ou não (com a austeridade) eis a questão!

Desafio: Defina autonomia.

Desafio: Defina autonomia tendo em consideração a perspetiva teleológica.

Desafio: Os países da União Europeia podem ou não obrigar outros países, como foi o caso da Grécia, a implementar medidas austeras e se com essa atitude estariam ao não a hipotecar a autonomia do país?

Desafio: Posicione-se de forma pessoal e segundo uma avaliação crítica face à questão anterior (para cada aluno proceder a uma votação).

Desafio: Selecione a frase que melhor descreveria a situação dilemática vivida na primeira pessoa por Tsípras e justificar as razões da escolha efetuada.

Minicaso 2 – O dilema de Tsípras ou a inevitabilidade da escolha

Desafio: Retome a definição de dilema.

Desafio: Como classificar uma situação dilemática?

Desafio: Viver em sociedade é sinónimo de liberdade?

Desafio: Apresente exemplos práticos na primeira pessoa que ilustrem se cada um pode fazer sempre aquilo que determina de acordo com a sua vontade.

Desafio: Dar exemplos concretos de países que conheça que condicionam a liberdade e a autonomia das pessoas.

Desafio: Resumir os princípios de ambas as éticas estudadas.

Os desafios que foram lançados mostraram-se eficazes, pois serviram de base ao processo de reflexão tornando o espaço dinâmico, pleno de interação, participado e muito vivo, como veremos no ponto 6.2.

4.4. Construção dos hiperdocumentos

Para se proceder à construção dos objetos de aprendizagem de acordo com o MoMuP, um para cada caso, utilizámos a ferramenta eXeLearning+ 2.0.4, uma vez que esta é uma adaptação ao contexto português da ferramenta *open source* eXeLearning. As razões da nossa

escolha prenderam-se, fundamentalmente, com a facilidade de utilização desta ferramenta, bem como, a sua maleabilidade.

O ambiente de trabalho do eXeLearning+ 2.0.4 é constituído por cinco partes, a saber: menu principal, Diagrama, Atividades (*iDevices*), espaço do Autor dos conteúdos e Propriedades dos conteúdos (Figura 4.9.).

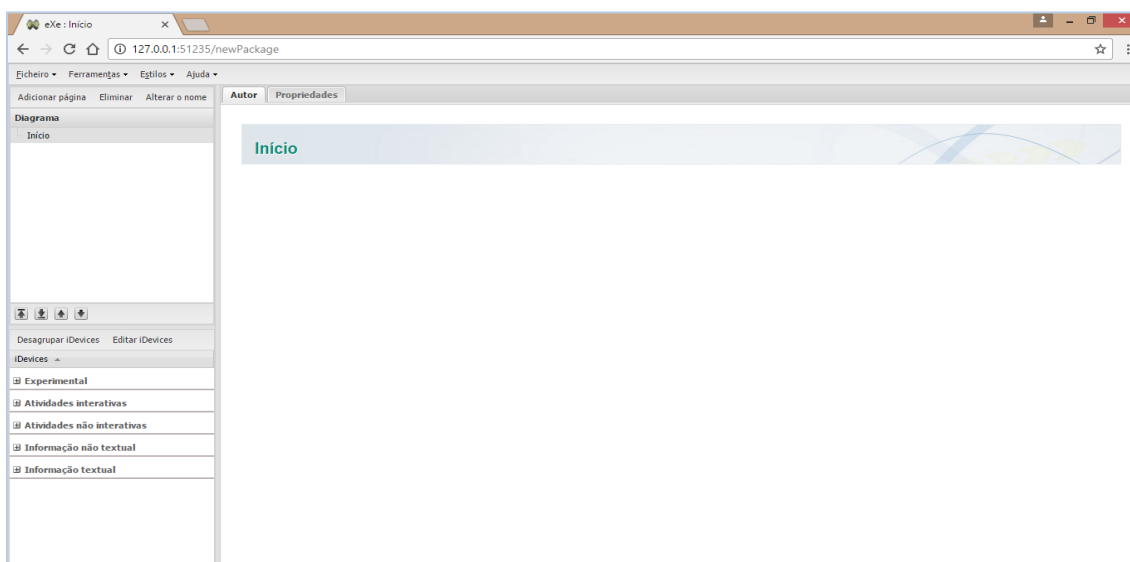


Figura 4.9. Interface da ferramenta eXeLearning+2.0.4.

O menu principal dá acesso às funcionalidades da ferramenta. O Diagrama espelha toda a estrutura alusiva ao objeto de aprendizagem, as Atividades são conjuntos pré-concebidos de tarefas que, para além daquelas que a ferramenta providencia, pode cada autor acrescentar novas atividades socorrendo-se do editor de atividade. No campo alusivo ao Autor de conteúdos é onde se procede à criação dos objetos de aprendizagem e, no espaço relativo às Propriedades dos conteúdos é possível introduzir informações acerca dos conteúdos que estão a ser objeto de análise, bem como alterar a própria taxonomia do diagrama e inserir metadados, entre outras opções.

No que concerne à forma como os ficheiros são guardados são-no em formato “elp” e podem ser exportados em variados formatos, a saber: Common Cartridge, SCORM1.2., SCORM2004, Pacotes de conteúdo IMS, pasta com conteúdo incorporado, ficheiros ZIP, página única, ficheiro de texto, Ustad mobile, XLIFF, EPUB3.

Após a fase de aprendermos a operar com a ferramenta, o passo seguinte foi escolher o estilo dos objetos de aprendizagem. São várias as possibilidades que a ferramenta disponibiliza: CARM, CEDEC, EducaMadrid, FPD-MEDU, Garden, ieda, INTEF, INTEF

com menu horizontal, Kahurangi, Kyoiku, MAX (Madrid_Linux), Padrão, Prata, Sea Mist, Slate, Standard White, Tknika. É de referir que o eXeLearning+ 2.0.4. não permite a criação de novos estilos, como tal, optámos pelo estilo *Garden*, uma vez que o considerámos mais adequado ao nosso conteúdo e, como tal, entendemos que era um estilo apropriado pela sua sobriedade e discrição.

O menu de cada hiperdocumento apresenta três opções: o caso, as perspetivas e a desconstrução. Na página inicial do hiperdocumento é apresentado o título do caso e a autoria. A opção Caso disponibiliza uma pequena descrição e contextualização, bem como o vídeo na íntegra. Na opção seguinte são apresentadas as Perspetivas. Realizámos a sua descrição, tendo optado nesta descrição também por inserir os postulados de cada uma das perspetivas, a sua explicitação, as questionações e, por último, as referências bibliográficas. Entendemos que tal opção poderia facilitar a compreensão dos alunos relativamente ao significado de cada uma das perspetivas em causa e dar-lhes uma visão integradora do que cada uma comporta em termos de pressupostos e principais ideias-chave e até facilitar a leitura, optando por não redigir textos demasiado longos e entrecortados com estes pontos que acabámos de indicar. Por fim, temos a desconstrução dos minicaseos de cada caso que variam em número, isto é, no primeiro caso temos quatro minicaseos, no segundo caso temos dois minicaseos, no terceiro caso temos seis minicaseos e no quarto caso temos dois minicaseos. De seguida apresentamos a figura alusiva ao diagrama do caso 4 – *Aléxis Tsípras* (Figura 4.10.)

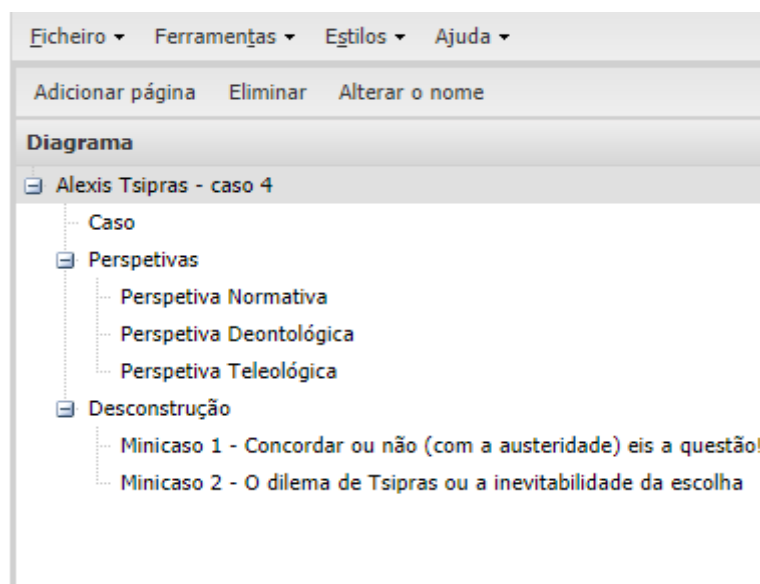
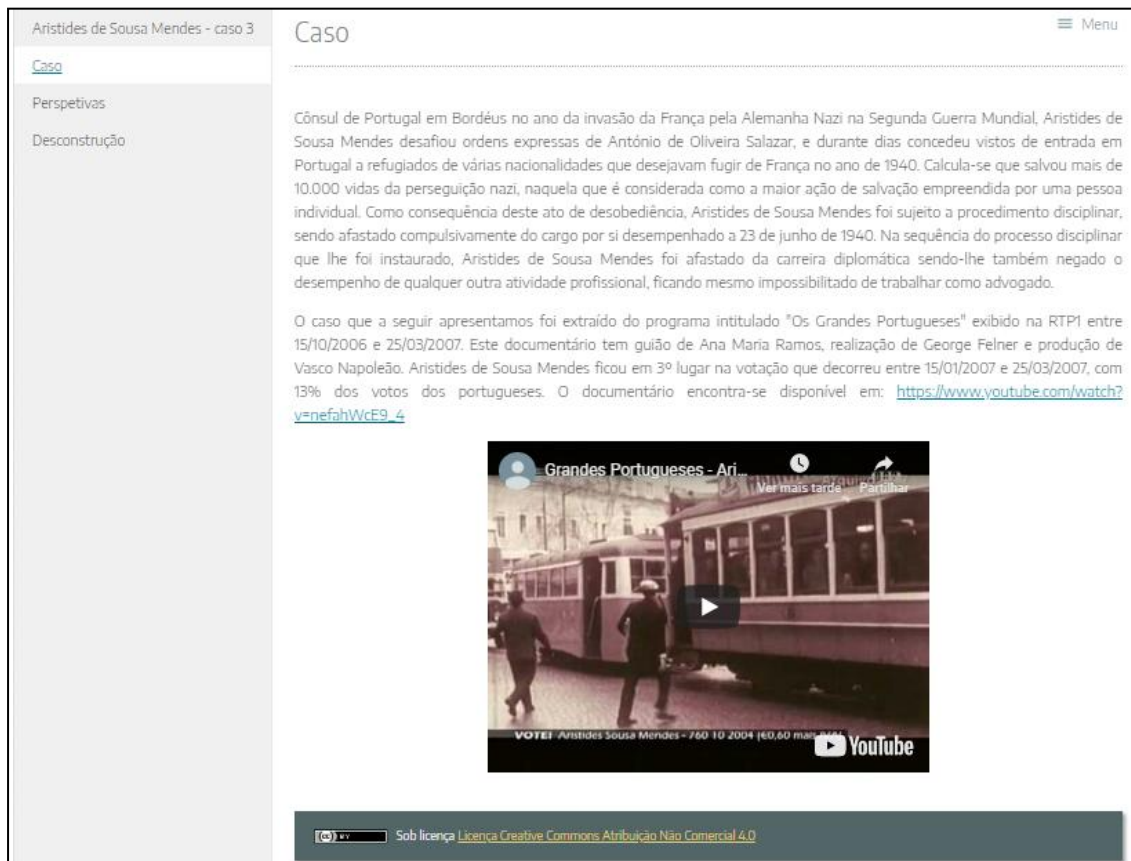


Figura 4.10. Diagrama do caso 4 – *Aléxis Tsípras*

Cada caso é apresentado da seguinte forma:

4.4.1. Identificação do caso



Aristides de Sousa Mendes - caso 3

Caso

Cônsul de Portugal em Bordéus no ano da invasão da França pela Alemanha Nazi na Segunda Guerra Mundial, Aristides de Sousa Mendes desafiou ordens expressas de António de Oliveira Salazar, e durante dias concedeu vistos de entrada em Portugal a refugiados de várias nacionalidades que desejavam fugir de França no ano de 1940. Calcula-se que salvou mais de 10.000 vidas da perseguição nazi, naquela que é considerada como a maior ação de salvação empreendida por uma pessoa individual. Como consequência deste ato de desobediência, Aristides de Sousa Mendes foi sujeito a procedimento disciplinar, sendo afastado compulsivamente do cargo por si desempenhado a 23 de junho de 1940. Na sequência do processo disciplinar que lhe foi instaurado, Aristides de Sousa Mendes foi afastado da carreira diplomática sendo-lhe também negado o desempenho de qualquer outra atividade profissional, ficando mesmo impossibilitado de trabalhar como advogado.

O caso que a seguir apresentamos foi extraído do programa intitulado "Os Grandes Portugueses" exibido na RTP1 entre 15/10/2006 e 25/03/2007. Este documentário tem guião de Ana Maria Ramos, realização de George Felner e produção de Vasco Napoleão. Aristides de Sousa Mendes ficou em 3º lugar na votação que decorreu entre 15/01/2007 e 25/03/2007, com 13% dos votos dos portugueses. O documentário encontra-se disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nefahWcE9_4

Grandes Portugueses - Ari...
Ver mais tarde Partilhar

VOTE! Aristides Sousa Mendes - 760 10 2004 (60.60 min) 00:01
YouTube

Sob licença [Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial 4.0](#)

Figura 4.11. Imagem da identificação do caso no eXeLearning+2.0.4.

4.4.2. O caso

Os alunos começavam por visualizar o vídeo na íntegra, sendo este precedido de um breve enquadramento, como se pode verificar na Figura 4.12.



Figura 4.12. Imagem da apresentação do caso 1 – *Trabalhadores devolvem dinheiro encontrado no lixo*

4.4.3. As perspetivas

As perspetivas iniciavam com uma imagem (Figura 4.12.), alertando-se para a sua importância na análise a ser feita aos minicases.

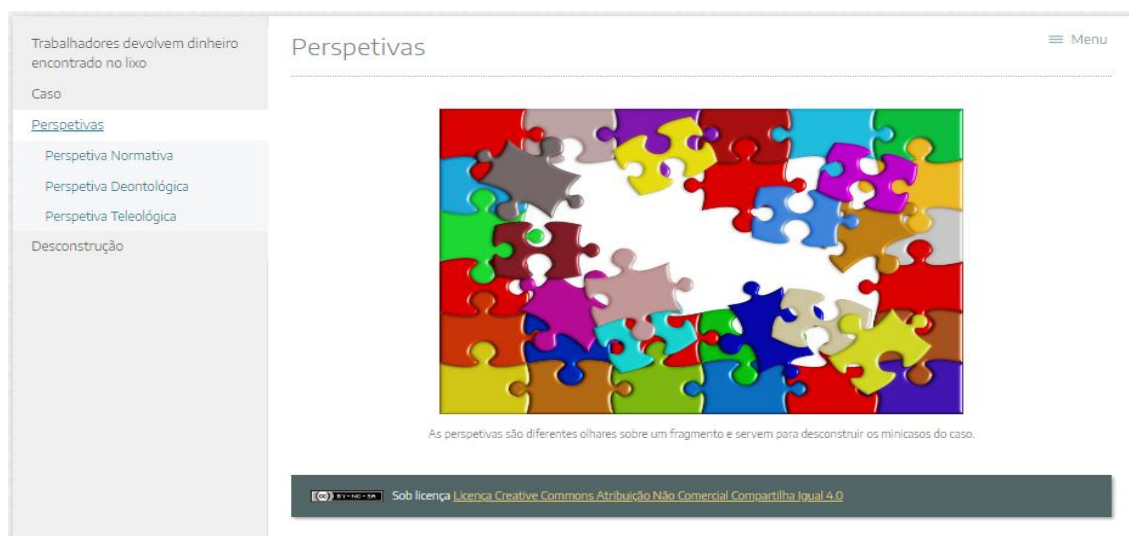


Figura 4.13. Imagem relativa à introdução das perspetivas

Descrição das perspectivas

Cada perspectiva era descrita em conformidade com: a) Postulados, b) Explicitação, c) Questionações e d) Referências bibliográficas

4.4.4. *Desconstrução*

O processo de desconstrução é apresentado através de uma imagem que nos pareceu sugestiva, como se pode constatar na Figura 4.14.



Figura 4.14. Imagem relativa à introdução da desconstrução

Minicasos

Cada minicaos era visualizado através do vídeo, seguindo-se a identificação das perspetivas que se aplicavam e o respetivo comentário (Cf. Figura 4.15.).

Trabalhadores devolvem dinheiro encontrado no lixo

Caso

Perspetivas

Desconstrução

Minicaso 1 - Funcionários honestos

[Minicaso 2 - O dinheiro só, não chega](#)

Minicaso 3 - Um obrigado já chega!

Minicaso 4 - Agir moralmente para ser feliz?

Minicaso 2 - O dinheiro só, não chega

Menu

00:00 HORÁCIO COSTA 00:30

Deontológica

O extrato intitulado "dinheiro só, não chega" elucida-nos em relação ao que terá motivado os funcionários a restituir o dinheiro.

De acordo com a teoria moral de Kant o ser humano deve agir visando não alcançar qualquer resultado exterior à ação considerando apenas o escrupuloso cumprimento do dever. O ser humano ao agir não deve procurar o objetivo da ação fora de si, isto é, se ao realizar a ação desejar alcançar algo como a sua utilidade, o prazer, o ser agradável, então, tais motivos constituem-se como externos e, desta forma, a ação realizada encontra o seu valor num propósito externo a ela.

Ora, na filosofia kantiana a vontade do agente racional deve seguir um princípio formal, totalmente *a priori* e exclusivamente orientado pela razão. Devemos cumprir uma obrigação porque claramente é esse o nosso dever. No presente extrato podemos afirmar que os funcionários claramente cumpriram o seu dever restituindo a quantia encontrada aos seus legítimos proprietários. Fizeram-no de forma desprendida por puro respeito ao dever, isto é, devemos restituir aquilo que não é nosso porque esse ato é simplesmente um dever em si, de todo e qualquer ser humano sem exceções. Um dos funcionários afirma na entrevista: "Tanto fosse 10, como 20, como fosse 15 é de alguém que precisava dele", portanto, às vezes o dinheiro só não chega.

Figura 4.15. Imagem relativa ao minicaso 2 (O dinheiro só, não chega) do caso 1 e comentário

4.5. Estrutura do Módulo

4.5.1. Componente presencial

O regime *blended learning* que suporta conceptualmente a aplicação do MoMuP à ética permitiu-nos conjugar momentos presenciais com momentos não-presenciais na aplicação do nosso estudo. Tendo no nosso horizonte de referências o facto desta prática ser adotada por muitas instituições, subscrevemos a ideia dela ser perspectivada como uma prática disruptiva (Christensen, Horn, & Staker, 2013) e, como tal, implica o conceito de novidade e, quando associada ao ensino-aprendizagem admite, igualmente, novas reconfigurações do próprio processo em si, bem como, da relação pedagógica entre os diferentes intervenientes, neste sentido “[b]lended learning inherently is about rethinking and redesigning the teaching and learning relationship” (Garrison & Kanuka, 2004, p. 99). Güzer e Carner (2014) apesar de reconhecerem o *blended learning* como útil, flexível e motivador, entendem que estes fatores por si só não são suficientes para promover a criação de um ambiente de ensino bem-sucedido, como tal, advogam que é necessário que os professores se constituam como agentes motivadores dos alunos com o objetivo de suscitar a sua participação nestes ambientes e,

simultaneamente encontrem formas criativas de gerar mais interações através de uma colaboração entre todos, aliás os autores vão mais longe ao afirmar que “[f]urthermore, blending of face to face and online learning environments should be planned precisely in order to benefit more from this approach” (Güzer & Carner, 2014, p. 4602). Tendo em consideração os fatores atrás mencionados, ponderámos também recorrer a esta modalidade com o objetivo de suscitar uma colaboração mais participada por parte dos alunos, bem como, complementar as aulas presenciais com os conteúdos *online* que poderiam ser acedidos sempre que os alunos assim pretendessem de modo a preparar as sessões de trabalho prático.

No que diz respeito à componente presencial, para além de possibilitar aos alunos familiarizarem-se com a temática em estudo e prepararem-se para a componente *online*, possibilita ainda a familiarização com o LMS. Por outro lado, entendemos ser significativo para o nosso estudo a dimensão presencial, uma vez que não optando pelo recurso ao fórum, esta componente revelar-se-ia muito importante para procedermos ao processo de reflexão, o qual foi sendo desenvolvido ao longo do decorrer das sessões presenciais. Apesar da utilização do fórum como ferramenta para os alunos responderem às questões enunciadas pelo professor sobre os casos em estudo ter mostrado resultados muito positivos (Carvalho & Pereira, 2003; Marques & Carvalho, 2005a; 2005b) e o *chat* se constituir como um recurso muito apropriado para o esclarecimento de dúvidas (Carvalho & Pereira, 2003), optámos (como já mencionámos anteriormente neste trabalho) por implementar o processo de reflexão no decorrer das sessões práticas, pelo que a componente presencial foi fundamental para se efetivar este processo. Os alunos iam analisando os casos e através de desafios foram simultaneamente procedendo ao processo de reflexão, o que se traduziu em momentos pautados por dinamismo que acompanharam a desconstrução dos casos.

4.5.2. Componente online

No que reporta à componente *online*, todos os casos estão disponibilizados no servidor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e podem ser acedidos através dos seguintes url:

Caso 1 - http://etica.fpce.uc.pt/caso_1/

Caso 2 - http://etica.fpce.uc.pt/caso_2/

Caso 3 - http://etica.fpce.uc.pt/caso_3/

Caso 4 - http://etica.fpce.uc.pt/caso_4/

Optámos por realizar a ambientação aos hiperdocumentos nas aulas presenciais, sendo de mencionar que o acesso *online* aos casos, perspetivas e desconstrução esteve sempre presente nas sessões práticas do nosso estudo; primeiramente através da apresentação de cada caso para o grupo/turma em geral e, depois, cada aluno através do seu *smartphone* ou *tablet* tinha acesso aos casos percorrendo-os de acordo com a sua vontade e quantas vezes considerasse necessário para a sua melhor compreensão.

De seguida apresentamos uma tabela cujo objetivo é ilustrar como em cada sessão os alunos tiveram acesso *online* aos casos e respetivos minicasos em análise.

Tabela 4.2. Sessões e acesso *online* aos casos

Sessões	Descrição
Sessão nº 3 12/05/2016	Explicação do funcionamento <i>online</i> da aplicação Acesso <i>online</i> ao url da FPCEUC onde estavam os casos alojados, através dos <i>smartphones</i> e <i>tablets</i> dos alunos Teste de acesso ao caso 1 e identificação de algum tipo de limitação ou erro Apresentação do caso 1 Análise das perspetivas Desconstrução dos minicasos 1 e 2 (caso 1) Reflexão Esclarecimento de dúvidas Recomendação para cada aluno aceder à aplicação <i>online</i> e repetir individualmente o percurso efetuado.
Sessão nº 4 16/05/2016	Aceder <i>online</i> ao minicaso 3 (caso 1) Desconstrução do minicaso em apreço Reflexão Análise do minicaso 4 (caso 1) e desconstrução do mesmo Reflexão Análise do caso 2 Desconstrução dos minicasos 1 e 2 (caso 2) Reflexão Análise do caso 3 Desconstrução do minicaso 1 (caso 3) Reflexão Esclarecimento de dúvidas Tarefa para casa: os alunos procederem à análise dos minicasos 2, 3 e 4 do caso 3 e repetirem individualmente o percurso efetuado nas duas sessões anteriores. Registo das principais ideias-chave no caderno diário.
Sessão nº 5 20/05/2016	Análise e desconstrução dos minicasos 2, 3 e 4 (caso 3) Reflexão Definição de tarefa a realizar em casa: análise dos minicasos 5 e 6 do caso 3 e registo das principais ideias-chave no caderno diário. Esclarecimento de dúvidas
Sessão nº 6	Análise e desconstrução dos minicasos 5 e 6 (caso 3)

23/05/2017	Reflexão Análise do caso 4 Análise e desconstrução dos minicases 1 e 2 (caso 4) Reflexão Esclarecimento de dúvidas.
------------	---

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo principal apresentar a metodologia utilizada no estudo, sendo composto pelos seguintes pontos: opções metodológicas (5.1), participantes (5.2), caracterização dos participantes e suas percepções (5.2.1), uso do computador (5.2.2), apreço pela disciplina de Filosofia (5.2.3), seleção das técnicas de recolha de dados (5.3), inquérito (5.3.1), observação (5.3.2), elaboração e validação dos instrumentos (5.4), ficha de identificação (5.4.1), teste de avaliação de conhecimentos (5.4.2), questionário sobre a desconstrução dos casos (5.4.3), questionário de opinião (5.4.4), recolha dos dados (5.5) e tratamento dos dados (5.6).

“A investigação é uma atividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais. É através da investigação que se reflete e problematizam os problemas nascidos na prática, que se suscita o debate e se edificam as ideias inovadoras.” (Coutinho, 2014, p. 7)

5.1. Opções metodológicas

Uma investigação científica é sempre um processo moroso, complexo e marcado por opções que se imputam à responsabilidade do investigador que nunca pode almejar à isenção absoluta. Qualquer investigação pauta-se por momentos de avanços, mas também de recuos e adaptações que nem sempre correspondem ao plano inicialmente traçado, pois a construção do conhecimento não é uma tarefa linear e comporta, aliás, as marcas do próprio investigador, enquanto ser que se vai também construindo na relação que estabelece com o mundo, com os outros e, naturalmente consigo ao longo do desenrolar da sua investigação.

Associada à necessidade de conhecer e explicar os diferentes fenómenos emerge sempre a necessidade de investigar, portanto, investigar significa procurar (Coutinho, 2014). Trata-se, pois de, um empreendimento racional cuja finalidade é encontrar as soluções para os múltiplos problemas que se constituem como aspetos que carecem de explicação e compreensão, muito embora as conclusões sejam sempre provisórias e marcadas pelo seu inacabamento constituinte e constitutivo. Na verdade, a cada nova descoberta a dinâmica científica mostra-nos que não há respostas fechadas e o universo científico encarrega-se de a cada nova descoberta nos fazer perceber esta mesma realidade com profunda acutilância, porque o mundo é complexo e o homem que investiga também o é. Mas a questão ganha ainda mais densidade quando a investigação versa sobre assuntos humanos e sociais, em que própria educação se inclui, e a respeito dos quais as formas de apreciação se constituem como modos pessoais de olhar para as mesmas realidades, assumindo diferentes formas de interpretação (Cohen, Manion & Morrison, 2007), como consequência, existe uma multiplicidade de abordagens e, também uma dependência contextual (Coutinho, 2014) evidente que não pode ser extirpada.

O capítulo da metodologia deve refletir todas estas questões que não devem nem podem ser subtraídas da análise que se está a efetuar e também responder a quatro questões fundamentais: estuda-se o quê, com que objetivos, como procurar e procurar para quê (Coutinho, 2014). De referir que a investigação científica em Ciências da Educação é marcada por algumas particularidades que remetem para uma heterogeneidade que reflete a especificidade do seu objeto de estudo, na medida, em que este objeto é simultaneamente uno e múltiplo (Boavida & Amado, 2008). Neste domínio, a investigação deve constituir-se pelos seguintes parâmetros: a originalidade; a sistematicidade; a sujeição a princípios empírico-racionais e lógicos (mediante a submissão dos resultados ao princípio da falsificabilidade ou da refutação); bem como o respeito pelos princípios ético-deontológicos; a exposição à crítica

pública e a referência aos múltiplos domínios que os processos educativos comportam e com eles têm uma relação de interferência (Boavida & Amado, 2008, p. 214).

A complexidade de fatores exige a ponderação de um conjunto de procedimentos aptos a assegurar “a credibilidade das conclusões a que se chega, a adequabilidade das respostas dadas às questões que se propõe estudar, e a legitimidade dos processos metodológicos utilizados para o fazer” (Vieira, 1999, p. 90). Por outro lado, não é displicente referir que sem rigor, todo o trabalho é infrutífero, neste sentido, “Without rigor, research is worthless, becomes fiction, and loses its utility” (Morse, Barret, Mayan, Olson & Spiers, 2002, p. 14).

Tendo em consideração os objetivos que traçámos para a nossa investigação e as condições de que dispusemos para a implementação do nosso estudo, optámos por um estudo quasi-experimental (Borg & Gall, 1989; Campbell & Stanley, 1963; Cohen et al., 2007; Eisman, 1992; Shadish, et al., 2002; Tuckman, 2012). A investigação dos contextos educativos enfrenta como principal dificuldade a constituição de grupos aleatórios⁷², quando parte substancial da pesquisa tem de acontecer em sala de aula onde os grupos já se encontram previamente formados (Campbell & Stanley 1963; Cohen, et al., 2007; Coutinho, 2014; Ross & Morrison, 1996). Embora os planos do tipo quasi-experimental possam incorporar muitos aspetos do tipo experimental, diferem justamente no ponto em que não é possível dispor os sujeitos aleatoriamente nos grupos (Campbell & Stanley, 1963; Cohen, et al., 2007, Coutinho, 2014), razão pela qual se utilizam grupos previamente formados e sobre os quais o investigador não pode proceder a qualquer alteração. No que reporta ao nosso estudo, para efeitos de tratamento e comparação, contamos com dois grupos (o experimental e o de controlo) que foram grupos naturais e intactos da Escola Secundária de Estarreja. Esta instituição acolheu a aplicação do nosso projeto prático em duas turmas (A e F) do 10º ano de escolaridade, respetivamente dos Cursos de Ciências e Tecnologias e Ciências Socioeconómicas. Por ambos os grupos pertencerem à mesma realidade escolar mitigou-se a eventual interferência nos resultados de algumas variáveis associadas ao contexto. Resta, ainda, referir que a opção por estas turmas ficou a dever-se à escolha de conteúdos do domínio da ética, por se nos afigurar este como o tema mais relevante da unidade curricular de Filosofia no ano escolar referido.

Considerámos, igualmente, o facto de não dispormos de muito tempo para a concretização do nosso projeto, até pela razão de não termos a nosso cargo qualquer turma de

⁷² “Often in educational research, it is simply not possible for investigators to undertake true experiments, e.g. in random assignation of participants to control or experimental groups.” (Cohen et al., 2007, p. 282)

prossecuimento de estudos, pelo que tivemos que contar com a colaboração da colega (professora titular de ambas as turmas participantes) que se predispôs a ceder-nos as turmas que participaram no nosso estudo sem, no entanto, comprometer o cumprimento da planificação da disciplina.

Optámos por realizar, assim, um estudo quasi-experimental com recurso a pré e pós-teste envolvendo um grupo experimental e um de controlo. De referir que a escolha do grupo para o tratamento foi aleatória, no entanto, considerámos o facto de ambas as turmas serem lecionadas pela mesma professora de Filosofia.

Por outro lado, o facto de ambos os grupos pertencerem à mesma escola, possibilitou evitar que variáveis associadas ao contexto pudessem interferir nos resultados obtidos, pelo que foi nossa opção aplicar o nosso estudo em grupos que pertencessem à mesma realidade escolar.

O nosso estudo recorreu à aplicação de um pré e um pós-teste aos dois grupos, como anteriormente referido, para efeitos de tratamento e controlo, tendo o primeiro destes sido seleccionado aleatoriamente de entre as duas turmas disponíveis (Cf. figura 5.1.)⁷³

De seguida, representamos esquematicamente o tipo de *design* correspondente ao nosso estudo:

RA	O1	x	O2
RA	O3		O4

Figura 5.1. Design do plano quasi-experimental com pré e pós- teste com grupo de controlo (Coutinho, 2014, p. 287)

No que concerne às opções metodológicas adotadas foi nossa intenção optarmos por complementar a nossa análise quantitativa dos dados com recurso à metodologia qualitativa. Tal opção justifica-se pelo facto de entendermos que o domínio da educação é deveras específico e investigar em educação não assume os mesmos contornos de uma investigação realizada noutra qualquer área do domínio social (Amado, 2013), especialmente se considerarmos as particularidades dos principais intervenientes no processo educativo e as finalidades deste processo. A própria definição do conceito de educação, pela complexidade inerente, tem sido objeto de múltiplas e contrapostas considerações que suscitaram a sua

⁷³ No esquema apresentado RA (*random*) apresenta a incorporação aleatória dos grupos; O corresponde às observações, sendo que O1 e O3 referem-se ao pré-teste em ambos os grupos; X corresponde ao tratamento; e O2 e O4 representam o pós-teste.

tipificação como “conceito intrinsecamente contestável” (Cabanas, 2002). Tudo isto nos sugeriu uma abordagem complementarmente mediada por uma metodologia mista, apta a recolher os dados pertinentes e a proceder à sua análise apropriada, por forma a alcançarmos a profundidade pretendida.

Apesar de as metodologias quantitativas e qualitativas terem sido, muitas vezes, entendidas como excludentes e incompatíveis (Shaffer & Serlin, 2004), cada vez mais se começam a utilizar ambas de forma combinada. Como salientam Morais e Neves (2007, p. 76):

As duas formas de inquérito – quantitativa e qualitativa – são frequentemente retratadas como paradigmas distintos (...). No entanto, reconhecendo-se que diferentes métodos de análise são úteis porque se dirigem para diferentes tipos de questões, começaram-se a utilizar simultaneamente ambos os tipos de técnicas – qualitativas e quantitativas.

Por seu lado, Bell (1993) afirmou que “O facto de classificarmos um método como etnográfico, qualitativo, experimental, etc., não significa que, uma vez selecionado um tipo de abordagem, o investigador não possa afastar-se dos métodos normalmente associados a esse estilo.” (Bell, 1993, p. 32) Não é pois de estranhar que tenham surgido inúmeras tentativas de pacificação entre as duas posições aparentemente opostas, reclamando que os métodos qualitativos e quantitativos são, na verdade, compatíveis (Tashakkori & Teddlie, 1998, p. 5).

