

Projeto Para Um Currículo Relevante e Contextualizado na Disciplina De Filosofia

Trabalho de projeto

Ivone Maria Almeida dos Santos

Mestrado em

**Educação e Formação
Especialização em Inovação e
Promoção do Sucesso Educativo**



Projeto Para Um Currículo Relevante e Contextualizado na Disciplina De Filosofia

Trabalho de projeto

Ivone Maria Almeida dos Santos

Orientadores

Doutor Francisco José Rodrigues de Sousa

Doutora Josélia Mafalda Ribeiro Fonseca

Doutora Ana Cristina Pires Palos

Trabalho de projeto de Mestrado apresentado na Universidade dos Açores como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Formação



A beleza é a única verdade revelada.

João Vário

Dedico este trabalho ao meu pai, que foi o maior exemplo de ser humano que conheci e que me transmitiu valores e educação que me fizeram a pessoa que sou hoje.

Agradecimentos

Um trabalho desta natureza só é possível se tivermos ao nosso lado pessoas que nos fazem acreditar que conseguimos alcançar tudo aquilo a que nos propomos. Ao chegar ao fim deste percurso, não posso deixar o meu profundo agradecimento a todos que estiveram comigo nesta caminhada.

Em primeiro lugar agradeço a Deus, que me deu forças para chegar até aqui.

Aos meus professores e orientadores Francisco Sousa, Josélia da Fonseca e Ana Cristina Palos, um muitíssimo obrigado pela orientação durante a construção deste trabalho, pela atenção, dedicação, disponibilidade e paciência.

A todos os docentes do curso de mestrado em Educação e Formação, meu profundo agradecimento pelo que com eles aprendi durante este percurso académico.

À minha mãe Maria de Monte, pelo amor e apoio incondicional.

Aos meus filhos Diogo, Davy e Lavínia, pelo apoio, amor e compreensão pela ausência física.

Ao meu marido Manuel Figueiredo pelo carinho, amor e apoio incondicional ao longo desta caminhada.

Aos meus sogros Amílcar e Maria de Conceição, pelo apoio e por terem cuidado dos meus filhos, durante a minha ausência física.

À professora Rosa Soulé Rodrigues, pela disponibilidade em ter colaborado comigo na implementação deste projeto de investigação em Cabo Verde.

A todos os alunos que participaram na implementação do modelo definido, pois sem eles não seria possível a concretização deste projeto.

Ao meu amigo Gabriel Delgado, pelo apoio moral e académico.

A todos,

Muito obrigada.

Resumo

O cerne deste Trabalho de projeto foi analisar as perspectivas de alunos do 12.º ano, numa escola de Cabo Verde, sobre a relevância curricular da disciplina de Filosofia e contribuir para a criação de estratégias de contextualização curricular, mais próximas da sua realidade e das suas experiências. O projeto foi idealizado tendo em conta princípios pedagógicos de contextualização associados a diferentes correntes teóricas, como a Escola Nova ou Escola Progressista, de John Dewey, Integração curricular, de Beane, Teoria da Aprendizagem significativa, de Ausubel, e Aprendizagem mediada, de Vygotsky. A metodologia utilizada foi a Metodologia da Investigação do *Design* Educacional, uma vez que se revelou a mais adequada para o desenvolvimento deste projeto devido ao seu cariz interventivo, que visa satisfazer uma necessidade de forma original, aliando uma intervenção no ambiente com o estudo desta mesma intervenção, para ser gradualmente melhorada, procurando também a participação dos envolvidos e a elaboração de princípios de *design*. Quanto aos resultados, a intervenção educativa desenvolvida mostrou-se útil, adequada e eficaz, graças à avaliação de especialistas, da professora participante e do grupo-alvo. A apresentação dos princípios de *design* descreve diretrizes que podem ser trazidas para outros contextos. Ficou claro que esse Modelo de Contextualização do Ensino de Filosofia também poderá ser utilizado por outros profissionais com pequenas adaptações.

Palavras-chave: currículo, relevância curricular, contextualização curricular, filosofia.

Abstract

The core of this Project work was to analyze the perspectives of 12th-grade students at a school in Cabo Verde regarding the curricular relevance of the Philosophy subject and to contribute to the creation of curricular contextualization strategies that align more closely with their reality and experiences. The project was conceived based on pedagogical principles of contextualization associated with different theoretical currents, such as the Progressive Education movement of John Dewey, Curriculum Integration by Beane, Ausubel's Theory of Meaningful Learning, and Vygotsky's Mediated Learning. The methodology used was the Educational Design Research Methodology, as it proved to be the most suitable for the development of this project due to its interventionist nature. This methodology aims to address a need innovatively by combining intervention in the environment with the study of that same intervention to be gradually improved, while also seeking the participation of those involved and the development of design principles. As for the results, the educational intervention developed was found to be useful, appropriate, and effective, as assessed by experts, the participating teacher, and the target group. The presentation of the design principles outlines guidelines that can be applied in other contexts. It became evident that this Model for Contextualizing Philosophy Teaching could also be used by other professionals with minor adaptations.

Keywords: curriculum, curricular relevance, curricular contextualization, philosophy.

Índice

Dedicatória.....	II
Agradecimentos	III
Resumo	IV
Abstract.....	V
Índice de quadros.....	VIII
Índice de figuras	IX
Índice de Tabelas	X
Introdução.....	1
Capítulo I - Um Currículo Relevante e Contextualizado na Disciplina de Filosofia	6
1.1. Conceito de Currículo	6
1.2. Contextualização curricular.....	12
1.3. Relevância curricular.....	16
1.3.1. Os fundamentos da Relevância em relação ao currículo	17
1.4. Como a contextualização pode contribuir para o reconhecimento da relevância curricular?.....	25
Capítulo II – A relevância da Filosofia como disciplina escolar.....	27
2. 1. Obstáculos à relevância curricular da Filosofia.....	30
2.2. A dialética socrática como método de ensinar Filosofia.....	37
2.3. A história do ensino da Filosofia em Cabo Verde.....	39
2.4. Descrição do programa curricular de Filosofia do 3.º ciclo do sistema educativo cabo-verdiano	44
2.5. Análise do programa curricular de Filosofia.....	45
Capítulo III - Princípios pedagógicos de contextualização associados a diferentes correntes teóricas	50
3.1. Escola Nova ou Escola Progressista, de John Dewey	50
3.2. Integração curricular de Beane.....	53
3.2.1. Trabalho de Projeto como Metodologia de Integração Curricular.....	55
3.3. Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel.....	57
3.4. Aprendizagem Mediada de Vygotsky	59
Capítulo IV - Opções Metodológicas	63
4.1. Metodologia de Investigação do <i>Design</i> Educacional.....	63
4.2. Modalidade	66
4.3. Modelo e a sua avaliação.....	67
Capítulo V - Plano Geral do Desenvolvimento do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia	70

5.1. Faseamento do processo	70
5.2 - Levantamento de necessidades/técnicas e instrumentos de recolha de dados	71
5.2.1 - Entrevistas	72
5.2.2 - Análise de conteúdo temática	75
5.3. Recursos	78
Capítulo VI - Modelo de Ensino Contextualizado da Filosofia	79
6.1. Versão 1 do Modelo	79
6.1.1. Apresentação da versão 1 do Modelo	79
6.1.2. Avaliação da versão 1 do Modelo	117
6.2. Afições realizadas na concretização do Modelo.....	122
6.2.1. Apresentação das afiões realizadas na concretização do Modelo	122
Capítulo VII - Avaliação da versão 1 do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia.....	132
7.1. Portefólio	132
7.2. Especialistas	151
7.3. Alunos	153
7.4. Professora	157
Capítulo VIII - Princípios de <i>design</i>	163
Conclusão	166
Referências bibliográficas	170
Legislação.....	177
Anexos.....	178

Índice de quadros

- QUADRO 1: Esquema do processo
- QUADRO 2: Caracterização sociográfica dos participantes
- QUADRO 3: Recursos
- QUADRO 4: Apresentação da versão 1 do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia
- QUADRO 5: Concretização do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia
- QUADRO 6: Características da avaliação da versão 1 do Modelo
- QUADRO 7: Registo de dados recolhidos da versão 1 do Modelo
- QUADRO 8: Versão melhorada do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia
- QUADRO 9: Resultado da avaliação dos portefólios dos alunos
- QUADRO 10: Avaliação do Modelo realizada pelos especialistas
- QUADRO 11: Levantamento final da satisfação da qualidade da versão 1 do Modelo realizada pelos especialistas
- QUADRO 12: Avaliação do Modelo realizada pelos alunos
- QUADRO 13: Avaliação do Modelo, realizada pela Professora
- QUADRO 14: Levantamento final da satisfação da qualidade da versão 1 do Modelo realizada pelos alunos
- QUADRO 15: Levantamento final da satisfação da qualidade da versão 1 do Modelo realizada pela Professora
- QUADRO 16: Guião de entrevista aos alunos (primeira ronda)
- QUADRO 17: Guião de entrevista aos alunos (segunda ronda)
- QUADRO 18: Exemplo da transcrição da primeira entrevista e do corpus de entrevista codificado
- QUADRO 19: Exemplo da transcrição da segunda entrevista e do corpus de entrevista codificado
- QUADRO 20: Amostra de análise categorial da entrevista 1
- QUADRO 21: Amostra de análise categorial da entrevista 2
- QUADRO 22: Dados para a contextualização do ensino da Filosofia

Índice de figuras

FIGURA 1: Estrutura do sistema educativo de acordo com a reforma de 1990

FIGURA 2: Trabalho de projeto - atividade no lar de idosos

FIGURA 3: Interações de ciclos sistemáticos de elaboração

FIGURA 4: Refinamento de problemas, soluções, métodos e princípios de elaboração

FIGURA 5: Modelo de contextualização do ensino da Filosofia

FIGURA 6: Esquema-síntese pensadores políticos

FIGURA 7: Roda de conversa com o deputado

FIGURA 8: Pintura sobre os Direitos Humanos

FIGURA 9: Academia Livre das Artes Integradas do Mindelo

FIGURA 10: Roda de conversa com os artistas locais

FIGURA 11: Fluxograma - teoria do conhecimento

Índice de Tabelas

TABELA 1: Adaptação do modelo de Stuckey, Hofstein, Mamlok-Naaman e Eilks sugerida por Sousa

Introdução

Uma das grandes preocupações da classe docente atualmente tem a ver com a falta de interesse dos alunos pela escola. Muitas vezes, os alunos não vêem relevância no currículo, nem utilidade do mesmo para a sua vida extraescolar. Aquilo que é ensinado não tem ligação com a realidade dos alunos, o que acaba por gerar um desinteresse generalizado pelo currículo. Uma realidade para a qual Morales e Alves (2016) chamam atenção e que classificam como “o desinteresse por parte de muitos alunos em aprender”. Os dois autores apontam para o facto de os alunos frequentarem as aulas apenas por obrigação, não atribuindo importância à fundamentação teórica e outros “conteúdos trabalhados em sala”, preferindo “aulas práticas”. A escola é muitas vezes vista pelos alunos apenas como o trampolim para se obter um certificado que lhes permita encontrar um emprego (p. 3).