Em suma, por detrás de qualquer investigação é preciso, em determinados planos, considerar não somente aspetos de natureza quantitativa assentes numa lógica hipotético-dedutiva, mas também outros aspetos que remetem para conceções diferentes do ser humano⁷⁴ e da educação (Amado, 2013).

Neste estudo recolhemos dados quantitativos e qualitativos.

O diário elaborado apresenta a descrição detalhada, sistemática e representativa dos aspetos de natureza comportamental apresentados pelos alunos, nomeadamente as intervenções dos alunos, os modos de estar e estados emotivos em relação ao conteúdo de alguns dos casos desconstruídos. Transcrevemos, ainda algumas intervenções que resultaram das reflexões efetuadas pelos alunos, de modo a fazermos uma descrição rica em pormenores que consideramos uma mais-valia para a compreensão da forma como foram dinamizadas as sessões e dos trabalhos desenvolvidos no que diz respeito à aplicação do estudo.

⁷⁴ “É necessário, ainda, admitir que por detrás dos paradigmas investigativos (tanto nas ciências da educação como em qualquer ciência) não estão apenas conceções diferenciadoras de ciência e uma atividade de pesquisa assente somente na lógica e na experiência científica, indiferente a outros interesses e valores, mas estão, igualmente, valores socioculturais e políticos (Kuhn, 2009) e, conseqüentemente, diferentes visões do que é o ser humano e do que deve ser a Educação (Bertrand e Valois, 1994).” (Amado, 2013, p. 38)

Neste estudo pretendemos que cada aluno perspetivasse as atividades que foram dinamizadas como oportunidades para fomentar novas e diferentes aprendizagens. Muito em particular, quisemos fazer valer um processo estruturado segundo um ambiente positivo de troca salutar de leituras e de análises crítico-reflexivas partilhadas e discutidas em relação aos problemas filosóficos em análise, considerando as especificidades das teorias dos autores em discussão.

A reflexão foi, quanto a nós, um processo que se mostrou promissor, portanto, no nosso estudo e por opção nossa, ambos os domínios (processo/produto) são parte importante a considerar.

No nosso caso particular foi importante perceber como é que os alunos iam integrando a análise dos temas/problema nas avaliações que faziam em relação à sua vida diária, na relação com os outros.

O diário das sessões permitiu construir um registo detalhado da prática realizada sendo, igualmente, perspetivado como um registo sistemático e representativo das observações efetuadas.

Em suma, por detrás de qualquer investigação é preciso, em determinados planos, considerar não somente aspetos de natureza quantitativa assentes numa lógica hipotético-dedutiva, mas também outros aspetos que remetem para conceções diferentes do ser humano.

5.2. Participantes

Uma vez que não tínhamos a nosso cargo turmas do 10º ano para proceder à aplicação do estudo, procurámos junto do grupo disciplinar de Filosofia quem tinha e qual a sua disponibilidade, assim, depois de se analisar conjuntamente as diferentes possibilidades e porque uma das nossas exigências era que as turmas fossem lecionadas pelo mesmo professor, chegou-se às turmas em questão que reuniam as condições para integrar o estudo, pelo que a escolha das turmas participantes pautou-se por este critério.

Os participantes no nosso estudo foram alunos de duas turmas do 10º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Estarreja, respetivamente a turma A e a turma F, perfazendo o total de 50 alunos envolvidos (28 da turma A e 22 da turma F). As turmas foram distribuídas aleatoriamente (por sorteio) pelo tratamento, passando a turma A a designar-se por grupo de Tratamento⁷⁵ e a turma F por grupo de Comparação.

⁷⁵ McMillan e Schumacher (1993) sugerem que não se utilize as designações grupo experimental e grupo de controlo, mas antes se utilize o termo tratamento.

5.2.1. Caracterização dos participantes e suas percepções

Embora integrando cursos distintos (turma A de Ciências e Tecnologias e turma F de Ciências Socioeconómicas), as turmas tinham como característica comum pertencerem ao domínio Científico-Humanístico, que constitui uma oferta educativa orientada para o prosseguimento de estudos de nível superior, seja ele universitário ou politécnico.

O grupo de Tratamento tinha o mesmo número de alunas (14) e alunos (14), enquanto o grupo de Comparação era constituído por 13 alunas (59%) e 9 alunos (41%) (Tabela 5.1)

Tabela 5.1. Caracterização da amostra no que respeita ao sexo por grupo

Grupo \ Sexo	Tratamento (n=28)		Comparação (n=22)	
	f	%	f	%
Feminino	14	50	13	59
Masculino	14	50	9	41
Total	28	100	22	100

A idade dos alunos que participaram no nosso estudo oscilou entre os 15 e os 17 anos em ambos os grupos, sendo a média de idades de 15,60 no grupo de Tratamento e de 15,68 no grupo de Comparação (tabela 5.2.). A média dos dois grupos é de 15.64 anos.

Tabela 5.2. Idade dos sujeitos por grupo

Idade	Grupo de Tratamento (n=28)	Grupo de Comparação (n=22)
Média	15,60	15,68
Desvio padrão	0,67	0,55
Mínimo	15	15
Máximo	17	17
Moda	15	16

Os grupos apresentavam, ainda, um número reduzido de alunos repetentes: 2 no grupo de Tratamento e 1 no grupo de Comparação. Isto significa que a maioria dos alunos estava a vivenciar o primeiro contacto com a disciplina de Filosofia, que surge no currículo, precisamente, no 10.º ano de escolaridade.

De referir, ainda, que com base nos questionários realizados pelos diretores de ambas as turmas, foi possível concluir que ambos os grupos apresentavam um nível socioeconómico análogo.

5.2.2. Uso do computador

Mediante a aplicação da Ficha de Identificação (Anexo 1) recolhemos os dados sujeitos à análise subsequente.

Como podemos verificar na Tabela 5.3., todos os alunos acedem à Internet e são, aliás, utilizadores assíduos, à exceção de um caso (4,5%) do grupo de Comparação.

Tabela 5.3. Acesso à Internet

Grupo	Tratamento (n=28)		Comparação (n=22)	
	f	%	f	%
Acesso à Internet				
Diariamente	28	100	21	95,5
Algumas vezes por semana	0,0	0,0	1	4,5
Nunca	0,0	0,0	0,0	0,0

Em relação ao uso do computador verificamos que gostam ou gostam muito de fazer uso deste recurso 89% alunos do grupo de Tratamento e 91% do grupo de Comparação (Tabela 5.4.).

Tabela 5.4. Gosto na utilização do computador como ferramenta de trabalho

Grupo Uso do computador	Tratamento (n=28)		Comparação (n=22)	
	f	%	f	%
Gosto muito de trabalhar com computadores	7	25	7	32
Gosto de trabalhar com computadores	18	64	13	59
Não gosto de trabalhar com computadores, apenas o faço quando é necessário	3	11	2	9
Evito ao máximo trabalhar com computadores	0,0	0,0	0,0	0,0

5.2.3. Apreço pela disciplina de Filosofia

Em relação ao apreço pela disciplina de Filosofia, vemos que a maioria, 60,8% dos sujeitos no grupo de Tratamento e 40,9% no grupo de Comparação, mostra uma orientação positiva; no entanto, 39,2% do grupo de Tratamento e 59,1% do grupo de Comparação reportam não gostar da disciplina ou ser-lhes indiferente.

Tabela 5.5. Gosto manifestado pela disciplina de Filosofia

Grupo Gosta da disciplina de Filosofia	Tratamento (n=28)		Comparação (n=22)	
	f	%	f	%
Sim	17	60,8	9	40,9
Não	5	17,8	6	27,2
Indiferente	6	21,4	7	31,9

Inquiridos sobre a prática diária de elaboração dos trabalhos na disciplina de Filosofia, a maioria dos alunos, 67,9% no grupo de Tratamento e 59% no grupo de Comparação, respondeu que analisar textos filosóficos é necessário para compreender o pensamento dos filósofos, enquanto 28,6% e 32% dos alunos, respetivamente, referiram ser necessário para

compreender os conteúdos. Por pouco expressivo que seja o número de respostas, é de referir que 3,5% no grupo de Tratamento e 9,0% no grupo de Comparação considera dispensável a análise de textos filosóficos (Tabela 5.6.).

Tabela 5.6. Posicionamento dos alunos face à análise de textos filosóficos

Grupo	Tratamento (n=28)		Comparação (n=22)	
	f	%	f	%
Necessário para compreender os conteúdos	8	28,6	7	32,0
Necessário para compreender o pensamento dos filósofos	19	67,9	13	59,0
Dispensável	1	3,5	2	9,0

Solicitou-se aos alunos que indicassem o grau de facilidade em cumprir com o requerido pelas provas de Filosofia. No tocante à análise de um excerto de um texto, em ambos os grupos, a maior parte dos alunos no grupo de Tratamento (53,6%) e a grande maioria (91%) no grupo de Comparação, classificou esta tarefa como sendo acessível (Tabela 5.7.). Neste particular, parece ser de assinalar a discrepância dos que consideraram a tarefa “Difícil”: 32,1% no grupo de Tratamento contra apenas 9% no grupo de Comparação. É também digno de registo referir que enquanto 14,3% dos alunos do grupo de Tratamento afirma ser fácil, nenhum do grupo de Comparação exhibe a mesma perceção.

Tabela 5.7. Posicionamento dos alunos face à análise de um excerto de um texto

Grupo	Tratamento (n=28)		Comparação (n=22)	
	f	%	f	%
Fácil	4	14,3	0	0,0
Acessível	15	53,6	20	91,0
Difícil	9	32,1	2	9,0

Perguntou-se como apreciavam os alunos a dificuldade sentida a comentar uma afirmação filosófica e, em ambos os grupos, a tarefa foi maioritariamente classificada como difícil: 46,4% dos sujeitos no grupo de Tratamento e 41% no grupo de Comparação (Tabela 5.8.). Consideraram-na acessível, 42,9% no grupo de Tratamento e 54,5% no grupo de Controlo; enquanto apenas uma pequena percentagem, 10,7% no grupo de Tratamento e 4,5% no grupo de Comparação, a assinalou como fácil.

Tabela 5.8. Posicionamento dos alunos face a comentar uma afirmação filosófica

Comentar uma afirmação filosófica é:	Grupo	Tratamento (n=28)		Comparação (n=22)	
		f	%	f	%
Fácil		3	10,7	1	4,5
Acessível		12	42,9	12	54,5
Difícil		13	46,4	9	41,0

Pedi-se aos alunos para selecionarem a opção que melhor indicasse, na sua perspetiva, sobre como entendiam ser expor um assunto filosófico estudado. Em ambos os grupos, a maior percentagem de alunos (39,2% do grupo de Tratamento e 50% do grupo de Comparação) indicou que esta tarefa era acessível (Tabela 5.9.). Mas um número razoável de sujeitos em ambos os grupos refere a tarefa como difícil: 32,2% no grupo de Tratamento e 36,4% no grupo de Comparação. Só 28,6% do grupo de Tratamento e 13,6% do grupo de Comparação classificaram a tarefa como fácil.

Tabela 5.9. Posicionamento dos alunos face a expor de um assunto filosófico estudado

Expor um assunto filosófico estudado	Grupo	Tratamento (n=28)		Comparação (n=22)	
		f	%	f	%
Fácil		8	28,6	3	13,6
Acessível		11	39,2	11	50,0
Difícil		9	32,2	8	36,4

Estudar para a disciplina de Filosofia

Em relação à periodicidade do estudo para a disciplina de Filosofia é de destacar que 39,2% de alunos do grupo de Tratamento e 36,4% de alunos do grupo de Comparação referiu que o faz semanalmente (Tabela 5.10.); mas 32,2% do grupo de Tratamento e 45,6% do grupo de Comparação indicaram estudar apenas nas vésperas das provas sumativas de avaliação; enquanto 28,6% do grupo de Tratamento e 9% do grupo de Comparação mencionaram que esse estudo raramente acontece; 9% dos sujeitos do grupo de Comparação assinalou nunca estudar. Apesar de se entender ser relevante complementar a lecionação dos conteúdos com um trabalho regular de revisão, esta tarefa parece-nos pouco consolidada nas práticas diárias dos alunos, pois, a maioria, 60,8% de alunos no grupo de Tratamento e 54,6% no grupo de Comparação reportou estudar raramente ou apenas nas vésperas das provas sumativas de avaliação (Cf. Tabela 5.10).

Tabela 5.10. Estudo despendido para a disciplina de Filosofia

Grupo Estudar para a disciplina de Filosofia	Tratamento (n=28)		Comparação (n=22)	
	f	%	f	%
Semanalmente	11	39,2	8	36,4
Raramente	8	28,6	2	9,0
Apenas nas vésperas das provas sumativas	9	32,2	10	45,6
Não estuda	0	0,0	2	9,0

Hábitos de estudo

No que concerne aos hábitos de estudo, a maior parte dos alunos, 86% no grupo de Tratamento e 50% no grupo de Comparação, indicou que estuda a partir de resumos que redige tendo por base o caderno diário e as leituras realizadas (Tabela 5.11.). Só 7% do grupo de Tratamento disseram usar apontamentos ou o manual, no grupo de Comparação 18% estudam por apontamentos e 23% pelo manual.

Tabela 5.11. Estudo para a disciplina de Filosofia

Grupo	Tratamento (n=28)		Comparação (n=22)	
	f	%	f	%
Como estuda para a disciplina de Filosofia				
Fazendo leituras	0,0	0,0	1	4,5
Por apontamentos (registos no caderno diário)	2	7,0	4	18,0
Por resumos que redige (a partir do caderno diário e/ou leituras)	24	86,0	11	50,0
Pelo manual	2	7,0	5	23,0
Não estuda	0	0,0	1	4,5

Relevância da disciplina

No que reporta à forma como se posicionam acerca da disciplina, 43% de alunos do grupo de Tratamento e 59% do grupo de Comparação entendem que esta é importante; enquanto 35,7% no grupo de Tratamento e 41% no grupo de Comparação a classificam como pouco importante. Estes dados indicam uma divisão equitativa entre os alunos que avaliam a disciplina como importante e pouco ou nada importante.

Tabela 5.12. Posicionamento dos alunos face à importância da Filosofia

Grupo	Tratamento (n=28)		Comparação (n=22)	
	f	%	f	%
A disciplina de Filosofia é:				
Muito importante	4	14,3	0	0,0
Importante	12	43,0	13	59,0
Pouco importante	10	35,7	9	41,0
Nada importante	2	7,0	0	0,0

Por último, era pedido ao aluno que indicasse quais as vantagens que, no seu entender, obteve em estudar Filosofia (Tabela 5.13.). Neste âmbito destaca-se o ganho de consciência

sobre temas e áreas importantes para a formação integral da pessoa e do cidadão, selecionado por 53,6% de alunos do grupo de Tratamento e 31,9% do grupo de Comparação. Devendo relevar-se, também, o facto de 25% do grupo de Tratamento e 31,9% do grupo de Comparação entenderem que a disciplina contribui para o desenvolvimento do raciocínio, reflexão e curiosidade científicas. Em terceiro lugar surge saber organizar de forma correta o pensamento e o discurso, 10,7% no grupo de Tratamento e 27,2% no grupo de Comparação, mas a análise crítica aparece como marginal, apenas assinalada por 7,2% dos sujeitos no grupo de Tratamento.

Tabela 5.13. Posicionamento dos alunos face às vantagens em estudar Filosofia

Grupo	Tratamento (n=28)		Comparação (n=22)	
	f	%	f	%
Vantagens em estudar Filosofia				
Saber organizar de forma correta o pensamento e o discurso	3	10,7	6	27,2
Ganhar consciência sobre temas e áreas importantes para a formação integral da pessoa e do cidadão	15	53,6	7	31,9
Contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, reflexão e curiosidade científicas	7	25,0	7	31,9
Ter capacidade de análise crítica das convicções pessoais	2	7,2	0	0,0
O estudo da Filosofia não trouxe vantagens	1	3,5	2	9,0

Em suma, pela análise dos dados obtidos constatamos que os alunos participantes são navegadores assíduos da Internet, gostam de trabalhar com computadores e gostam da disciplina de Filosofia. Para a maioria dos alunos analisar um excerto filosófico é uma tarefa acessível, bem como expor um assunto filosófico. Consideram, todavia, que comentar uma afirmação filosófica já é uma tarefa mais difícil e que analisar textos filosóficos é necessário para compreender o pensamento dos filósofos. A maioria dos alunos estuda para a disciplina semanalmente, ou apenas nas vésperas das provas sumativas, sendo de referir que alguns o fazem raramente. Um número considerável privilegia os resumos que redige que resultam de apontamentos recolhidos no caderno diário e/ou de leituras. Por outro lado, há um resultado que chama à atenção: um grande número de alunos considera a disciplina pouco importante;

muito embora a alínea escolhida na última questão pareça contrariar esta importância menor atribuída à disciplina, pois uma parte substancial dos alunos entende que uma das vantagens de estudar Filosofia é poder ganhar consciência sobre temas e áreas importantes para a formação integral da pessoa e do cidadão, bem como, contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, reflexão e curiosidade científicas.

5.3. Seleção das técnicas de recolha de dados

As técnicas de recolha de dados utilizadas foram o inquérito e a observação.

5.3.1. Inquérito

Neste estudo utilizou-se a técnica do inquérito por questionário. O questionário é utilizado sempre que o investigador pretenda recolher informação relativa a diversos âmbitos relevantes para caracterizar e compreender a população, nomeadamente quanto aos aspetos socioeconómicos, as opções, os hábitos, as expectativas e gostos, os conhecimentos e procedimentos, ou os posicionamentos face a acontecimentos ou problemas, bem como sobre qualquer outro elemento do interesse do investigador (Quivy & Campenhoudt, 1992). De acordo com Bell (1993) o objetivo de um questionário é extrair informações que sejam relevantes para serem analisadas e que possam servir para fazer comparações⁷⁶. Os questionários são meios eficientes e céleres para a aquisição de dados (Bell, 1993; Teddlie & Tashakkori, 2009), pelo que a formulação das eventuais questões deve ser elaborada de forma rigorosa de modo a “garantir que todas as perguntas significam o mesmo para todos os inquiridos” (Bell, 1993, p. 27). De acrescentar que uma das condições mais elementares para a aplicação destes instrumentos é a adaptação à população-alvo e o domínio razoável, por parte desta, das competências de leitura e interpretação (Teddlie & Tashakkori, 2009).

5.3.2. Observação

Já no que reporta à observação, importa referir que é uma técnica de recolha fundamental em Ciências de Educação (Coutinho, 2014), que requer “capacidade de desenvolver raciocínios originais e uma certa argúcia na identificação de acontecimentos significativos”

⁷⁶ Pelo que a amostra deve ser representativa da população; um requisito que muito dificilmente poderia ser cumprido no nosso caso.

(Bell, 1993, p. 161). A observação pode ser classificada como estruturada ou não estruturada; a primeira caracteriza-se pelo facto de o investigador ir para “o terreno com um protocolo de observação pré-definido e estruturado em função das dimensões que pretende observar” (Coutinho, 2014, p. 136); já no caso da segunda como a própria designação deixa antever, o investigador não se encontra munido de qualquer plano e à medida que as observações vão acontecendo regista tudo o que observa (Coutinho, 2014). A observação não estruturada é também designada por observação naturalista e é um dos instrumentos recorrentes da investigação qualitativa (Coutinho, 2014). Os diários são exemplificativos de registos detalhados que tipificam a observação não estruturada.

Em relação ao envolvimento do observador também se verificam variações no que diz respeito ao seu grau de participação. De acordo com Angrosino (2012) existem três realidades diferentes a considerar relativamente a esta questão, a saber: o investigador assume-se como um observador externo, não intervindo no que está a observar (*non-reactive*); uma segunda possibilidade ocorre quando há identificação por parte do investigador com a realidade observada, explicando aos participantes a sua função e os seus objetivos sem, no entanto, perder de vista o seu trabalho enquanto agente de investigação, podendo reagir aos acontecimentos (*reactive observation*); por último, o investigador pode assumir-se como agente participante assumindo, simultaneamente, um papel ativo e atuando como um dos elementos do grupo a que se reporta a sua observação.

Considerando as três situações acima descritas e atendendo aos objetivos e natureza do nosso estudo optámos pela segunda categoria (*reactive observation*), uma vez que as características na nossa observação se enquadram nesta modalidade. As observações realizadas nas sessões eram registadas no diário.

5.4. Elaboração e validação dos instrumentos

Neste ponto explicitaremos a forma como os instrumentos foram elaborados e validados. Optámos por apresentar os instrumentos respeitando a sequência com que foram utilizados no estudo. Começaremos com a ficha de identificação (5.4.1.), seguindo-se os testes de avaliação de conhecimentos (5.4.2.), o questionário de opinião sobre a desconstrução dos casos (5.4.3.) e o questionário de opinião sobre o estudo (5.4.4.)

5.4.1. Ficha de identificação

A Ficha de Identificação teve por objetivo caracterizar os sujeitos que constituem a amostra atendendo aos seguintes aspetos: curso, sexo, idade; a) hábitos informáticos (frequência de uso), atitudes em relação ao computador; b) preferências em relação à disciplina de Filosofia; c) hábitos de estudo para a disciplina; d) retenção na disciplina, conteúdos e matérias em que o/a aluno/a sentiu mais dificuldade (Anexo1).

Cada um dos aspetos anteriormente identificados desdobra-se nos itens que a seguir passamos a descrever:

a) Hábitos informáticos (itens 1 e 2)

Entendemos ser pertinente saber se os alunos acedem com frequência à Internet e qual a periodicidade, justamente para perceber até que ponto este é um dos meios de comunicação mais privilegiados quotidianamente pelos alunos. No que reporta ao item 2 o objetivo é aferir o grau de satisfação em relação ao uso do computador como ferramenta de trabalho.

b) Apreço pela disciplina de Filosofia e percepções quanto à sua dificuldade (itens 3, 4, 5, 9 e 10)

Considerámos importante conhecer a afinidade dos alunos com a disciplina em questão (item 3), por entendermos que esta pode constituir uma fonte de motivação para a aprendizagem de conteúdos de natureza filosófica.

No que reporta ao item 4 o nosso objetivo foi aferir a percepção dos alunos quanto à importância da análise de textos filosóficos. Em relação ao item 5, este destinava-se a recolher informação sobre o grau de dificuldade/facilidade que os alunos reportam a propósito das tarefas constantes das provas de Filosofia.

O item 9 decorre do item 3, isto é, a sua presença no cômputo dos restantes itens servirá para confirmar ou não a resposta dada em 3, cujo objetivo é compreender a importância atribuída à disciplina de Filosofia.

O item 10 visa auscultar o parecer dos alunos no que reporta às vantagens que encontram no estudo da Filosofia. Entendemos ser importante saber como os discentes concebem em termos mais práticos a disciplina, nomeadamente no que diz respeito aos contributos que a Filosofia pode aportar ao pensamento e discurso, à formação integral da pessoa e do cidadão, ao desenvolvimento da reflexão e curiosidade científicas e à capacidade de suscitar uma análise crítica das convicções pessoais. A última opção contemplava a possibilidade de não reconhecerem vantagens no estudo da Filosofia.

c) Hábitos de estudo para a disciplina (itens 7 e 8)

Sendo os hábitos de estudo determinantes da efetividade das aprendizagens, bem como quanto à sua qualidade, entendemos ser pertinente recolher informações a seu respeito. Em particular, o estudo tem importantes implicações para a compreensão e coordenação conceptual, devendo ser feito com regularidade para se obter a indispensável integração consistente dos conteúdos.

d) Retenção na disciplina, conteúdos e matérias em que o/a aluno/a sentiu mais dificuldade (item 6)

Saber se o/a aluno/a ficou ou não retido/a é apenas uma questão que serve de indicador do nível de sucesso/insucesso, mas também serve para conhecer se o aluno se encontra a iniciar o seu percurso na disciplina de Filosofia. Acrescentámos, ainda, no item 6 a possibilidade de os alunos identificarem os conteúdos em que sentiram mais dificuldade, caso tenham ficado retidos no ano letivo anterior por entendermos que é um dado que serve de orientação para caracterizar a amostra.

A maioria dos itens é de escolha múltipla e de correspondência, exceto os itens 3.1., 4 e 5 que são de resposta aberta.

5.4.2. Testes de avaliação de conhecimentos

Elaborámos um teste para medir a aquisição e a aplicação de conhecimentos. O teste A constitui o pré-teste e é igual ao teste B (pós-teste), por esse motivo só se anexa um Teste de Conhecimentos (Anexo 2).

Para elaborarmos este teste tivemos em consideração a estrutura dos exames nacionais de Filosofia. Socorremo-nos de algumas questões que fomos fazendo ao longo dos anos em diferentes escolas a alunos do 10º ano de escolaridade e que resultam de um trabalho colaborativo entre diferentes docentes da área de Filosofia, outras construímo-las de raiz atendendo à especificidade dos grupos em questão e ao tipo de exercícios que foram realizando ao longo do ano letivo no Agrupamento de Escolas de Estarreja. Também utilizámos uma questão proveniente de um Exame Nacional – a questão 4 (Exame Nacional de Filosofia, 714 - versão 2, 1ª fase, 2015).

Na primeira parte do teste de conhecimentos (questões 1-12) adotámos o seguinte critério: questões de escolha múltipla numa sequência da mais simples (questões 1 e 2) para a mais complexa (questão 12).

Na segunda parte, atendemos à conceptualização ao colocarmos um exercício específico de correspondência (questão 2), uma vez que o conhecimento do significado dos conceitos de ambas as teorias em análise é importante para a compreensão dos alunos dos conceitos mais elementares em questão.

Na terceira parte, as questões 3 e 3.1 focam-se na identificação da postura teórica de um autor a partir de um excerto da sua obra, requerendo a apresentação de justificações para confirmar a solidez da compreensão teórica.

Com os itens 4 e 5 quisemos apreciar a capacidade de aplicação dos conceitos estudados mediante a solicitação das razões subjacentes a duas perspectivas divergentes. A questão 4 assenta num exercício de comparação a partir de uma situação hipotética que carece de análise a partir dos pressupostos filosóficos de ambas as teorias e respetivos filósofos, apresentando, por isso, um nível de dificuldade maior ao requerer um domínio consistente dos conteúdos. A questão 5 atende ao facto de o Programa de Filosofia remeter para a capacidade de análise de problemas filosóficos e não, propriamente, para a memorização de teorias, daí que se mostrou indispensável inserir uma questão destinada a devolver informação sobre a referida capacidade. Esta questão é, também, a que apresenta maior dificuldade por duas razões interligadas: 1) precisamente por partir da análise de um problema (a saber, o problema da avaliação moral das ações), solicitando a aplicação de conhecimentos; 2) e por exigir uma composição extensa segundo parâmetros definidos de elaboração, que constam como orientações de redação.

As questões com maior dificuldade foram cotadas com mais pontuação, porque para além do conhecimento, implicam a capacidade de adaptar o saber às novas situações e as questões de menor grau de dificuldade são as menos cotadas (Cf. Tabela 5.14.).

Tabela 5.14. Cotação dos testes de conhecimentos com identificação da tipologia das questões

Testes A e B		
Item	Cotação	Tipologia
1	12 x 5 pontos = 60 pontos	Escolha múltipla
2	5 x 6 pontos = 30 pontos	Correspondência
3	1 x 10 pontos = 10 pontos	Identificação
3.1	1 x 20 pontos = 20 pontos	Fundamentação
4	1 x 30 pontos = 30 pontos	Comparação

5	1 x 50 pontos = 50 pontos	Composição extensa e orientada
Total	200 pontos	

Por fim, as questões do teste e as respectivas cotações foram validadas por especialistas na área de Filosofia.

5.4.3. Questionário sobre a desconstrução dos casos

O questionário sobre a desconstrução dos casos (Anexo 3) teve subjacente os seguintes objetivos:

1. Inquirir os alunos em relação à apresentação dos casos;
2. Saber se a compreensão dos casos se tornou mais acessível em virtude destes serem apresentados em pequenos vídeos;
3. Saber se os alunos gostaram ou não dos quatro casos em análise;
4. Auscultar a avaliação dos alunos em relação à abordagem/análise realizada aos casos;
5. Saber qual o caso que o aluno mais gostou de desconstruir e as razões mencionadas para fundamentar a escolha.

O questionário pretendeu aferir as reações dos alunos relativamente a cinco aspetos, nomeadamente:

1. Preferência dos alunos (visualizar os vídeos com os casos, ou apenas ler a descrição dos casos sem suporte de vídeo);
2. O vídeo facilitou ou não a compreensão dos casos (item 2);
3. A seleção dos casos agradou aos alunos (item 3);
4. A abordagem/análise realizada aos casos agradou ou não aos alunos (item 4);
5. Qual o caso que o aluno mais gostou de analisar e porquê (itens 5 e 5.1.).

As respostas a todos os itens são de escolha múltipla, excetuando os itens 5. e 5.1. que são de resposta aberta.

5.4.4. Questionário de opinião

O questionário de opinião sobre o estudo (Anexo 4) teve por finalidade recolher as opiniões dos alunos sobre os casos analisados, bem como conhecer a forma como apreciaram o uso dos hiperdocumentos. O questionário estruturou-se da seguinte maneira:

a) Facilidade em usar o *website*

O item 1 tinha como objetivo aferir a percepção quanto ao grau de facilidade no acesso aos conteúdos do *website* e, particularmente, no respeitante à orientação na navegação, que é um dos aspetos que suscita mais inquietação. No item 2 pretendeu-se perceber se o participante já tinha experiência no uso de aplicações deste tipo no seu processo de ensino/aprendizagem. No item 3 o objetivo foi recolher informação sobre a forma como os alunos interagiram com os casos disponibilizados na plataforma, nomeadamente, se a navegação foi acessível, ou se porventura, tiveram alguma dificuldade. O item 4 pretendeu compreender se a explicação providenciada pela docente foi ou não esclarecedora. Esta explicação foi dada logo na sessão inicial e foi feita em contexto de sala de aula.

b) Exploração do caso

Os itens 5 e 6 pretendiam, respetivamente obter informação a respeito do apreço quanto ao uso do vídeo (em complemento da leitura dos casos) e o tipo de experiência vivenciada.

c) Ensino-aprendizagem da Filosofia

Os itens 7, 8, 9 e 10 visaram aspetos essencialmente ligados ao ensino-aprendizagem da Filosofia. Neste âmbito, pretendeu-se recolher informação acerca dos conteúdos de natureza filosófica (itens 7 e 8) e se estes podem ou não ser potenciados com o recurso a documentos multimédia, solicitando-se aos alunos que apresentassem razões justificativas (item 9) que suportaram a escolha efetuada. No item 10 solicitou-se aos alunos que se posicionassem em relação à inserção de hiperdocumentos, sobretudo, numa disciplina perspetivada tradicionalmente como teórica como é o caso da Filosofia.

O item 11 teve como objetivo sondar os alunos no sentido de se posicionarem sobre as potencialidades dos hiperdocumentos multimédia no ensino, isto é, face à experiência que os

alunos tiveram, no âmbito da disciplina Filosofia, quisemos saber se entendiam que a mesma se deveria estender a outros domínios.

Os itens são de resposta de escolha múltipla, alguns também incluem resposta aberta para os alunos apresentarem justificações e no item 10 podiam assinalar mais do que uma resposta.

A validação do conteúdo deste questionário foi feita por especialistas na área de tecnologia educativa.

5.5. Recolha de dados

Os dados deste estudo foram recolhidos entre os meses de fevereiro e junho de 2016, num total de 8 sessões. A Tabela 5.15. explicita a data e o tempo (em minutos) de aplicação dos instrumentos de recolha de dados e as sessões de observação dos alunos durante o tratamento.

Tabela 5.15. Distribuição dos instrumentos de recolha de dados por sessão e tempos de resposta

Sessão	Data	Atividade	Duração
1	23/02/2016	Ficha de identificação	10 minutos
2	14/04/2016	Pré-teste (Teste A)	50 minutos
3	12/05/2016	Caso 1 (minicaseos 1, 2)	90 minutos
4	16/05/2016	Caso 1 (minicaseos 3, 4) Caso 2 (minicaseos 1, 2) Caso 3 (minicaseo 1)	90 minutos
5	20/05/2016	Caso 3 (minicaseos 2, 3, 4)	90 minutos
6	23/05/2016	Caso 3 (minicaseos 5, 6) Caso 4 (minicaseos 1, 2)	80 minutos
		Questionário sobre a desconstrução dos casos	10 minutos
7	02/06/2016	Pós-teste (Teste B)	50 minutos
8	09/06/2016	Questionário de opinião sobre o estudo	15 minutos

A primeira sessão aconteceu no dia 23/02/2016 e funcionou como uma sessão introdutória, com intuito de proporcionar o conhecimento mútuo e proceder à apresentação do projeto. Em conjunto com a professora titular foi definido para esta sessão a lecionação por parte da investigadora ao grupo da turma experimental do conteúdo “A ética deontológica de Kant” (Apêndice 7).

A partir desta sessão ocorreram mais 7 (14/04/2016, 12/05/2016, 16/05/2016, 20/05/2016, 23/05/2016, 02/06/2016 e 09/06/2016), sendo de referir que as sessões de 12/05/2016 a 23/05/2016 foram utilizadas para a desconstrução dos casos onde a docente-investigadora aplicou o projeto, as restantes (02/06 e 09/06) foram dinamizadas pela docente titular e visaram fundamentalmente a aplicação do teste de conhecimentos (pós-teste) e aplicação do questionário de opinião, não contando com a presença da docente-investigadora.

Todos os dados recolhidos foram individuais e por escrito.

5.6. Tratamento dos dados

O nosso estudo comporta instrumentos de natureza diferente o que implica, por isso mesmo, tratamentos diferentes que se devem adequar a cada instrumento.