A escola acostumou-se a oferecer ao aluno um ensino enciclopédico, focado na memorização e reprodução de conteúdos. Contudo, hoje vê-se desafiada a proporcionar ao aluno um conhecimento mais significativo e consentâneo com a realidade em que se insere. As transformações que afetam as sociedades contemporâneas, como a globalização, a democratização do ensino, a massificação das novas tecnologias de informação e de comunicação e a diversidade humana e cultural refletem-se diretamente no campo educacional e provocam mudanças na forma de se construir o conhecimento. Cabo Verde não foge à regra.

Sendo o aluno o centro da aprendizagem, é necessário que os conteúdos façam sentido para ele. Ou seja, as escolas deparam-se com uma nova realidade: como fazer com que os alunos ganhem interesse para aquilo que é explicado/ensinado nas salas de aula. Logo, é necessário encontrar estratégias e medidas eficazes que possam resolver o problema do desinteresse e da desmotivação que os alunos demonstram relativamente à escola. Esse novo cenário exige uma transformação na forma como o currículo tem sido apresentado, daí considerarmos necessário fazer-se um reajuste no modo de definir e construir os currículos, adaptando-os ao contexto do aluno. Em suma, a escola deve ter como missão educar, orientar, acompanhar, nortear, mas também trazer de "dentro para fora" as potencialidades do indivíduo (Gaspardo, 1986).

Em Cabo Verde, uma das disciplinas que se confronta com o desinteresse dos alunos na sala de aula é a Filosofia, pelo que o grande desafio passa por criar estratégias de ensino para fazer com que os alunos reconheçam a sua relevância para as suas vidas.

Ferramenta muito utilizada no ensino da Filosofia nas escolas secundárias em Cabo Verde, a análise de textos filosóficos é muitas vezes posta em causa. Os alunos questionam a utilidade dos textos, por não compreenderem de que forma estes se relacionam com a sua vida diária, neste sentido a Filosofia é considerada por muitos alunos como uma disciplina inútil.

Torna-se assim necessário que o professor encontre estratégias para que o ensino da disciplina seja realizado de forma atrativa, favorecendo, através da reflexão, a compreensão da realidade em que o aluno se insere.

No primeiro ano do Mestrado em Educação e Formação, a autora desta investigação, que à época lecionava a disciplina de Filosofia numa escola do ensino secundário, percebeu que havia um desinteresse generalizado dos alunos pela disciplina de Filosofia. Nas reuniões semanais de coordenação da disciplina, era recorrente os outros docentes apontarem para um progressivo desinteresse dos discentes em relação à disciplina. Uma das professoras mostrava-se muito preocupada com a situação em uma turma em particular, em que, segundo a docente, o desinteresse era tanto que ela mesma acabava por se sentir desmotivada. Apontava como evidências da falta de interesse dos alunos os fracos resultados nos testes de avaliação, a elevada taxa de absentismo e, sobretudo, a pouca participação e intervenção nas aulas.

Foi a partir da constatação desta situação que surgiu o interesse da investigadora/mestranda em estudar essa problemática e procurar estratégias no sentido de intervir nessa turma, de modo a despertar o interesse dos alunos para a relevância curricular da disciplina de Filosofia.

Assim, no intuito de contribuir para se encontrar soluções que possam minimizar o problema do desinteresse dos alunos pela escola, de modo geral, e particularmente pela disciplina de Filosofia, decidiu-se criar um projeto de contextualização curricular, intitulado “Para um Currículo Relevante e Contextualizado da Disciplina de Filosofia”. O projeto foi implementado numa turma do 12.º ano, numa escola secundária de Cabo Verde. Durante a concretização do projeto a investigadora pode contar com o apoio da instituição onde o projeto foi desenvolvido. É de se ressaltar que a escola, dentro das suas capacidades e limites, disponibilizou salas de aula, equipamento informático, sistema sonoro, materiais e objetos de decoração quando se recebiam convidados no âmbito desta investigação. A escolha da disciplina prende-se com o interesse profissional, uma vez que a investigadora leciona Filosofia no ensino secundário.

Neste sentido, o projeto de intervenção visa desenvolver um Modelo de Ensino Contextualizado da Filosofia, que permita a construção de um currículo mais atrativo e

relevante, mais próximo da realidade do aluno, mais articulado com as suas experiências de vida e tendo em conta o seu contexto sociocultural, como forma de minimizar o problema do não reconhecimento da relevância da disciplina pelos alunos. Assim, foi realizada uma elaboração de estratégias de ensino, que pudesse contribuir para uma maior contextualização da aprendizagem, em suma, que garanta maior sucesso no processo de ensino/aprendizagem.

A questão de partida que norteia a concretização deste projeto de pesquisa visa perceber *que estratégias de ensino da Filosofia poderão contribuir para um maior reconhecimento da relevância do currículo pelos alunos*. A partir desta questão central, formulou-se mais três questões de investigação, que se constituíram elementos orientadores na formulação dos objetivos e no desenvolvimento do projeto:

1. Que utilidade os alunos reconhecem na aprendizagem da Filosofia para a sua vida extraescolar?
2. Quais as dimensões da relevância curricular consideradas pelos alunos?
3. Quais os fatores que favorecem ou contrariam a prática da contextualização na disciplina de Filosofia?

Para responder a essas questões, delimitou-se os seguintes objetivos gerais: analisar as várias perspetivas dos alunos do 12.º ano sobre a relevância curricular da disciplina de Filosofia; contribuir para a criação de estratégias de contextualização curricular mais próximas da sua realidade e experiências.

Antes de se avançar para a definição de um modelo de ensino passível de induzir ao maior reconhecimento da relevância do currículo da disciplina de Filosofia pelos alunos do 12.º, cumpriram-se algumas etapas intermédias, a saber: perceber os interesses políticos, culturais e desportivos dos alunos; descrever como os alunos ocupam os seus tempos livres; conhecer aspetos relevantes da vida familiar dos alunos; identificar as práticas de estudo da Filosofia pelos alunos; compreender as perspetivas dos alunos sobre a relevância curricular da disciplina de Filosofia do 12.º ano em Cabo Verde; proporcionar a compreensão significativa dos conteúdos de Filosofia, visando a reflexão e um posicionamento crítico; avaliar os efeitos da contextualização no processo educativo dos alunos.

De modo a responder aos objetivos pretendidos, procurou-se encontrar opções metodológicas adequadas à problemática. A abordagem metodológica deste trabalho foi inspirada na Metodologia de Investigação do *Design* Educacional. Inspirada porque a metodologia não foi plenamente aplicada, pois é uma metodologia exigente, cuja aplicação

plena exigiria um trabalho mais profundo, o que não era exequível em tempo útil. A adaptação da metodologia mostrou-se adequada para a resolução prática de um problema real, apresentando um produto original, com um carácter intervencionista, e teoricamente orientada.

Além da presente introdução, onde justificamos a nossa investigação e apontamos os objetivos e o procedimento metodológico adotado, este trabalho está organizado em oito partes. No primeiro capítulo, *Um Currículo Relevante e Contextualizado na Disciplina de Filosofia*, aborda-se as questões relativas ao currículo, no sentido de se analisar as dimensões da contextualização e como esta pode contribuir para uma maior relevância curricular.

Sob o título *Relevância da Filosofia Como Disciplina Escolar*, o capítulo segundo analisa de forma crítica a importância da Filosofia enquanto disciplina escolar, quais os fatores que contribuem para a não relevância da disciplina na percepção dos alunos. Neste capítulo fez-se ainda uma análise aprofundada do programa da disciplina de Filosofia do ensino secundário em Cabo Verde.

No capítulo terceiro, *Princípios Pedagógicos de Contextualização Associados a Diferentes Correntes Teóricas*, aponta-se as teorias da escola nova, ou escola progressista, de John Dewey, integração curricular, de Beane, teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel, e aprendizagem mediada, de Vygotsky, materiais bibliográficos que serviram de base para a contextualização das aprendizagens.

Intitulado *Opções Metodológicas*, o quarto capítulo tem como foco a Metodologia da Investigação do *Design* Educacional, na modalidade de projeto utilizada, é dedicado à caracterização geral do Modelo proposto e a sua avaliação. *O Plano Geral do Estudo e Desenvolvimento do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia* refere-se ao faseamento do processo, ao levantamento das necessidades e os recursos utilizados e constitui o quinto capítulo.

No sexto capítulo apresenta-se a *Versão 1 do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia*, o processo de criação, desenvolvimento, aprofundamento e discussão da versão 1 do Modelo desenvolvido e a versão melhorada.

A Avaliação Formativa da versão 1 do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia é o foco principal do sétimo capítulo, que faz a avaliação do Modelo pelos especialistas, pela professora e pelo grupo-alvo. O oitavo capítulo é dedicado aos *Princípios de Design*, oferecendo algumas indicações, sustentadas por evidências empíricas, a ter em conta aquando do desenvolvimento do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia.

Por fim, na *Conclusão* reafirmamos o que consideramos serem os resultados mais relevantes deste trabalho e defendemos que a contextualização associada a estratégias e metodologias adequadas contribui para um maior reconhecimento da relevância da disciplina de Filosofia por parte dos alunos.

Com este trabalho pretendeu-se contribuir para uma nova abordagem do ensino da disciplina de Filosofia em Cabo Verde, uma experiência que poderá ser desenvolvida em outras escolas do ensino secundário, e, deste modo, contribuir para o estudo das questões curriculares no país.