Uma vez que os grupos neste nosso estudo são pequenos e considerando que os testes paramétricos se devem aplicar a grupos com o mínimo de 30 sujeitos e selecionados aleatoriamente, utilizámos testes não paramétricos (Siegel & Castellan, 1988; Borg & Gall, 1989). Assim, relativamente aos testes de conhecimentos, utilizou-se o teste Wilcoxon *signed rank* para se comparar a evolução da aprendizagem do pré-teste para o pós-teste em cada grupo e o teste Mann Whitney U para comparar os resultados do grupo de Tratamento com o do grupo de Comparação (Siegel & Castellan, 1988; Borg & Gall, 1989). O nível de significância estatística adotado é $(\alpha)=.05$. Em relação aos testes de conhecimentos também se apresentam os dados em conformidade com a estatística descritiva.

Às questões de resposta aberta do questionário de opinião foi feita a análise de conteúdo (Bardin, 2009; Bogdan & Biklen, 1994).

No que reporta aos questionários proceder-se-á à análise descritiva dos resultados, nomeadamente: frequências, percentagens, moda e mediana, desvio-padrão. Serão apresentadas as frequências obtidas nos questionários de caracterização e de opinião.

Introdução

O presente capítulo apresenta os dados recolhidos ao longo do estudo e a respetiva análise tendo em consideração os objetivos propostos. É composto pelos seguintes pontos: introdução (6.1), as sessões do estudo (6.2), avaliação da aprendizagem (6.3), resultados do grupo de Tratamento (6.3.1), resultados do grupo de Comparação (6.3.2), análise dos resultados do pré-teste no grupo de Tratamento *versus* grupo de Comparação (6.3.3), análise dos resultados do pós-teste no grupo de Tratamento *versus* grupo de Comparação (6.3.4), síntese (6.3.5), opinião dos aprendentes sobre a desconstrução dos casos (6.4) e opinião dos aprendentes acerca do estudo (6.5).

“Os dados em estado bruto, provenientes de inquéritos, esquemas de entrevistas, listas, etc., têm que ser registados, analisados e interpretados. Uma centena de informações interessantes soltas não terá qualquer significado para um investigador ou para um leitor se não tiverem sido organizadas categorias. O trabalho do investigador consiste em procurar continuamente semelhanças e diferenças, (...) modelos e questões de importância significativa.” (Bell, 1993, p. 183)

6.1. Introdução

O capítulo de análise e discussão de resultados apresenta os dados recolhidos, tratados e interpretados com intuito de face às hipóteses e objetivos previamente traçados se apurar o que foi alcançado e se estes dados confirmam ou não as hipóteses colocadas.

A cada aluno foi atribuído um número precedido da inicial do tratamento (grupo de Tratamento: de T1 a T28 e do grupo de Comparação de: C1 a C22), de forma a garantir o princípio ético da confidencialidade (McNiff, Lomax, & Whitehead, 1996). Todos os participantes foram informados acerca dos objetivos do estudo, tendo sido igualmente informados sobre o âmbito da investigação e a natureza da mesma. Também foram informados relativamente à confidencialidade dos dados e à participação voluntária. Todos optaram por colaborar no estudo, mesmo sabendo que seriam necessárias sessões fora do período atribuído no seu horário semanal para a disciplina de Filosofia.

De seguida procederemos à apresentação das sessões a partir do diário que elaborámos ao longo da aplicação do projeto.

6.2. As sessões do estudo

As sessões tiveram a duração de 90 minutos. As sessões afetas ao pré-teste (Sessão 2) e ao pós-teste (Sessão 7) tiveram a duração de 50 minutos. De seguida, descreve-se o que ocorreu nas sessões com base nos registos no diário da investigadora.

6.2.1. Sessão número 1

Apresentação da docente e do projeto de doutoramento, em 23/02/2016. Contextualização do mesmo (explicitação do domínio em que se inscreve o projeto de doutoramento, o que se pretende investigar, quais os objetivos e caracterização do conteúdo a analisar, a saber: a Ética). Preenchimento do questionário de identificação.

Com intuito da docente investigadora conhecer a turma, foi decidido em conjunto com a professora titular, a primeira proceder à lecionação do conteúdo “A ética deontológica de I. Kant”. A docente titular esteve presente durante esta aula.

A lecionação do conteúdo em questão começou por ser realizada com uma introdução ao tema, com recurso ao método expositivo/dialógico. Regista-se a boa adesão dos alunos que nesta fase do desenrolar do tempo letivo em apreço, interagiram com a docente investigadora,

correspondendo de forma bastante positiva aos desafios que iam sendo lançados. De seguida, foi passado um vídeo do *YouTube* intitulado “O século das luzes”⁷⁷ (Cf. Figura 6.1.). O nosso objetivo foi familiarizar os discentes com o recurso a esta estratégia de utilização pequenos vídeos retirados da Internet, uma vez que o nosso projeto assenta neste modelo.



Figura 6.1. Imagem do vídeo intitulado *O Século das Luzes*

Após o visionamento do filme foi realizada uma pequena análise do conteúdo do mesmo. O objetivo deste ponto do plano de aula foi caracterizar o Iluminismo e contextualizar a filosofia kantiana (Kant e a sua época).

O momento seguinte foi pautado pela passagem do filme “Quadro biográfico de Kant” da autoria da investigadora (CF. Figura 6.2.). O objetivo da exploração deste filme foi fundamentalmente para dar a conhecer Kant enquanto pessoa e o percurso académico por si efetuado (principais momentos da vida do filósofo, principais obras e temáticas filosóficas tratadas).

⁷⁷ Vídeo retirado de: <https://www.youtube.com/watch?v=FSCd6Z1VfIM>, com a duração de 13.18 minutos

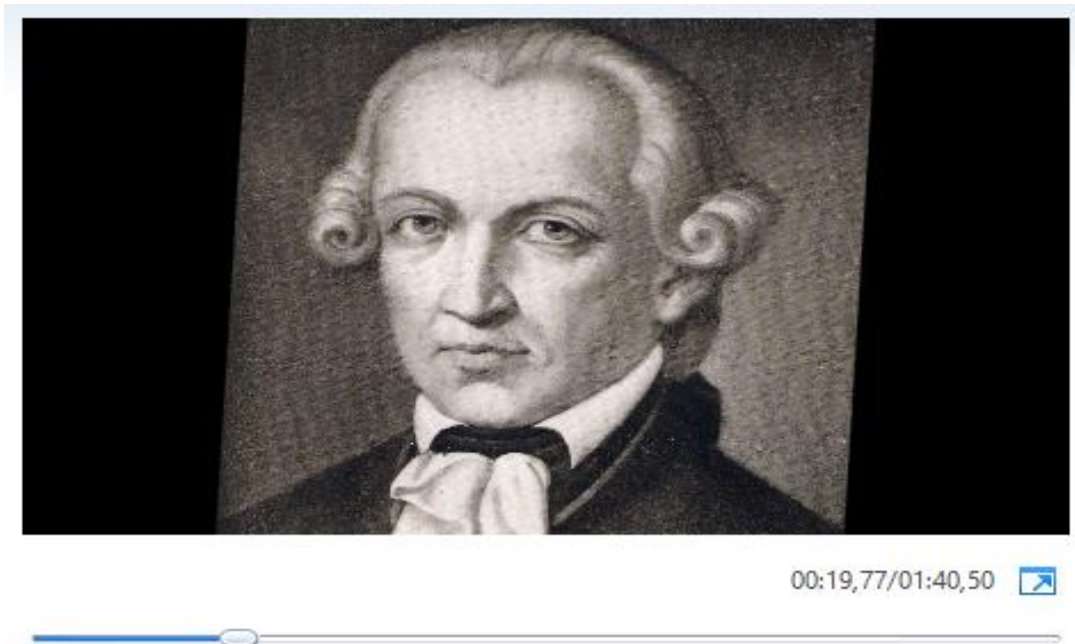


Figura 6.2. Imagem referente ao filme intitulado *Quadro Biográfico de Kant*

Foi, depois, realizada uma análise exploratória do documento intitulado “Roteiro de aula” (Apêndice 7). O objetivo deste roteiro era organizar sequencialmente os aspetos mais relevantes da ética kantiana, no sentido, de os alunos gradativamente conseguirem clarificar qual o princípio supremo da moralidade para Kant.

No final da aula foi realizada uma ficha de aplicação de conhecimentos (Apêndice 7) e corrigida oralmente tendo sido registadas as principais conclusões.

Por último e considerando os objetivos que foram explicitados no início da aula, estes foram retomados e realizou-se um ponto de situação sobre o seu cumprimento. Pelo feedback recebido foi possível constatar que os objetivos foram cumpridos na totalidade.

À saída da aula os alunos mostraram-se entusiasmados com a possibilidade de participarem no estudo, referindo estarem ansiosos por trazerem para as sessões de aplicação prática do estudo os seus telemóveis e *tablets*, afirmando mesmo que seria uma experiência nova e que a aguardavam com expectativa.

Alguns alunos no final desta aula dirigiram-se à investigadora com intuito de colherem mais informação sobre a investigação, indiciando esta atitude interesse e curiosidade, o que nos agradou, pois na verdade nunca tínhamos tido qualquer contacto com o grupo/turma e não sabíamos como iriam reagir, quanto à possibilidade de participarem no estudo, podendo mesmo não querer de todo participar, bem como, reagiram à exposição do conteúdo em

análise por parte da docente investigadora e que era visivelmente diferente dos modos de abordagem da docente titular.

Registamos com satisfação as impressões manifestadas pelos alunos face à exposição feita pela docente investigadora que foi classificada no final como esclarecedora, organizada e interessante.

6.2.2. Sessão número 2

Aplicação do pré-teste (teste de conhecimentos), em 14/04/2016.

6.2.3. Sessão número 3

A terceira sessão de trabalho com o grupo/turma, em 15/05/2016, consistiu, inicialmente, em explicar o funcionamento da aplicação *online* e apresentar os casos. Todos conseguiram aceder através dos telemóveis e *tablets* à aplicação; assim, posto este momento inicial, passou-se à desconstrução dos casos.

De seguida, concretizámos análise do 1º caso⁷⁸; os alunos acharam muita graça aos intervenientes do caso em questão, realçando a forma genuína como os protagonistas lidaram com a situação em causa. Também referiram o facto de cada cidadão, mesmo o mais anónimo, poder na sua esfera de ação protagonizar atos que são verdadeiramente dignos de registo dado o seu extraordinário conteúdo.

Cada aluno ouviu quantas vezes pretendeu, o caso com o seu auricular. Depois, retomou-se análise as perspetivas, explicando-lhes a razão da sua escolha e analisaram o conteúdo de cada uma delas. Foi lançada a seguinte questão "Como seria se cada pessoa que achasse algo ficasse com esse algo para si, embora não lhe pertencendo? Porque temos que devolver algo que não nos pertence?"

Após esta fase passou-se à desconstrução dos minicasos 1 e 2 do caso 1. Os alunos puderam ouvir os minicasos e muitos até os ouviram mais do que uma vez e iam, simultaneamente, acompanhando os minicasos com a leitura dos comentários. Depois e porque o tempo da aula já ia algo adiantado, realizou-se uma reflexão conjunta sobre as principais conclusões que os alunos retiraram da análise dos comentários, uma vez que foram

⁷⁸ Disponível em: http://etica.fpce.uc.pt/caso_1

recuperadas as questionações constantes na descrição das perspectivas e a partir daí efetuou-se uma análise crítico-reflexiva. Foram muito interessantes as conclusões.

Do conjunto das conclusões apuradas transcrevem-se as seguintes:

- 1ª) Se cada pessoa agisse movida apenas pela satisfação dos seus interesses individuais, a vida em comunidade não seria possível;
- 2ª) As regras e os princípios funcionam como orientações para que possamos viver em comunidade;
- 3ª) A lei protege-nos das arbitrariedades;
- 4ª) Aprendemos desde cedo a distinguir o que devemos fazer, porque nos é permitido e o que devemos evitar porque é merecedor de sanção ou castigo;
- 5ª) Devolver algo que não nos pertence é uma regra social relevante, pois permite-nos perceber a importância de respeitar o direito à propriedade que assiste a cada cidadão, sem que se sinta permanentemente ameaçado e em perigo;
- 6ª) De acordo com a filosofia kantiana, a escolha dos três protagonistas apesar de muito exigente, foi moralmente correta e, Kant ficaria satisfeito com a escolha realizada;
- 7ª) Os alunos sublinharam, ainda, que os “funcionários honestos” agiram por respeito incondicional pelo dever;
- 8ª) No que reporta ao minicase 2 os alunos elegeram entre si a frase que consideram mais importante do excerto visionado, a saber: “A honestidade também faz parte (...)”, quando questionados sobre escolha efetuada referiram que claramente esta frase evidenciava a verdadeira intenção dos sujeitos em questão, isto é, a necessidade de agir cumprindo apenas o dever, daí que a honestidade seja importante, pois ela é o que lhes permite distinguir entre aquilo que devem fazer, porque é sua obrigação e aquilo que devem evitar, porque claramente viola os princípios daquilo que a razão determina;
- 9ª) De acordo com o Utilitarismo de Stuart Mill esta ação protagonizada pelos “funcionários honestos” foi uma ação moral;
- 10ª) Quando questionados acerca da afirmação anterior, os alunos afirmaram que esta ação foi maximizadora de maior felicidade para o maior número de pessoas envolvidas no decurso da ação em questão;
- 11ª) A finalidade última da ação segundo Kant é cumprir uma ação por amor incondicional ao dever;

12^a) A ação moral de acordo com o Utilitarismo de Stuart Mill é aquela que maximiza a felicidade global;

13^a) No âmbito da ética normativa a lei deve facilitar a convivência entre todos.

Solicitou-se aos alunos no final da aula que acessem em casa à aplicação e repetissem esta operação que realizada na sessão. Pareceram-nos entusiasmados para sessão seguinte e interessados em explorar mais a aplicação.

Os alunos mostraram-se visivelmente agradados com a utilização dos seus telemóveis na aplicação do projeto, tendo-se manifestado favoravelmente à utilização deste recurso por o considerarem uma ferramenta básica do seu quotidiano.

Também registamos com agrado a relação que se ia construindo entre a investigadora e o grupo Experimental. Os alunos foram participando espontaneamente, tentando de forma pessoal contribuir para a reflexão e discussão geradas em torno da desconstrução dos casos. Por outro lado, não estando a professora titular presente registou-se a forma ordeira e cumpridora com que foram acatando as instruções no sentido de se proceder ao trabalho em conjunto.

No final a maioria dos alunos mostrou-se bastante agradada com a análise efetuada e com a possibilidade de se utilizarem estes recursos na aprendizagem, classificando esta possibilidade como inovadora e interessante.

6.2.4. Sessão número 4

A quarta sessão de trabalho, em 16/05/2016, começou com a análise do minicaso 3 do caso 1. Foi lançado um desafio inicial aos alunos com intuito de suscitar o debate a partir da enunciação da seguinte questão: O facto de cumprir um dever esperando apenas um simples agradecimento, tem algum valor moral para Kant? Porquê?

Do debate que imediatamente se gerou em torno da questão foi possível concluir que os alunos fazendo alusão ao vídeo do minicaso salientaram uma frase de um dos protagonistas quando ele afirma: “Se alguém nos quiser gratificar com um obrigado, para nós já chega”, sublinhando que os funcionários não agiram esperando algo em troca, ainda que fosse um simples agradecimento, pois segundo os alunos o que motivou foi apenas o seu sentido de cumprimento de dever. Portanto, entenderam que esta ação dos funcionários pode ser considerada como moral para Kant, mas se eventualmente os funcionários tivessem entregado o dinheiro esperando com este gesto o seu reconhecimento, claramente, essa ação seria

destituída de qualquer valor moral para Kant. Os alunos concluíram assim que o valor de uma ação não reside no que se pretende alcançar, mas tão-somente na intenção pura.

De seguida, questionou-se a turma sobre a forma como Kant classificaria do ponto de vista moral duas ações (1ª - ser caridoso para ser socialmente reconhecido; 2ª - conservar a própria vida, mesmo quando se perdeu a vontade de viver);

1ª Ser caridoso e participar em campanhas de solidariedade para ser socialmente reconhecido. Tem ou não valor moral para Kant esta ação?

Pelo sistema de votação por “ braço no ar” foram apuradas as seguintes votações:

sim – 0 alunos e não – 28 alunos;

Interrogados sobre a votação realizada, os alunos argumentaram que de acordo com a filosofia kantiana ser caridoso para ser socialmente reconhecido é uma ação destituída de qualquer valor moral, na medida em que é uma ação que visa com a sua concretização obter algo e não o rigoroso cumprimento do dever, como tal, só as ações por dever são verdadeiramente as que têm valor moral.

2ª) Uma pessoa conservar a própria vida, mesmo quando perdeu totalmente a vontade de viver. Tem ou não valor moral esta ação para Kant?

Pelo mesmo sistema de votação por “ braço no ar” foram apuradas as seguintes votações:

sim – 28 alunos e não – 0 alunos

Quando questionados sobre a razão desta escolha, os alunos foram unânimes em considerar que é obrigação desta pessoa que perdeu a vontade de viver conservar a sua vida, cumprindo assim o dever de conservação da vida que a todos deve assistir, independentemente dos constrangimentos pessoais que cada um pode viver no seu dia a dia, portanto, mesmo sem vontade de viver, esta pessoa conservar a vida, seria uma ação do tipo moral de acordo com aquilo que a filosofia de Kant defende.

Já no âmbito da desconstrução do minicaso 4 partiu-se da questão prática: É possível saber de antemão quais as regras que são morais segundo Stuart Mill?

A conclusão dos alunos foi no sentido de responderem negativamente a esta questão. Entenderam que não é possível saber de antemão quais as regras que são morais, pois depende dos resultados que em certas circunstâncias a ação pode provocar/produzir.

A conclusão verbalizada por um dos alunos (T15) é a seguir transcrita de acordo com as palavras do mesmo:

“Não, não é possível, pois só a razão humana é capaz de estabelecer racionalmente o certo e errado ao encontrar na experiência um princípio objetivo

que identifique o que em cada situação particular pode ser considerado moral, pois não há regras morais absolutas” (Diário, sessão 4)

De imediato, passou-se à análise do caso 2⁷⁹, os alunos ficaram impressionados com o caso pela intensidade dramática. Visionou-se o caso três vezes na íntegra, pois cremos que o excerto do filme realmente os impressionou, tendo-se muitos alunos inclusive imaginado naquela situação dilemática, experimentando desta forma o horror que a personagem Sofia terá vivido.

No que reporta ao minicaso 1 – Um terá de morrer – começou-se a desconstrução do mesmo a partir de uma questão prática que suscitou uma discussão algo acesa, a saber:

O oficial nazi pôde ou não obrigar esta mãe a escolher do ponto de vista legal?

Apesar de algumas afirmações conflituantes e de alguma discussão gerada em torno do conceito “legal” procedeu-se à votação por sistema “braço no ar” e o resultado apurado foi o seguinte:

sim – 28 alunos e não – 0 alunos.

Questionámos os alunos no sentido de nos esclarecerem acerca das razões que fundamentavam esta autoridade legal conferida ao oficial nazi.

Ainda que alguns tivessem votado no Sim, continuavam a ter dúvidas relativamente à questão da legalidade. Os alunos afirmaram que legalmente, apesar de ser moralmente condenável, este oficial nazi tinha poder legal para obrigar esta mãe a escolher qual dos filhos sacrificar. Fê-lo porque estava mandatado para tal, no entanto, os alunos continuavam críticos tendo verbalizado que por vezes há leis e práticas instituídas legalmente que podem ser desrespeitadoras de direitos básicos.

Este oficial nazi protagonizou uma ação legal, mas moralmente condenável, porque no entender dos alunos obrigar alguém a escolher entre a vida e a morte é algo que condenam e repudiam, mesmo que isso aconteça tendo um suporte legal.

Solicitámos aos alunos exemplos práticos que conhecessem para mostrar como em situações semelhantes as pessoas utilizam o argumento de que matam porque cumprem ordens.

Dos exemplos enumerados pelos alunos registam-se os seguintes:

Os homens-bomba;

⁷⁹ Disponível em: http://etica.fpce.uc.pt/caso_2

Os *kamikazes* japoneses durante a 2ª Guerra Mundial;
Os criminosos de guerra.

Realçaram que o argumento comum destas pessoas reside no facto de quando capturadas e questionadas sobre as razões que estão na base da sua ação, todas elas referirem que apenas cumpriam ordens.

Passou-se ao caso 3⁸⁰ e ficámos agradadas pois grande parte dos alunos conhecia a história de Aristides de Sousa Mendes. Os alunos enfatizaram a atitude desafiadora do cônsul e depois procederam à análise do minicaso 1 na íntegra considerando o que mais os impressionou positiva e negativamente na história. Ficaram perplexos por saber que Aristides tinha ficado em 3º lugar na votação realizada para eleger o “melhor português” e, curiosamente, Salazar ter ficado em primeiro, acharam algo paradoxal esta situação. Analisaram, ainda, o 1º minicaso. Inventariaram, também, as razões que estavam na base do dilema protagonizado por Aristides, chegando à definição da expressão "dever de consciência" e dilema moral. Teceram, ainda algumas críticas à filosofia kantiana, nomeadamente ao seu carácter demasiado formal.

Do ponto de vista daquilo que mais os impressionou positivamente no caso 3 sublinham-se as seguintes respostas:

- 1ª) o facto de Aristides não ter cedido aos seus interesses pessoais;
- 2ª) o facto de não cobrar dinheiro ao passar os vistos, para não perder tempo;
- 3ª) o facto de não considerar as condições particulares das pessoas que a ele recorriam, passando vistos a todos os que lhe pedissem;

Já no que concerne ao que os marcou negativamente registam-se as seguintes respostas:

- 1ª) o castigo imposto por Salazar e as consequências que este trouxe para a vida de Aristides;
- 2ª) a violência extrema que estava a assolar a Europa pelo avanço do nazismo;
- 3ª) o nazismo enquanto ato de xenofobia, intolerância e superioridade;
- 4ª) as razões que verdadeiramente estavam na base da perseguição aos judeus (aqui os alunos elencaram algumas destas razões, por exemplo, referiram que os judeus eram pessoas abastadas e dominavam os grandes interesses financeiros e por isso foram considerados culpados pela situação económica da Alemanha, tendo sido alvo de

⁸⁰ Disponível em: http://etica.fpce.uc.pt/caso_3

perseguição, justamente, para lhes confiscar os bens e para lhes retirar o monopólio financeiro.

No âmbito da desconstrução do minicaso 1 do caso três, os alunos fizeram um levantamento do que Aristides teve que ponderar para tomar uma decisão, acabando por salientar que:

De um lado tinha, a honra, a família, os 12 filhos e a carreira profissional e do outro o seu dever de consciência.

Assim, chegaram à noção de dilema moral.

No final da sessão alguns alunos ficaram ainda a discutir entre si aspetos relacionados com o caso 2 – A escolha de Sofia, mostravam-se profundamente solidários com o drama da personagem e muito críticos em relação à atuação do oficial nazi, chegando mesmo a questionar como teria sido possível tal ter sucedido na história da Humanidade, relembrando os horrores do holocausto e fazendo associações com as imagens dos prisioneiros nos campos de concentração. O aluno E3 mencionou o facto de também ter visto o filme “O Rapaz do pijama às riscas” e de na altura o marcar pela intensidade dramática, chegando mesmo a eleger este filme como um dos seus favoritos. Os alunos T9, T12, T15 e T23 mostraram-se bastante críticos em relação ao facto de ainda não se ter feito uma justa homenagem à figura de Aristides de Sousa Mendes, chegando mesmo a afirmar que muitas pessoas porventura só terão tido conhecimento da sua ação através do documentário exibido pela RTP e que mais facilmente exaltam a ação de Oskar Schindler tendo-o como uma referência sem saber que Aristides também protagonizou um ato de extrema importância e que resultou na salvação de milhares de vidas.

Nesta fase já os alunos tinham abandonado o espaço da sala de aula e caminhávamos conjuntamente pela escola trocando impressões em tom mais informal, mas quanto a nós igualmente importantes para perceber a forma como os alunos iam assimilando as informações e as mobilizavam nas suas avaliações críticas. Por outro lado, achámos digno de registo mencionar a forma como entre si iam discutindo e avaliando estas situações e as relações que foram estabelecendo entre os diferentes casos em associação as suas representações considerando a importância do valor da vida e o sentido de dignidade que deve assistir a todo o homem.

6.2.5. Sessão número 5

A sessão cinco, em 20/05/2016, começou com um desafio lançado aos alunos, isto é, o que é que os alunos associavam à figura de António de Oliveira Salazar. Neste sentido, solicitou-se aos alunos que quisessem fossem registar ao quadro as suas respostas. Sete alunos voluntariaram-se e no quadro registaram o seguinte:

- 1 - Estado Novo;
- 2 - opressão;
- 3 - censura;
- 4 – PIDE;
- 5 – ditadura;
- 6 – privação da liberdade;
- 7 – presos políticos.

O mesmo aconteceu em relação a Aristides de Sousa Mendes, assim as respostas registadas foram:

- 1 – generosidade;
- 2 – sentido de humanidade;
- 3 – respeito pelo outro;
- 4 – heroísmo;
- 5 – coragem;
- 6 – exemplo.

De seguida os alunos procederam à análise do minicaso 2 do caso 3 – “Os fins ditam os meios”.

Foi pedido que seleccionassem uma frase que exemplificasse a situação das pessoas que se dirigiam ao Consulado e que fosse ilustradora do drama que viviam, eis as frases seleccionadas:

- 1^a – milhares de pessoas amontoavam-se à porta do Consulado à espera de um visto salvador;
- 2^a – Suplicavam um visto para terem vida;

A partir deste ponto solicitou-se que ilustrassem com uma passagem do vídeo o estado do Cônsul face àquele amontoado de gente que ali se concentrava diariamente em situação de desespero. Salienta-se que os alunos fizeram uma associação muito interessante com a

condição dos refugiados sírios que hoje, em pleno século XXI, estão a passar pela mesma situação que outrora os judeus passaram com o advento do Nacional-Socialismo na Alemanha de Hitler.

Aproveitando esta associação solicitou-se aos alunos que pensassem numa conclusão que fosse ilustrativa quer de um caso e de outro. O aluno T3 apresentou a seguinte conclusão que a seguir se transcreve:

“ Os preconceitos que as pessoas cultivam influenciam as suas avaliações a ponto de determinarem muitas escolhas que fazem e, como tal, as suas apreciações refletem essa visão preconceituosa podendo ser a causa da perseguição e da morte de muitos seres humanos ” (Diário, sessão 5)

De uma forma geral e voltando ao vídeo do minicaso em questão, os alunos salientaram a hesitação de Aristides, ou seja, pela primeira vez o Cônsul viu-se seriamente confrontado com um problema grave que carecia de uma intervenção da sua parte. Alguns alunos referiram-se também ao facto de ele ter estado “três dias e três noites, num sono sonâmbulo”, ou seja, enfatizaram com esta frase a gravidade da situação com a qual Aristides estava visivelmente confrontado. Perguntou-se se em vez de ser Aristides fosse Stuart Mill como entendiam que este último resolveria esta situação. Pelo sistema de votação por braço no ar, o resultado foi o seguinte:

Stuart Mill passaria vistos a todos sem hesitar – 28 votos e Stuart Mill não passaria vistos a todos, ou passaria a apenas alguns – 0 votos.

De imediato questionou-se acerca das razões desta votação; regista-se resposta do aluno T15 que passamos a transcrever:

“Quando em causa está o maior benefício para o maior número, os meios são sempre ditados pelos fins a atingir e nesta situação o fim era salvar da morte milhares de pessoas, logo, Stuart Mill assim procederá” (Diário, sessão 5)

Por último, pediu-se que redigissem uma conclusão para o minicaso tendo em consideração os princípios da ética teleológica de Mill; transcrevemos a conclusão verbalizada pelo aluno T8:

“Os sacrifícios individuais são inúteis se não provocarem maior felicidade geral, logo Aristides sacrificou-se, porque não havia outro meio e assim salvou da morte muitos milhares de pessoas que com o seu gesto puderam sobreviver longe dos horrores do nazismo” (Diário, sessão 5)

Ainda acrescentaram que a ética de Mill tem um caráter mais pragmático, porque não dá azo a dilemas morais, na medida em que sempre que esteja em causa a maior felicidade para o maior número, então as escolhas que se fazem devem observar este princípio fundante da ética de Stuart Mill, e como tal na conceção do filósofo inglês não tem sentido conceber regras morais em sentido absoluto, uma vez que neste caso particular de Aristides, foi preciso desobedecer ao seu dever cumprimento de ordens ditadas pela hierarquia para com este gesto salvar o maior número possível de vidas que conseguiu. Os alunos concluíram que tendo em consideração a ética de Mill, esta ação de Aristides foi uma ação moral.

Minicase 3 – “Ações boas em si mesmas”

Os alunos procederam à análise do minicase em questão, quer ouvindo e vendo o vídeo que lhe serve de suporte, quer lendo o comentário. Depois de todos manifestarem que já tinham realizado a tarefa pediu-se que resumissem o conteúdo do vídeo em quatro ideias fundamentais. O aluno T22 apresentou as seguintes ideias que passamos a transcrever:

“1ª – O caráter cauteloso de Aristides (quando questionado sobre a razão desta escolha como sendo uma ideia fundamental que tinha colhido da análise do minicase, o aluno em questão referiu que “Aristides pensou muito e fez uma peregrinação ao fundo da sua consciência, portanto, a sua decisão não foi tomada de ânimo leve);

2ª – a não discriminação (perguntei-lhe porquê ao que o aluno respondeu “num período em que os judeus eram vistos como pessoas indesejáveis, Aristides não os olhou desta forma e viu-os como pessoas que precisavam de ajuda, da sua ajuda”);

3ª – a decisão que tomou (o aluno referiu que “esta tomada de decisão foi o ponto de viragem, quer na sua situação particular, quer na situação daquelas pessoas todas que ali estavam e dependiam da sua ação, isto é, de uma simples assinatura”);

4ª – as consequências que iria sofrer a partir dali (o aluno salientou que o tinha impressionado a frase “desobedecer a Salazar era pintar um alvo na testa, pois como ouviu no vídeo, Salazar era implacável com quem se desobedecia e Aristides não seria exceção, mesmo que fosse por uma causa maior, isto é, salvar vidas”)).

O aluno T12 referiu as seguintes ideias:

“1ª - A coragem (perguntou-se em que medida, a sua resposta foi: “Os riscos pessoais que iria enfrentar”);

2ª – A peregrinação (pediu-se que explicasse o que tinha entendido do conceito, o aluno em questão partiu da seguinte analogia: “Da mesma forma que as pessoas quando vão em peregrinação a Fátima o fazem por causa do seu sacrifício, também Aristides realizou essa peregrinação fazendo da sua escolha o seu sacrifício pessoal em nome de um bem maior, salvar vidas”);

3ª – Os países determinarem quem é ou não indesejável (quando questionado o aluno respondeu “Os governos e as leis definem quem é ou não desejável e isto condena muitas pessoas à morte e ao sofrimento, quando deveriam era considerar o facto de todos sermos seres humanos e termos o direito a viver com tranquilidade, num mundo que é de todos”);

4ª – a formação católica e humanista (o aluno referiu que: “Neste caso a formação de Aristides foi importante, mas nem sempre é determinante, pois acima de tudo, o que deve ser considerado é o valor da vida, independentemente do que as convicções mais ou menos religiosas definem”)).

Lançou-se a seguinte questão à turma: Será que só homens desta natureza como Aristides de Sousa Mendes é que fazem “peregrinações ao interior da sua consciência”?

Após alguns minutos de reflexão o aluno T13 pediu a palavra e referiu o seguinte:

“Não, qualquer pessoa tomada por uma situação difícil, com mais exigência faz uma introspeção bem ao fundo de si para saber como agir perante a situação em questão, portanto, enquanto seres racionais todos fazemos em muitas situações da vida este exercício e devemos fazê-lo, pois há certas situações que são merecedoras de mais cuidado na nossa parte.” (Diário, sessão 5)

Por último pediu-se que através do telemóvel fizessem uma pesquisa sobre “Dilemas da 1ª pessoa”, eis alguns dos referidos:

T17 – O dilema de Heinz (roubar ou não um medicamento que pode salvar a vida da sua mulher?);

T5 – dois homens realizaram doze assaltos (dois empresários movidos pelo desejo de salvar o seu negócio e o emprego dos seus colaboradores, realizaram doze assaltos para pagar dívidas a fornecedores e à Segurança Social);

T18 – o dilema do médico (tem apenas um ventilador e ao mesmo tempo entram gravemente feridos no hospital um idoso e um jovem, como é que o médico vai escolher? Qual o critério? Mas se um fica com o aparelho, o outro morre, então a vida de uns vale mais do que a de outros?)

Conclusão apurada: “Apesar de muito louvável a ação de Aristides de Sousa Mendes, não poderia em rigor à luz da ética kantiana ser considerada uma ação moral, pois só as que são exclusivamente praticadas por dever, incondicionalmente, são consideradas como morais em Kant”.

Alguns alunos mostraram-se retinentes e teceram até algumas críticas à ética kantiana, nomeadamente pelo seu carácter excessivamente formal que muitas vezes não dá resposta para situações práticas em que é preciso intervir, como foi o caso da situação de Aristides (T15, T22 e T27).

Minicase 4 (caso 3) – “Regras morais indiscutíveis”

Pedi-se aos alunos que após a análise do minicase em questão resumissem em duas ideias-chave as duas éticas em apreço.

O aluno T9 destacou relativamente à ética de Kant as seguintes ideias:

“1ª – A ética de Kant é propensa aos dilemas em determinadas situações específicas (e exemplificou, justamente, com o caso de Aristides) (Diário, sessão 5);

2ª – A ética deontológica assenta na noção de regras morais indiscutíveis.” (Diário, sessão 5)

No que reporta à ética de Stuart Mill T1 referiu:

“1ª – “A ética de S. Mill não dá lugar a dilemas quando em causa está a felicidade para o maior número de pessoas envolvidas numa determinada situação” (Diário, sessão 5);

2ª – Na ética teleológica de Mill não concebe a existência de regras morais incondicionais e com valor absoluto.” (Diário, sessão 5)

Solicitou-se que redigissem uma conclusão a partir dos comentários relativamente ao ponto de partida das duas éticas em análise.