Capítulo I

Um Currículo Relevante e Contextualizado na Disciplina de Filosofia

1.1. Conceito de Currículo

A massificação do ensino e o contexto atual trouxeram novos desafios à escola. A sociedade espera tudo dela, atribuindo-se-lhe inúmeras responsabilidades. Como afirma Roldão (2010), “o currículo é, também, no seu *modus operandi* (...), uma produção organizacional, largamente conformada e imbricada nos mecanismos organizacionais que a escola configura” (p. 231). Nesse sentido, torna-se difícil uma instituição conseguir responder às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e a um ritmo de mudança acelerado. Por esse motivo o currículo tem sido cada vez mais objeto de estudo na área da educação. Portanto, segundo Roldão (2001), torna-se imprescindível procurar “outra forma de apropriação do conceito de currículo por parte da escola” (p. 62).

As aprendizagens vão sendo construídas e realizadas conforme as transformações sociais e políticas que ocorrem na sociedade. Na verdade, é a partir daí que se formam os currículos, com base naquilo que os alunos devem aprender e tendo em conta também as decisões no que se refere às estratégias de ensino.

O currículo assume um papel central no sistema educativo, daí ser interessante, por um lado, aprofundar o entendimento deste conceito, e, por outro, compreender o seu papel no cenário educativo atual. É um conceito complexo e diversificado, “polissêmico”, com vários sentidos, pelo que não existe um consenso generalizado sobre o que verdadeiramente significa. É importante ressaltar que seja qual for o conceito de currículo que possamos adotar, nunca é neutro, está sempre relacionado a uma ideologia, a uma filosofia, a alguma política educativa.

A reflexão sobre a origem etimológica da palavra currículo foi realizada por Pinar e Grumet (1976). O lexema *currículo* provém do latim *currere*. A palavra *curriculum* significa o “caminho, o percurso, a trajetória” a percorrer, que por sua vez deriva do verbo *currere*, que significa “correr”. Especificamente, o termo *currere* significa “percorrer um percurso, realizar uma caminhada”. Indicia uma possível relação entre currículo e biografia. Por outro lado, uma biografia reflete a apropriação, pelo sujeito, das relações sociais e das características dos contextos de desenvolvimento nos quais incidiu o seu percurso de vida.

Pinar define currículo como *currere*, não apenas como conceito, mas como prática metodológica. Argumenta que o currículo deve possibilitar aos sujeitos rever os

conhecimentos e reconstruir a sua própria experiência de forma crítica. E acredita que o currículo deve ser entendido numa forma verbal *currere*, por enfatizar o currículo vivido e não apenas planeado.

De acordo com Pinar (2016, p. 20),

O currículo concebido como verbo – *currere* – privilegia o conceito do indivíduo nos estudos de currículo. É um conceito complicado em si. Cada um de nós é diferente, o que significa que todos temos uma constituição diferente, uma carga genética específica e criações, famílias, cuidadores e companheiros diferentes e, de forma mais geral ainda, em termos de raça, classe e sexo, eles próprios conceitos de desindividuação infletidos pelo lugar, momento e circunstâncias.

Na visão do autor, o currículo como *currere* é entendido como ato de percorrer um caminho pelo sujeito, onde se desenvolve uma “conversa complicada” (Pinar, 2016, p. 20) entre pessoas, onde cada indivíduo expressa as suas experiências pessoais e as reconstrói através da reflexão.

Assim, por indicar direções educacionais, o currículo não é apenas um campo meramente técnico ou sistemático, mas um instrumento flexível e crítico, influenciado por questões sociais, políticas e económicas.

Grundy (1991) considera o currículo “uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que possui alguma existência fora e previamente à experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educativas humanas” (p. 5).

As práticas educativas ultrapassam a escolha de conteúdos e metodologias envolvidas no processo. Consistem, também, em escolhas sociais que são realizadas tendo em conta o espaço, o tempo onde estão inseridas. Isso permite uma conceção mais ampla do currículo, impossibilitando-nos de apresentar uma definição indiscutível do mesmo, pois devemos compreendê-lo como uma construção cultural, ao invés de algo prescrito. Isto implica aceitar a conceção de que as crenças e experiências das pessoas envolvidas, bem como a sua forma de interação, determinam a forma das práticas educativas e a sua postura sobre o currículo.

Por seu turno, Pacheco (2001) apresenta vários significados subjacentes ao termo “currículo”, ressaltando que é um conceito vago, impreciso e restritivo. O autor apresenta duas categorias para enquadrar as várias definições de currículo.

Na primeira perspetiva, Pacheco (2001) identifica o currículo como um “plano de estudos, ou um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades, de acordo com a natureza das disciplinas” (p. 16). Entenda-se o currículo com base

na organização e estruturação rigorosa do plano de estudos, no tempo e no espaço, como um conjunto de conteúdos a ensinar, descurando os resultados não previstos no decurso da aplicação. Esta categoria de currículo é passível de ser construída pelas escolas controladas pelo Estado, com carácter centralizador, estandardizado ou uniforme. Esta ideia de currículo ainda persiste em muitas práticas educativas e escolas, resultado da perspetiva tradicional do currículo (Roldão, 2006).

Já em relação à segunda perspetiva, Pacheco (2001) define o currículo como “projeto, incorporado em programas, planos de intenções que se justificam por experiências educativas, em geral, e por experiências de aprendizagem, em particular” (p. 16). O autor entende o currículo como um conjunto de experiências vividas pelos alunos no exterior e interior da escola, assim como todo o processo, incluindo a metodologia adotada e as variáveis ambientais. Constitui um sistema dinâmico, sem configuração predefinida, flexível, aberto e dependente da sua aplicabilidade. O currículo não será apenas entendido como

um plano, totalmente previsto, mas como um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes e valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem (Pacheco, 2001, p. 17).

De certa forma, Pacheco vê o currículo como um jogo, cheio de regras complexas, que gera conflitos e problemas. Isso percebe-se facilmente no dia a dia da escola, quando o professor tem de seguir um plano, um programa que muitas vezes está fora da realidade do aluno.

O campo semântico do currículo pode apresentar-se como um domínio pouco claro, uma vez que existe um número apreciável de significados, consoante as perspetivas teóricas que os suportam e com as conceções de cada um dos teóricos que as apresentam. Pacheco propõe uma síntese de perspetivas curriculares que mostram como as inúmeras conceções de currículo são uma consequência das diferentes formas de relacionar a teoria com a prática e a escola com a sociedade (2001, p. 33). Fundamentado em Kemmis, Grundy e Habermas, Pacheco apresenta um conjunto de três teorias que influenciam as perspetivas curriculares: a teoria técnica, a teoria prática e a teoria crítica.

A teoria técnica caracteriza-se pela lógica burocrática do desenvolvimento curricular, baseada numa ação tecnicista e no racionalismo académico. É a que tem mais tradição no estudo das correntes curriculares. Para esta teoria, é impossível efetuar uma aprendizagem sem planos, sem objetivos. Estes devem ser previamente formulados. Define-se um plano que pode ser apresentado ao aluno ou não, e tanto o professor como o aluno têm de o executar

fielmente, garantindo a sua legitimidade normativa. A concepção de currículo implícita aqui é a de um produto, resultado, uma sucessão de experiências dos alunos, organizadas em função de um plano previamente estabelecido.

Tyler (1949) anunciou alguns princípios de como elaborar racionalmente um currículo. Essas premissas, que continuam a ter impacto, giram em torno de quatro perguntas centrais.

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? Segundo Tyler, “se formos estudar um programa educacional sistemática e inteligentemente devemos primeiro ter absoluta segurança quanto aos objetivos educacionais a serem atingidos” (p. 3). O autor defende que os objetivos educacionais provêm de três fontes: estudos sobre os alunos, estudos sobre a vida contemporânea e sugestões oferecidas pelos especialistas de conteúdo.

2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos? Definidos os objetivos, a segunda etapa é selecionar as experiências de aprendizagem para atingir esses objetivos. O problema é como o professor ou um elaborador de currículo faz esta seleção. O professor não tem total liberdade para agir nesse caso, porque as experiências da aprendizagem resultam até certo ponto da função das percepções, interesses e experiências prévias do aluno.

3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente? O que o professor pode fazer é controlar as experiências da aprendizagem por meio de “manipulação do ambiente de tal forma que crie situações estimulantes — situações que irão suscitar a espécie de comportamento desejado” (p. 42).

4. Como podemos determinar se esses objetivos estão a ser alcançados? Segundo Tyler (1949), o processo de avaliação é “essencialmente o processo de determinar até onde os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa de currículo e ensino” (p. 69). Para o autor, a avaliação é um processo pelo qual o indivíduo compara as expectativas iniciais (objetivos) com os resultados. A avaliação não deve ser vista como um ponto final, o término de uma atividade, mas sim como um ponto de mudança.

Mager viria a transformar a formulação de objetivos numa complexa e exigente técnica de escrita. Este autor partilha das mesmas ideias de Tyler quando afirma que “é impossível avaliar com eficácia o valor de um curso ou de um programa quando não há objetivo claramente definido e não se dispõe de nenhuma base segura para escolher convenientemente os meios, os assuntos ou os métodos de ensino” (Mager, 1979, p. 21).

Mas, vai ao extremo quando defende que um objetivo deveria explicitar o desempenho do aluno, as condições em que este deve ocorrer e o critério, que descreve o desempenho satisfatório (Mager, 1979, p. 21).

Entretanto, D`Hainaut (1980, p. 19) sintetizou a concepção de currículo como

um plano de ação pedagógica muito mais largo que um programa de ensino que compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida.

O objetivo é controlar o ambiente educativo, ou seja, todo o processo, desde a sua consecução até a sua avaliação.

Já a teoria prática concebe o currículo como um processo, uma deliberação prática, isto é, como uma hipótese de trabalho. Caracteriza-se “por um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional” Kemmis (1988, p. 134). O autor defende a articulação entre especialistas curriculares, docentes e o contexto em que a prática se concretiza.

Schwab e Stenhouse são referências quando se fala de Teoria Prática. Estes autores defendem que os problemas curriculares não se resolvem no plano teórico, mas mediante soluções práticas através da deliberação prática, envolvendo negociação entre professores e alunos, na definição dos propósitos, do conteúdo e da condução do currículo.

Schwab (1985) proporciona uma visão do currículo com base em quatro elementos — alunos, professores, meio e conteúdo — que se conjugam através da emergência prática. É necessário um estudo empírico sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem, de modo a alavancar as mudanças necessárias. A solução não está na teoria, mas sim na prática, na aplicação do método deliberativo (p. 205).

Stenhouse (1984) dá continuidade à linha de pensamento defendida por Schwab (1985). Possui uma visão sustentada no pragmatismo entre a intenção e a realidade, representando o currículo como um processo, algo em construção e inacabado, isto é, como uma proposta ou hipótese que precisa ser comprovada. Os alunos são os elementos principais do processo educativo, devem participar das tomadas de decisão sobre o currículo.

O currículo é visto como uma prática constantemente em deliberação e em negociação entre alunos e professores. Esta é uma hipótese de trabalho conjunto, como defende Stenhouse (1984). Neste sentido, poderá haver diversas interpretações do currículo, por parte dos professores, bem como diferentes aplicações, sobrevalorizando assim a interpretação

negociada. No entanto, o professor acaba sempre por se destacar como o protagonista, o agente curricular que toma decisões no decurso do processo (Pacheco, 2001).

Por seu lado, a teoria crítica afasta-se conceitualmente das teorias técnica e prática. Segundo Kemmis (1988), a teoria crítica caracteriza-se por um discurso dialético, por uma organização participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória (p. 134).

Kemmis (1988, cit. por Pacheco, 2001, p. 40) afirma que a teoria crítica

ao ter como enquadramento muitas das ideias neomarxistas, fenomenológicas e existencialistas...insere-se numa perspetiva emancipadora de currículo, afastando-se, em termos conceptuais, das teorias técnica e prática. O currículo não é o resultado nem dos especialistas, nem do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos.

É necessário despertar a consciência crítica de que muitas vezes vivemos oprimidos. Existem práticas que estão enraizadas, padronizadas, regras, institucionalizadas e reguladas e que de certa forma beneficiam alguns segmentos da sociedade. Há um domínio e exploração que ocorrem devido à discriminação racial, sexual e económica. Portanto, não nos podemos limitar a definir o currículo como um conjunto de competências e conteúdos emanados do Ministério da Educação para as diferentes disciplinas. Tudo aquilo que vivemos através das experiências, das trocas de opiniões, dos erros que se comete, as lições que a vida nos dá, contribuem para o nosso crescimento pessoal e social. Esta escola da vida não deve ser descartada, ela influencia a nossa forma de ver e de estar no mundo. É daqui que nasce o que se chama de currículo oculto, conceito que abarca todos os ensinamentos que não foram prescritos nem planeados, mas que vão emergindo no quotidiano escolar, por meio de práticas e condutas influenciadas pelos sujeitos que participam do processo.

Segundo Giroux, um dos primeiros teóricos da pedagogia crítica, o currículo oculto é uma ferramenta heurística que nos permite descobrir os pressupostos e interesses não expressos, transmitidos aos estudantes por meio de regras subjacentes que estruturam as rotinas e as relações sociais na instituição de ensino, e que contribuem para a formação não académica dos estudantes (Giroux, 1992).

Pacheco (2001) aponta que “o currículo não é o resultado nem dos especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos” (p. 40). É na ação do professor na sala de aula que se determina o currículo de cada um dos alunos, e é da variedade de professores que nasce

a variedade de currículos (Kemmis, 1988). Deve promover experiências de aprendizagem ativas, significativas e orientadas criticamente.

A teoria crítica distingue-se das outras teorias por ver o currículo como práxis. De acordo com Pacheco (2001), “é o conceito de praxis inerente ao interesse cognitivo crítico e que é constituído pela acção e reflexão” (p. 41), ou seja, é uma interação constante e recíproca entre ação e reflexão coletiva, que a configura como uma construção social e cultural.

Sendo o currículo uma componente pedagógica significativa, ele deve ser elaborado e implementado a partir das necessidades concretas que a realidade (social, económica, política e cultural) impõe como desafio. A contextualização deixa de ser um adjetivo do currículo e passa a ser um substantivo. Currículo e contextualização são duas componentes intimamente relacionadas. Compreender uma leva a uma compreensão mais profunda do outro e vice-versa.

1.2. Contextualização curricular

A contextualização do ensino e da aprendizagem tem gerado grandes debates no cenário educativo atual, sendo que surge como uma forma de responder às críticas efetuadas à escola, professores e formas de conceber e fazer a educação. Falar de contextualização curricular revela-se uma tendência pedagógica dominante nas ciências da educação, evidenciada e defendida pelos discursos e práticas dos meios pedagógicos e políticos, sobretudo ligados à formação de professores, argumentando que o ensino deve ser baseado em saberes contextualizados, como uma alternativa aos conhecimentos apresentados pela escola tradicional, onde os alunos são meros recetores em vez de serem construtores do conhecimento.

A contextualização das aprendizagens tem suporte teórico na filosofia e sociologia da educação e em teorias da aprendizagem como as teorias construtivistas. No entanto, não existe um consenso entre os vários autores quanto à sua definição.

Devido à diversidade de situações em que o termo pode ser utilizado, torna-se essencial clarificar os sentidos de contextualização curricular. Ainda que não haja consenso entre os vários autores sobre uma definição teórica do conceito, é importante clarificá-lo e compreender o seu significado.

De acordo com Morgado e Mendes (2012, p. 40), a contextualização curricular

pode ser entendida como conjunto de orientações e práticas didático-pedagógicas que visam trabalhar os conteúdos curriculares de forma a aproximá-los, cognitivamente e socialmente, dos alunos e dos contextos onde se desenrolam os processos de ensino-

aprendizagem, tornando-os mais familiares e, assim, mais significativos e compreensíveis.

A contextualização do currículo implica as pessoas construírem o seu conhecimento a partir do seu contexto. A construção do saber dá-se na relação das pessoas com o mundo, consigo mesmo e com os outros.

Nesta mesma linha de pensamento, Mazzeo (2008, cit. por Baker et al., 2009) considera a contextualização curricular uma “família diversa de estratégias de instrução, desenhadas para mais significativamente ligar a aprendizagem de competências e conteúdos académicos ou ocupacionais através de ensino, focado na sua aplicação concreta em contextos específicos do interesse do aluno” (p. 6). Este autor ressalta a importância de usar uma diversidade de estratégias de ensino para contextualizar o currículo, dentro do contexto específico dos alunos.

Essa perspectiva também é defendida por Yamauchi (2003, cit. por Fernandes et al., 2011), que afirma que a “contextualização curricular se refere à integração de conceitos académicos na casa, comunidade e experiências educativas dos alunos” (p. 585).

A contextualização requer o desenvolvimento de competências que sejam úteis, significativas, dentro do contexto da realidade onde os alunos estão inseridos. É fundamental haver uma ligação entre os conteúdos programáticos das disciplinas e as experiências reais dos alunos, para que essa utilidade se possa efetivar.

Na perspectiva de Pinheiro (2005, p. 109), a contextualização

faz-se necessária, uma vez que, comumente, na escola, os conteúdos curriculares são repassados aos alunos de forma abstrata e formulados em graus crescentes de generalizações, o que faz com que o aluno tenha dificuldades em aplicá-los em situações concretas.

Quando a aprendizagem está relacionada com o quotidiano do aluno, ele envolve-se mais. Goodson e Crick (2009) defendem que “sem envolvimento haverá pouca aprendizagem e que sem sentido de *self* haverá pouco envolvimento” (p. 232).

Na sua revisão de literatura, Morgado e Mendes (2012) identificaram seis dimensões distintas do conceito de contextualização curricular: local, prática pedagógica, sujeito/aluno, diversidade, conteúdos disciplinares e decisão curricular.

A primeira dimensão refere-se ao *local*. Morgado e Mendes (2012) defendem que é fundamental configurar o currículo ao contexto em que ele é lecionado, tendo em conta as

“características culturais, costumes e saberes do cotidiano do local” (p. 41), para ajustar o currículo aos alunos.

Na opinião de Chung e Chow (2004, cit. por Morgado e Mendes, 2012, p. 42), essa perspectiva é considerada um elemento positivo a ser acrescentado ao processo de ensino-aprendizagem. Sahasewiyon (cit. por Morgado e Mendes, 2012, p. 42) também defende que “esta relevância é necessária para dar aos alunos a capacidade de ganhar conhecimento sobre a vida real de acordo com as condições económicas e sociais locais”.

A segunda dimensão envolve a prática pedagógica. As perspectivas teóricas sugerem que a contextualização deve promover uma “educação significativa”. Morgado e Mendes (2012) concordam que “a contextualização deve assentar em práticas pedagógicas diferenciadoras que favoreçam a aprendizagem e fomentem dinâmicas de sala de aula que respondam às necessidades, interesses, expectativas, ritmos e estilos diferenciados dos alunos” (p. 42). O professor tem um papel crucial no processo de contextualização dos saberes disciplinares, o que só será possível se se conseguir implementar práticas pedagógicas suscetíveis de a facilitar.

A terceira dimensão está relacionada com o sujeito/aluno. Leite e Fernandes (2002, cit. por Morgado e Mendes, 2012) entendem que na conceção do currículo é importante “dar voz aos alunos” na construção dos seus percursos de aprendizagem, consignando-lhes um papel ativo nas decisões, quer dos conteúdos a abordar, quer do seu desenvolvimento, quer, ainda, de regulação dos processos de formação” (p. 42). Tal estratégia de valorização dos discentes, a nosso ver, poderá ser um indutor de resultados positivos. A contextualização pode ser um recurso que ajuda a promover o sucesso educativo dos alunos em “risco”, ou desfavorecidos.

A quarta dimensão identificada tem a ver com a *diversidade* cultural, étnica e cognitiva que existe na escola e nos tempos modernos. Vivemos numa sociedade cada vez mais multicultural e a escola não foge à regra. Nesse sentido, é fundamental que esta adeque os seus conteúdos e as suas práticas a esta nova diversidade, para haver igualdade de oportunidades. Então, a contextualização curricular torna-se importante porque é um “recurso primordial para a construção de ambientes de ensino-aprendizagem efetivamente igualitários, onde a diversidade é incluída e tratada não como um problema, mas como uma oportunidade de aprendizagem coletiva” (Morgado & Mendes, 2012, p. 43).