Transcreve-se a conclusão do aluno T6:

“Os dois filósofos partem de pressupostos distintos e têm diferentes concepções acerca da natureza e finalidade do ato moral, são assim pontos filosóficos muito contrastantes, o que nos mostra que a ética é um universo muito diversificado, com leituras muito diferentes face às mesmas realidades.” (Diário, sessão 5)

Regista-se o ambiente salutar de partilha e discussão que foi gerado ao longo da sessão e a colaboração dos alunos; estes mostraram-se entusiasmados e prontos a dar o seu contributo pessoal para o espaço da aula o que acabou por lhe imprimir uma dinâmica muito viva e participada. Sublinhamos o desempenho da maioria dos alunos, muito embora ainda tenha sido pouca a participação dos alunos T20 e T28, pelas dificuldades que apresentam no domínio da língua portuguesa, por serem alunos estrangeiros, embora se saliente que são sempre os primeiros a chegar às sessões e a instalarem-se com o material necessário para começarem a trabalhar. Entretanto para colmatar algumas dúvidas que possam manifestar em relação ao vocabulário, temos tido a preocupação de registar no quadro alguns significados e algumas conclusões, quer em texto, quer em pequenos esquemas precisamente tendo em consideração a particularidade destes alunos e como estratégia para os envolver nos trabalhos de cada sessão.

Foi necessário separar do mesmo lugar os alunos T7 e T27 pois apesar de cumprirem as tarefas estabelecidas e em pouco tempo, manifestavam o hábito recorrente de conversar entre si sobre realidades externas ao trabalho em análise, o que por vezes perturbava o trabalho dos colegas, pelo que recorremos a esta estratégia para colmatar esta situação. Os alunos acataram a ordem e não mais se sentaram no mesmo lugar.

6.2.6. Sessão número 6 – 90 minutos (23/05/2016)

Minicaso 5 (caso 3) – Maximizar o bem não olhar a quem

O desafio lançado à turma começou por justificar o título do minicaso com passagens do vídeo retirando daí frases que o ilustrassem.

O aluno T4 apontou as seguintes frases:

1^a – “Recolhia os passaportes de toda a gente” (Diário, sessão 6);

2^a – “esteve dias e dias a autenticar guias numa entrega febril” (Diário, sessão 6)

O aluno foi questionado no sentido de justificar aquela atitude de Aristides, referindo que o objetivo era apenas um: apressar as operações para salvar o máximo de pessoas possível.

O aluno T18 referiu que:

“Aristides assinava, assinava, assinava”, sublinhando que aquilo que melhor definia a ação como orientada para o objetivo de salvar aquelas pessoas que a ele recorriam era “prescindir do pagamento” (Diário, sessão 6)

O aluno T26 referiu que:

“Aristides quase montou uma linha de produção”, pois o objetivo era agilizar as operações com vista a salvar a maior quantidade de pessoas possível” (Diário, sessão 6)

Posto isto, perguntou-se à turma qual era o grande objetivo de Aristides, consensualmente foi referido pela generalidade dos alunos que era salvar pessoas e o maior número que conseguisse.

Perguntou-se a razão por que tal aconteceu. O aluno T22 afirmou que, e passamos a transcrever:

“O ser humano como entidade racional deve olhar não só para si como fonte de razão, mas estender esta capacidade aos outros seres iguais a si, como razão fazer isto, reconhece nos outros dignidade olhando-os como pessoas e como fins em si mesmos. O facto de aquelas pessoas serem judias não lhes retirava a capacidade de serem portadoras de dignidade tal como um qualquer alemão por isso era preciso salvá-las” (Diário, sessão 6)

Perguntou-se, de seguida, como poderíamos perspetivar a questão da escravatura, será que os escravos não eram também pessoas?

Dispensámos alguns minutos aos alunos para pensarem sobre a questão. Após a análise que fizeram, concluíram que de facto os escravos eram pessoas, como tal a escravidão que tanto marcou muitos tempos históricos, tinha esquecido esta condição que deve ser extensiva a todos os seres.

Inquirimos os alunos no sentido de saber como Kant se posicionaria perante tal. O aluno T2 referiu que: *“Kant condenaria em absoluto tal prática, por ela ser desrespeitadora da dignidade que é uma característica comum a todos os seres e, como tal uma pessoa que defendesse a escravatura estaria a agir de forma contrária ao dever e, assim, praticaria uma ação sem qualquer valor moral” (Diário, sessão 6)*

Questionámos a turma no sentido de qualificarem a ação sob o ponto de vista de Stuart Mill. O aluno T27 referiu que:

“Sem dúvida que esta ação foi moral sob o ponto de vista da ética de Stuart Mill, pois apesar de Aristides se sacrificar, a sua ação teve em vista uma consequência com maiores resultados para o maior número, salvou milhares e isso é cumprir aquilo que o Princípio da Maior Utilidade afirma” (Diário, sessão 6)

Concluíram que a vida das pessoas é um bem maior que deve ser sempre salvaguardado face a qualquer outra realidade, seja a sua condição social, ou religiosa, ou económica.

Perguntámos à turma a razão pela qual, ainda hoje, existirem tantas pessoas que continuam a não ver respeitados os seus direitos mais elementares, como sejam, a integridade física, o direito ao trabalho condigno e ao salário. Os alunos mostraram-se bastante críticos face a estas situações que ainda hoje se verificam, concluindo que as pessoas tendem a esquecer a sua condição de seres racionais e com responsabilidade pelas escolhas que fazem e neste sentido, deixam que os seus interesses pessoais prevaleçam face ao sentido de dignidade que a todos deve assistir, independentemente da cor da sua pele, da sua origem e da sua religião. Disseram, ainda, que se cada um fizesse uma “peregrinação ao interior da sua consciência” provavelmente encontraria aí o verdadeiro sentido da sua ação moral.

Minicaso 6 – “Para a vida humana não há preço!”

Após a análise do conteúdo do minicaso em apreço solicitou-se aos alunos que indicassem o que é que em troca Aristides deu ao escolher salvar aquelas vidas.

O aluno T5 referiu que:

“Em troca, Aristides deu a sua família, o seu futuro, a sua carreira e o seu bem-estar” (Diário, sessão 6)

Pediui-se que reescrevessem o imperativo categórico a partir do conteúdo do minicaso.

O aluno T7 apresentou a seguinte sugestão que transcrevemos:

“Devo agir tendo em consideração o valor da humanidade comum a todos, independentemente das nacionalidades, etnias, religiões ou condição social”
(Diário, sessão 6)

Sugeriui-se que atribuíssem outro título para o minicaso em análise, eis algumas das propostas:

1ª – “*Dar de si antes de pensar somente em si*” (T8)

2ª – “*As pessoas não são coisas, são fins em si mesmas*” (T19)

3ª – “*A liberdade é condição de todos independentemente da sua proveniência*” (T17)

Solicitou-se à turma que exemplificasse com frases do excerto o que podia indiciar “valor de caráter”. Transcrevemos três respostas:

1ª – “*Passou vistos a todos os que estavam a sofrer, porque de facto o espetáculo de sofrimento que enfrentava levou-o a agir*” (T13) (Diário, sessão 6);

2ª – “*Fez o que tinha de fazer, contra tudo e contra todos*” (T4) (Diário, sessão 6);

3ª – “*A humanidade em tempos de guerra e calamidade precisa de heróis e não precisa de gente banal e covarde*” (T25) (Diário, sessão 6).

No final da análise pediu-se uma conclusão em jeito de apanhado geral.

Com o contributo de todos os que quiseram participar foi possível chegar a esta conclusão que transcrevemos:

“*Um único homem, num determinado contexto com a sua ação pode fazer a diferença e salvar a vida das pessoas*” (Diário, sessão 6)

Terminamos a análise efetuada a este minicase com uma frase que um aluno (T15) partilhou com a turma, transcrevemos a frase:

“*Quem salva uma vida, salva o mundo inteiro!*” (Diário, sessão 6)

De imediato perguntou-se onde tinha encontrado a frase; afirmou o aluno em causa que tinha efetuado uma pesquisa na Internet e encontrou esta frase e como o caso de Aristides se referia à salvação de judeus, lembrou-se de registá-la para depois a partilhar. Elogiámos a escolha e alguns alunos pediram ao colega que a repetisse para a registarem no caderno e até partilhar no seu grupo do *Facebook*, referindo que quanto a si aquela frase resumia o conteúdo do excerto.

De referir que os alunos foram acedendo à plataforma e trocaram entre si impressões sobre os casos partilhando-os no seu *Facebook* (Cf. Figura 6.3). Eis alguns exemplos:



Figura 6.3. Imagens da partilha dos casos por uma aluna no seu *Facebook*

CASO 4 – Aléxis Tsípras⁸¹

Minicaso 1 – Concordar ou não (com a austeridade) eis a questão!

Os alunos procederam à análise do caso e respetivos minicasos, mas já tinham em casa feito uma análise prévia. Solicitou-se que definissem autonomia.

O aluno T10 referiu o seguinte:

“É ser capaz de agir por si, de acordo com a sua razão” (Diário, sessão 6)

⁸¹ Disponível em: http://etica.fpce.uc.pt/caso_4

O aluno T12 referiu:

“Ser autónomo é ter liberdade de agir por dever, por respeito ao dever, sem nenhuma outra finalidade” (Diário, sessão 6)

De imediato foi perguntado se apenas estavam a considerar a perspetiva kantiana e pediu-se que recuperassem o comentário do minicaso de acordo com a perspetiva teleológica. Referiram que a autonomia de acordo com a ética de S. Mill consiste em ser um agente desinteressado e ao escolher imparcialmente está a contribuir para o bem comum, logo ser autónomo é ser capaz de se distanciar das ações que apenas promovam o seu bem-estar e eleger ações que visem o bem de todos os envolvidos. Os alunos consideraram que a atitude de Tsípras no âmbito da ética kantiana foi uma ação moral, pois apesar de não concordar o primeiro-ministro deixou de lado as suas avaliações particulares e implementou um conjunto de medidas que apesar de duras visavam recuperar a Grécia.

De seguida gerou-se um minidebate sobre se os países da União Europeia podem ou não obrigar outros países, como foi o caso da Grécia, a implementar medidas austeras e se com essa atitude estariam ao não a hipotecar a autonomia do país. Gerou-se alguma discussão e houve alunos que referiram ser mais importante cumprir o dever de respeitar as regras, pois se assim não fosse todos os países fariam o que lhes apetecesse de acordo com os seus próprios interesses. Outros alunos opuseram-se a esta perspetiva por defenderem que os países não podem nem devem obrigar outros a fazer aquilo que eles consideram que não lhes é mais favorável, pois entendem que cada país é um caso particular e que o que se aplica a uns não pode aplicar-se a outros. Afirmaram, ainda, que as imposições esquecem as diferenças, fazendo com que todos passem a ter as mesmas características e isso é desrespeitar a autonomia de cada país.

Posto isto, solicitou-se pelo sistema de votação braço no ar que se posicionassem relativamente à questão em análise. Os resultados apurados foram:

a favor - 19 alunos e contra – 9 alunos.

Pediou-se que seleccionassem a frase que melhor descreveria esta situação dilemática vivida na primeira pessoa por Tsípras a escolha recaiu na seguinte frase:

“Responsabilizo-me por assinar um documento no qual não acredito” (Diário, sessão 6)

Perguntou-se sobre as razões desta escolha, foi consensual que assinar o documento era uma inevitabilidade pois em causa estava um bem maior que a vontade de Tsípras, a saber: assegurar a médio prazo uma melhor situação económica para o país.

Minicaso 2 – “O dilema de Tsípras ou a inevitabilidade da escolha”

Começou-se por solicitar a recuperação da definição de dilema. O aluno T22 apresentou a seguinte definição que transcrevemos na íntegra:

“Um dilema é uma situação real em que as opções a escolher têm desvantagens seja qual for a que escolhermos. A questão é escolher aquela que trará menos desvantagens” (Diário, sessão 6)

Perguntou-se como classificariam uma situação dilemática. O aluno T14 referiu o seguinte: *“É uma situação desconfortável do ponto de vista psicológico e mental”*.

Questionámo-los no sentido de se referirem ao conceito de liberdade. Embora de difícil análise, os alunos referiram que é impossível em sociedade fazermos sempre aquilo que queremos, pois a liberdade comporta muitas questões que não o fazer somente aquilo que cada um de nós pretende de acordo com os seus interesses. Solicitámos exemplos práticos. O aluno T24 referiu:

“No meu caso tenho uma liberdade relativa, pois posso fazer determinadas coisas, mas uma vez que tenho que responder pelas suas consequências à partida existiriam muitas coisas que eu escolheria, mas que não posso, pois tenho que as justificar e não posso, por exemplo, dizer aos meus pais que fiz determinada coisa somente porque me apeteceu, logo sou condicionada pela minha educação, pelas expectativas, pelos meus objetivos, pela própria escola onde estudo e até pelo país onde nasci” (Diário, sessão 6)

Aproveitando esta observação pediu-se que fornecessem exemplos práticos que conhecessem de países que condicionam a liberdade e a autonomia obrigando todos os dias as pessoas a viver dilemas existenciais. Eis alguns dos exemplos:

1º - Os estados fundamentalistas obrigam as pessoas a viver de acordo com regras e princípios que muitas pessoas não concordam, mas se não as cumprirem podem perder a vida;

2º Os países que defendem um sistema de regras de educação diferente para homens e mulheres.

Perguntou-se se conheciam algum, não referiram nenhum em particular mas lembraram-se da prémio Nobel da Paz – Malala – que justamente defendeu o ensino para todos independentemente de se ser rapaz ou rapariga. Numa pesquisa rápida encontraram o país – Paquistão.

Por último, solicitou-se que resumissem os princípios de ambas as éticas, os alunos referiram o seguinte:

- 1º) – Agir moralmente é agir por respeito incondicional ao dever para Kant;
- 2º) – Agir moralmente é procurar com os resultados da ação maximizar a felicidade para o maior número de pessoas. Todos desejamos ser felizes para S. Mill.

Os restantes 10 minutos foram reservados para a aplicação do questionário sobre a desconstrução dos casos.

No final da sessão e à medida que os alunos iam abandonando a sala pudemos constatar que entre si iam referindo que o caso quatro foi aquele que menos gostaram de analisar, justamente porque tinha a ver com política, uma área que não é de todo objeto da sua simpatia. Entretanto como os íamos acompanhando no trajeto pudemos escutar algumas das suas apreciações menos simpáticas para com este domínio da vida social socorrendo-se de alguns exemplos menos abonatórias em relação à atuação dos políticos e fazendo algumas derivações com o estado atual do país que quanto a si resulta de uma ação pouco razoável dos sucessivos governos, chegando mesmo alguns alunos a verbalizar a sua preocupação em relação ao modo como se há-de ultrapassar esta situação. Alguns, ainda, descartaram categoricamente a possibilidade de terem no futuro qualquer intervenção neste domínio por acharem que é manifestamente complexo e pouco transparente.

6.2.7. Sessão número 7

Aplicação do pós-teste (teste de conhecimentos) em ambas as turmas pela professora titular.

6.2.8. Sessão número 8

Realização do questionário de opinião, em 09/06/2016, aplicado pela professora titular.

6.3. Avaliação da aprendizagem

A análise de transferência de conhecimentos é, como afirmámos anteriormente, um dos aspetos fulcrais deste nosso trabalho, decorrendo esta do desempenho intelectual dos alunos face à natureza do conteúdo em análise, bem como, da estrutura dos documentos hipermédia (casos 1, 2, 3 e 4). Assim, começaremos este ponto do nosso trabalho por apresentar uma análise que visará mostrar se houve ou não aprendizagem em cada grupo, contrastando os resultados do pré-teste com aqueles obtidos no pós-teste.

De mencionar que as questões de ambos os testes, como já referimos (no capítulo 5 – ponto 5.4.2.) apresentam um grau de dificuldade crescente, sendo as questões onde são requeridas justificações e/ou fundamentações, aquelas que apresentam um grau de exigência maior e, como tal, são aquelas que têm mais cotação. Entendemos que é fulcral ao trabalho filosófico a capacidade do aluno estabelecer e enunciar adequadamente os principais problemas que se colocam num determinado cenário de resposta, tendo em consideração a clarificação dos conceitos nucleares que aí se encontram implícitos, bem como, desenvolver estratégias de análise e confronto de argumentos (Programa de Filosofia – 10º e 11º anos, 2001), razões pelas quais este tipo de questões são exigentes, pois implicam o confronto de teses, suportado por uma argumentação bem construída e logicamente consistente, o que requer uma fundamentação rigorosa e compreensível.

Aos alunos participantes no nosso estudo foi explicado que seria necessário realizar um pré-teste e um pós-teste. Assim, após esta elucidação e, naturalmente, apresentadas as justificações para tal facto, os alunos realizaram o pré-teste, que mede os conhecimentos dos participantes antes de serem submetidos ao tratamento e, no final, o pós-teste.

No Figura 6.4. são apresentadas as médias obtidas por cada grupo no pré-teste e no pós-teste.

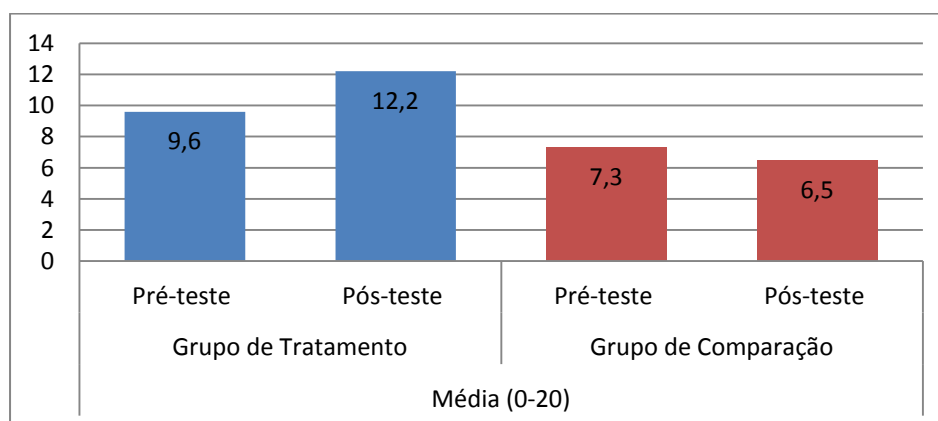


Figura 6.4. Médias obtidas por cada grupo no pré-teste e no pós-teste

De acordo com os resultados obtidos nos testes, verifica-se que o grupo de Tratamento obteve uma evolução do pré-teste para o pós-teste, a que não foi alheio o tratamento recebido. O grupo de Comparação apresenta uma média inferior no pós-teste face à que foi obtida no pré-teste.

Os anexos 5 e 6 apresentam os resultados obtidos pelos grupos de Tratamento e de Comparação no pré e pós-teste.

6.3.1. Resultados do grupo de Tratamento

Neste ponto apresentamos os resultados obtidos pelo grupo de Tratamento no pré e pós-teste relativamente às cinco questões testadas (Tabela 6.1.).

Tabela 6.1. Resultados obtidos no pré-teste e pós-teste por questão (grupo de Tratamento)

Questão	Pré-teste (n=28) Média	Pós-teste (n=28) Média
1.	4,70	5,90
2.	2,70	2,96
3.	0,92	1,00
3.1.	0,22	0,36
4.	0,48	0,56
5.	0,58	1,42

Pela análise da tabela 6.1 é possível concluir que se verifica uma evolução na aprendizagem da ética a que não é alheio o tratamento recebido. Os alunos do grupo de Tratamento melhoraram a sua prestação no pós-teste, permitindo deduzir que a abordagem efetuada se mostrou capaz de produzir melhores resultados na média de todas as questões. Regra geral, os alunos mostraram-se mais capazes de elaborar respostas mais adequadas às questões realizadas, produzindo respostas mais completas e filosoficamente mais consistentes, muito embora ainda estejam do ponto de vista da conceptualização e da argumentação aquém do desejado. Sublinha-se, todavia, que se verifica do pré para o pós-teste a preocupação de orientar melhor as respostas, no sentido de comparar e avaliar criticamente e de forma mais rigorosa teses e argumentos, o que se traduz numa prestação de nível superior (pós-teste)

àquela que inicialmente tiverem no pré-teste. Como tal, será adequado concluir que os resultados obtidos são resultado do tratamento aplicado.

Procedeu-se à análise estatística do pré-teste para o pós-teste. Realizou-se o teste não paramétrico Wilcoxon signed-rank (Cf. Tabela 6.2).

Tabela 6.2. Resultados do teste Wilcoxon signed-rank no grupo de Tratamento

Grupo	Tratamento (n=28)
Ordens negativas	0 ^a
Média	,00
Soma	,00
Ordens positivas	28 ^b
Média	14,50
Soma	406,00
Empates	0 ^c
Z	-4,623 ^d
Significância estatística	,000

- a. Pós-teste <Pré-teste
- b. Pós-teste > Pré-teste
- c. Pós-teste = Pré-teste
- d. Baseado nas ordens negativas

De acordo com a tabela 6.2., o grupo de Tratamento obteve diferenças estatisticamente significativas entre o pré-teste e o pós-teste, resultantes do tratamento recebido. Todos os alunos melhoraram do pré-teste para o pós-teste.

6.3.2. Resultados do grupo de Comparação

O presente ponto visa dar conta dos resultados obtidos pelo grupo de Comparação. Apresentamos os dados apurados no pré e pós-teste relativamente às cinco questões testadas (Tabelas 6.3 e 6.4).

Tabela 6.3. Resultados obtidos no pré-teste e pós-teste por questão (grupo de Comparação)

Teste	Pré-teste (n=22) Média	Pós-teste (n=22) Média
1.	4,00	3,40
2.	1,85	2,00
3.	0,95	0,81
3.1.	0,06	0,05
4.	0,19	0,01
5.	0,25	0,27

As dificuldades manifestadas na realização do pré-teste, continuaram a fazer-se sentir no pós-teste, aliadas também ao facto de os sujeitos deste grupo não se aplicarem na realização deste segundo teste, tendo inclusivamente deixado de fazer questões que tinham sido realizadas no primeiro teste. Em termos gerais não se verifica evolução, na generalidade das questões testadas, com exceção da questão 2 e questão 5, muito embora as variações apuradas sejam pouco expressivas, denotando uma ligeira melhoria que pode ser explicada da seguinte forma: no caso da questão 2 pelo facto de alguns alunos terem tido parcialmente a questão correta (pré-teste) e no pós-teste conseguirem a cotação total (9 alunos), embora também se verifique o caso de alunos terem tido a cotação total da questão no pré-teste e no pós-teste não realizarem a questão, ou terem-na parcialmente correta (2 alunos). Já no que concerne à questão 5 a melhoria verifica-se apenas em relação à identificação do problema filosófico, em análise e subsequente descrição dos pontos elementares de cada teoria filosófica implicada, porém sem grande articulação interna no que diz respeito à estruturação e conceptualização de modo aos alunos fundamentarem as respostas de ambos os filósofos face ao problema filosófico em análise. Em suma, a prestação no pós-teste é pouco expressiva e evidencia uma diminuição da média, como já salientámos.

Realizou-se o teste não paramétrico Wilcoxon signed-rank para comparar os resultados obtidos no pré-teste com os do pós-teste no grupo de Comparação (CF. Tabela 6.4.)

Tabela 6.4. Resultados do teste Wilcoxon signed-rank no grupo de Comparação

Grupo	Comparação (n=22)
Ordens negativas	14 ^a
Média	10,82
Soma	151,50
Ordens positivas	7 ^b
Média	11,36
Soma	79,50
Empates	1 ^c
Z	-1, 252 ^e
Significância estatística	,211

- a. Pós-teste <Pré-teste
- b. Pós-teste > Pré-teste
- c. Pós-teste = Pré-teste
- d. Baseado nas ordens negativas
- e. Baseado nas ordens positivas

De acordo com a tabela 6.4., o grupo de Comparação não obteve diferenças estatisticamente significativas do pré-teste para o pós-teste. Como referimos este grupo empenhou-se pouco no pós-teste. Uma parte considerável dos alunos estava desmotivada e no fim do ano mudou de curso.

6.3.3. Análise dos resultados do pré-teste no grupo de Tratamento *versus* grupo de Comparação

No início do estudo, os dois grupos realizaram o pré-teste. A média por questão e na totalidade nos dois grupos está representada na Tabela 6.5.

Tabela 6.5. Resultados obtidos no pré-teste pelos grupos Tratamento e de Comparação

Questão	Grupo Tratamento (n=28) Média	Comparação (n=22) Média
1.	4,70	4,00
2.	2,70	1,85
3.	0,92	0,95
3.1.	0,22	0,06
4.	0,48	0,19
5.	0,58	0,25
Total	9,60	7,30

As questões mais elaboradas começam no ponto 3 e sobre as respostas dos alunos vamos tecer alguns comentários. Na questão 3, dois alunos falham a identificação do autor do excerto apresentado no grupo de Tratamento, pelo que a média obtida nesta questão no pré-teste é de 0,92 pontos, face aos 0,95 pontos obtidos pelo grupo de Comparação.

A questão 3.1. surgia como decorrência da questão 3, ou seja, se o aluno não acertasse na identificação autor do excerto da questão 3, também não podia ter esta questão correta. A presente questão solicitava ao aluno que justificasse a escolha efetuada na questão anterior relativamente à autoria de um excerto apresentado, sendo necessário apresentar as razões que a fundamentassem. Ora, do ponto de vista da dificuldade, esta questão remete para um ponto fundamental, a saber: justificar a partir de fundamentos que legitimassem a escolha anteriormente efetuada. É justamente neste ponto que o grau de dificuldade começa a aumentar, pois não é somente pedido ao aluno que identifique, mas que essa identificação seja suportada por razões justificativas que sustentem a sua escolha. De forma geral, os alunos falham desde logo na contextualização da questão, apenas mencionando que o autor do excerto é Stuart Mill pois era este filósofo que defendia o Princípio da Utilidade e nada mais acrescentam. As respostas não são construídas de acordo com um encadeamento lógico dos conteúdos que permita chegar à associação do autor ao Princípio por ele defendido, apenas apresentam essa relação como uma constatação que não é antecedida de uma sequenciação de ideias que permita perceber as razões dessa associação. Por outro lado, poucos são os alunos que enunciam o Princípio da Utilidade ou da Maior Felicidade, sendo relevante referir na resposta que é, justamente, este princípio que funciona como critério para avaliar a moralidade das ações para Stuart Mill. Portanto, as respostas são incipientes, pouco

fundamentadas e em termos de estruturação deficientes, pois denotam fraca proficiência da componente escrita. Em nenhuma resposta existe uma conclusão, ou seja, os alunos iniciam mas não concluem, pelo que as respostas ficam permanentemente em aberto, portanto, a fundamentação fica assim em suspenso, pois o processo iniciado não tem fim, logo não é possível concluir o que é que o aluno pessoalmente pensa sobre o que escreveu, tornando as respostas estruturalmente deficitárias. De mencionar, ainda, que 13 alunos do grupo de Comparação têm 0 valores na questão, face a apenas 2 com o mesmo desempenho no grupo de Tratamento. Todavia, existe uma percentagem maior na turma de Tratamento com apenas 1 valor na questão (9 alunos).

A questão 4 solicitava ao aluno que apresentasse a partir de uma situação hipotética as respostas que Kant e Stuart Mill dariam à questão, comparando-as. Esta questão tinha três objetivos, a saber: analisar a situação que era exposta, apresentar as respostas de ambos os filósofos e compará-las. A análise da situação pressupunha a decomposição da situação em exame que era marcada por um caráter excepcional (numa determinada circunstância seria moralmente aceitável matar uma pessoa inocente, sem o seu consentimento, para salvar a vida de cinco pessoas?), desde logo esta análise teria que ser executada pelo aluno começando por ressaltar, justamente, este caráter de excepcionalidade e chamando à atenção para aspetos que a questão colocava, como o matar alguém por exemplo, ou mesmo se isso seria admissível fosse em que circunstância fosse. No que concerne à apresentação das respostas dos filósofos, era pedido ao aluno que descrevesse os pontos principais de forma precisa e o que se pretendia é que essa apresentação incidisse sobre as respostas de Kant e Stuart Mill para depois as comparar; a comparação devia mostrar as semelhanças (se as houvesse) e as diferenças, neste caso entre duas teorias.

O desempenho nesta questão foi pouco ambicioso, sendo de realçar que em 30 pontos possíveis a média de resposta se cifra nos 0,48 pontos no grupo de Tratamento e 0,19 pontos no grupo de Comparação. Os alunos falharam quer em termos de estruturação e exposição, quer em termos de conceptualização filosófica. Regra geral, as respostas são lacunares quer ao nível das competências de análise, quer ao nível das competências escritas e filosóficas. Os alunos apresentam pontos avulsos das teorias dos filósofos em causa, não cumprindo os requisitos que a questão solicitava. As respostas denotam, ainda, deficiências das competências lógico-discursivas, o que se traduz frequentemente em registos de nível coloquial, comprometendo a conceptualização filosófica. Estas lacunas que são evidenciadas na questão 4 e que acabámos de apresentar voltam a fazer-se sentir na questão 5, aqui com mais incidência uma vez que esta questão era de composição extensa e orientada.

A questão 5 era a que possuía maior complexidade, desde logo por ser uma questão que implicava uma resposta de composição extensa e orientada. Era pedido ao aluno que avaliasse (tendo em consideração o excerto apresentado e o que estudou acerca do conteúdo em análise) o problema da avaliação moral das ações em Kant e Stuart Mill. Esta questão partia da necessidade de o aluno formular um juízo crítico-reflexivo sobre o tema em discussão a partir de um conjunto de orientações que lhe foram fornecidas, pelo que a inserção de uma questão desta tipologia visava essencialmente avaliar a capacidade de organização de ideias, bem como, a expressão escrita e a criatividade do aluno face a um tema/problema específico que lhe era pedido para avaliar. Por outro lado, é neste tipo de questões que se pode fazer uma avaliação mais pormenorizada das aprendizagens complexas dos alunos, uma vez que estas questões envolvem competências como análise, seleção, organização, integração, avaliação com o objetivo de redigir uma resposta face a um problema concreto que é solicitado e a partir do qual deve o aluno mobilizar as suas aprendizagens. A questão implicava, ainda, um plano de resposta que o aluno devia organizar antes de proceder à sua redação.

A análise que efetuámos às respostas dadas permitiu-nos constatar o seguinte: fragilidades ao nível da expressão escrita, nomeadamente em termos de organização do discurso não obedecendo aos requisitos de um texto de natureza argumentativa, falta de rigor nas análises, ficando as mesmas por meras introduções face ao que era solicitado, erros gramaticais, erros de concordância, textos escritos em tom coloquial, suportados pelo uso recorrente de uma linguagem pouco cuidada e em tom informal, textos rasurados sem terem sido antecidos de um plano prévio de resposta e lacunares, sem apresentarem uma articulação consistente entre os conteúdos, para além de uma conceptualização pouco consolidada no âmbito da terminologia filosófica. A média das cotações obtidas nesta questão é de 0,58 pontos no grupo de Tratamento e 0,25 pontos no grupo de Comparação, sendo de referir que apenas um aluno na turma de Tratamento consegue obter metade da cotação da questão. Sete alunos têm zero valores na questão (grupo de Tratamento) e dezassete alunos também obtêm zero valores na turma de Comparação, ou porque não a fizeram, ou porque aquilo que escreveram não obedece a nenhum dos critérios definidos para a redação da questão em apreço.

Em conclusão, a prestação do grupo de Tratamento é superior à do grupo de Comparação no pré-teste, embora nas questões com maior grau de complexidade as respostas apresentem as características que atrás mencionámos, o que nos permite concluir que em termos de conceptualização, argumentação, problematização e mobilização de conhecimentos há lacunas relevantes a considerar, uma vez que os instrumentos cognitivos, conceptuais e metodológicos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho filosófico e transferíveis

para outras aquisições cognitivas (Programa de Filosofia – 10º e 11º anos, 2001) não se encontram verdadeiramente consolidados. Os alunos, regra geral, conseguem fazer um trabalho de preparação para os exercícios de avaliação que visa apenas reproduzir o que foram aprendendo, socorrendo-se de apontamentos que elaboram e que debitam literalmente, pelo que em exercícios com grau maior de complexidade a sua dificuldade reside fundamentalmente em extrapolar esse exercício mecânico de reprodução de modo a construírem sínteses reflexivas pessoais mais ricas e conceptualmente mais rigorosas, ficando as suas respostas confinadas ao elementar e não indo muito mais para além desse limite, o que se traduz num discurso muito pouco elaborado e intelectualmente circunscrito às limitações anteriormente apresentadas.

Para se verificar se os grupos são estatisticamente equivalentes à partida, realizou-se o teste não paramétrico Mann-Whitney U (Tabela 6.6.).

Tabela 6.6. Resultados do teste Mann-Whitney U no pré-teste

Grupo	Tratamento (n=28)	Comparação (n=22)
Média da ordenação	32,39	16,73
Soma da ordenação	907,00	368,00
Z	-3,774	
Significância estatística	,000	

De acordo com os dados da Tabela 6.6., constata-se que os grupos apresentam diferenças estatisticamente significativas, ou seja, as turmas diferem significativamente quanto aos conhecimentos que os seus membros tinham.

6.3.4. Análise dos resultados do pós-teste no grupo de Tratamento *versus* grupo de Comparação

Dado ter havido diferenças estatisticamente significativas no pré-teste, comparámos os dois grupos relativamente aos ganhos obtidos.

Tabela 6.7. Ganhos obtidos no total e por questão em cada grupo

Grupo	Tratamento (n=28)	Comparação (n=22)
Questões do Teste	Média dos ganhos	Média dos ganhos
1.	1,20	-0,60
2.	0,26	0,15
3.	0,08	-0,14
3.1.	0,14	-0,01
4.	0,08	-0,18
5.	0,84	0,02
Total	2,60	-0.8

O grupo de Tratamento obteve uma média de ganhos superior ao grupo de Comparação. Consta-se também que o grupo de Tratamento, em média, melhorou em todas as questões, algo que não aconteceu no grupo de Comparação, exceto nas questões 2 e 5.

No grupo Tratamento, os alunos melhoraram ao nível da exposição dos conteúdos, ou seja, alguns conceitos inerentes à resposta que se encontravam ausentes no pré-teste, surgem no pós-teste, muito embora ainda se continuem a verificar lacunas quer ao nível da estruturação e construção da resposta, bem como, ao nível da conceptualização filosófica e mobilização de saberes ou em termos de estruturação, argumentação e conceptualização, como ocorre na questão 4. Na questão 5, não raras vezes, é inexistente o encadeamento lógico na exposição, ou seja, os alunos vão escrevendo à medida que as ideias se lhes afluem ao pensamento, sem que a sua escrita seja antecedida de um plano de resposta o que mais uma vez concorre para um tipo de discurso pouco cuidado e mais próximo do tom coloquial. Os alunos têm uma noção geral das teorias dos filósofos em questão, mas em termos de aplicação das mesmas a um problema filosófico específico evidenciam dificuldades, por não dominarem de forma consolidada as diferentes conceptualizações, pelo que apresentam apenas construções muito genéricas e internamente pouco consistentes e sólidas.

De seguida apresenta-se a comparação dos ganhos obtidos através do teste não paramétrico Mann-Whitney (Tabela 6.8).

Tabela 6.8. Resultados do teste Mann-Whitney (ganhos)

Grupo	Tratamento (n=28)	Comparação (n=22)
Teste Mann-Whitney		
Média da ordenação	33,82	14,91
Soma da ordenação	947,00	328,00
Z	-4,555	
Significância estatística	0,000	

Os ganhos obtidos do pré-teste para o pós-teste revelam diferenças estatisticamente significativas, como se pode verificar na tabela 6.8. Estes resultados parecem apontar para o efeito do tratamento na aprendizagem de acordo com o MoMuP.

6.3.5. Síntese

Os resultados alcançados permitem-nos verificar o seguinte: o desempenho do grupo de Tratamento é superior ao do grupo de Comparação, sendo de sublinhar inclusive que este último grupo piora a sua prestação, pois se no pré-teste a média obtida se cifrava nos 7,30 valores, no pós-teste a média apurada é de 6,50 valores. O grupo de Tratamento sobe a sua média em cerca de 2,60 valores em relação ao pré-teste, conseguindo no pós-teste 12,2 valores. Este grupo obteve diferenças estatisticamente significativas do pré-teste para o pós-teste, não se verificando o mesmo no grupo de Comparação.

Com efeito os dados que apurámos permitem-nos concluir que há diferenças estatisticamente significativas em relação às prestações dos grupos nos dois testes elaborados. cremos que as diferenças verificadas podem dever-se ao facto de o grupo de Comparação se ter envolvido menos na realização dos dois testes de conhecimentos, uma vez (e tal como anteriormente sublinhámos, *vide* 1.2.7.) esta participação no estudo não aportaria qualquer mais-valia em termos de avaliação final aos alunos. Por outro lado, entendemos que a abordagem realizada e ao trabalhar diretamente com o grupo de Tratamento conseguimos estabelecer uma relação de alguma proximidade, o que possibilitou aos alunos envolverem-se mais, aspeto que não se verificou na turma do grupo de Comparação. Julgamos, ainda, ser pertinente referir que os alunos não reagiram muito bem (impressões que nos foram

comunicadas pela professora titular, a qual aplicou o referido teste à turma) ao facto de terem de realizar um pós-teste e já na semana final das atividades letivas (3º período), podendo até evidenciar algum cansaço e, sabendo de antemão que os resultados do teste seriam irrelevantes para a sua avaliação final, pois só assim podemos explicar o facto de alguns alunos terem realizado algumas questões no pré-teste e, depois, não terem feito as mesmas questões no pós-teste, deixando-as em branco. Como afirmámos também não pudemos controlar os efeitos destas variáveis, pelo que podem quanto a nós contribuir para a explicação de uma prestação tão insuficiente do grupo de Comparação. Acresce, ainda, a esta ordem de razões o facto de muitos alunos nesta altura do ano já saberem o desfecho da sua avaliação final e, pelo que nos foi comunicado, muitos alunos desta turma como pretendiam mudar de área (voltando a repetir o 10º ano) deixaram de trabalhar de forma sistemática, pelo que evidenciaram com esta atitude um desinvestimento na generalidade das disciplinas. Começariam todo o percurso de novo no próximo ano letivo, apesar de poderem concretizar as disciplinas da componente de formação geral e, posteriormente fazerem melhoria de nota, mas não foi essa a opção tomada por uma grande parte dos alunos que manifestou intenção de mudar de curso.

No que concerne ao grupo de Tratamento, o mesmo também poderia não se ter envolvido tanto nas atividades pelas mesmas razões acima descritas, no entanto, cremos que o facto de terem tido acesso à desconstrução dos casos e à possibilidade de utilizarem os seus telemóveis e *tablets* constituiu uma motivação suplementar e a aprendizagem fez com que a sua prestação fosse superior à do grupo de Comparação. Poucos alunos referiram no final não ter gostado da desconstrução dos casos ou mesmo que ela lhes fosse indiferente.

Em conclusão, podemos referir que o grupo de Tratamento obteve diferenças estatisticamente significativas do pré-teste para o pós-teste o que não aconteceu no grupo de Comparação, pelo que podemos apontar como causa explicativa o facto de o efeito do tratamento se ter feito sentir na aprendizagem do grupo de Tratamento. Diremos que as melhorias se verificaram, sobretudo, na forma como os alunos foram enriquecendo mais as suas respostas, pois se numa primeira fase o conteúdo das respostas era pouco consistente e em alguns casos lacunar, numa segunda fase (pós-teste) já se verifica uma melhor seleção dos conceitos e uma necessidade de completar melhor as respostas, tentando inclusive socorrerem-se dos casos desconstruídos e recuperando informação analisada.

Dado ter-se verificado a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos no pré-teste foi necessário analisar os ganhos obtidos no pós-teste. Verificou-se

também a existência de diferenças estatisticamente significativas, segundo o teste não paramétrico Mann Whitney, nos ganhos obtidos.

Tendo presente as hipóteses colocámos e os resultados obtidos (diferenças estatisticamente significativas entre os grupos de Tratamento e de Comparação), podemos rejeitar a hipótese nula (H01 – Os sujeitos dos grupos de Tratamento e Comparação apresentam resultados semelhantes no teste de conhecimentos) e aceitar a hipótese alternativa (H1 – Os sujeitos dos grupos de Tratamento e Comparação apresentam resultados diferentes no teste de conhecimentos).

6.4. Opinião dos aprendentes sobre a desconstrução dos casos

No final do estudo dos quatro casos (23/05/2016) os alunos foram convidados a responder a um questionário sobre a desconstrução dos casos (Anexo 3) que tinha como objetivo recolher as suas reações sobre o estudo realizado.

Os resultados apurados foram os que se passam a apresentar.

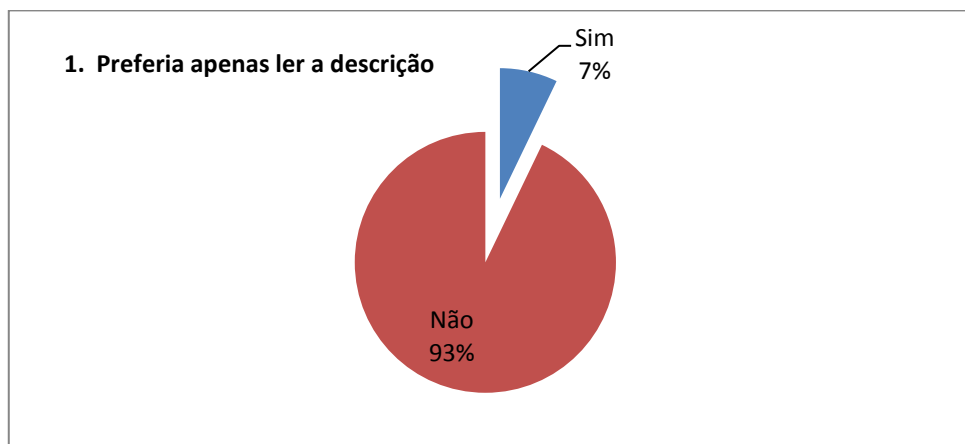


Figura 6.5. Preferência por casos em vídeo ou só texto (n=28)

Em relação à primeira questão do questionário sobre se preferiam casos constituídos por passagens de noticiários, um excerto de um filme e um documentário ou se teriam preferido apenas ler a descrição dos casos (Figura 6.5,) a grande maioria dos alunos (93%) referiu que não preferia apenas ler a descrição dos casos e 2 alunos manifestaram a sua preferência pela leitura, sem auxílio dos vídeos.

No que reporta à questão sobre se o uso do vídeo facilitou à compreensão dos casos, os resultados obtidos apresentam-se na Figura 6.6.



Figura 6.6. O uso do vídeo auxiliou à compreensão dos casos (n=28)

A compreensão dos casos em suporte vídeo foi mais perceptível para 96% dos alunos e apenas 1 aluno (4%) manifestou opinião contrária.

Em relação ao facto de gostarem dos casos analisados, 96% mencionaram ter gostado e apenas 1 aluno (4%) manifestou opinião contrária (Figura 6.7.).

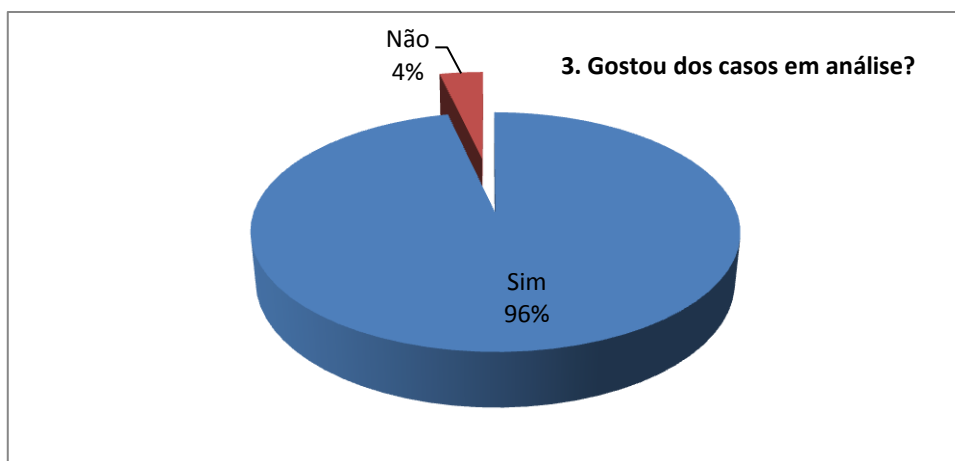


Figura 6.7. Gostou dos casos em análise (n=28)

Os alunos foram questionados sobre a análise realizada aos casos, tendo todos (100%) manifestado a sua concordância (Figura 6.8).

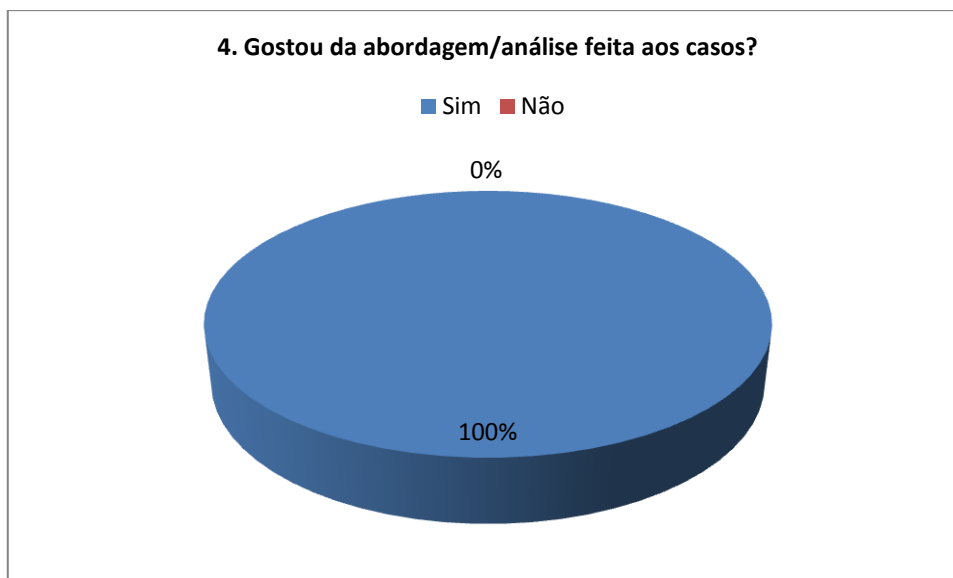


Figura 6.8. Gostou da análise realizada aos casos (n=28)

Por fim, solicitou-se aos alunos que indicassem qual foi o caso que mais gostaram de analisar (Figura 6.9.)

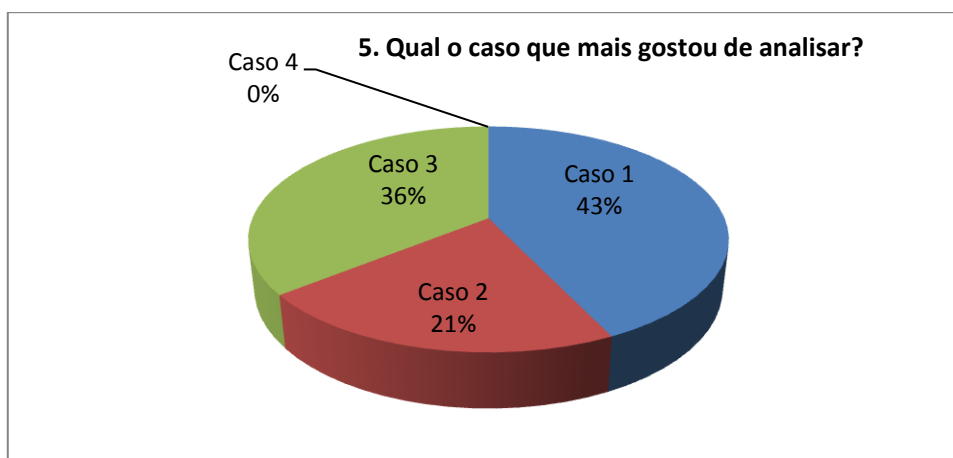


Figura 6.9. O caso que mais gostou de analisar (n=28)

O caso que os alunos mais gostaram de analisar foi o caso 1 (43%), seguido do caso 3 (36%) e, por fim, do caso 2 (21%). Nenhum dos alunos referiu o caso 4 como tendo sido um caso que tivesse gostado de desconstruir (*vide* ponto 6.2, Caso 4 – Alexís Tsípras).

De seguida transcrevemos algumas das razões apresentadas pelos alunos para justificar a escolha do caso que mais gostaram de desconstruir:

Caso 1- Trabalhadores devolvem dinheiro encontrado no lixo

“1º caso, porque fala sobre a honestidade moral, sobre fazer o que é correto, o respeito pela propriedade alheia e sobre o profissionalismo.” (T13);

“Escolhi o primeiro caso, pois para mim foi o mais moralmente correto. É que se fosse com outras pessoas muito provavelmente não devolviam o dinheiro que encontrassem.” (T23);

“Funcionários devolvem dinheiro encontrado no lixo - Devido ao facto de eles terem tido a humildade de devolverem aquela grande quantidade de dinheiro.” (T26);

“Escolhi o 1º caso pois foi um ato de fidelidade, o que eu admiro muito pois é uma das características fundamentais do Homem, o que nos falta em sociedade.” (T27).

Caso 2 – A escolha de Sofia

“Escolhi “Escolha de Sofia”, o 2º caso, pelo impacto emocional que teve em mim! Neste caso, Sofia é sujeita à escolha entre a morte de um dos filhos ou a morte de ambos e dela. Logicamente a pressão exercida sobre a mesma tocou-me.” (T1);

“A minha preferência é “A Escolha de Sofia” pois, neste caso é representado um grande dilema que, embora atualmente não seja vivido, foi um problema bastante vivido. A maneira como foi apresentado tal acontecimento pareceu-me realista e fez-me gostar deste caso.” (T2);

“Eu gostei do caso da Escolha de Sofia porque acho na minha opinião importante salientar que por vezes a lei e as normas instituídas são injustas, vendo que há escolhas impossíveis de fazer como “deixar” que matassem um dos filhos, sendo uma pessoa inocente no meio de tudo.” (T6);

Caso 3 - Aristides de Sousa Mendes

“Aristides de Sousa Mendes. O facto de ser uma escolha nobre, poucas ou quase nenhuma pessoa escolheria o que ele escolheu. O facto da escolha coincidir em sacrificar a sua família e salvar pessoas desconhecidas.” (T14);

“O caso que mais gostei foi o 3º caso – Aristides de Sousa Mendes – uma vez que este foi sempre um homem que admirei, pelo que adorei perceber melhor a sua situação, bem como a moralidade das suas ações.” (T15);

“O caso que mais gostei foi o de Aristides de Sousa Mendes, porque foi o caso que fala de um grande feito numa altura em que podia ter posto Portugal numa situação difícil e foi de extrema coragem pois pôs a vida dos seus e a sua em perigo.” (T18);

“O caso de Aristides de Sousa Mendes foi o que mais gostei de analisar, uma vez que foi um homem que honrou a sua pátria, com ações de grande coragem e generosidade, pondo em causa a sua própria carreira e bem-estar em defesa da dignidade humana, neste caso, a de muitos inocentes, vítimas do regime nazi.” (T22);

6.5. Opinião dos aprendentes acerca do estudo

No final do estudo, os alunos responderam a um questionário de opinião sobre o mesmo. Acrescentamos que apenas vinte e seis alunos responderam ao questionário, uma vez que dois alunos tinham faltado à aula onde o mesmo foi aplicado.

A primeira questão incidia sobre como os alunos classificaram o acesso aos conteúdos do *website* sobre ética (Figura 6.10.).

Mais de metade dos alunos (58%) referiu que foi fácil, dez alunos (38%) referiram que foi acessível e apenas um referiu que foi difícil.

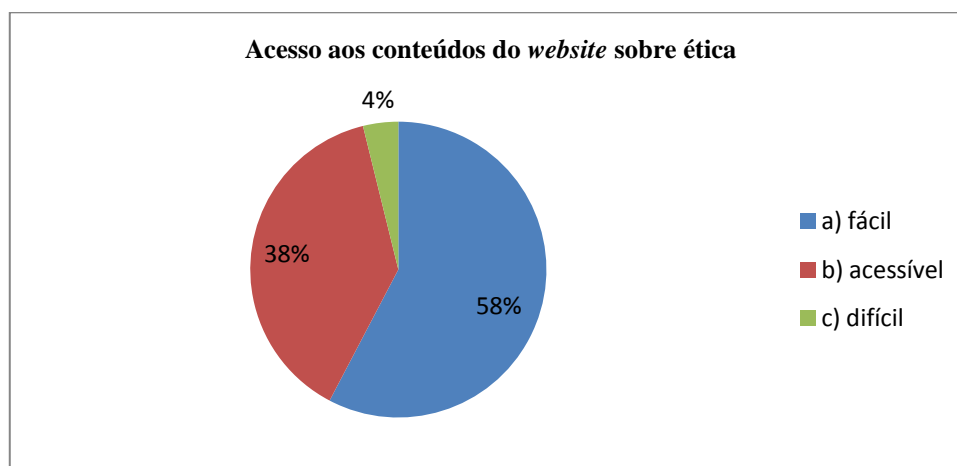


Figura 6.10. Acesso ao *website* sobre ética (n=26)

Questionou-se se já alguma vez tinha explorado uma aplicação deste género e em que situação (Figura 6.11.). À exceção de 1 aluno para todos os outros foi novidade explorar uma aplicação deste género. No que se refere à situação em que tal aconteceu a resposta dada foi a que a seguir transcrevemos: “*Outros trabalhos*” (T19). Julgamos que o aluno deve ter confundido, pois deve ter associado o uso do computador e o acesso à Internet como situações semelhantes à aplicação que construímos.



Figura 6.11. Já tinha explorado uma aplicação deste género (n=26)

Questionou-se se os alunos navegaram à vontade, se se sentiram desorientado ou perdidos na desconstrução dos quatro casos (Figura 6.12.). Houve 2 alunos que indicaram que se sentiram desorientados, os restantes (92%) referiram que navegavam à vontade.

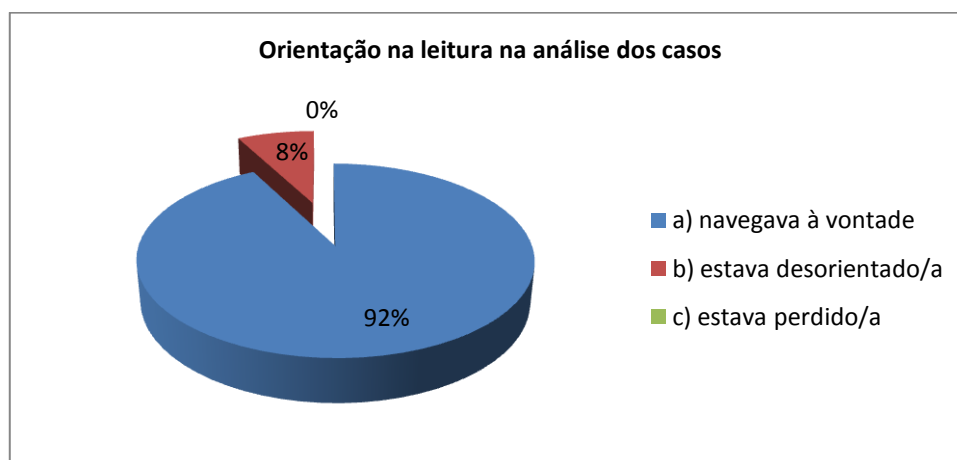


Figura 6.12. Orientação no *website* de ética (n=26)

Inquiriram-se os alunos sobre como avaliaram a explicação que foi proporcionada sobre o modo de funcionamento do *website* (Figura 6.13). A maioria (88%) assinalou que a explicação dada foi esclarecedora e 3 alunos (12%) consideraram que foi pouco esclarecedora.

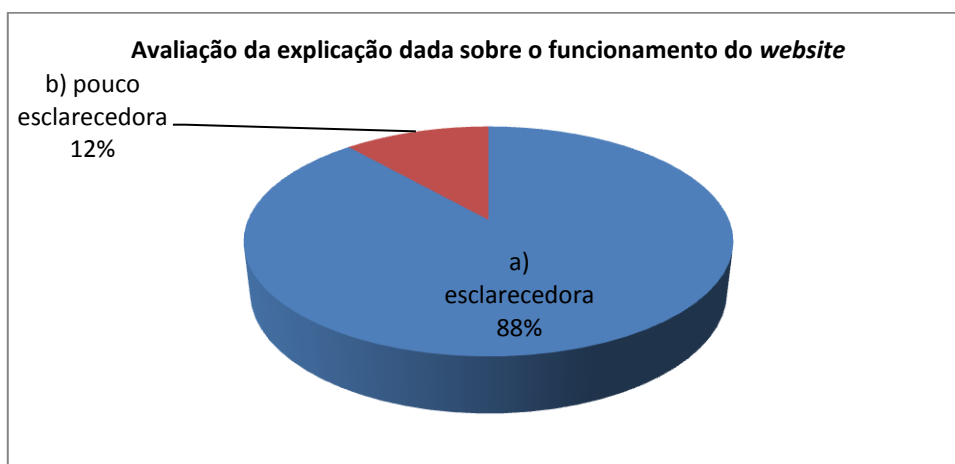


Figura 6.13. Avaliação da explicação dada sobre o funcionamento do *website* (n=26)

Solicitou-se aos alunos para indicarem o que mais gostaram de fazer no processo de desconstrução (Figura 6.14). A maioria dos alunos (62%) indicou “ver e ouvir os casos” e 38% indicou a opção “ver e ouvir os casos e ler os comentários”.

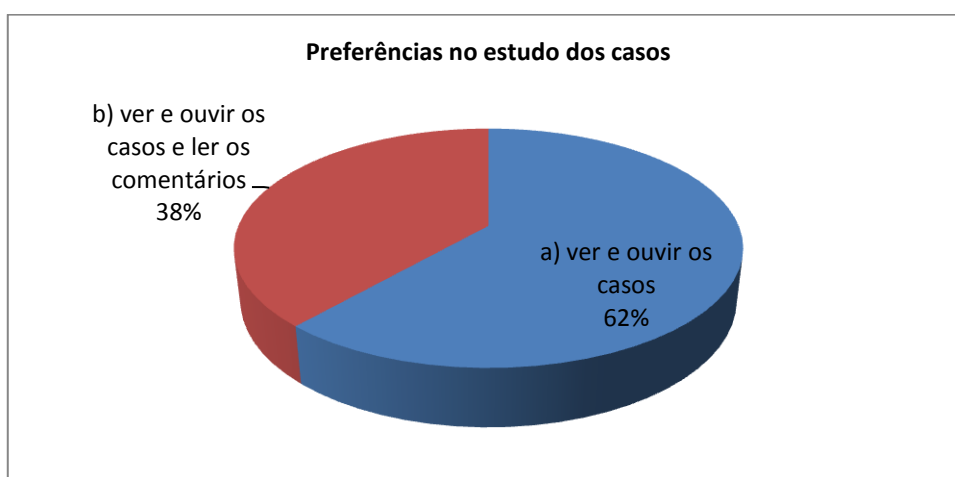


Figura 6.14. Preferência no estudo dos casos (n=26)

Solicitou-se a opinião dos alunos relativamente ao uso dos hiperdocumentos no estudo (Figura 6.15). Os alunos consideraram a experiência como diferente (35%), interessante (30%), enriquecedora (27%), no entanto, três alunos tiveram uma opinião menos favorável, considerando-a monótona (5%) e aborrecida (3%). Nenhum aluno selecionou a opção experiência complexa.

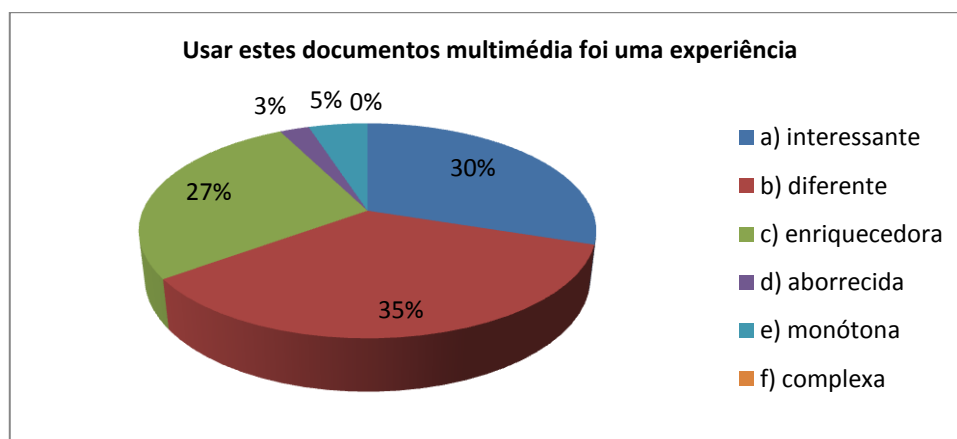


Figura 6.15. Reação ao uso dos hiperdocumentos (n=26)

Inquiriu-se os alunos no sentido de manifestarem as suas impressões acerca da abordagem realizada à ética a partir das perspetivas normativa, deontológica e teleológica para compreender os pressupostos de Kant e Stuart Mill (Figura 6.16.).

As opções selecionadas para classificar a abordagem realizada à ética, em ordem decrescente, são os seguintes: “interessante” (55%), seguindo-se a opção “diferente (28%) e, por último, a opção “complexa” (17%). Nenhum aluno assinalou a opção “maçadora”.

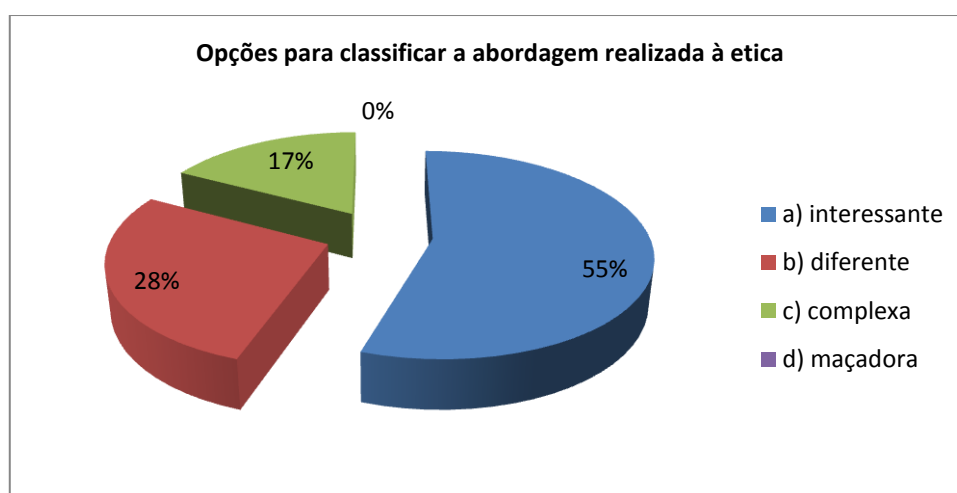


Figura 6.16. Seleccione as opções para classificar a abordagem realizada à ética a partir das perspetivas normativa, deontológica e teleológica para compreender os pressupostos de Kant e Stuart Mill (n=26)

Solicitou-se para se posicionarem relativamente às perspetivas delimitadas para o estudo (normativa, deontológica e teleológica) como adequadas para abordar a ética de Kant e Stuart Mill (Figura 6.17.)

Os alunos consideraram que as perspetivas foram: “adequadas” (73%), “parcialmente adequadas” (27%) e nenhuma resposta para a opção “inadequadas”.

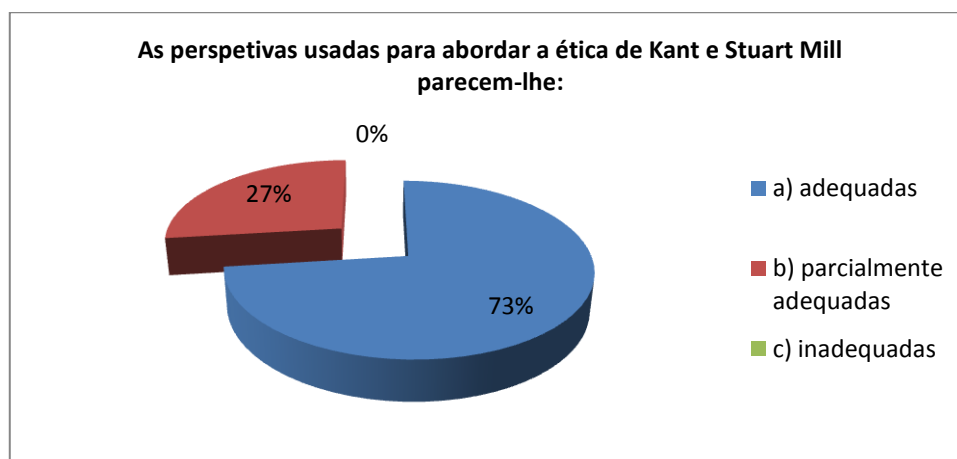


Figura 6.17. Perspetivas usadas no estudo: normativa, deontológica e teleológica (n=26)

Questionou-se os alunos acerca da estrutura dos hiperdocumentos analisados ser facilitadora ou não da compreensão da ética de Kant e de Stuart Mill (Figura 6.18).

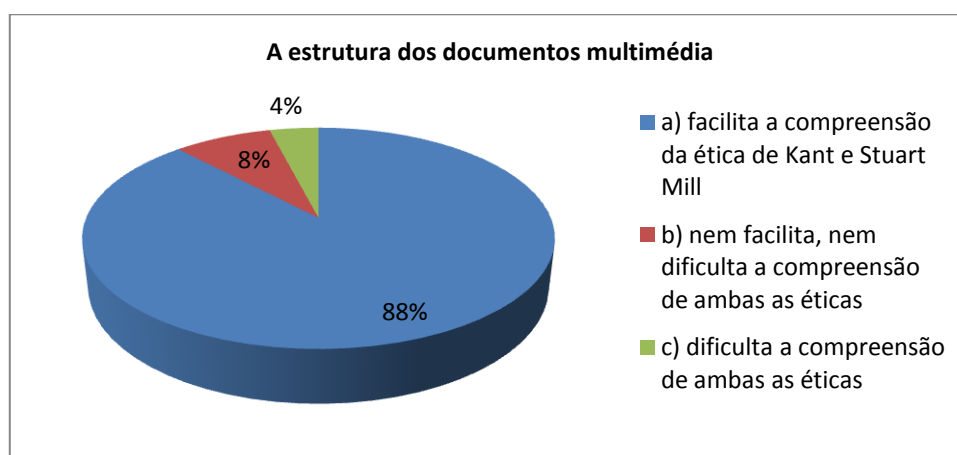


Figura 6.18. A estrutura dos documentos multimédia é facilitadora ou não da compreensão da ética de Kant e de Stuart Mill (n=26)

A maioria dos alunos (88%) considerou que a estrutura do documento facilita a compreensão da ética de Kant e de Stuart Mill, 2 alunos (8%) consideraram que nem facilita nem dificulta, não apresentando qualquer justificação, e 1 aluno (4%) indicou que dificulta, apresentando a seguinte justificação que transcrevemos na íntegra: “*É uma estrutura muito complexa e Stuart Mill e Kant são simples nas suas avaliações*” (T7).

Em relação às justificações apresentadas para a escolha dominante, as razões elencadas quase todas confluem para a mesma ideia, isto é, de um modo geral, os alunos consideraram que a abordagem efetuada facilitou a compreensão de ambas as éticas em estudo, na medida, em que os vídeos dos casos e as análises apresentadas auxiliavam essa compreensão por serem elucidativos e, por permitirem ter uma noção mais completa dos conteúdos de ambas as éticas. Também enfatizaram que a análise dos minicaseos permitiu fazer a ligação da teoria à prática, pois algumas situações visadas nos casos eram reais, entendendo os alunos que esta opção lhes possibilitou perceber melhor a aplicação em termos práticos de questões que até então tinham sido apenas tratadas em termos teóricos.