A quinta dimensão está relacionada com os *conteúdos dos saberes disciplinares*, a forma como são trabalhados na sala de aula.

Morgado e Mendes (2012, p. 43) afirmam que neste sentido

a contextualização do currículo é entendida aqui como resultante de uma abordagem articulada e integrada dos conteúdos das várias disciplinas, o que permitirá não só uma visão global dos conhecimentos que se trabalham na escola, mas também a sua aproximação à realidade vivida dos alunos.

Segundo os autores, de modo geral, por todo o mundo, as disciplinas que mais se destacam são a matemática e as ciências (física, química, biologia). No entanto, são aquelas nas quais os alunos apresentam maiores dificuldades em transferir para a realidade os saberes trabalhados na sala de aula.

Nesta ordem, Moch e outros (2006, cit. por Morgado e Mendes, 2012, p. 44)

concluem que a contextualização dos saberes naquelas disciplinas, seja através do recurso à vida extraescolar dos alunos, seja através de experiências práticas dentro e fora da escola, estimula o envolvimento e interesse dos alunos, facilita a sua aprendizagem e, conseqüentemente, promove o seu sucesso escolar.

A sexta dimensão está associada à decisão curricular. Segundo Moch e outros (2006, cit. por Morgado e Mendes, 2012, p. 44), “qualquer tentativa de contextualização do currículo só é possível na base de decisões que se tomam em diferentes níveis e contextos de decisão, em particular ao nível da escola e da sala de aulas”. Desta forma há que adaptar o currículo nacional ao currículo local.

Apesar dessa diversidade, existe um ponto em que os vários autores são consensuais: a contextualização como prática pedagógica tem grandes potencialidades de promover o sucesso educativo e de contribuir para uma escola de qualidade. Esse é e continua a ser o grande desafio das escolas no séc. XXI. Com o aumento e agravamento dos problemas sociais, que, por vezes, se reproduzem no interior das escolas, com a ampliação das expectativas sociais face às instituições educativas, torna-se cada vez mais difícil atingir esse tão almejado ensino de qualidade.

De acordo com Nóvoa (cit. por Fernandes & Figueiredo, 2012), uma “escola transbordante”, é uma escola que procura compensar as “deficiências da sociedade”, chamando a si todas as missões possíveis e imagináveis” (p. 165). Muitas vezes a escola está mais preocupada em resolver questões administrativas do que em criar práticas educativas inovadoras. Perante esta realidade há uma necessidade urgente que as escolas pensem na criação de um currículo contextualizado. É necessário desenvolver nos nossos alunos o senso crítico, o conhecimento. É preciso formar cidadãos autónomos, capazes de interagir e intervir

no meio em que vivem, mas para isso é necessário sair do tradicional, do comodismo, e construir um currículo mais condizente com a realidade atual.

Neste sentido os professores como agentes educativos têm um papel determinante como os principais intervenientes na criação de ambientes favoráveis ao desenvolvimento de aprendizagens significativas, no desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem, criando condições para o sucesso educativo de todos, sendo elementos-chave no desenvolvimento e implementação das práticas de contextualização curricular nas escolas, encontrando uma ressignificação para o ensino/aprendizagem.

1.3. Relevância curricular

No início do século XX, autores como John Dewey já refletiam sobre a complexidade e a importância da relevância para a aprendizagem escolar. Embora se reconhecesse a relevância como uma dimensão indispensável no currículo, a sua visibilidade política e prática oscilava sempre como um pêndulo entre a relevância e a eficácia.

Na década de sessenta deu-se o movimento mundial, social, político e cultural de contestação, reivindicando a expansão e a extensão da escolaridade para além da classe média aculturada. A relevância foi ganhando assim maior visibilidade com a democratização do ensino e a sua obrigatoriedade, tornando-se “o novo critério das opções curriculares, quer no plano macroconteudinal quer no plano meso e micro das opções da escola e das metodologias de ensino utilizadas pelos professores” (Roldão, 2020). Era percebida como uma forma de

oposição aos conteúdos disciplinares clássicos, à rotina, à repetição, ao sem sentido de muitas aprendizagens, ao carácter estéril e formalizado que o currículo, seus conteúdos e métodos, carregavam com a tradição da transmissão repetitiva do *cânon* cultural, pré-estabelecido, e escassamente contestado durante muitas décadas, como o único e “natural” domínio curricular legítimo para a escola (p. 74).

De acordo com Jesus (cit. por Roldão, 2013), a discrepância entre o currículo e os conteúdos, os métodos e o público a que estavam destinados “fez disparar os níveis de insucesso e indisciplina, bem como o desconforto e o mal-estar docente” (p. 17). Além disso, os reformadores curriculares confrontaram problemas de ordem sociocultural e político como

a problemática da violência, a paz e a guerra, a exploração do ser humano, as questões da sexualidade, os movimentos emancipatórios, os conflitos sociais, a justiça social e a discriminação, entre tantos outros que punham de alguma forma em causa os referentes clássicos do mundo ocidental (p. 74).

Todo esse cenário permitiu a emergência de fenómenos e preocupações novas, tais como os “temas transversais” *cross — curricular themes*, e o surgimento da metodologia de

trabalhos de projeto com ênfase na interdisciplinaridade e na intervenção social (Roldão 1994; 1999).

O processo evolutivo do currículo tem seguido sempre essa tendência inconstante, trazendo consequências sérias para a qualidade do ensino e da aprendizagem, confrontando a eficácia e a relevância, como se tratasse de conceitos opostos. Este olhar sobre o percurso da discussão do conceito de relevância curricular é importante para percebermos como ele pode ser adaptado à realidade dos nossos dias, a uma escola e sociedade onde todos têm direito ao conhecimento.

Roldão e outros (2006, cit. por Roldão, 2020) entendem que o conceito de relevância ficou reduzido a “escolha de temáticas familiares ou do agrado dos alunos, ou, noutra vertente muito divulgada, a valorização de aprendizagens de caráter prático — sempre associadas aos alunos que menos aprendem, mantendo-se os formatos do cânone curricular intocados para os bons” (p. 75-76). No entender de Roldão esta definição é distorcida e tem sido nefasta para o desenvolvimento de mais e melhores práticas curriculares, pois assenta “no falso pressuposto de que nem todos poderiam aprender o mesmo, sobretudo se se tratar de aprendizagens de maior exigência conceptual” (Roldão, 2020, p. 76), contradizendo de certa forma a ideia da democratização do ensino como sendo “um bem social necessário a todos”.

1.3.1. Os fundamentos da relevância em relação ao currículo

Quando se fala de relevância curricular, Roldão (2020, p. 77) ressalta que é importante ter em conta a sua dupla perspectiva: (1) a existência de um significado pessoal e social daquilo que o aluno aprende e (2) a utilidade daquilo que é ensinado e aprendido. O conhecimento que posteriormente não se traduz como útil, na prática, no dia a dia, “está condenado a um estatuto de esterilidade cognitiva”.

Para a autora, o conceito de *relevância* curricular acaba muitas vezes por cair num paradoxo. Roldão (2020, p. 77) aponta duas razões:

- (1) como admitir a necessidade de introduzir relevância num corpo de saberes que só se legitimam porque são considerados necessários às finalidades referidas, logo “relevantes”; e (2) ao assumir a garantia de fazer adquirir um corpo de aprendizagens comum, porque necessário a todos e à própria sociedade, como conciliar esse propósito com a inequívoca necessidade de ter em conta a diversidade social e cultural dos sujeitos sob pena de lhes garantir apenas o insucesso na escola?

É necessário desconstruir essa dupla perspectiva da relevância no processo de ensino\aprendizagem e ponderar estratégias, ações suscetíveis de resolver esse paradoxo.

A aprendizagem humana, seja ela formal ou informal, é sempre um processo cognitivo. Ocorre aprendizagem quando há a apreensão de um novo conhecimento e este é significativo para o sujeito, e ele consegue integrá-lo nos conhecimentos adquiridos anteriormente, ou seja, quando resulta na eficácia da apropriação cognitiva. Roldão (2020, p. 77) considera que “esta relevância está por sua vez dependente de mecanismos de adequada articulação, quer no sentido da viabilidade da progressão, quer no da harmonização de abordagens”.

Segundo a autora, a eficácia da relevância cognitiva depende de um conjunto de variáveis que podem facilitar ou dificultar o processo de aprendizagem: significado face ao percurso cognitivo individual, identificação, projeção, ampliação de interesses prévios, utilidade social percebida, relação com os referentes culturais do sujeito, sequência e articulação lógica entre as diferentes aprendizagens curriculares.

A aprendizagem só é significativa quando ocorre a internalização mental dos símbolos e sinais, definido como apropriação cognitiva (Vygotsky, 2007). Caso contrário, é um conhecimento sem significado e sem sentido, tornando-se uma “aprendizagem rotineira” (Roldão, 2013, p. 21). Segundo Leite (2012), a aprendizagem tende a ocorrer quando se torna significativa, ou seja, “quando permite atribuir sentidos às situações com que convivemos, e quando existe uma relação entre o ‘novo’ (o conhecimento a adquirir) e o conhecimento que possuímos” (p. 88). Leite (2012, p. 88) considera que o processo de aprendizagem é mais positivo quando

existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade e quando se recorre a pontos de partida que permitem a quem está a aprender (e, portanto, aos alunos) trazer ao domínio da consciência o que sabem para interpretar essa situação, qualquer que seja a disciplina de onde provenha o saber considerado necessário.

A relevância do currículo é condicionada pela dimensão afetiva. Perante um conteúdo novo, desafiante, o aluno pode mostrar interesse ou não pela aprendizagem. Como afirma Roldão (2013), “a dimensão afetiva constitui parte integrante da aprendizagem, na medida em que a construção de conhecimento implica processos de adesão e de ativação de interesse” (p. 21).