No entanto, é de referir que as justificações apresentadas são, genericamente elementares, pelo que para dar conta desta nossa observação transcrevemos algumas das razões apontadas literalmente como foram redigidas:

“A estrutura dos diversos documentos multimédia ajuda-nos a compreender a ética de Kant e Stuart Mill na medida em que, ao serem repartidos em mini casos permitem-nos visualizar de uma maneira mais explícita a presença do “bem” e do “mal”, segundo as teses de Kant e Stuart Mill.” (T2);

“Eu disse que facilitava a compreensão da ética de Kant e Stuart Mill, porque através destes documentos consegui ter uma ideia mais complexa sobre Kant e Stuart Mill, porque deste modo através dos casos particulares é mais fácil de compreender.” (T3);

“Com a realização deste trabalho tornou a compreensão da ética de Kant e de Stuart Mill mais fácil, pois antes da realização deste não percebia nada.” (T5);

“Consegui perceber melhor as perspetivas dos dois filósofos.” (T12);

“A estrutura destes documentos multimédia facilitaram a minha compreensão da ética de Kant e Stuart Mill pois exercitámos essa matéria ao pormenor, o que tornou mais fácil.” (T14);

“Porque podemos aplicar as éticas a casos reais esclarecendo como estas se aplicam na vida real.” (T18);

“Para mim, com forma de ouvir e ver vídeo é mais fácil aprender a ética de Kant e Stuart Mill (por causa de português).” (T20);

“A abordagem feita aos casos permite avaliar a pertinência e o efeito prático das duas perspetivas abordadas” (T22);

“A abordagem aos casos em formato vídeo facilita a compreensão do caso e as perspetivas de cada um.” (T23);

“Com a realização deste trabalho ampliei o meu conhecimento em relação à ética de Kant e Stuart Mill.” (T25);

“Pois percebemos melhor a ética de Kant e Stuart Mill no quotidiano e assim compreendemos melhor onde são usadas essas éticas no quotidiano.” (T26)

Teve-se ainda como objetivo indagar como é que a abordagem de um conteúdo como a ética na disciplina de Filosofia, tendo em consideração o recurso educativo utilizado, foi avaliada pelos alunos. Perante as seis opções de resposta, consta-se na Figura 6.19, que a mais indicada foi “positiva” (51%), seguida da opção – mais esclarecedora (31%), entusiasmante (9%), pouco esclarecedora 6 (%) e complexa (3%). Nenhum aluno referiu a opção f) - pouco positiva, o que é indicador do reconhecimento da pertinência do recurso educativo.

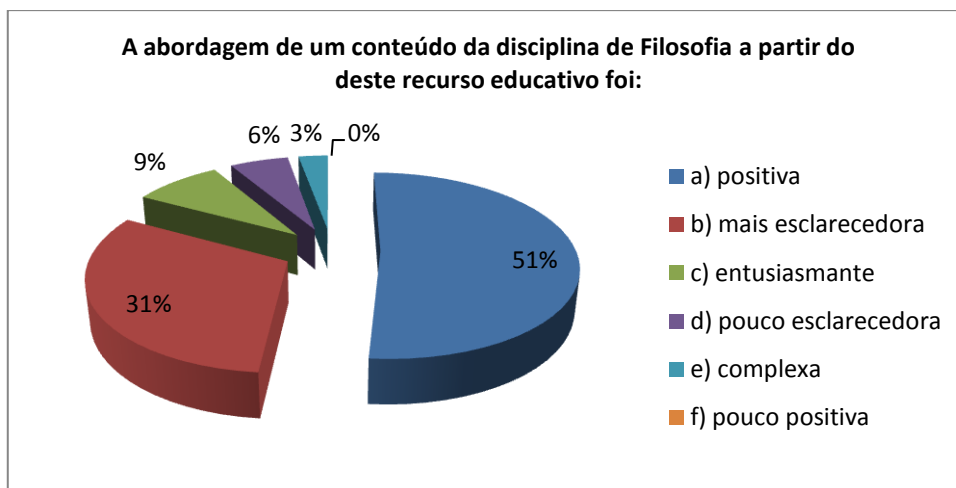


Figura 6.19. Reação à abordagem de um conteúdo da disciplina de Filosofia a partir do recurso educativo (n=26)

Por último, pretendia-se saber como é que os alunos consideravam a possibilidade de este tipo de recursos poder estender-se a mais disciplinas do seu currículo, no sentido de se constituírem como complementos às aprendizagens. Na Figura 6.20, constata-se que a maioria (69%) concordou que as disciplinas poderiam ser melhor complementadas com o recurso a análises como as que tinham explorado, mas 31% discordou

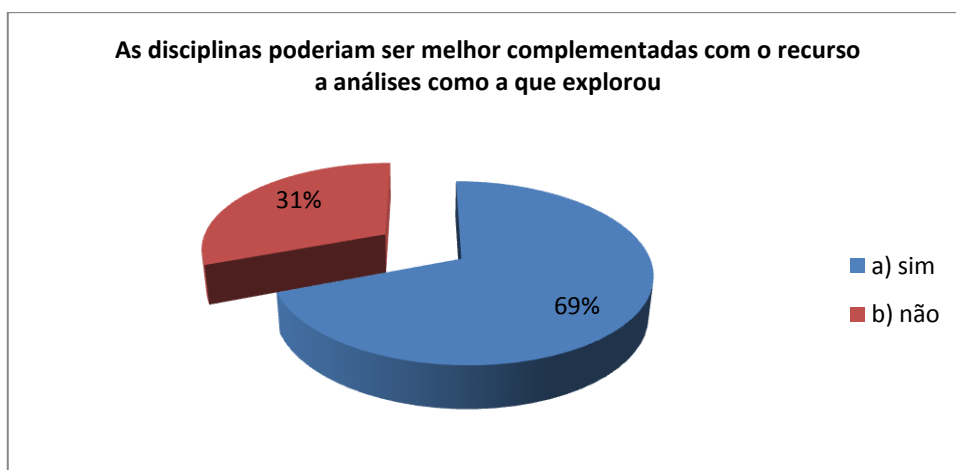


Figura 6.20. As disciplinas poderiam ser melhor complementadas com o recurso a análises como a que explorou (n=26)

No que reporta às explicações dadas pelos alunos para justificar a sua escolha começaremos por transcrever algumas respostas dos alunos relativamente à concordância sobre as vantagens neste tipo de abordagem às disciplinas:

“É realizado um maior aprofundamento acerca de determinado tema ou matéria, o que permite um enriquecimento das disciplinas presentes no meu currículo” (T2);

“Seria um método diferente e normalmente quando experimentamos uma coisa diferente e nova, é bom.” (T7);

“Um estudo mais aprofundado é sempre bom pois aprendemos sempre mais e adquirimos conhecimentos.” (T9);

“Porque na maioria das vezes facilita a compreensão de diversos temas, bem como para mim e na minha opinião, capta a minha atenção e motiva-me para aprender outras coisas.” (T11);

“Permite um conhecimento mais dinâmico do conjunto das disciplinas mais teóricas” (T14);

“Por um lado, traria aos alunos mais conhecimento prático acerca das diversas matérias. Por outro lado, as aulas seriam mais cativantes, interessantes e entusiasmantes.” (T15);

“Com o recurso a análises como a explorada podemos aplicar à realidade coisas que demos na aula de forma teórica.” (T18);

“Permite uma compreensão mais abrangente dos conteúdos estudados, de uma forma mais dinâmica, a qual poderia ser aplicada às disciplinas mais teóricas.” (T22);

“Acho este recurso mais interessante e podemos captar mais pormenores, não sendo tão massacrante a análise dos casos.” (T23);

“Ajuda a compreender conceitos teóricos.” (T24)

No que diz respeito às razões apontadas pelos alunos que manifestaram a sua discordância sobre esta abordagem em outras disciplinas transcrevemos as justificações apontadas, referindo que dois dos alunos não apresentaram qualquer razão para fundamentar a sua escolha.

“As áreas que pretendo frequentar pouco têm a ver com a área de trabalho neste trabalho.” (T5);

“Na minha opinião, não pois acho que a matéria lecionada da maneira que a escola secundária utiliza é ótima para perceber e interiorizar a matéria. Acho que a utilização deste recurso foi aborrecida e monótona.” (T6);

“Porque não funciona em muitas disciplinas do meu currículo.” (T12);

“Porque estamos em Economia e não em Filosofia. E temos é que aprender Economia Matemática e a Filosofia chega para nós formarmos o nosso pensamento acerca das coisas.” (T13)

“É uma ajuda sim mas não faria grande diferença, o que eu quero dizer é que não ajuda nem desajuda.” (T17);

“Não ajuda nem prejudica.” (T19).

Em síntese, dos dados recolhidos provenientes da análise realizada ao questionário de opinião concluímos que os alunos se manifestaram favoravelmente acerca do trabalho realizado. Consideraram que o acesso aos conteúdos do *website* foi fácil, navegando à vontade na aplicação. Consideraram, também, que a explicação proporcionada sobre o modo de funcionamento do documento multimédia no *website* foi esclarecedora. Constatou-se também que a maioria dos alunos declarou nunca ter explorado qualquer aplicação deste género. O que mais gostaram de fazer foi ver e ouvir os casos.

No entanto, nas restantes questões do questionário notámos algumas contradições nas opções escolhidas, nomeadamente nas análises mais críticas ao trabalho realizado. A título de exemplo apresentamos os seguintes casos: um aluno considerou simultaneamente que o uso de documentos desta tipologia foi diferente, que as perspetivas escolhidas foram adequadas mas a abordagem do conteúdo foi pouco esclarecedora, entendendo que o que é relevante para a sua formação são apenas as disciplinas nucleares da sua área, em detrimento das outras que também compõem a sua moldura curricular. Outro aluno refere que achou a experiência do uso destes documentos multimédia monótona, mas simultaneamente classificou a abordagem realizada à ética como interessante e as perspetivas (normativa, deontológica e teleológica) como parcialmente adequadas justificando que afinal conseguiu perceber melhor a perspetiva dos dois filósofos. Depois, acrescenta que a abordagem de um conteúdo desta natureza na disciplina de Filosofia a partir do recurso educativo criado foi positiva e mais esclarecedora, para depois concluir na questão 11 que este recurso não funciona para muitas disciplinas do seu currículo.

Por último, vamos apresentar mais um exemplo que ajuda a perceber o nível de avaliação produzido, isto é, um aluno avalia a experiência do uso dos hiperdocumentos como interessante e enriquecedora, considera também que a abordagem realizada à ética foi interessante, que as perspetivas foram adequadas, a estrutura dos hiperdocumentos facilitou a sua compreensão da ética de Kant e Stuart Mill, o que segundo a justificação apresentada pelo próprio foi possível justamente pelo uso destes documentos, pois até então nada tinha percebido da matéria em questão, para classificar a abordagem como positiva e depois conclui que outras disciplinas não devem utilizar este tipo de recursos, pois a área que pretende frequentar nada tem a ver com a disciplina de Filosofia.

Concluindo, de uma forma expressiva os alunos reagiram positivamente ao uso dos hiperdocumentos disponibilizados no *website* sobre ética, manifestando o seu agrado e entusiasmo pela utilização destes recursos que classificaram como interessantes, diferentes, enriquecedores, positivos e esclarecedores.

Introdução

O presente capítulo, o último do presente trabalho, apresenta as conclusões do trabalho realizado. É composto pelos seguintes pontos: o estudo (7.1), resultados do estudo (7.2), implicações do estudo (7.3) e investigação futura (7.4).

“Quanto mais aprendemos sobre o mundo, quanto mais profundo o nosso conhecimento, mais específico, consciente e articulado será o nosso conhecimento do que ignoramos – o conhecimento da nossa ignorância. Essa, de facto, é a principal fonte da nossa ignorância: o facto de que o nosso conhecimento só pode ser finito, mas a nossa ignorância deve necessariamente ser infinita.” (Karl Popper, 1972, p. 57)

7.1. O estudo

Dadas as dificuldades dos alunos na aprendizagem da ética na disciplina de Filosofia, perspectivámos o Modelo Múltiplas Perspetivas como uma mais-valia. Delineamos a seguinte questão de investigação: Que implicações tem o MoMuP (processo de desconstrução e reflexão) na aprendizagem da Filosofia?

Neste estudo aplicámos o Modelo Múltiplas Perspetivas ao ensino/aprendizagem da ética, especificamente ao ponto 3.2.3. - A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas, tendo em consideração o Programa da disciplina de Filosofia. De acordo com o referido Programa propõe-se que se proceda ao questionamento da fundamentação da moral e dos critérios de apreciação da moralidade dos atos humanos, bem como, se efetue uma análise comparativa e o confronto de duas perspetivas, assim, optámos pela perspetiva de Immanuel Kant e de John Stuart Mill que são as perspetivas que, por norma, são testadas em sede de exame nacional.

Tendo em consideração os objetivos da nossa investigação e as condições de que dispusemos para a sua efetivação, recorreremos a um plano quasi-experimental com recurso a pré e pós-teste, envolvendo um grupo de Tratamento e um de Comparação. Como técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizamos o inquérito por questionário e a observação.

A investigação que dinamizámos decorreu no Agrupamento de Escolas de Estarreja e envolveu duas turmas do 10º ano de escolaridade, tendo sido recolhidos dados quantitativos e qualitativos que utilizámos no nosso estudo.

O modelo implementado incluiu atividades presenciais com recurso à desconstrução dos casos a partir de uma aplicação que construímos através da plataforma eXeLearning+ 2.0.4. Os quatro casos apresentados e desconstruídos foram implementados de acordo com um requisito fundamental, a saber: mostrarem-se adequados à aquisição de conhecimentos de nível avançado e aplicáveis a domínios complexos. Considerando que o MoMuP pode ser utilizado como um “complemento às aulas presenciais” (Carvalho & Marques, 2015, p. 99), entendemos que face à escassez de tempo e por não lecionarmos as turmas participantes, no nosso estudo seria necessário optar por fazer do espaço da sala de aula o local de debate, pelo que substituímos a reflexão no fórum pela reflexão nas sessões presenciais, deste modo, à medida que os alunos iam desconstruindo os casos iam refletindo acerca dos mesmos a partir de desafios que foram por nós lançados (*vide* pontos 4.3 e 6.2).

No que reporta ao processo de desconstrução, nos protótipos que concebemos incluímos as perspetivas e os comentários explicativos em cada minicaso, cuja finalidade consistia em

auxiliar o aluno a compreender o minicaso através de diferentes perspetivas. Os quatro casos selecionados foram todos apresentados em suporte de vídeo e escolhemos esta opção por entendermos que tal poderia colher junto dos alunos uma melhor adesão visto que, regra geral, são apreciadores de pequenos vídeos, os quais vulgarmente consultam através dos seus telemóveis e *tablets*.

A docente investigadora disponibilizou os quatro casos divididos em catorze minicasos que foram concebidos de acordo com os objetivos da planificação a médio e a longo prazo da disciplina de Filosofia considerando, também, as orientações emanadas do Programa da disciplina. Os casos foram disponibilizados *online*, encontrando-se alojados no servidor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Um hiperdocumento concebido de acordo com o MoMuP compreende o caso, as perspetivas e a desconstrução (Carvalho, 2008a, 2011; Marques & Carvalho, 2008a). Optámos por proceder à reflexão presencialmente, pelo que concebemos, tal como atrás afirmámos, um conjunto de desafios e tarefas que foram sendo apresentados à medida que os alunos iam procedendo ao trabalho de desconstrução. Por outro lado, considerando que o espaço da aula de Filosofia deve ser promotor do debate e da troca de argumentos, entendemos que o nosso estudo se ajustava à natureza desta competência filosófica, razão pela qual considerámos como relevante enveredar pelos procedimentos atrás mencionados, aproveitando a ocasião de aplicação do estudo para suscitar nos alunos o desenvolvimento do seu raciocínio, reflexão e curiosidade, bem como, ensaiar as regras do discurso argumentativo ao colocar em prática os seus elementos estruturantes. Foi nossa intenção suscitar nos alunos o sentido de análise das situações propostas com intuito de os conduzir a ultrapassar a mera opinião, orientando-os no sentido de construírem argumentos cogentes, respondendo pessoalmente pelo conteúdo das suas reflexões e, não menos importante, desconstruindo falsas crenças, assentes em pressupostos pouco sólidos, pelo que a troca de argumentos em situação de debate se mostrou, em determinados aspetos da análise produzida, de muita valia. Por último, cremos que a nossa investigação se constitui como a primeira aplicação do MoMuP ao ensino/aprendizagem da ética concretizada em Portugal, bem como, se assume como pioneira no domínio da Filosofia, por comportar um conjunto de princípios e procedimentos que, até ao momento, não encontrámos nenhuma semelhante no cenário educativo português.

7.2. Resultados do estudo

Os resultados apurados permitem-nos concluir que a prestação do grupo de Tratamento melhorou em todas as questões testadas do pré para o pós-teste (*vide* 6.3.1.), verificando-se diferenças estatisticamente significativas do pré-teste para o pós-teste no teste de Wilcoxon signed-rank, devido ao tratamento recebido. O mesmo não se verificou no grupo de Comparação, que não obteve diferenças estatisticamente significativas.

Os dois grupos foram comparados no pré-teste através do teste não paramétrico Mann-Whitney, tendo-se verificado diferenças estatisticamente significativas, ou seja, os grupos à partida tinham conhecimentos diferentes. Por esse motivo, no pós-teste tivemos que comparar os ganhos obtidos nos dois grupos. Constatou-se que houve diferenças estatisticamente significativas que resultaram do tratamento recebido.

Perante as diferenças estatisticamente significativas obtidas entre os dois grupos (Tratamento e Comparação) aceita-se a nossa hipótese de investigação (H1) – *Os sujeitos dos grupos de Tratamento e Comparação apresentam resultados diferentes no teste de conhecimentos* e rejeita-se a hipótese nula (H01)

Creemos que o processo de desconstrução dos casos que analisámos conjuntamente com os alunos e o processo de reflexão implementado se mostraram caminhos profícuos para suscitar nos alunos uma atitude de maior dinamismo, bem como, a sua maior participação como sujeitos ativos na construção do seu próprio conhecimento. Por outro lado, o facto de nos socorrermos de uma ferramenta com as especificidades do eXeLearning+ 2.0.4. ajudou a que os alunos pudessem verificar que os conteúdos da disciplina de Filosofia podem e devem ser abordados de formas diferentes daquelas a que vulgarmente estão habituados, razão pela qual esta perspectiva de abordagem abriu horizontes no sentido de desvincular as análises que se produzem confinando-as apenas ao campo teórico, podendo os conteúdos de Filosofia ser abordados como entidades vivas, abertos à reflexão, ao debate e à discussão, não descurando a aplicação das novas tecnologias ao ensino/aprendizagem da disciplina o que quanto a nós prova que este é um domínio com potencial e que deve ser explorado. Entendemos que conceber as disciplinas em função de uma categorização rígida, em que umas são entendidas como mais práticas e outras mais teóricas é profundamente redutor e, porquanto presta um mau trabalho ao ensino.

Acrescentamos, também, que relativamente à informação recolhida quer no questionário de opinião sobre a desconstrução dos casos, quer no questionário sobre o estudo, é possível concluir que a maioria dos alunos emitiu um parecer favorável face ao trabalho desenvolvido.

De um modo geral, os alunos consideraram que a abordagem efetuada facilitou a compreensão de ambas as éticas em estudo, sublinhando que a estrutura dos minicaseos lhes permitiu construir uma análise mais esclarecedora dos conteúdos em estudo, bem como, potenciou a sua compreensão. Os alunos consideraram, ainda, que o acesso aos conteúdos do *website* foi fácil e navegaram na aplicação sem grandes constrangimentos.

Concluimos da análise efetuada aos resultados apurados nos documentos atrás mencionados que, de acordo com a avaliação dos alunos, o uso dos hiperdocumentos foi positivo, pelo que manifestaram o seu agrado e entusiasmo pela utilização destes recursos que qualificaram como mais esclarecedores, como diferentes, enriquecedores e positivos.

Por fim, e respondendo à nossa questão de investigação, cremos que é possível concluir que o ensino/aprendizagem da ética foi potenciado pela aplicação do MoMuP, estimulando os alunos a compreender a análise dos casos no processo de desconstrução e a refletir sobre as questões colocadas, desenvolvendo capacidade crítica.

7.3. Implicações do estudo

Tendo em consideração os resultados obtidos neste estudo, julgamos que é pertinente manter-se a aplicação disponível para que outros professores possam utilizar os hiperdocumentos por nós concebidos e criados.

Entendemos que seria enriquecedor para o ensino/aprendizagem da Filosofia a utilização deste género de materiais por os considerarmos com forte potencial educativo. Seria desejável que mais professores pudessem interessar-se por estas metodologias que qualificamos como dinâmicas e interativas, no sentido de complementar as aulas mais expositivas com intuito de suscitar a análise, a reflexão e o debate acerca de temas/problema que compõem a estrutura curricular do Programa da disciplina de Filosofia.

A aplicação do MoMuP proporcionou aos alunos uma desconstrução individual ao ritmo de cada um, seguindo-se de uma reflexão partilhada por alunos e professora. Estas duas componentes permitiram desenvolver nos alunos uma melhor compreensão sobre os casos em estudo e uma melhor capacidade de transpor para novas situações os conteúdos das aprendizagens.

Entendemos face aos resultados que apurámos no nosso estudo que seria desejável que houvesse mais professores interessados em explorar este tipo de aplicações, todavia, dada a extensão do Programa é pouco provável que tal possa acontecer com maior expressão, pelo que julgamos ser pertinente proceder-se a um trabalho de reflexão acerca da necessidade de se

reformular o atual Programa em vigência de modo a aferir-se realmente o que é relevante ensinar, ou seja, se se opta por abordar todas as temáticas em dois anos de frequência obrigatória da disciplina como se de um curso de Filosofia se tratasse, ou se porventura, é preferível elegerem-se menos temas, libertando tempo para que se possa concretizar verdadeiramente o ensinar-se a filosofar.

Entendemos que estudos como aquele que realizámos podem potenciar este exercício de dotar o aluno de mecanismos que o auxiliem a construir os alicerces do seu pensar de forma construtiva e, simultaneamente, aprendendo a discutir, a problematizar e a argumentar, sem se constituir como um mero repetidor de teorias com as quais não se identifica, por não lhes encontrar qualquer sentido, olhando para o trabalho que produz como uma obrigação e não como um exercício vivo, pleno de potencialidades.

Por último, julgamos que seria absolutamente necessário para o ensino/aprendizagem da Filosofia que se começasse a desenhar no horizonte da formação de professores a possibilidade de se apostar verdadeiramente num tipo de formação que contemple as tecnologias digitais, no sentido de se apostar num trabalho que vá ao encontro das reais necessidades dos docentes da contemporaneidade, com intuito desta formação acompanhar as mudanças que já se vêm a instalar no nosso quotidiano. É quanto a nós um tipo de formação que é urgente implementar e que extrapole os conhecimentos básicos que algumas formações providenciam, nomeadamente, aquelas que ensinam, por exemplo, os professores a trabalhar no programa Excel, ou a providenciar noções básicas de informática que não vão para além do elementar. É na nossa perspetiva um tipo de formação que peca muito por defeito e não é raro assistir em muitas salas de aula, o professor a pedir auxílio aos alunos para instalar uma qualquer aplicação no computador ou mesmo para o socorrer numa ou noutra situação em que o seu desconhecimento é total sobre o funcionamento dos aparelhos que tem ao seu dispor e sobre os quais o seu conhecimento é mínimo, ou quase inexistente. Desperdiçam-se recursos, perde-se tempo e cremos vivamente que o professor deixa passar, por vezes, a oportunidade de se socorrer de inúmeros meios que poderiam auxiliá-lo a tornar o seu trabalho mais condizente com os atuais requisitos dos nativos digitais que à sua frente são exímios manuseadores das novas tecnologias. São duas realidades distintas que coexistem num mesmo espaço – a sala de aula! Acreditamos, assim, que a formação inicial deve logo nas Universidades contemplar a aprendizagem de todo um conjunto de técnicas que apetrechem o professor da contemporaneidade a movimentar-se com liberdade de movimentos, dando-lhe as ferramentas que lhe possibilitem fazer mais, rentabilizando os recursos de que por vezes dispõe e, não menos importante, fazer melhor. É quanto a nós um processo que requer uma

aposta numa formação verdadeiramente comprometida com um trabalho exigente que é aquele que é reivindicado ao professor, como tal, a sua formação deve contemplar esta vertente.

7.4. Investigação futura

Considerando que nas questões de maior grau de complexidade, nomeadamente, na questão de resposta extensa e orientada, o desempenho dos alunos foi pouco expressivo, seria desejável que em estudos posteriores o estudo prático contemplasse mais sessões de desconstrução e reflexão, pois cremos que os resultados poderiam ser mais concretizados nas questões mais exigentes. Julgamos que para cinco sessões o desejável teria sido três casos e não quatro, pelo que a diminuição do número de casos pode contemplar mais tempo para se exercitar a reflexão e o debate que são fulcrais para que os alunos treinem competências que fazem parte do trabalho base inerente à disciplina.

É que no nosso entender o ensino/aprendizagem de Filosofia poderia ganhar mais, quer em termos análise, quer em termos de interesse para o próprio aluno, pois possibilitaria mais tempo para o exercício de dotar os alunos de meios para que pudessem verdadeiramente ensaiar aquilo que é relevante na aprendizagem da Filosofia, a saber: ensinar a filosofar.

Cremos que seria pertinente, para além dos debates lançados durante o processo de reflexão na aula investigar o efeito no fórum *online*, analisando como essa prática argumentativa se reflete na melhoria da escrita dos alunos.

Outro aspeto que também consideramos relevante incluir para investigações futuras é, se possível, no final do estudo fornecer aos alunos da turma do grupo de Comparação um caso para que possam analisar, desconstruir e avaliar os resultados obtidos neste exercício, uma vez que não tendo acesso à desconstrução, este grupo apenas fica confinado à lecionação dita “normal” dos conteúdos, pelo que seria interessante verificar a reação e o desempenho em futuras investigações.

Considerando a aprendizagem conseguida e a opinião favorável dos alunos face ao conteúdo e à estrutura do nosso documento, julgamos importante que um número maior de utilizadores, possa aceder-lhe, de modo a que o ensino/aprendizagem ultrapasse os espaços físicos tradicionais e se abra a uma partilha que extrapole os espaços e os tempos pré-definidos para tal. Por outro lado, julgamos que mais pessoas a aceder à nossa aplicação a podem complementar, tomando-a como um ponto de partida para futuros trabalhos que possam vir a ser desenvolvidos neste domínio. É que em matéria de tecnologia e desta

associada ao ensino/aprendizagem não há como conceber domínios intocáveis e fechados eternamente, na medida, em que são constantes as novidades e a troca de experiências é providencial para que se continue a avançar da busca do conhecimento. Concebemos, assim, o nosso trabalho como um contributo, mas passível de ser melhorado, pelo que qualquer professor, ou investigador pode recuperá-lo e aportar-lhe melhorias que o tornem mais completo, pois “o nosso conhecimento só pode ser finito, mas a nossa ignorância deve ser necessariamente infinita” (Popper, 1972, p. 57).

Em jeito de conclusão e porque este foi um trabalho desenvolvido no âmbito do ensino de um conteúdo da Filosofia, cremos que a melhor homenagem que lhe poderemos prestar é olhar para o seu ensino e exigir que o mesmo seja verdadeiramente orientado para essa mui nobre missão que a deve elevar acima da mera repetição de teorias, ou de relatos históricos mais ou menos bem fundamentados, isto é, deve o ensino da Filosofia hoje e sempre concentrar-se numa dimensão maior e que já ao longo do presente trabalho fomos defendendo: que seja um exercício paladino do amor à sabedoria, orientando cada aluno nessa dura, mas revigorante tarefa que é aprender a filosofar. É o melhor serviço que lhe podemos prestar!

Terminamos com as palavras de Nietzsche que quanto a nós exprimem de forma contundente acerca do que se pode entender sobre o significado de ser filósofo, pois se subtrairmos ao ato de filosofar a curiosidade, a crítica, o espanto e a necessidade de procurar incessantemente, expurgamo-la do que de mais genuíno ela comporta, por isso, um filósofo é:

[u]m homem que vive, sente, escuta, suspeita, espera e sonha sempre com coisas extraordinárias, que parece colher as próprias ideias de fora, do alto e debaixo, como uma espécie de acontecimentos apenas a ele reservados e que chegam até ele como raios, e talvez, ele mesmo seja um furacão, prenhe de raios, um homem fatal, em torno do qual se ouve incessantemente o ruído sinistro do trovão. Um filósofo (...) é muito curioso, para deixar de voltar, sempre, para si mesmo. (Nietzsche, 2001, p. 221)

Referências bibliográficas

- Aleixo, A. (2008). *FlexQuest no ensino de ciências: Incorporando a Teoria da Flexibilidade Cognitiva na WebQuest*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Almeida, M. M. (2001). *Programa de Filosofia. 10º e 11º Anos. Cursos Científico-Humanísticos: Formação Geral*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Alves, A. E. S. (2009). Trabalho docente e proletarização. *Revista HISTEDBR On-line*, 9(36), 25-37.
- Alves, P. A. B. (2014). *A dependência da Internet – efeitos na saúde*. Dissertação de Mestrado em Sistemas e Tecnologias da Informação para a Saúde. Coimbra: Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra.
- Amado, J. (2013). A investigação em educação e seus paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 19-70). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amaral, R. G. (2009). A construção do conhecimento na sociedade da informação e biblioteca pública escolar. *Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura*, 8, 163-175.
- Andrade, A. (2010). Consideraciones sobre la enseñanza de las ciencias y el contexto cultural. *Revista EducyT*, 1, 86-104.
- Andrade, E. (2014). *Primeiros Poemas – As Mãos e os Frutos – Os Amantes sem Dinheiro*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Angrosino, M. V. (2012). Observation-based research. In James Arthur, Michael Waring, Robert Coe & Larry Hedges (Eds.), *Research Methods & Methodologies in Education* (pp.165-169). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Antunes, F. (1995). Educação, cidadania e comunidade. Reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(1), 191-205.
- Antunes, P. F. R. (2014). *O substrato Idealista no Programa de Filosofia do Ensino Secundário e nas posteriores Orientações*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Apple, M. W., & Teitelbaun, K. (1991). Está o professorado perdendo controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*, 4, 62-73.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Arêdes, J. A. P. (2011). O manual como texto de Filosofia. In Maria Luísa Ribeiro Ferreira (Coord.), *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede* (pp. 217-238). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Aristóteles (2012). *Ética a Nicómaco*. Lisboa Quetzal Editores.
- Arriada, E., Nogueira, G., & Vahl, M. (2012). A sala de aula no século XIX: disciplina, controle, organização. *Conjetura: filosofia e educação*, 17(2), 37-54.
- Audi, R. (1999). *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. Cambridge: University Press.
- Auroux, S., & Weil, Y. (1997). *Dicionário de Filosofia: Temas e Autores*. Porto: Edições ASA.

- Azevedo, J., Sousa, C., & Nascimento, G. (2014). Ciberdependência: o papel das emoções na dependência de tecnologias digitais. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 7(2), 148-161.
- Baptista, I. (2011). *Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente*. Cadernos do CCAP – 3. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Baptista, M. S., & Mesquita, N. M. (2013). A escola como organização. *Poiésis*, 7(11), 8-18.
- Baran, S. J, Mok, J. J., Land, M., & Kang, T. Y. (1999). You are what you buy: Mass-mediated judgments of people's worth. *Journal of Communication*, 39(2), 46-54.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barthes, R. (2002). *S/Z*. UK: Blackwell Publishing.
- Barros, P. C., Carvalho, J. E., & Pereira, M. B. F. L. O. (2009). Um estudo sobre o bullying no contexto escolar. In *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (26 a 29 de outubro), 5738-5757.
- Barroso, J. (2014). Prefácio. In *Escola a tempo inteiro. Contributos para a análise de uma política pública de educação* (pp. 7-12). Santos Tirso: De Facto Editores.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Behar, P. A., Passerino, L. M., & Bernardi, M. (2007). Modelos Pedagógicos para Educação a Distância: pressupostos teóricos para a construção de objetos de aprendizagem. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, 5(2), 1-11.
- Beckert, C. (2012). *Ética*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education* 16(7), 749-764.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing identity: beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3), 225-245.
- Bernardo, D. G., & Toledo, C. D. A. A. D. (2007). Educação e Humanismo no pensamento de Juan Luís Vives. *Revista HISTEDBR on-line*, 25, 13-32. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/25/art02_25.pdf (consultado em 24/06/2016).
- Bernartt, R. (2009). A infância a partir de um olhar sócio-histórico. In *Atas do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, (26 a 29 de Outubro), pp. 4225-4236.
- Besnard, P. (1990). Profissão. In Raymond Boudon, Philippe Besnard, Mohamed Cherkaoui & Bernard-Pierre Lécuyer (Dir.), *Dicionário de Sociologia* (p. 115). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2005). Ser professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade. *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*, II série, vol. XXII, 17-27.

- Boavida, J. (1991). *Filosofia - do Ser e do Ensinar*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Boavida, J. (2000). Do ensino da filosofia à filosofia da educação. *Diversidade e identidade*. Porto: Faculdade de Letras, 553-558.
- Boavida, J. (2010). *Educação filosófica – Sete Ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, J., & Amado, J. (2008). *Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borg, W., & Gall, M. (1989). *Educational Research: an introduction*. New York: Longman.
- Buckingham, D. (2006). *After the death of childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Blackburn, S. (1997). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva
- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da Educação – conceção antinómica da educação*. Porto: Asa.
- Canto-Sperber, M. (2003). *Dicionário de Ética e Filosofia Moral*. São Leopoldo: Ed. Unisinos.
- Caraça, J. (1997). *Ciência*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Carvalho, A. A. A. (1998). *Os documentos hipermédia estruturados segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva: Importância dos comentários temáticos e das travessias temáticas na transferência do conhecimento para novas situações*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, A. A. A. (1999). *Os hipermédia em contexto educativo. Aplicação e validação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Carvalho, A. A. A. (2000). A representação do conhecimento segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 169-184.
- Carvalho, A.A.A. (2006). Learning Objects Structured According to Cognitive Flexibility Theory. In *2nd ICDE (International Council for Open and Distance Education) World Conference on Distance Education*. Rio de Janeiro, Brasil: ICDE, s.p.
- Carvalho, A. A. A. (2007a). Multiple Perspectives Learning Object: A Model to Promote Cognitive Flexibility. *Online Educa Moscow*, s.p.
- Carvalho, A. A. A. (2007b). Looking for a model to structure learning objects: MPLO (Multiple-Perspectives Learning Objects). In T. Bastiaens & S. Carliner (Eds.), *Proceedings of E.Learn 2007 World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, & Higher Education* (pp. 37-45). Chesapeake, VA: Association for Advancement of Computing in Education.
- Carvalho, A. A. A. (2008). Abordar a complexidade através da reflexão e da desconstrução: implicações na estruturação de objetos de aprendizagem. In J. Ferreira & A. R. Simões (org.), *Atas do XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação?*, s.p. Lisboa: AFIRSE.

- Carvalho, A. A. A. (2010). O Modelo Múltiplas Perspetivas: uma proposta para o ensino *online*. Provas de agregação. Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, A. A. A. (2011). A Teoria da Flexibilidade Cognitiva e o Modelo Múltiplas Perspetivas. In M. Leão (Ed.), *Tecnologias na Educação: uma abordagem crítica para uma atuação prática* (17-42). Recife: UFRPE.
- Carvalho, A. A. A., & Dias, P. (2000). A Teoria da Flexibilidade Cognitiva na formação a distância: um estudo na World Wide Web. *Atas do 1º Simpósio Ibérico de Informática Educativa (s.p)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, A. A. A., & Moreira, A. (2005). Criss-crossing Cognitive Flexibility Theory based research in Portugal: an overview. *Interactive Educational Multimedia*, 11, 1-26.
- Carvalho, A. A. A., & Moreira, A. (2007). Resenha da investigação sobre a Teoria da Flexibilidade Cognitiva em Portugal. In F. Costa, H. Peralta & S. Viseu (Orgs.), *As TIC em Educação em Portugal: Conceções e Práticas* (pp.71-99). Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. A. A., & Pereira, V. (2003). Aprender através da plataforma de e-learning Flexml: um estudo sobre a utilização do “Sapere Aude”. In P. Dias & C. Freitas (Orgs.), *Atas da III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, Challenges’2003* (pp. 197-211). Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho.
- Carvalho, A.A.A., & Marques, C. (2015). O Modelo Múltiplas Perspetivas no ensino superior: promover a análise crítica e a reflexão. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(1), 83-104.
- Castells, M. (1999). *O poder da identidade*. Vol. II. São Paulo: Editora Paz e Terra SA.
- Castells, M. (2005). A Sociedade em rede: do conhecimento à política. In M. Castells & Gustavo Cardoso (Orgs.), *A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política* (pp. 17-30). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Common Sense Media. (2013). *Zero to eight: Children’s media use in America 2013*. Disponível em: <https://www.commonsensemedia.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-in-america-2013> (consultado em 15/07/2016).
- Campbell, D., & Stanley, J. (1963). *Experimental and Quasi Experimental Designs*. Boston:Houghton Mifflin Company.
- Campos, J. (2014). Profissionalização dos professores: tendências e especificidades. In Benedita Melo, Ana Diogo, Manuela Ferreira, João Lopes, & Elias Gomes, (Orgs.), *Entre a crise e a euforia: práticas políticas educativas no Brasil e Portugal* (pp. 197-222). Porto: Faculdade de Letras da Universidade de Porto.
- Comte- Sponville, A. (2002). *Apresentação da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Candeias, A., & Simões, E. (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos Nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*, 1 (XVIII), 163-194.
- Cantista, M. (1998). *Filosofia hoje: porquê e para quê?* Texto da conferência no ato de abertura do Encontro Nacional de Professores de Filosofia, subordinado ao tema A Filosofia face à cultura tecnológica. Associação de Professores de Filosofia. Aula Magna da Reitoria da Universidade de Lisboa, 22 e 23 de janeiro, 263-275.

- Crary, J. (2001). *Suspensions of perception: Attention, spectacle and modern culture*. MIT Press.
- Castro, A. D. (2001). O Ensino: Objeto da Didática. In Amélia Castro & Anna Carvalho (Orgs.), *Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média* (pp. 13-29). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Castro, R. (2007). Das formas de ensinar e aprender e os desafios do século XXI. *Educação Temática Digital*, 9(1), 115-123.
- Castro, C., Andrade, A., & Lagarto, J. (2013). Competências digitais para ensinar e aprender: Formar ou não? Eis a questão. In *Atas da VIII Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2013* (pp. 301-318). Braga.
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema, Lda.
- Certal, F. M., & Carvalho, A. A. (2011). Estudo sobre recetividade ao m-learning no ensino básico. *VII Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 1427 - 1438). Braga: Universidade do Minho.
- Cifuentes, L. M. (2011). O professor de Filosofia na nova sociedade – dilemas da identidade profissional do professor de Filosofia. In Maria Luísa Ribeiro Ferreira (Coord.), *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede* (pp.42-55). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th ed.). London and New York: Routledge.
- Corbeil, J. R., & Valdes-Corbeil, M. E. (2007). Are you ready for Mobile Learning? *Educause Quarterly*, 30(2), 51-58. Disponível em: <http://er.educause.edu/~media/files/article-downloads/eqm0726.pdf> (consultado em 13/12/2015).
- Corea, C., & Lewkowicz, I. (2010). *Pedagogía del aburrido, escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Cortina, A. (1997). Apresentação. In Adela Cortina (Dir.), *10 Palavras-chave em ética*, (pp. 9-16). Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Costa, A. F. L. D. (2010). *Clima escolar e participação docente: a percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra.
- Cook, T., & Campbell, D. (1979). *Quasi-experimentation: designs & analysis issues for field settings*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Coutinho, C., & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação*, 18(1), 5-22.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coulson, R., Feltovich, P., & Spiro, R. (1989). Foundations of misunderstanding of the ultrastructural basis of myocardial failure: A reciprocation network of oversimplifications. *The Journal of Medicine and Philosophy*, 14(2), 109-146.

- Conceição, C., & Sousa, O. (2012). Ser Professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98.
- Chávez, E., (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-8.
- Chul Han, B. (2016). *O aroma do tempo. Um ensaio sobre a arte da demora*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Cherkaoui, M. (1990). Papel. In Raymond Boudon, Philippe Besnard, Mohamed Cherkaoui & Bernard-Pierre Lécuyer (Dir.), *Dicionário de Sociologia* (p. 186). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). Is K-12 Blended Learning Disruptive? An Introduction of the Theory of Hybrids. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566878.pdf> (consultado em 05/12/2016).
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: identity, pedagogy and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Decreto-Lei nº 7/2001 de 18 de janeiro. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/338963>
- Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/522573>
- Decreto-Lei nº 75/2010 de 23 de junho. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/335305>
- Decreto-lei nº 139/2012 de 5 de julho. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/178607>
- Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de julho. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/497898>
- Decreto-Lei nº 146/2013 de 22 de outubro. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/502904>
- Decreto-Lei nº 176/2014 de 12 de dezembro. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/63958168>
- Delors, J., & et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora.
- De-Nardin, M., & Sordi, R. (2008). Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(4), 1-11.
- Dias, A. S, Franco, A. H. R., Almeida, L. S., & Joly, C. (2011). Competências de estudo e pensamento crítico em adultos universitários. In *XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4647-4654). Universidade da Coruña.
- Dias, I., & Correia, S. (2012). Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 60(1), 1-10.
- Dias, I., Correia, S., & Marcelino, P. (2013). Desenvolvimento na primeira infância: características valorizadas pelos futuros educadores de infância. *Revista Eletrónica de Educação*, 7(3), 9-24.
- Dillon, A., & Gabbard, R. (1998). Hypermedia as an educational technology: a review of the quantitative research literature on learner comprehension, control, and style. *Review of Educational Research*, 68(3), 322-349.
- Domingues, I. (2006). Desafios da Filosofia no século XXI: ciência e sabedoria. *Kriterion: Revista de Filosofia*, 47(113), 9-25.
- Domingues, M. A. (2007). *Desenvolvimento e aprendizagem: o que o cérebro tem a ver com isso?* Canoas: Ed. ULBRA.
- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades. A Interpretação de uma Mutação*. Porto: Edições Afrontamento.

- Escámez, A. R. (2005). Los efectos de la televisión en niños y adolescentes. *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 25(16), 1-8.
- Eisman, C. (1992). El método experimental: Diseños de investigación. In M. P. Colás Bravo, & L. B. Eisman (Eds.), *Investigación educativa* (pp.109-151). Sevilla: Ediciones Alfar.
- Enguita, M. (1991). A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, 4, 41-61.
- Enguita, M. (1999). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Escola, J. (2005). Ensinar a aprender na sociedade do conhecimento, In *Atas do 4º SOPCOM, Aveiro*, 343-358.
- Epicuro (2002). Carta sobre a felicidade: (a Meneceu). São Paulo: Editora UNESP.
- Esteve, J. M. (1992). *O Mal-estar Docente*. Lisboa: Escher,/Fim de Século Edições.
- Esteve, J. M. (1999). *O Mal-Estar Docente – a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru, São Paulo: EDUSC.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente – dimensões afetivas e éticas*. Porto: Areal Editores.
- Executive Board (2005). Report by the Director-General on an intersectorial strategy on Philosophy Paris: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001386/138673e.pdf> (consultado em 18/11/2016).
- Fagundes, A. (2014). Cartas pedagógicas de John Locke à modernidade. In *X ANPESUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul* (pp. 1-19). Florianópolis: ANPESUL.
- Farias de Azevedo, M. (2009). Uma breve abordagem sócio-cultural, antropológica e religiosa da modernidade. *Reflexos*, 3(3), 11-47.
- Feltovich, P., Spiro, R. J., & Coulson, R. L. (1989). The nature of conceptual understanding in Biomedicine: the deep structure of complex ideas and the development of misconceptions. In D. Evans & V. Patel (Eds.), *The cognitive sciences in medicine* (pp. 113-172). Cambridge, MA: MIT Press.
- Feltovich, P., Spiro, R. J., & Coulson, R. L. (1993). Learning, Teaching, and Testing for Complex Conceptual Understanding. In N. Frederiksen, R. J. Mitlevy & I. I. Bejar (Eds.), *Test Theory for a New Generation of Tests* (pp. 181-217). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreira, A. (2005). A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa. *Revista Brasileira de História da Educação*, 5(1 [9]),177-198.
- Ferreira, M. L. R. (2015). Ensinar e aprender Filosofia: um testemunho. *GAUDIUM SCIENDI*, 8, 40-57.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fonseca, P. (2000). *Developing Cognitive Flexibility in the 1st year university students: understanding the present perfect*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Fontoura, M. M. (2013). Fico ou vou-me embora? In António Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 174-197). Porto: Porto Editora.

- Formosinho, J. (1992). O dilema organizacional da escola de massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5(3), 23-48.
- Foucault, M. (1991). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Flores, T. M. (2002). La acción socializadora de la televisión en una época global. *Comunicar*, 18, 35-40.
- Franco Júnior, H. (2001). *A Idade Média, nascimento do ocidente*. São Paulo: Editora Brasiliense. Disponível em: http://www.lettras.ufri.br/veralima/historia_arte/Hilario-Franco-Jr-A-Idade-Media-PDF.pdf (consultado em 24/06/2016).
- Galbraith, J. K. (1996). *A era da incerteza*. São Paulo: Pioneira.
- Galindo, W. (2004). A Construção da Identidade Profissional Docente. *Psicologia: ciência e profissão*, 24(2), 14-23.
- Gallo, S. (2000). O que é a Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze. *Perspetiva*, 18(34), 49-68.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended-learning: uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95-105.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99-125.
- Gervilla, E. (1993). *Postmodernidad y educación: Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Dykinson.
- Giddens, A. (2008). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gomes, R. (1999). 25 anos depois: Expansão e crise da escola de massas em Portugal. *Educação, Sociedade & Culturas*, 11, 133-164.
- Gomes-Pedro, J. (2004). O que é ser criança? Da genética ao comportamento. *Análise Psicológica*, 22(1), 33-42.
- Gomes, A. (2008). A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. In *VI Congresso Português de Sociologia* (pp. 1-15). Universidade Nova de Lisboa.
- Güzer, B., & Caner, H. (2014). The past, present and future of blended learning: an in depth analysis of literature. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596-4603.
- Graig, E. (2000). *Concise Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Rutledge.
- Gresle, F. (1990). Profissão. In Raymond Boudon, Philippe Besnard, Mohamed Cherkaoui & Bernard-Pierre Lécuyer (Dir.), *Dicionário de Sociologia* (p. 197). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Hardgreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Herdeiro, R., & Silva, A. M. (2008). Práticas Reflexivas: uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In *Anais (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos* (pp. 1-17). Universidade de Santa Catarina.

- Herdeiro, R., & Silva, A. (2010). Identidade(s), Práticas Docentes e Sucesso Educativo dos Alunos: Alguns Resultados de um Estudo Longitudinal. *Revista Galeco – Portuguesa de Psicologia e Educación, 18* (2), 51-66.
- Herrington, J., Mantei, J., Herrington, A., Olney, I. W., & Ferry, B. (2008) New technologies, new pedagogies: mobile technologies and new ways of teaching and learning, In Atkinson, R & McBeath, C. (Eds), *Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (pp. 419-427). Melbourne, Australia: Deakin University.
- Hirst, P. (1971). What is teaching? *Journal of Curriculum Studies, 3*(1), 5-18.
- Hughes, D., & Borbély- Pecze, T. (2014). Desemprego jovem: uma crise instalada. O papel das políticas de orientação ao longo da vida na resposta à oferta e procura de trabalho. *European Lifelong Guidance Policy Network, Concept Note, 2*, 1-21.
- Ilich, I. (1985). *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Jaén, M. (1991). Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: Elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria e Educação, 4*, 74-90.
- Jacobson, M. (1990). *Knowledge acquisition, cognitive flexibility, and the instructional applications of hypertext: a comparison of contrasting designs for computer-enhanced learning environments*. Doctoral Dissertation. University of Illinois at Urbana-Compaign.
- Jacobson, M., & Spiro, R. (1991). Hypertext Learning and Cognitive Flexibility: Characteristics Promoting the Transfer of Complex Knowledge. *The International Conference on the Learning Sciences*. Northwestern University, 240-248.
- Jacobson, M., & Spiro, R. (1993a). *Hypertext Learning Environments , Cognitive Flexibility, and the Transfer of Complex Knowledge: An Empirical Investigation*. Report (143). Urbana, IL: Center for the Study of Reading.
- Jacobson, M., & Spiro, R. (1993b). *Learning and Applying Difficult Science Knowledge: Research into the application of hypermedia learning environments*. First Year Report. University of Illinois.
- Jacobson, M., & Spiro, R. (1994b). *Learning and Applying Difficult Science Knowledge: Research into the application of hypermedia learning environments*. Second year Report. University of Illinois.
- Jacobson, M., & Spiro, R. (1995). Hypertext Learning Environments, Cognitive Flexibility, and the Transfer of Complex Knowledge: an empirical investigation. *Journal of Educational Computing Research, 12*(4), 301-333.
- Jacobson, M., Maouri, C., Mishra, P., & Kolar, C. (1996a). Learning with Hypertext Learning Environments: Theory, Design and Research. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 5*(3/4), 239-281.
- Johnston, J. (2012). Using identity as a tool for investigation: a methodological option in the researcher's toolbox. *International Journal of Arts & Sciences, 5*(5), 1-9.
- Justino, D. (2014). Economia e educação: 1985-2014. In *Estado da Educação 2014* (pp. 6-9). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Jesus, S. (2004). Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálysis, 7*(2). Florianópolis: UFSC, 192-202.

- Jesus, S. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, 31(1). Porto Alegre, 21-29.
- Kant, I. (1985). *Textos seletos*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Kant, I. (1988). Informação acerca da orientação dos cursos no semestre de Inverno de 1765-1766. *Filosofia*, II 1,2, 173-176.
- Kant, I. (1989). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kant, I. (1991). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Edições 70.
- Kastrup, V. (2004). A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Psicologia & Sociedade*, 16(3), 7-16.
- Kenski, V. M. (2003). Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista Diálogo Educacional*, 4(10), 1-10.
- Kenski, V. M. (2007). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus.
- Kunkel, D., Wilcox, B. L., Cantor, J., Palmer, E., Linn, S., & Dowrick, P. (2004). *Report of the APA task force on advertising and children*. Washington: American Psychological Association, 1-35.
- Langon, M. (2011). O que é uma boa aula de Filosofia? In Maria Luísa Ribeiro Ferreira (Coord.), *Ensinar e aprender Filosofia num mundo em rede* (pp. 194-201). Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Lawn, M. (2001). Os Professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 117-130.
- Leão, M., Souza, F., & Moreira, A. (2011). FlexQuest: literacia da informação e Flexibilidade Cognitiva. *Indagatio Didactica*, 3(3), 108-125.
- Leão, M., Souza, N., Moreira, A., & Bartolomé, A. (2006). FlexQuest: una WebQuest con aportes de la Teoría de da Flexibilidad Cognitiva. In V. M. Javi (Ed.), *Tics y MCS en la articulación UNSA-polimoldal. Aportes y Perspectivas* (pp. 129-143). Argentina: Universidad Nacional de Salta.
- Lei, H., & Moreira, A. (2001). Teaching english modal verbs with cognitive flexibility hypertext. In *Taller Internacional de Software Educativo - TISE'01*. Santiago do Chile, Chile.
- Lei nº 16/2016 de 17 de junho. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/a/74721390>
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5(2), 119-126.
- Lima, J. M. Ávila. (1996). O papel do professor nas sociedades contemporâneas. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 47-72.
- Lipovetsky, G. (2007). *A felicidade paradoxal – Ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70.
- Lopes da Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*, 9(27), 283-30). Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3412/2726> (consultado em 20/12/2015).
- Locke, J. (2012). *Alguns pensamentos sobre a educação*. Coimbra: Almedina.
- Luckesi, C. C. (2014). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez Editora.

- Lüdke, M., & Boing, L. (2007). O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. *Revista Educação e Sociedade*, 28(100),1179-1201. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2528100.pdf> (consultado em 06/06/2016).
- Loureiro, C. (2001). *A docência como profissão – culturas dos professores e a (in)diferenciação profissional*. Porto: Edições ASA.
- Machado, H. (2003). A Identidade e o contexto organizacional: Perspetivas de análise. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(spe), 51-73.
Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1415-6552003000500004> (consultado em 9/06/2016).
- Machado, J., & Alves, J. (2014). Igualdade, diversidade e autonomia. In J. Machado & José Alves (Orgs.), *Escola para todos – igualdade, diversidade e autonomia* (pp. 7-14). Porto: Universidade Católica Editora.
- McMillan, J., Schumacher, S. (1993). *Research in education: A conceptual introduction*. New York: Harper Collins.
- Magalhães, M. (2002). *Aprendizagem colaborativa versus aprendizagem individual em aula de língua inglesa – diferenças de desempenho na utilização de um hipertexto de Flexibilidade Cognitiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto.
- Mcniff, J. Lomax, P., & Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Marcelo, C. (2009). A Identidade Docente: Constantes Desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, 1(1). Belo Horizonte,109-131.
- Margraf, A. (2011). Aprender, conhecer e ensinar: ressignificando conceitos para a docência universitária. In *X Congresso Nacional de Educação – EDUCARE, Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE* (pp. 5143- 5152). Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Marques, C. G. C. (2002). *Conceção e Desenvolvimento de um Sistema Hipermedia em Contexto Educativo: aplicação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva ao módulo de Arquitetura de Computadores*. Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia, Universidade Aberta.
- Marques, C., & Carvalho, A.A.A. (2004a). Aprender com a Arquitetura de Computadores através de um Hiperdocumento: reações dos alunos aos princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva. In Juan Sanchez Pérez et al. (Eds.), *Artículos Revisitados del VI Simposio Internacional de Informática Educativa - SIIIE'2004*. Cáceres: Universidad de Extremadura, sp.
- Marques, C., & Carvalho, A.A.A. (2005a). O Fórum como Meio de Reflexão na Aprendizagem do Módulo de Arquitetura de Computadores. In António Mendes, Isabel Pereira e Rogério Costa (Eds.), *Simposio Internacional de Informática Educativa* (pp. 183-188). Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- Marques, C., & Carvalho, A.A.A. (2005b). Aprender Arquitetura de Computadores: Travessias temáticas versus reflexão. In Paulo Dias & Cândido Varela de Freitas (Eds.), *Desafios'2005/Challenges'2005* (pp. 261-281). Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI, Universidade do Minho.

- Marques, C., & Carvalho, A. A. (2008). Criação de Objetos de Aprendizagem de acordo com o Modelo Múltiplas Perspetivas para Estruturar Objetos de Aprendizagem. In J. A. V. Iturbide, F. J. G. Peñalvo & A. B. G. Gonzalez (Eds.), *X Simpósio Internacional de Informática Educativa (SIIIE08)*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca, s.p.
- Marques, C., & Carvalho, A.A.A. (2010). Application of the Multiple Perspective Model in an Undergraduate Course. In Reynold & M. Turcsányi-Szabó (Eds.), *Key Competences in the Knowledge Society – IFIP TC3 International Conference*. World Computer Conference (pp. 269-280). Berlin: Springer.
- Marques, C. (2011). *Desenvolvimento e Implementação de um modelo de blended-learning com objetos de aprendizagem no ensino superior*. Tese de Doutoramento. Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Matos, A. (2012). A nova mídia: desafios sociais e educativos. In N. Baldwin & C. Albuquerque (Orgs.), *Novos desafios na educação: responsabilidade social, democracia e sustentabilidade*, (pp. 123-143). Brasília: Editora Liberlivro.
- Mautner, T. (2010). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Edições 70.
- Melo, A. (2011). Da antiguidade ao Renascimento: os exempla a promoção de um ideal de perfeição humana. *Anuario de Estudios Filológicos*, vol. XXXIV, 125-137.
- Mill, J. S. (2005). *Utilitarismo*. Lisboa: Gradiva.
- Monteiro, L. (2006). *Educação e direitos da criança: perspetiva histórica e desafios pedagógicos*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Monteiro, A. F., & Osório, A. (2015). Novas tecnologias, riscos e oportunidades na perspetiva das crianças. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 35-57.
- Morán, J. (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, 2. São Paulo, 27-35.
- Morahan-Martin, J., & Schumacher, P. (2003). Loneliness and social uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, 19(6), 659-671.
- Morais, A. M., & Neves, I. P. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2). 75-104.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. (1996). *Desenvolvimento da Flexibilidade Cognitiva dos alunos-futuros-professores: uma experiência em didática do inglês*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Moreira, A. (1997). "Hipertexto e Educação: Contributos para a compreensão da Flexibilidade Cognitiva". Comunicação apresentada no 2º *Simpósio de Investigação e Desenvolvimento de Software Educativo*. Coimbra, Universidade de Coimbra, de 24 a 26 de setembro de 1997.
- Moreira, A., & Ferreira, A., (2013). *Identidade Docente em Educação Física, Formação e Representações Socioprofissionais*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moreira, R. (2013). *Importância das TIC e de recursos multimédia na sala de história*. Tese de Mestrado em Educação e Multimédia. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu.
- Montaigne, M. (1991). *Ensaio*. São Paulo: Nova Cultural.

- Morse, J. M., Barret, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verifications strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-22.
- Moura, A. & Carvalho, A. (2006). Podcast: para uma aprendizagem Ubíqua no Ensino Secundário. In Alonso, L. P. et al (eds), Vol 2: *8th Internacional Symposium on Computer in Education. Universidad de León* (pp. 379-386). León.
- Moura, A. (2009). Geração móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”. In P. Dias, António Osório (Org.). *Atas de VI Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 50-78). Braga: Universidade do Minho.
- Moura, A. M. C. (2010). *Apropriação do Telemóvel como Ferramenta de Mediação em MobileLearning: Estudos de casos em Contexto Educativo*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Tecnologia Educativa, Universidade do Minho, Braga.
- Moura, A., & Carvalho, A. A. (2011). Aprendizagem mediada por tecnologias móveis: novos desafios para as práticas educativas. In Paulo Dias e António Osório (Eds.) *Atas da VII Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2011* (pp. 233-246). Braga: Universidade do Minho.
- Murcho, D. (2008). A natureza da filosofia e o seu ensino. *Educação e Filosofia*, 22(44), 79-99.
- Murcho, D. (2011). *7 Ideias filosóficas que toda a gente deveria conhecer*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Nascimento, M. (2002). *A Construção da Identidade Profissional na Formação Inicial de Professores*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- National Literacy Trust (2014). *The Impact of ebooks on Reading Motivation and Reading Skills of children and young people*. Disponível em: http://www.literacytrust.org.uk/assets/0002/3898/Ebooks_lit_review_2014.pdf (consultado em 28/11/2014).
- Nietzsche, F. (2001). *Além do bem e do mal ou prelúdio de uma filosofia do futuro*. Curitiba: Hemus Livraria.
- Nóvoa, A. (1991). *Um tempo de ser Professor*. 2ª ed. Lisboa: Ramos, Afonso & Moita, Lda.
- Nóvoa, A. (1991). Para o estudo sócio-histórico da génese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, 4, 109-139.
- Nóvoa, A. (1992). *A formação de professores e a profissão docente*. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf (consultado em 2/06/2016).
- Nóvoa, A. S. (2004). Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In Elisa Gonçalves, Maria Zuleide da Costa, Maria Pessoa (Orgs.), *Currículo e contemporaneidade: questões emergentes* (pp.1-10). Campinas. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4816> (consultado em 1/11/2016).
- Nóvoa, A. (2013). Os Professores e as histórias da sua vida. In António Nóvoa, (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.

- Núñez, I., & Ramalho, B., (2005). A Pesquisa como Recurso da Formação e da Construção de uma Nova Identidade Docente: Notas para uma Discussão Inicial. *EccoS – Revista Científica*. São Paulo, UNINOVE, 7(1), 87-111.
- OCDE (2014). *Perspetivas das Políticas de Educação: Portugal*. Disponível em: http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_PRT.pdf (consultado em 12/07/2016).
- Oliveira, C., & Gomes, A. (2003). O Conceito de Identidade Profissional em Professores. *Seminário Internacional de Educação – Teoria e Políticas*, São Paulo, 11, 1-9.
- Oliveira, C., & Gomes, A. (2004). *Apontamentos sobre o conceito de identidade profissional de professores*. Periódico do Mestrado em Educação da UCBD, nº18. Campo Grande- MS, 193-202.
- Oliveira, C. (2015). TIC's na educação: A utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*, 7(1), 75-94.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2007). *A Filosofia, uma escola da liberdade*. Paris: Ed. UNESCO.
- Ozga, J., & Lawn, M. (1991). Processo de trabalho no ensino. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, 4, 140-157.
- Pedro, L. F., & Moreira, A. (2000). Os hipertextos de flexibilidade cognitiva e a planificação de conteúdos didáticos: um estudo com (futuros) professores de línguas. *Revista Enseñanza y Tecnología*, 3, 29-35.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2002). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pessoa, M. T. (2011). Aprender e ensinar no ensino superior – contributos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva. *Revista Portuguesa de Pedagogia, extra-série*, 347-356.
- Pessoa, M., T. (2012). Aprender e ensinar com a análise e a escrita de casos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 46(2), 107-135.
- Picado, L. (2009). Ser Professor: do mal-estar para o bem-estar docente. *O Portal dos Psicólogos* 1-32. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf> (consultado em 04/04/2016).
- Pico Della Mirandola, G. (1998). *Discurso sobre a dignidade do homem*. Lisboa: Edições 70.
- Pires, C. A., & Leão, M. B. C., (2009). Ambiente Virtual de Estudo “Escola Virtus” e o Podcasting Multimídia como recursos no processo de ensino – aprendizagem. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC*, 8(2), 39-57.
- Pires, C. (2012). *A “Escola a tempo inteiro” – operacionalização de uma política para o 1º ciclo do ensino básico: uma abordagem pela “análise das políticas públicas”*. Tese de doutoramento. Instituto de Educação: Universidade de Lisboa.
- Pino, A. (2004). Ensinar-aprender em situação escolar: *Perspetiva histórico-cultural*. *Contrapontos*, 4(3), 439-460.

- Pintassilgo, J., (2008). O associativismo docente do ensino liceal português durante o período republicano e a sua imprensa – as representações dos professores sobre a profissão e a construção de identidades. *Revista Lusófona de Educação*, 12, 79-96.
- Pinto, M. (1997). A infância como construção social. In M. Pinto, & M. Sarmento (Coord.). *As crianças – contextos e identidades* (pp. 33-73). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pinto, C. L. L., & Leite, C. (2014). Trabalho colaborativo: um conceito polissémico. *Conjetura: Filos. Educ.*, 19(3), 143-170.
- Popper, K. (1972). *Conjeturas e Refutações (O Progresso do Conhecimento Científico)*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Popper, K. (2001). *A vida é aprendizagem*. Lisboa: Edições 70.
- Postman, N. (1992). *The disappearance of childhood*. New York: Delacorte Press
- Pontes, A., & Firmino, C. (2011). *A docência como profissão: condições de trabalho e precarização*. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0049.pdf> (consultado em 02/06/2016).
- Prensky, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants Part . *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently?. *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Prensky, M. (2005). What can you learn from a cell phone? Almost anything. *Innovate: Journal of Online Education*, 15, article 2. Disponível em: <http://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1173&context=innovate> (consultado em 29/11/2016).
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rachels, J. (2004). *Elementos de Filosofia Moral*. Lisboa: Gradiva.
- Rachlin, H. (1990). Why do people gamble and keep gambling despite heavy losses? *Psychological Science*, 1(5), 294-297.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Rée, J. & Urmsom, J. (2005). *The Concise Encyclopedia of Western Philosophy*. London and New York: Routledge.
- Reis, J., Rodrigues, J., Santos, A., & Teles, N. (2013). Compreender a crise: a economia portuguesa num quadro europeu desfavorável. In *A Anatomia da crise: identificar os problemas para construir alternativas – 1º relatório, preliminar, do Observatório sobre crises e alternativas* (pp. 12-71). Centro de Estudos Sociais. Universidade de Coimbra.
- Reis, C. F. S. (2007). *O valor (des)educativo da publicidade*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Reis, C. F. S. (2008). A educação da “Geração M”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(3), 121-137.
- Reis, C. F. S., & Formosinho, M. (2013). Didatizar o processo de ensino e aprendizagem da filosofia da educação. In *INTE 2013 Proceeding Book* (pp. 86-98), 3.

- Reis, C. F. S. (2014). *Educação e Cultura Mediática: Análise de Implicações Deseducativas*. Lisboa: Âncora Editora.
- Rheingold, H. (2002). *Smart mobs: The next social revolution*. Cambridge: Perseus.
- Rezende, F., Garcia, M., & Cola, C. (2006). Desenvolvimento e avaliação de um sistema hipermedia que integra conceitos básicos de Mecânica, Biomecânica e Anatomia Humana. *Investigações em Ensaio de Ciências*, 11(2), 239-259.
- Rideout, V. J., Vandewater, E. A., & Wartella, E. A. (2003). *Zero to six: electronic media in the lives of infants, toddlers and preschoolers* (Report). Washington: The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-103.
- Rodrigues, S. L. R., Sá, M. S., Sobreira, M. F. M., & Oliveira, C. P. (2014). A escrita na internet: benefícios e malefícios. *Revista Philologus*, 20(60), supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 101-106.
- Rojas, E. (1994). *O homem light. Uma vida sem valores*. Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Rocha, M. (Coord.), Ferreira, A., Moreira, A., & Gomes, T. (2014). *Redução do abandono escolar precoce – uma meta a prosseguir, Estudos e Intervenções*. RH+50, 1-53. Disponível em: https://www.google.pt/?gws_rd=ssl#q=Redu%C3%A7%C3%A3o+do+abandono+escolar+precoce+%E2%80%93+uma+meta+a+prosseguir%2C+Estudos+e+Interven%C3%A7%C3%B5es (consultado em 12/07/2016).
- Ross, S., & Morrison, G. (1996). Experimental research designs. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 1148-1170). New York: Macmillan.
- Rousseau, J.-J. (1992). *Emílio ou da Educação*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- Sá, V. (2014). *O desemprego jovem em Portugal*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Sacristán, J. G. (1999). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.) *Profissão Docente* (pp.63-92). Porto: Porto Editora.
- Santos, C., (2005). A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. *Interações*, 8, 123-144.
- Santos, T. (2011). *Impacto dos mega-agrupamentos de escolas na gestão local da educação – o caso do município de Odívetas*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Santos, M. (2013). A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica. *Imagens da Educação*, 3(2), 1-13.
- Santos, L., & Santos, R. (2015). Associação de escolas e mega-agrupamentos: da autonomia conquistada à autonomia confiscada. In *Atas do II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação* (pp.1468-1478). Braga: Universidade do Minho.
- Sarmiento, M. (2011). A reinvenção do ofício de criança e aluno. *Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB*, 6(3), 581-602.