O reconhecimento da utilidade social das aprendizagens é determinante. A aprendizagem só é efetiva quando se apresenta útil ao sujeito. Muitas vezes os alunos não reconhecem utilidade nos conteúdos que aprendem, mas ainda que eles não lhes atribuem utilidade, elas são necessárias. É da responsabilidade da escola e dos professores demonstrar essa utilidade. Assim, a relevância muitas vezes é o resultado da transformação da “relevância

atribuída” em “relevância reconhecida”. A “relevância atribuída” compreende a valorização social de determinadas partes do currículo pela sociedade aos conhecimentos tidos como necessários, úteis e relevantes. A “relevância reconhecida” é a relevância que é atribuída por cada indivíduo.

Outro fator que se destaca e influencia a *relevância* é o quadro de referência cultural de cada sujeito. Há que reconhecer estes referentes de modo a promover um ensino inclusivo, integrante para os que vêm de etnias, línguas, classes sociais diferentes. Por isso torna-se necessário que os indivíduos dominem o conhecimento estipulado pelo currículo dominante, para poder haver maior participação e inclusão social, aprender e compreender outras culturas, outros pontos de vista.

Outra questão que se prende com a relevância curricular são os elementos que constituem o processo cognitivo de aprendizagem, nomeadamente: (1) a progressão lógica e (2) a articulação/relação entre os elementos constitutivos da aprendizagem curricular.

A articulação entre os elementos que constituem a aprendizagem curricular pode dar-se a nível vertical e horizontal. Segundo Roldão (2020, p. 82),

para que o que se aprende de novo faça sentido e se enquadre na aprendizagem anteriormente consolidada, é importante que os conteúdos se organizem em âmbitos de complexidade crescente, de modo a tornar coerente a progressão do processo cognitivo – articulação vertical”, por outro lado “é importante que o modo de organizar a aprendizagem seja harmonizado metodologicamente, apelando convergentemente a operações cognitivas de grau e complexidade idênticas, e que se visibilizem para o aprendente os nexos entre os diferentes campos do conhecimento, enquanto múltiplos instrumentos de leitura da realidade na sua unidade e complexidade – articulação horizontal.

Entretanto, Leite (2012) ressalta que o conceito de articulação horizontal está relacionado com os conceitos de multidisciplinaridade e de interdisciplinaridade. Na multidisciplinaridade há “uma organização em que diversas disciplinas que se situam, geralmente, no mesmo nível hierárquico, e embora continuando a manter as suas fronteiras de conhecimento, estabelecem, pontualmente, relações entre si” (p. 88). Esta relação entre disciplinas acontece várias vezes entre a Filosofia e a Sociologia, ou a Psicologia, pois o conhecimento destas ciências muitas vezes cruza-se.

A interdisciplinaridade promove a “valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam” (Leite, 2012, p. 88), havendo a possibilidade de harmonização entre os

vários conteúdos das disciplinas, garantindo assim uma maior integração, transversalidade e interdisciplinaridade dos conteúdos.

A relevância é uma construção, a partir dos vários fatores que se relacionam, na elaboração do conteúdo curricular de aprendizagem (conceptual ou processual) e não um dado adquirido. Deve-se criar estratégias bem organizadas, intencionalizadas, e não uma mera escolha de atividades e temas supostamente “relevantes”. Cabe ao professor na interação com os alunos construir uma aprendizagem significativa, diferenciada, que, mesmo partindo de pontos de vista diferentes, permita a cada aluno atingir os seus objetivos de forma satisfatória, num currículo comum a todos. É o que Roldão (2003) e Sousa (2007), citados por Roldão (2020, p. 83) designaram de “diferenciação inclusiva” por oposição a “diferenciação discriminatória”, garantindo assim uma maior integração social, cumprindo o objetivo primordial da educação que é o bem comum.

A respeito dos fatores sociais e fatores individuais, Sealey e Noyes (2010, p. 251) afirmam que “a noção de relevância varia consoante a escola frequentada e o contexto social em que esta se insere”. De acordo com Stuckey e outros (2013) o reconhecimento da relevância curricular não acontece de igual modo para os alunos, está condicionado por fatores intrínsecos, que têm a ver com as motivações e interesses dos alunos e fatores extrínsecos, que estão relacionados com o ambiente social em que se inserem (p. 20). Sealey e Noyes (2010, cit. por Sousa, 2022) “consideram quatro tipos de relevância curricular no ensino da matemática: relevância prática (utilidade do conhecimento no presente), relevância do processo (transferência de conhecimento para os novos contextos), relevância profissional e relevância política” (pp. 7-8).

Stuckey e outros (2013) debruçaram-se também sobre as dimensões da relevância curricular. Criaram um modelo de relevância curricular no contexto específico das ciências naturais, que comporta três dimensões: individual, social e vocacional.

A dimensão individual diz respeito à importância que o indivíduo reconhece às aprendizagens escolares, que estão relacionadas com os interesses pessoais e curiosidades dos alunos, “dotando-os de competências necessárias para lidar com as questões do quotidiano atuais e no futuro, e contribuindo para o desenvolvimento de competências intelectuais” (Stuckey et al., 2013, p. 18).

A dimensão social refere-se ao impacto daquilo que o aluno aprende na escola para o desenvolvimento das suas habilidades e de competências que lhe permitam participar e integrar a sociedade, e ser reconhecido como um bom cidadão, “preparando os alunos para a

autodeterminação e uma vida responsável na sociedade, compreendendo a interdependência e interação da ciência e da sociedade, desenvolvendo competências para a participação social e competências para contribuir para o desenvolvimento sustentável da sociedade" (Stuckey et al., 2013, p. 18).

A dimensão vocacional está relacionada com a importância que o sujeito dá as aprendizagens escolares, à sua formação académica, como fator determinante para o desenvolvimento de uma carreira profissional que possa contribuir para o crescimento económico-social. Para Sousa (2022), “a dimensão vocacional da relevância curricular é o contributo do currículo para o desenvolvimento da competência dos estudantes na busca de emprego e de carreiras compensadoras” (p. 106).

Essas dimensões não podem ser encaradas como isoladas, estão interrelacionadas e parcialmente sobrepostas. Cada dimensão é atravessada por dois eixos, um baseia-se na oposição entre a relevância curricular no presente e no futuro e o outro baseia-se na distinção entre as perspetivas extrínsecas e intrínsecas. Do ponto de vista da perspetiva intrínseca, a relevância curricular é a satisfação dos interesses dos alunos, enquanto na perspetiva extrínseca a relevância curricular é a eficácia do currículo em ajudar os alunos a satisfazerem as expectativas da sociedade ou das instituições (Sousa, 2022, p. 105).

Neste ponto, Sousa (2022) vai além da perspetiva de Stuckey e outros (2013), que defendem a aplicação deste modelo apenas ao ensino das ciências. Para o autor a aplicação do modelo de relevância curricular deve ser generalizada à análise de todo o currículo.

Sousa (2022) apresentou uma proposta de adaptação do modelo de Stuckey e outros (2013, cit. por Sousa, 2022) ao currículo em geral. O autor afirma que, “além de tentar maximizar a compatibilidade com qualquer área curricular, tentou tornar o esquema mais facilmente legível e consistente para investigadores curriculares e decisores” (p. 106). Neste sentido, a lógica da leitura do esquema consiste em iniciar uma afirmação, por exemplo, com a expressão “um currículo relevante satisfaz a curiosidade e o interesse dos alunos” (dimensão individual, perspetiva intrínseca, presente).

Tabela 1 - Adaptação do modelo de Stuckey et al. (2013) sugerida por Sousa (2022, p. 107)

		Presente	Futuro
Individual	Extrínseca	Garante que os alunos aprendem o que é esperado aprenderem	Encoraja os alunos a continuarem a aprender ao longo da sua vida
	Intrínseca	Satisfaz a curiosidade e o interesse dos alunos	Melhora a realização pessoal a longo prazo
Social	Extrínseca	Contribui para a integração dos alunos na sociedade	Incentiva os alunos a contribuírem para o desenvolvimento da sociedade
	Intrínseca	Ajuda os alunos a entenderem os seus papéis na sociedade	Permite que os alunos conciliem os seus interesses com as necessidades da sociedade
Vocacional	Extrínseca	Garante que os alunos compreendem o mundo do trabalho	Incentiva os alunos a contribuírem para o crescimento económico da sociedade
	Intrínseca	Promove a consciencialização dos alunos sobre potenciais carreiras	Ajuda os alunos a conseguirem bons empregos

A sugestão surge no sentido de facilitar o trabalho de quem toma decisões sobre o currículo, bem como o dos investigadores que querem estudar a relevância curricular.

Há alguns anos foi desenvolvido em várias escolas dos Açores um projeto de investigação-ação colaborativa, intitulado “Investigação para um Currículo Relevante” (ICR)¹, e que em 2009 foi associado a um projeto mais abrangente, intitulado “Contextos e Práticas Colaborativas de Investigação Curricular na Educação Básica” (CPCIC-EB). A iniciativa científica, que foi conduzida por uma equipa de quatro docentes universitários, e contou com a participação de dez docentes de todos os ciclos do ensino básico, partiu da

¹ Dessa investigação resultou a publicação de vários artigos científicos e um livro intitulado “Investigação para um Currículo Relevante” (Sousa, et al., 2013).

hipótese de que o desinteresse que alguns alunos revelam relativamente ao currículo pode estar relacionado com um défice de reconhecimento da relevância do mesmo. Os autores do estudo mencionaram que os alunos que participaram na investigação “raramente reconheciam a relevância do que estavam a aprender na escola para a sua vida extraescolar” (Alonso e Sousa, 2013, p. 66).

O referencial teórico do estudo realizado nos Açores sustentou-se nos modelos de integração curricular e as estratégias foram concebidas segundo a teoria da aprendizagem significativa. A partir daí foram criados dispositivos teóricos e estratégias para a integração curricular.

De acordo com Sousa (2010), os investigadores notaram a existência de um défice de reconhecimento, por parte dos entrevistados, da utilidade das aprendizagens que realizam na escola para as suas vidas extra-escolares. A partir desta investigação e de outras fontes de informações, ficaram a saber mais sobre as experiências dos alunos. De acordo com Sousa (2010), “essa informação tem inspirado a concepção de estratégias de ensino geradoras de experiências de aprendizagem nas quais os alunos são confrontados com situações ocorridas ou susceptíveis de ocorrer no âmbito da sua experiência extra-escolar” (p. 52). Assim o projeto ICR apostou naquilo que Dewey designou por reconstrução da experiência do aluno, ou seja, uma aprendizagem contínua baseada e ancorada na experiência anterior. Quanto mais essa reconstrução for desenvolvida de forma contínua, mais significativa é a aprendizagem.