- Sebastião, J. (2013). Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 71, 23-37.
- Sebastião, J. (Coord.), Campos, J., Merlini, S., & Chambino, M. (2013). *Estratégias de Intervenção Socioeducativa em Contextos Sociais Complexos – Estudo Prospetivo e de Avaliação. Relatório Final*. POAT 00377402011.
- Sérgio, A. (1980). Prefácio. In Bertrand Russell, *Os Problemas da Filosofia*. Coimbra: Arménio Amado.
- Siegel, S., & Castellan, N. J. (1988). *Non parametric statistics for the Behavioral Sciences*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Silva, C. (2009). Conceitos oitocentistas de cidadania: liberalismo e igualdade. *Análise Social*, 192, 553-563.
- Singer, P. (2012). *Ética Prática*. Lisboa: Gradiva.
- Sobrinho, A. F. (2010). O aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspetivas Atuais* (pp. 1-18). Belo Horizonte.
- Sousa, A. (2004). *Aplicação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva ao 1º ciclo do ensino básico: Um estudo sobre a qualidade do ambiente*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho, Braga.
- Sousa, L. D., & Moreira, R. V. (2015). O texto na era digital: o internetês. *XII EVIDOSOL e IX CILTEC – online*, 1-6. Disponível em: <http://evidosol.textolivre.org/papers/2015/upload/39.pdf> (consultado em 06/08/2016).
- Suchodolski, B. (2000). *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Shaffer, D., & Serlin, R. C. (2004). What good are statistics that don't generalize? *Educational Researcher*, 33(9), 14-25.
- Schmidt, M. E., Bickham, D., King, B., Slaby, R., Branner, A. C., & Rich, M. (2005). *The effects of eletronic media on children ages zero to six: A history of research* (Issue Brief). Washington: The Henry J. Kaiser Family Foundation, 1-16.
- Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula., G. (2006). A theory of learning for the mobile age. In R. Andrews and C. Haythornthwaite (Eds.) *The Sage Handbook of Elearning Research* (pp. 221-247). London: SAGE.
- Sendov, B. (1994). Entrando na era da informação. *Estudos Avançados*, 8(20), 28-32.
- Spiro, R., Vispoel, W., Schmitz, J., Samarapungavan, A., & Boerger, A. (1987). Knowledge aquisition for application: cognitive flexibility and transfer in complex content domains. In B. Britton & M. Glynn (Eds.), *Executive Control in Process in Reading* (pp. 177-199). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R., Coulson, R., Feltovich, P., & Anderson, D. (1988). Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. In *Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp.375-383). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Spiro, R., Feltovich, P., Coulson, R. & Anderson, D. (1989). Multiple analogies for complex concepts: antidotes for analogy-induced misconceptions in advanced knowledge acquisition. In S. Vosniadou e A. Ortony (eds.), *Similarity and Analogical Reasoning* (pp. 498-531). Cambridge: Cambridge University Press.
- Spiro, R., & Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, Education and Multimedia: Exploring Ideias in High Technology* (pp.163-205). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M., & Coulson, R. (1991a). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: random access instruction for advanced Knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, 31(5), 24-33.
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M., & Coulson, R. (1991b). Knowledge Representation, Content Specification, and Development of Skills in Situation-Specific Knowledge Assembly: some constructivist issues as they relate to Cognitive Flexibility Theory and Hypertext. *Educational Technology*, 31(9), 22-25.
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M., & Coulson, R. (1992). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: random access instruction for advanced Knowledge acquisition in ill-structured domains. In T.M. Duffy & Jonassen (Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation* (pp. 57-75). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates].
- Spiro, R., Feltovich, P., Jacobson, M., & Coulson, R. (1995). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: random access instruction for advanced Knowledge acquisition in ill-structured domains. In L. Steffe & J. Gale (Eds.), *Constructivism in Education* (pp. 85-107). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ströher, C., & Kremer, C. (s/d). A infância na idade média (séc. XIV ao XVI): discussões pertinentes. *Travessias*, 1. Disponível em: www.unioeste.br/travessias (consultado em 21/06/2016).
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital, the rise of net generation*. New York: McGraw-Hill.
- Tardiff, M. (2013). A profissionalização do ensino passados trinta anos: Dois passos para a frente, três para trás. *Educação & Sociedade*, 34(123), 551-571.
- Tashakkori, A., Teddlie, C., & Teddlie, C. B. (1998). *Mixed Methodology: Combining Qualitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Taylor, P. & Carpenter, B. (2002). Inventively Linking: Teaching and learning with computer hypertext. *Art Education*, 55(4), 6-12.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2008). A educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 73-91.
- Toffler, A. (1984). *A terceira vaga*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Torga, M. (2001). *Diário I a IV (1941-1949)*. Lisboa: Círculo de Leitores.

- Torres, L. (2015). A (re)construção da cultura organizacional em mega-agrupamentos de escolas: tensões e contradições. *In Atas do II Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação* (pp. 1508-1519). Braga: Universidade do Minho.
- Tozzi, M., Baranger, P., Benoît, M., & Vincent, C. (1992). *Apprendre à philosopher: dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris: Hachette.
- Tuckman, B.W. (2012). *Manual de investigação em educação – Metodologia para conceber e realizar o processo de investigação científica*. (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trautmann, D. (2002). *Educação, ética e tecnologia: impressões e reflexões*. Tese de Mestrado em Ciências da Computação. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Tremblay, E. (2010). Education the Mobile Generation – using personal cell phones as audience response System in the post-secondary science teaching. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 29(2), 217-227.
- Trindade, G., & Nosella, P. (2010). Profissões em vias de desaparecimento: A identidade dos trabalhadores de ofício frente à ofensiva do capital. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, 19(1), 87-98.
- UNESCO. (2005). *Intersectoral Strategy on Philosophy*. Paris: Ed. UNESCO.
- UNICEF (2017). *The state of the world's children 2017: Children in a digital world*. New York: UNICEF. Disponível em: https://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2017_ENG_WEB.pdf (consultado em 3/3/2018).
- Valente, C. (2017). *O que se passa na cabeça do meu adolescente?* Lisboa: Letras & Diálogos.
- Valverde, A. (2001). O homem como medida. *HYPNOS*, 6(7), 121-136.
- Vasconcelos, F., & Leão, M. (2012). Utilização de recursos audiovisuais em uma estratégia FlexQuest sobre radioatividade. *Investigações em Ensino de Ciências*, 17(1), 37-58.
- Veen, W., & Vrakking, B. (2009). *Homo zappiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed.
- Veras, U., & Leão, M. (2007). O Modelo WebQuest modificado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(3), 1-15.
- Ventura, M., Neves, M., Loureiro, C., Ferreira, M., & Cardoso, E. (2011). O “bom professor” – opinião dos estudantes. *Revista de Enfermagem Referência*, III Série (5), 95-102.
- Vidigueira, V. C. R., & Paiva, A. (2006). *A influência da televisão no desenvolvimento sócio-emocional dos adolescentes*. Monografia. Licenciatura em Psicologia, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Universidade do Algarve.
- Vieira, C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXXIII, nº 2, 89-116.
- Vieira, M. (2005). O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer? *Análise Social*, vol. XL (176), 519-545.
- Walker, M. B. (1989). Some problems with the concept of “gambling addiction”: Should theories of addiction be generalized to include excessive gambling? *Journal of Gambling Behavior*, 5(3), 179-200.
- Warburton, N. (2007). *Elementos básicos de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.

- Winkler, I., Abreu, J., Morais, K., Silva, L., Pinho, J. (2012). O processo de ensino-aprendizagem em administração em condições de heterogeneidade: Percepção de docentes e discentes. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 13(1). Rio de Janeiro, 43-75.
- Wittgenstein, L. (1987). *Tratado Lógico-Filosófico. Investigações Filosóficas*. Tradução e prefácio de M. S. Lourenço, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yinger, R. J., & Clark, C. M. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del professor. In L. M.V. Angulo (Ed.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Editorial Marfil, 175-195.
- Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402-415.

Apêndices

Apêndice 1

O questionário que a seguir se apresenta insere-se no âmbito de uma investigação que está a ser realizada num projeto de doutoramento que tem como objetivo avaliar as implicações do Modelo Múltiplas Perspetivas na Aprendizagem da Filosofia. Pretendemos recolher informações acerca de alguns hábitos dos alunos no que respeita ao uso do computador e hábitos de acesso à Internet, bem como, auscultar informações acerca da relação que os alunos mantêm com a disciplina de Filosofia.

É garantida a confidencialidade das informações. Poderá aceder aos resultados da investigação através do seguinte endereço eletrónico: alioeros@gmail.com

Não existem respostas certas ou erradas, no entanto, solicitamos que para cada questão apenas selecione uma opção: aquela que melhor define ou caracteriza a sua posição e avaliação pessoais.

Ficha de Identificação

Nome: _____

Área: _____

Sexo: Feminino Masculino ; Idade: _____ anos

1. Costuma aceder à Internet?

a) Diariamente b) Algumas vezes por semana c) Nunca

2. Assinale a alínea com a qual se identifica mais:

- a) Gosto muito de trabalhar com computadores.
- b) Gosto de trabalhar com computadores.
- c) Não gosto de trabalhar com computadores, apenas o faço quando é necessário.
- d) Evito ao máximo trabalhar com computadores.

3. Gosta da disciplina de Filosofia?

- a) Sim
- b) Não
- c) Indiferente

4. Analisar textos filosóficos é:

- a) Necessário para compreender os conteúdos
- b) Necessário para compreender o pensamento dos filósofos
- c) Dispensável

5. Indique o grau de facilidade ou de dificuldade que lhe provocam os aspetos abaixo indicados quando está a realizar provas de Filosofia:

a) Analisar um excerto de um texto é:

- 1) fácil 2) acessível 3) difícil

b) Comentar uma afirmação filosófica é:

- 1) fácil 2) acessível 3) difícil

c) Expor um assunto filosófico estudado é:

- 1) fácil 2) acessível 3) difícil

6. É a primeira vez que está a frequentar a disciplina de filosofia?

- a) Sim
b) Não (Indique os conteúdos em que sentiu mais dificuldade no ano anterior)
-

7. Estuda para a disciplina de Filosofia:

- a) semanalmente
b) raramente
c) apenas nas vésperas das provas sumativas de avaliação
d) não estuda

8. Como costuma estudar para a disciplina de Filosofia:

- a) fazendo leituras
b) por apontamentos (registos no caderno diário)
c) por resumos que redige (a partir do caderno diário e/ou leituras)
d) pelo manual
e) não estuda

9. A disciplina de Filosofia é para si:

- a) muito importante
b) importante
c) pouco importante
d) nada importante

10. Indique quais são, em seu entender, as vantagens de estudar filosofia:

- a) saber organizar de forma correta o pensamento e o discurso
b) ganhar consciência sobre temas e áreas importantes para a formação integral da pessoa e do cidadão
c) contribuir para o desenvolvimento do raciocínio, reflexão e curiosidade científicas
d) ter capacidade de análise crítica das convicções pessoais
e) o estudo da Filosofia não trouxe vantagens.

Muito obrigada pela sua colaboração.

Apêndice 2

Teste de conhecimentos

Primeira Parte

(12 questões x 5 pontos = 60 pontos)

Selecione (com 0 - círculo) para cada frase a **única** opção correta:

1) Immanuel Kant foi um filósofo que viveu no século:

- a) XVII
- b) XVIII
- c) XIX
- d) XX

2) Stuart Mill foi um filósofo que viveu no século:

- a) XVII
- b) XVIII
- c) XIX
- d) XX

3) Na filosofia kantiana o valor moral de uma ação depende:

- a) dos interesses dos sujeitos envolvidos;
- b) da felicidade que a ação vai gerar para todos os envolvidos;
- c) dos benefícios que o agente moral vai obter, tais como recompensas e dividendos;
- d) da intenção do sujeito.

4) De acordo com S. Mill a única coisa valiosa é:

- a) o bem-estar do ser humano;
- b) o cumprimento escrupuloso do dever;
- c) a felicidade;
- d) a boa vontade.

5) Para Stuart Mill o que constitui um critério moralmente relevante para apreciar a moralidade de uma ação é:

- a) o seu resultado;
- b) a intenção do sujeito;
- c) a necessidade que todos os homens têm de reconhecimento;
- d) o receio do castigo e da punição.

6) Para Kant a moralidade caracteriza-se por ações realizadas:

- a) contrárias ao dever;
- b) por dever;
- c) em conformidade com o dever;
- d) por necessidade de ser obediente.

7) Stuart Mill defendia que as ações são moralmente corretas ou incorretas em função:

- a) da intenção do agente;
- b) do receio das más consequências decorrentes da ação;
- c) das consequências da ação;
- d) do cumprimento do dever de acordo com aquilo que a razão determina.

8) Na filosofia de Stuart Mill atos como matar, omitir a verdade ou roubar são:

- a) intrinsecamente errados;
- b) intrinsecamente corretos;
- c) moralmente condenáveis;
- d) atos que podem em determinadas circunstâncias ser justificados, por isso nenhum deles é intrinsecamente errado.

9) No âmbito da ética kantiana, podemos afirmar que ter uma boa vontade é agir por:

- a) respeito pela lei moral;
- b) compaixão;
- c) prudência;
- d) respeito a Deus.

10) No contexto da ética kantiana, a lei moral é um imperativo categórico porque:

- a) resulta da vontade de Deus;
- b) é uma exigência que depende do nosso desejo de felicidade;
- c) é-nos imposta pela sociedade;

d) é uma exigência racional que não depende de quaisquer desejos.

11) Segundo o Utilitarismo cada agente moral deve:

- a) fazer sempre o que tenha melhores resultados para si mesmo;
- b) fazer sempre o que tenha melhores resultados imparcialmente;
- c) respeitar os direitos negativos dos outros;
- d) respeitar os direitos positivos dos outros.

12) Para Kant uma ação é moral se e só se:

- a) o princípio moral subjetivo puder ser aceite como princípio aceite por todos os seres racionais;
- b) o princípio moral subjetivo puder ser aceite como princípio moral objetivo por todos os seres racionais;
- c) os princípios morais que guiam as nossas ações puderem ser aceites somente por aqueles que realizam deveres imperfeitos;
- d) maximizar a satisfação das preferências ou bem-estar físico e mental daqueles que poderão ser afetados pela nossa conduta.

Segunda Parte

(5 questões x 6 pontos = 30 pontos)

2. Preencha a tabela que a seguir se apresenta, considerando os conceitos e definições que se encontram identificados abaixo da tabela.

Conceitos	Definições
	É um dos fins da conduta (ação) e, conseqüentemente é um dos critérios da moralidade. É sinónimo de prazer e ausência de dor.
Dever	
	Devemos realizar aquilo que previsivelmente produza maiores benefícios para o maior número de todos aqueles que poderão ser afetados pelas conseqüências dessa ação.
Boa vontade	
	Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal.

Apêndice 3

Questionário sobre a Desconstrução dos casos

Caro(a) aluno(a): no âmbito da aplicação do estudo relativo ao projeto de doutoramento intitulado “O Modelo Múltiplas Perspetivas aplicado ao ensino da Filosofia” torna-se importante auscultar as suas reações relativamente aos casos estudados. Agradeço desde já a sua resposta.

1) Os casos são constituídos por passagens de noticiários, um excerto de um filme e um documentário ou teria preferido apenas ler a descrição dos casos?

- Preferi ver os vídeos com os casos
- Preferia ter lido a descrição dos casos.

2) Tornou-se mais fácil perceber o caso por este ser em suporte vídeo?

- Sim
- Não

3) Gostou dos casos em análise?

- Sim
- Não

4) Gostou da abordagem/análise feita aos casos?

- Sim
- Não

5) Qual o caso que mais gostou de analisar?

5.1.) Justifique a sua escolha apresentando as razões que fundamentem a sua preferência.

Nome: _____ Nº _____ Turma _____

Apêndice 4

Questionário de Opinião

Caro(a) aluno(a): no âmbito do estudo relativo ao projeto de doutoramento intitulado “O Modelo Múltiplas Perspetivas aplicado ao ensino da Filosofia” torna-se importante auscultar as suas opiniões crítico-analíticas relativamente aos hiperdocumentos disponibilizados no *website* sobre ética. Agradeço desde já a sua resposta.

Nome: _____ Nº _____ Turma: _____

1. Aceder aos conteúdos do *website* sobre Ética foi:

- a) fácil
- b) acessível
- c) difícil

2. Já tinha explorado alguma aplicação deste género?

- a) Sim
- b) Não

2.1. Se respondeu afirmativamente em que situação? Identifique-a.

3. Nas sessões em que trabalhou com os casos 1 (funcionários devolvem dinheiro encontrado no lixo), caso 2 (A Escolha de Sofia), caso 3 (Aristides de Sousa Mendes) e caso 4 (Aléxis Tsípras), sentiu que:

- a) navegava à vontade
- b) estava desorientado/a
(não sabia para onde ir e o que escolher)
- c) estava perdido/a

4. A explicação que lhe foi proporcionada sobre o modo de funcionamento do *website* foi:

- a) esclarecedora
- b) pouco esclarecedora

5. O que mais gostou de fazer foi:

- a) Ver e ouvir os casos
- b) Ver e ouvir os casos e ler os comentários

6. Usar estes hiperdocumentos multimédia foi uma experiência (assinale as opções que melhor traduzem o que sente):

- a) interessante
- b) diferente
- c) enriquecedora
- d) aborrecida
- e) monótona
- f) complexa

7. Considera a abordagem realizada à ética a partir das perspetivas normativa, deontológica e teleológica para compreender os pressupostos de Kant e Stuart Mill:

- a) interessante
- b) diferente
- c) complexa
- d) maçadora

8. As perspetivas (normativa, deontológica e teleológica) para abordar a ética de Kant e Stuart Mill parecem-lhe:

- a) adequadas
- b) parcialmente adequadas
- c) inadequadas

9. Considera que a estrutura destes hiperdocumentos:

- a) facilita a compreensão da ética de Kant e Stuart Mill
- b) nem facilita, nem dificulta a compreensão de ambas as éticas
- c) dificulta a compreensão de ambas as éticas

Justifique a sua opção: _____

10. A abordagem de um conteúdo desta natureza na disciplina de Filosofia a partir deste recurso educativo foi:

- a) positiva
- b) mais esclarecedora
- c) entusiasmante
- d) pouco esclarecedora
- e) complexa
- f) pouco positiva

11. Considera que as disciplinas do seu currículo poderiam ser melhor complementadas com o recurso a análises como a que explorou?

- a) Sim
- b) Não

Explique a sua opção: _____

Muito obrigada pela sua colaboração.

Apêndice 5

Grupo de Tratamento - resultados do pré- teste

Alunos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 3.1	Questão 4	Questão 5	Total 20 pontos
	6 pontos	3 pontos	1 ponto	2 pontos	3 pontos	5 pontos	
T1	5	3	1	0,1	0,5	0,4	10,0
T2	3,5	3	1	0,5	0,5	0	8,5
T3	4	3	1	0,5	1,6	0,3	10,4
T4	5,5	3	1	0,8	0,6	0,8	11,7
T5	4,5	3	1	0,1	0,5	0,1	9,2
T6	5,5	3	1	0,3	0,5	1,3	11,6
T7	5	1,8	1	0	0,5	0,5	8,8
T8	5,5	3	1	0,5	0,5	0,9	11,4
T9	5	3	1	0,3	0	0,4	9,7
T10	5,5	3	1	0,2	0,2	1,1	11,0
T11	5	3	1	0,3	0,3	0,5	10,1
T12	5	3	1	0,1	0,5	0,8	10,4
T13	6	3	1	0,1	0,1	1	12,2
T14	5,5	1,8	1	0,2	0,4	0	8,9
T15	5,5	3	1	0,3	0,6	2,5	12,9
T16	1,5	0,6	1	0,1	0,4	0,3	3,9
T17	3,5	3	1	0,1	0,4	0	8,0
T18	5	3	1	0,2	0,1	0	9,3
T19	6	3	1	0,1	1,5	1,3	12,9
T20	4	3	0	0	0,2	0	7,2
T21	4,5	3	1	0,2	0,5	1,2	10,4
T22	5	3	1	0,5	0,4	0,2	10,1
T23	5	1,8	1	0,3	0	0,4	8,5
T24	5	3	1	0,2	0,5	0,9	10,6
T25	5	3	1	0,2	0,5	0,9	10,6
T26	2,5	3	1	0,1	0	0	6,6
T27	4,5	1,8	1	0,2	0,4	0,4	8,3
T28	4,5	1,8	0	0	0,2	0	6,5

Grupo de Comparação -
resultados do pré- teste

Alunos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 3.1	Questão 4	Questão 5	Total 20 pontos
	6 pontos	3 pontos	1 ponto	2 pontos	3 pontos	5 pontos	
C1	3,5	1,8	1	0	0	0	6,3
C2	5,5	3	1	0,2	0,4	2	12,1
C3	5	1,8	1	0	0,4	0	8,2
C4	5	1,8	1	0,1	0,4	0	8,3
C5	4	0	0	0	0	0	4
C6	0,5	3	1	0	0	0	4,5
C7	4,5	2,4	1	0,1	0,4	0,6	9
C8	2	0	1	0	0	0	3
C9	5	3	1	0,1	0,4	1	10,5
C10	4,5	1,8	1	0,1	0,4	0	7,8
C11	3	3	1	0,1	0,2	0,3	7,6
C12	3	3	1	0	0	0	7
C13	3,5	1,8	1	0	0	0	6,3
C14	5	1,8	1	0,1	0,4	0	8,3
C15	3	1,8	1	0	0	0	5,8
C16	4,5	3	1	0	0,2	0	8,7
C17	4,5	0	1	0	0	0	5,5
C18	5	0	1	0,1	0	0	6,1
C19	3,5	1,8	1	0	0	0	6,3
C20	4,5	3	1	0,5	0,6	1,7	11,3
C21	4,5	3	1	0	0,3	0	8,8
C22	5	0	1	0	0	0	6


Apêndice 6

Grupo de Tratamento - resultados do pós- teste

Alunos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 3.1	Questão 4	Questão 5	Total 20 pontos
	6 pontos	3 pontos	1 ponto	2 pontos	3 pontos	5 pontos	
T1	6	3	1	0,3	1	0,8	12,1
T2	6	3	1	0,5	0,5	0,9	11,9
T3	6	3	1	0,5	1	1,4	12,9
T4	5	3	1	0,5	0,8	2,7	13
T5	6	3	1	0,4	0,4	0,4	11,1
T6	5,5	3	1	0,4	0,5	2	12,4
T7	6	3	1	0	0,3	2,6	12,9
T8	6	3	1	0,5	0,5	1,3	12,3
T9	5,5	3	1	0,4	0,4	0,3	10,6
T10	6	3	1	0,5	0,4	1,8	12,7
T11	6	3	1	0,3	0,5	1,7	12,5
T12	6	3	1	0,5	0,4	1,9	12,8
T13	6	3	1	0,1	1	1,2	12,3
T14	6	3	1	0,2	0,5	1	11,7
T15	6	3	1	0,5	1	2,8	14,3
T16	6	3	1	0,2	0,4	1,4	12
T17	5,5	3	1	0,1	0,4	0,7	10,7
T18	6	3	1	0,3	0,2	1	11,5
T19	6	3	1	0,1	1,2	1,8	13,1
T20	6	3	1	0,5	0,5	0,5	11,5
T21	6	3	1	0,2	0,4	1,7	12,3
T22	6	3	1	1,3	1,5	1,5	14,3
T23	6	1,8	1	0,5	0,4	0,6	10,3
T24	6	3	1	0,5	0,4	2	12,9
T25	6	3	1	0,2	0,5	1,5	12,2
T26	6	3	1	0,4	0,2	1,7	12,3
T27	5,5	3	1	0	0,4	1,8	11,7
T28	6	3	1	0,2	0,2	1,5	11,9

Grupo de Comparação -
resultados do pós- teste

Alunos	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 3.1	Questão 4	Questão 5	Total 20 pontos
	6 pontos	3 pontos	1 ponto	2 pontos	3 pontos	5 pontos	
C1	5	3	1	0	0	0	9
C2	5,5	3	1	0	0	0	9,5
C3	3,5	3	1	0,1	0,2	0	7,8
C4	3,5	3	1	0,1	0,2	0	7,8
C5	0	0	0	0	0	0	0
C6	2	3	1	0	0	0	6
C7	4,5	3	1	0,2	0,1	0	8,8
C8	2,5	0	1	0	0	0	3,5
C9	4,5	3	1	0,2	0,4	0	9,1
C10	3,5	3	1	0,1	0,2	0	7,8
C11	3,5	3	1	0	0,2	0	7,7
C12	1	0	1	0	0	0	2
C13	5	3	1	0	0	0	9
C14	3,5	3	1	0,2	0,4	0	8,1
C15	5	3	1	0	0	0	9
C16	3,5	3	1	0	0	0	7,5
C17	4	0	1	0	0	0	5
C18	0	0	0	0	0	0	0
C19	4	3	1	0	0	0	8
C20	6	3	1	0,2	0,4	0,6	11,2
C21	5	1,2	0	0	0	0	6,2
C22	0	0	0	0	0	0	0

 <p style="text-align: center;">Escola Secundária de Estarreja PLANO DE AULA 10º Ano de escolaridade – Turma F Área: Ciências Socioeconómicas</p>		Disciplina	Filosofia
		Ano letivo	2015/2016
		Duração	90 minutos
Objetivo geral	Objetivos específicos	Conteúdo	Atividades/Estratégias
Adquirir instrumentos conceptuais necessários para a compreensão da ética kantiana.	<p>Contextualizar a filosofia kantiana (Kant e a sua época);</p> <p>Caracterizar o Iluminismo;</p> <p>Clarificar, de acordo com o pensamento kantiano, o princípio fundamental da moralidade;</p> <p>Clarificar a noção de ética deontológica;</p> <p>Explicitar a noção de dever.</p>	<p>A ética deontológica de I. Kant</p> <p>Tema: Dimensões da ação humana e dos valores. 3.1. A dimensão ético-política – Análise e compreensão da experiência convivencial. 3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas.</p>	<p>Introdução ao tema (Método expositivo/dialógico)</p> <p>Visionamento do filme: O século das luzes</p> <p>Exploração filme: quadro biográfico de Kant</p> <p>Atividade:</p> <p>Exploração do roteiro de aula</p> <p>Resolução de uma ficha de aplicação de conhecimentos</p> <p>Correção da ficha e registo das principais conclusões</p>
<p>Sumário: Introdução ao estudo da ética deontológica kantiana. Kant e a sua época (contextualização do pensamento filosófico de Kant). Introdução à ética do dever de Kant. Caracterização da ética deontológica. Explicitação da noção de “dever”.</p>			
<p>As Professoras: Rosa Mendonça e Ana Cristina Gonçalves</p>			



ROTEIRO: O PERCURSO A EFETUAR

Introdução: Kant um filósofo do **Iluminismo** → kant viveu no século **XVIII**

(quadro biográfico)

O Iluminismo foi uma corrente ideológica, essencialmente otimista, fundada na confiança da razão, na **ciência** e na **educação**, como fatores de progresso;

O Iluminismo caracteriza-se por uma atitude que envolve uma conceção de vida cujo centro é o homem, liberto das tutelas tradicionais, sociais, políticas e religiosas.

-» Valorização da razão, considerada o mais importante instrumento para se alcançar qualquer tipo de conhecimento;

-» valorização do questionamento, da investigação e da experiência como forma de conhecimento tanto da natureza quanto da sociedade, política ou economia;

•crença nas leis naturais, normas da natureza que regem todas as transformações que ocorrem no comportamento humano, nas sociedades e na natureza;

•crença nos direitos naturais, que todos os indivíduos possuem em relação à vida, à liberdade, à posse de bens materiais;

•crítica ao absolutismo, ao mercantilismo e aos privilégios da nobreza e do clero;

•defesa da liberdade política e económica e da igualdade de todos perante a lei;

•crítica à Igreja Católica, embora não se excluísse a crença em Deus.

Kant que é um dos representantes máximos do Iluminismo alemão concedeu à razão uma importância soberana

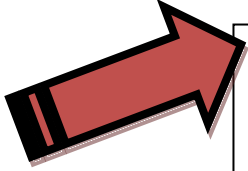
O que isto significa?



Considerava que é a capacidade racional do ser humano, a faculdade que este demonstra para pensar com objetividade e de se descentrar de si mesmo que lhe conferem dignidade e o distanciam dos outros seres, ao mesmo tempo que o aproximam de todos os outros seres humanos com os quais partilha a racionalidade.

Kant defendia que, através do uso da razão, comum a todos os homens, os seres humanos podem avaliar quando um determinado comportamento é eticamente correto.

O que é a **RAZÃO**?
A razão é para Kant a capacidade que o homem tem de ser constituído por esta faculdade que lhe fornece os **princípios do conhecimento a priori** (tudo o que é *a priori* é independente da experiência)



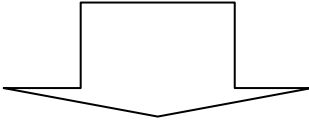
A ética kantiana é racionalista, de natureza deontológica – **UMA ÉTICA DO DEVER**: são as características da ação em si mesma e não as suas consequências que determinam o seu valor ético.

O que é que isto significa?
Devemos agir apenas por puro respeito ao **DEVER**, isto é, agir de acordo com tudo aquilo que a razão determina e não com intuito de atingir esta ou aquela finalidade.



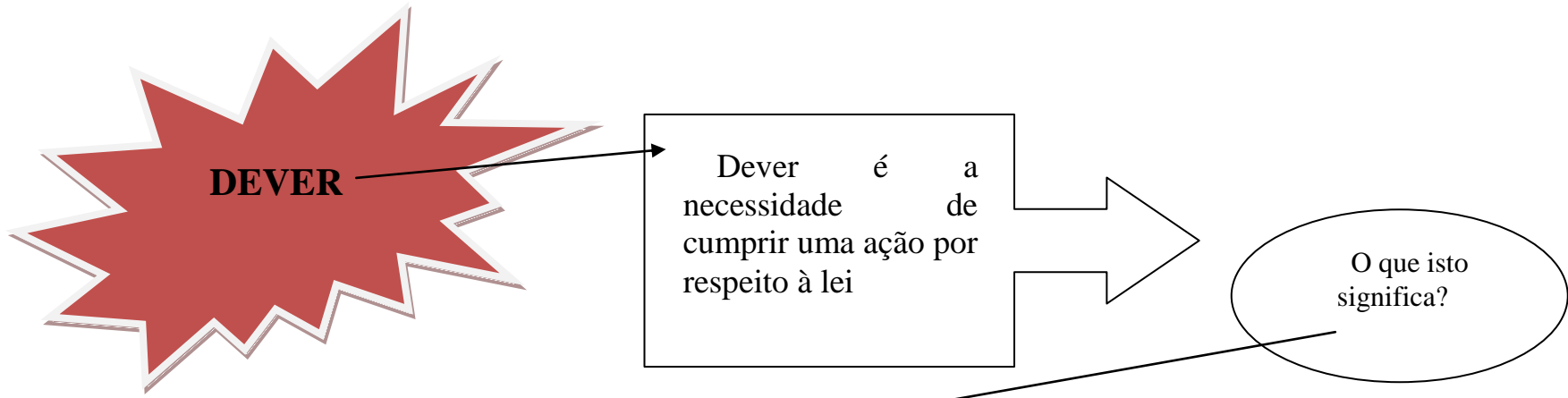
MAS O QUE PRETENDE KANT AFIRMAR?

O QUE É IMPORTANTE É A INTENÇÃO QUE SE ENCONTRA NA ORIGEM DA AÇÃO



A ética Kantiana é **DEONTOLÓGICA**

O que é uma ética de tipo deontológico?
DEON --> DEVER
VALOR DA AÇÃO NÃO DEPENDE DE SUAS CONSEQUÊNCIAS
MAS O QUE TORNA UMA AÇÃO BOA É, SEGUNDO KANT, A INTENÇÃO DE CUMPRIR O DEVER;
O QUE É O DEVER?



A VONTADE DO SER HUMANO DEVE DESEJAR ESCOLHER AQUILO QUE A RAZÃO DETERMINA DE ACORDO COM O DEVER QUE É A OBRIGAÇÃO DE TODO O SER RACIONAL

O dever é o único princípio orientador das ações morais

A lei moral em Kant apresenta-se sob a forma de dever

O valor moral de uma ação resulta do facto de praticar o bem, não por inclinação, mas por dever; uma ação praticada por dever tem o seu valor moral não no propósito que se quer alcançar, mas no princípio que a determina e que é o puro respeito pela lei.

Conclusão: A vontade (que é a faculdade de escolher que só o ser humano possui), deve escolher aquilo que a razão reconhece como necessário, ora o destino da razão é produzir uma BOA VONTADE (esta, segundo Kant, é aquela cujas decisões são boas em si mesmas, uma vez que ela é orientada somente pelo dever), assim Kant defende que a única coisa universal e incondicionalmente boa é a BOA VONTADE

Filosofia – 10º ano/turma F – Ano letivo: 2015/2016

Tema: Dimensões da ação humana e dos valores

3.1.3. A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas.

Ficha de aplicação de conhecimentos

Assinale com um **V** (verdadeiro) ou **F** (falso) cada uma das afirmações que a seguir são apresentadas:

1. Kant viveu no século XVI em pleno período do Iluminismo.
2. O Iluminismo foi um movimento político também designado por Antigo Regime.
3. O Iluminismo caracterizou-se por ser uma corrente ideológica assente na confiança na razão, na ciência e na educação, como fatores de progresso humano.
4. O século XVIII é o século de Voltaire, Rousseau, Bach, Mozart, da Revolução Francesa, da afirmação da ciência como agente de progresso social e de transformação da sociedade.
5. O Iluminismo caracteriza-se, principalmente, por uma atitude que envolve uma conceção de vida cujo centro é a Igreja e a discussão em torno de temas essencialmente religiosos.
6. A ética kantiana é consequencialista, ou seja, para Kant uma ação é moralmente certa ou errada apenas em virtude das suas consequências.
7. Kant defendia que os sentimentos, os desejos e os interesses dos agentes morais são muito relevantes para determinar o valor moral das ações.

8. Uma ética deontológica defende que o certo e errado são matéria do dever, portanto, não dependem das consequências, mas estão relacionados com a natureza da própria ação.

9. A deontologia defendida por Kant é absoluta.

10. Para Kant o fundamento da moralidade eram os desejos particulares e subjetivos dos seres humanos.

11. A ética kantiana é uma ética do dever.

12. Segundo Kant, de um princípio imoral pode resultar uma ação com valor moral.

13. O dever é a necessidade de cumprir uma ação por medo do castigo e das sanções.

14. Agir moralmente é, segundo Kant, cada um fazer aquilo que melhor satisfizer as suas necessidades particulares.

Bom trabalho.