Este estudo desenvolvido nos Açores foi relevante para este trabalho porque contribuiu para o aprofundamento do conhecimento de que se forem utilizadas estratégias adequadas a contextualização contribui para um maior reconhecimento da relevância curricular por parte dos alunos.

Outro estudo que também abordou esta temática foi a criação de “oficinas”, realizadas com o intuito de promover uma maior relevância curricular, numa área curricular não disciplinar que foi criada como alternativa à disciplina de Educação Moral e Religiosa, ao longo do 2.º e do 3.º ciclo do Ensino Básico, na Região Autónoma dos Açores. Sousa (2021) realizou essa investigação com o objetivo foi identificar os significados que os docentes atribuíram às oficinas, relativamente à relevância curricular. Foram entrevistados dez professores responsáveis por oficinas específicas, no quadro da referida área curricular. A maioria dos entrevistados considera que as oficinas possibilitaram abordagens mais práticas e lúdicas aos conteúdos programáticos das disciplinas, o que, na sua perspetiva, contribuiu para um maior reconhecimento, pelos alunos, da relevância do currículo (Sousa, 2021).

Outro exemplo de abordagem realizada com o intuito de promover uma maior relevância curricular através da contextualização curricular é apresentado no relatório de estágio de Mariana Botelho (2021). Este estudo teve como objetivo compreender o reconhecimento da relevância atribuída ao currículo pelos alunos quando ocorrem experiências, vivências que têm a ver com a realidade da criança.

Assim as práticas de diferenciação e integração curricular assumem particular importância nesse contexto, com o intuito de promover aprendizagens mais relevantes e significativas. Botelho (2021) estudou e desenvolveu atividades em contexto de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico. A investigadora procurou desenvolver atividades diferenciadas e integradoras que fossem ao encontro dos interesses e inquietudes das crianças, promovendo um maior reconhecimento da relevância do currículo.

A recolha de dados foi feita através da observação direta de modo a registar as brincadeiras, conversas informais ou espontâneas das crianças/alunos. Procedeu-se à recolha de dados biográficos dos alunos e foram realizadas entrevistas às crianças. Posteriormente procedeu-se a análise documental. Na educação pré-escolar foram realizadas atividades como inventário da área, projeto das abóboras, experiência da flutuação, poluição dos oceanos, estúdio de televisão. Por exemplo, a realização do inventário da área por parte das crianças contribuiu “para o desenvolvimento da sua independência”, “possibilitou a exploração e organização dos materiais desta área, e favoreceu a aquisição de conhecimentos nas várias áreas/domínios de conteúdos” Botelho (2021, p. 66). O projeto das abóboras mobilizou várias áreas de conhecimento, escrita, cálculos, pesagem. Na experiência de flutuação, as crianças tiveram oportunidade de experienciar todo o processo de construção do conhecimento através do método científico.

No 1.º ciclo foram realizadas atividades sobre animais migratórios e espécies em vias de extinção, sobre astros, o solo, *peddy paper* e atividades económicas. As crianças aprenderam sobre as aves migratórias, o exemplo do cagarro que é uma ave típica dos Açores, e sobre as aves em via de extinção como a baleia. Ainda exploraram as possibilidades plásticas construindo representações de animais com materiais que tinham em casa, visto que estavam confinados devido à pandemia da Covid 19. A atividade sobre os astros ajudou a potencializar a sensibilidade das crianças para a reutilização de materiais recicláveis, desenvolvendo a sua imaginação e criatividade. O *peddy paper*, por ser uma prova de desafios, implicou o desenvolvimento de várias competências, como educação física, cálculos matemáticos e sobretudo a cooperação, a possibilidade de trabalhar em equipa. Na aprendizagem das

atividades económicas, a investigadora selecionou informações sobre a realidade dos alunos. A criação de gado e as construções foram exemplos que foram introduzidos para explicar os conteúdos às crianças, de forma contextualizada, já que grande parte das profissões dos pais estavam ligadas a essas atividades económicas.

Concluiu-se que as crianças fizeram esse reconhecimento, dando exemplos concretos de aprendizagem que consideraram importantes realizar, com maior incidência nas crianças do 1.º ciclo.

Estudos como o Projeto ICR, a criação das oficinas, o relatório de estágio de Marina Botelho, contribuem para reforçar a ideia de que efetivamente a contextualização contribui para um maior reconhecimento da relevância curricular.

Embora o currículo seja algo de extrema importância, a maioria dos alunos não percebe a relevância do currículo para as suas vidas, não entende a sua importância. Associam o que aprendem nas aulas em si e à realização de trabalhos de casa. Não reconhece a utilidade de disciplinas como a Filosofia para as suas vidas, fora da escola, no presente e no futuro. É muito comum os alunos questionarem “para que eu preciso estudar filosofia?”, dando maior importância a disciplinas como matemática, português, inglês, ciências.

Perante os alunos e a sociedade, algumas disciplinas têm mais estatuto que outras. Mas o que realmente os alunos precisam saber? O que é relevante e essencial para fazer parte do currículo? Vários autores, como Spencer (1866), Bobbit (1918) e Tyler (1979), refletiram sobre essa questão. Bobbitt (1918, cit. por Sousa, 2022) e outros estudiosos influentes defendem “que um currículo relevante é um currículo que satisfaz as necessidades da sociedade”. Tyler (1972) é da mesma opinião,

na medida em que sugeriu que se espera que os currículos relevantes sejam organizados em torno de objetivos derivados de três fontes: estudos dos próprios alunos, estudos contemporâneos da vida fora da escola e contributos fornecidos por especialistas na matéria.

O aluno só irá enxergar relevância no currículo quando este for integrado nas suas experiências sociais e nos seus conhecimentos prévios.

1.4. Como a contextualização pode contribuir para o reconhecimento da relevância curricular?

Tanto a contextualização como a relevância curricular têm ganho cada vez mais espaço nos debates centrais sobre educação e no processo de ensino/aprendizagem. Torna-se cada vez mais uma abordagem necessária nos dias que correm. Como afirmou Giroux (1992), “a

aprendizagem deverá passar a estruturar-se a partir do contexto social e cultural dos alunos e, ainda, das suas vivências pessoais e familiares” (p. 104).

A contextualização é um recurso pedagógico, com grandes potencialidades de contribuir para uma maior relevância curricular, porque promove “a interligação entre a teoria e a prática e cria condições que permitem que os estudantes confirmem sentido e utilidade ao que aprendem na escola” (Leite et al., 2011, pp. 1-2). É inegável que essa interação contribui para tornar a aprendizagem mais significativa para o aluno, para que o que ele aprenda na escola faça sentido na sua vida. Leite e outros (2011, p. 8) confirmam “que quanto maior for a relação das situações de ensino-aprendizagem com os contextos de vida dos alunos, maior será o seu envolvimento e mais significativas se tornarão as aprendizagens”.

É importante ter em consideração que a contextualização, por si só, não garante necessariamente a relevância curricular, não é suficiente para resolver todos os problemas de aprendizagem dos alunos. A inclusão de temas relacionados com o quotidiano dos alunos não implica obrigatoriamente o reconhecimento da relevância por parte destes, e pode não resultar em motivação suficiente para fazê-los interessarem-se pelo conteúdo.

No entanto, é inegável que a prática da contextualização pode constituir um caminho bastante promissor na construção de processos educativos, que podem promover um ensino com mais oportunidades, maior igualdade e mais sucesso. A ausência da contextualização estará a contribuir para formar cidadãos passivos, incapazes de pensar, criticar e intervir na sociedade onde estão inseridos.

Capítulo II

A relevância da Filosofia como disciplina escolar

Discutir a relevância da Filosofia não é tarefa simples, visto ser uma disciplina com uma abordagem ampla e multifacetada, que trata de questões complexas relacionadas com a existência humana, à sociedade e ao mundo em geral. Ela não se limita a um conjunto de factos, teorias ou métodos, mas busca compreender as implicações mais profundas da vida e do pensamento humano.

Dos Santos (2014) afirmou que “por vezes, a Filosofia é vista como um tipo de saber quase místico, do qual se espera respostas extraordinárias e para o qual se dedicam apenas alguns seres humanos supostamente iluminados” (p. 14). Mas, por outro lado, também existem os que veem a Filosofia “como um aglomerado de pensamentos vazios e sem objeto definido, ou ainda, como uma porção de sonhos e desvarios, quase sempre apresentados numa linguagem obscura” (Dos Santos, 2014, p. 14). Linguagem essa complexa, com ideias e conceitos abstratos que podem ser difíceis de compreender e aplicar na prática e por isso a maioria a despreza, considerando-a inútil. De modo geral, as pessoas “costumam chamar de filósofo alguém sempre distraído, com a cabeça no mundo da lua, pensando e dizendo coisas que ninguém entende e que são perfeitamente inúteis” (Chauí, 1995, p. 12). Quando pensam na figura do filósofo, imaginam indivíduos que vivem isolados, completamente desligados da realidade em que vivem.

Chauí (1995, p. 12), no seu livro *Convite à Filosofia*, afirmou:

Não vemos nem ouvimos ninguém perguntar, por exemplo, para que matemática ou física? Para que geografia ou geologia? Para que história ou sociologia? Para que biologia ou psicologia? Para que astronomia ou química? Para que pintura, literatura, música ou dança? Mas todo mundo acha muito natural perguntar: Para que Filosofia? [...] Em geral, essa pergunta costuma receber uma resposta irônica, conhecida dos estudantes de Filosofia: ‘A Filosofia é uma ciência com a qual e sem a qual o mundo permanece tal e qual’. Ou seja, a Filosofia não serve para nada.

Jasper (1983, p. 9) advertiu que abordar a utilidade da Filosofia é algo extremamente “polémico”.

Toma-se ela [a Filosofia] como uma coisa que diz respeito a todo e qualquer homem e por isso, no fundo como algo que deveria ser simples e compreensível ou concebe-se a mesma como sendo tão difícil, que se ocupar com ela é uma causa perdida. O que aparece sob o nome de filosofia traz, de fato, exemplos para juízos tão opostos.

Conforme o senso comum a sociedade considera algo útil quando se traduz em resultados visíveis, é útil aquilo que dá prestígio, poder, fama e riqueza. Sobre esta questão Chauí (1995, pp. 16-17) afirma:

Desse ponto de vista, a Filosofia é inteiramente inútil e defende o direito de ser inútil. [...] Qual seria, então, a utilidade da Filosofia? [...] Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes de que os seres humanos são capazes.

A utilidade da Filosofia já foi reconhecida internacionalmente pela UNESCO. De acordo com Manso (2018, p. 173),

a UNESCO desde a sua primeira Conferência, realizada na Sorbonne, a 2 de novembro de 1946, numa época em que era preciso reconstruir a humanidade após a hecatombe que a guerra provocou, tem vindo a propor o ensino universal da Filosofia... Esta organização traça, aí, dois fins à educação filosófica: 1 - procurar os instrumentos internacionais adequados para o avanço dos estudos filosóficos; 2 - por a filosofia ao serviço da educação internacional dos povos.

Ou seja, mesmo que os fins da educação filosófica ainda estejam longe de serem atingidos, a UNESCO continua firme no seu propósito de mostrar ao mundo a utilidade da Filosofia.

As escolas, a educação, enfrentam grandes desafios atualmente, que se refletem nas suas metas e objetivos. Segundo o Plano Estratégico da Educação em Cabo-Verde (2017-2021), o objetivo da educação é promover um ensino de qualidade, em sintonia com o desenvolvimento do país, é conseguir

uma educação de excelência, equitativa e inclusiva atingindo o top 50 em termos de *Higher Education and Training Index*, do *World Economic Forum* e um sistema educativo integrado no conceito de economia do conhecimento e num ambiente escolar e universitário com cultura de investigação, experimentação e inovação, propiciador para os jovens cabo-verdianos de um profundo domínio das línguas, ciências e tecnologias, de um perfil cosmopolita na sua relação com o mundo, portador de valores e motivador para a aprendizagem ao longo da vida (Ministério da Educação, 2017, p. 13).

A consecução desses objetivos enfrenta desafios como: adaptar-se à evolução rápida das tecnologias educacionais, administrar os problemas comportamentais e de indisciplina na sala de aula, ter recursos financeiros suficientes, que garantam a execução de programas e atividades, contratação de professores qualificados e especializados nas áreas específicas, preocupação com a saúde e segurança dos alunos, principalmente depois da pandemia da Covid 19, preocupação com a qualidade do ensino e preparação dos alunos para um mercado de trabalho em constante mudança.

É nesse contexto que a Filosofia, enquanto disciplina, pode ter grande influência, possibilitando assim uma análise reflexiva dos problemas/desafios atuais, e uma compreensão mais profunda de como os fenômenos se processam. As reflexões, as práticas educativas devem estar voltadas para o cumprimento do exercício da cidadania, promovendo valores éticos e morais, de acordo com cada época e cultura de uma determinada sociedade.

Seguindo esta linha de pensamento, Luckesi (1994, pp. 31-32) afirma:

Filosofia e Educação são dois fenômenos que estão presentes em todas as sociedades. (...) O educando, que é, o que deve ser, qual o seu papel no mundo; o educador, quem é, qual o seu papel no mundo; a sociedade, o que é, o que pretende; qual deve ser a finalidade da ação pedagógica. Estes são alguns problemas que emergem da ação pedagógica dos povos para a reflexão filosófica, no sentido de que esta estabeleça pressupostos para aquela.

Desde a Antiguidade até os nossos dias a Filosofia tem como pretensão refletir sobre os mais diversos questionamentos que preocupam a humanidade. O filosofar autêntico só é possível por meio do exercício do pensamento, que se deve ocupar dos problemas, com as interrogações que nos perturbam e para as quais gostaríamos de formular respostas, mesmo tendo consciência de que tais respostas possam não ser definitivas. A Filosofia responde às questões do seu tempo. Assim, Brancatti (1993, p. 25) entende que

a Filosofia não é, de modo algum, uma simples abstração independente da vida. Ao contrário, ela é a própria manifestação humana e a sua mais alta expressão (...) A Filosofia traduz o sentir, o pensar e o agir do homem. Evidentemente, o homem não se alimenta da Filosofia, mas sem dúvida nenhuma, com a ajuda da Filosofia.

Pensar envolve, entre outras atividades, a leitura, a análise, a interpretação e a argumentação. Neste sentido, o ensino da Filosofia tem como finalidade ajudar os alunos a desenvolver um espírito crítico e reflexivo, levar os jovens a questionar e a compreender o mundo através de debates, de confronto de ideias, promovendo a tolerância e o respeito pela diferença de opiniões. Tem como propósito levar o aluno a tomar consciência do pensamento

sólido, promovendo um relacionamento entre o conhecimento, a tecnologia e o poder. Essa tomada de consciência crítica e reflexiva é o itinerário a ser percorrido rumo à mudança, que poderá levar à emancipação do indivíduo e transformar culturalmente a sociedade.

Habermas (2003) defendeu a ideia de emancipação humana, que coloca como tarefa especial da filosofia “galgar os degraus abandonados da reflexão”, ou seja, reconstruir as sendas perdidas que ligam a razão ao mundo, portanto, ao efetivo estágio de esclarecimento. Aponta a razão como uma forma capaz de levar o homem a uma situação de esclarecimento da sua situação social, ao propor uma mudança de paradigma na filosofia atual.

Libertar-se de qualquer forma de opressão ou coerção e alcançar a emancipação “são pressupostos para que o homem possa se elevar ao ponto de vista da maioria a partir do qual é possível então discernir criticamente o mecanismo de surgimento do mundo e da consciência” (p. 476). Ainda de acordo com Habermas (1975, p. 300),

somente quando a filosofia descobre no curso dialético da história os traços da violência deformantes de um diálogo continuamente tentado, leva avante o progresso do gênero humano rumo à emancipação. (...) A unidade do conhecimento com o interesse verifica-se numa dialética que reconstrua o elemento reprimido a partir dos traços históricos do diálogo proibido.

A emancipação envolve uma mudança na forma como as pessoas se percebem a si mesmas e ao mundo ao seu redor, resultando numa maior compreensão de como as relações sociais influenciam as suas vidas e como elas podem agir para transformá-las.

2. 1. Obstáculos à relevância curricular da Filosofia

Alguns autores, como Ribeiro (1999, p. 493), afirmam que “o ensino da Filosofia ao nível da escolaridade secundária foi, desde sempre, uma questão polémica...”. Defende que a problematização do ensino da Filosofia não é só produzida pelas estruturas de “ensinabilidade” da disciplina, “mas também alimentada pelos próprios sujeitos da sua prática – alunos e professores.”

Apesar de em Cabo Verde não existirem estudos empíricos sobre a falta de consciencialização dos estudantes sobre a relevância da Filosofia, enquanto disciplina, evidências como número de faltas, notas baixas, fraca participação e interesse nas aulas, apontam para a necessidade de se gizar novas estratégias de ensino da disciplina.

No entanto, estudos realizados em outras paragens, como o caso do Brasil, confirmam essa realidade. Oliveira (2018) efetuou uma investigação numa escola do ensino médio, cujo objetivo geral foi compreender a relevância da Filosofia na escola, enquanto disciplina

curricular obrigatória do ensino médio. Oliveira (2018) constatou que que nas escolas brasileiras “o ensino de Filosofia encontra-se fragmentado, desestruturado, e distanciado da realidade social e da experiência cotidiana dos aprendizes que chegam até a escola, fato esse, que infelizmente, acrescenta pontos negativos ao processo de ensino-aprendizagem da Filosofia”. Oliveira (2018) afirma que

a falta de mediação, de reflexão, e de clareza em torno da disciplina e de seus conteúdos, faz com que muitos estudantes não se identifiquem com a Filosofia, ou seja, os alunos na sua maioria não são cativados e preparados para aprender a disciplina no contexto formal.

À partida, a Filosofia é uma disciplina que pode despertar nos estudantes algum interesse e até alguma afinidade, porque promove atitudes de questionamento, de inconformismo e de irreverência, características muito presentes nesta faixa etária. Mas, como constata Ferreira (2015, p. 46), “estas atitudes implicam competências de expressão, de interpretação e de leitura, raramente consolidadas no ensino básico, o que já levanta problemas à leccionação”. Os jovens estão habituados a uma conversa fácil, rápida. Argumentar corretamente, apresentar boas razões para justificar os posicionamentos defendidos, torna-se uma tarefa pela qual muitos não estão preparados. O que causa um desfasamento entre as experiências dos adolescentes e as experiências filosóficas. Segundo Sousa (2020, p. 9), logo aí regista-se “uma atitude prévia de rejeição da Filosofia, como algo meramente teórico, destituído de utilidade e que, como tal, não merece ser ensinado”, o que leva a um desinteresse por partes dos alunos.

Nem o professor mais apaixonado pela sua profissão conseguirá despertar o interesse dos jovens pela Filosofia, se estes não sentirem que ela se identifica com a arte, a política, ética ou estética. É aí que reside a virtude da Filosofia no ensino secundário. Nesse contexto, a Filosofia ganha importância. Na escola, é preciso abrir perspectivas que despertem o gosto pela Filosofia sem gerar no aluno uma aversão à tarefa de pensar (Gadotti, 1979). Os jovens possuem uma inclinação natural para a curiosidade, admiração, indagação, discussão e reflexão, e a escola deve aproveitar esses traços cognitivos para ajudar os jovens a descobrir o mundo. Segundo Gadotti (2000, p. 28),

uma filosofia para crianças e jovens não estaria preocupada em formar discípulos para perpetuar uma certa corrente filosófica, uma certa visão de mundo, mas para ajudar a pensar e a transformar o mundo. Conceber a filosofia como uma especialidade é derrotá-la antes mesmo de iniciar a batalha por ela.

A sua relevância curricular também pode ser obscurecida por obstáculos relacionados ao seu próprio objeto de estudo e metodologia de ensino. A Filosofia não tem um objeto de estudo claramente definido, não se ocupa ou pode ocupar-se com tudo o que diz respeito ao *saber* e ao *fazer* dos seres humanos em geral. Os especialistas da Filosofia reconhecem o ecletismo do seu ensino. Ribeiro (2014) afirmou: “a filosofia não é consensual, o que põe em causa o seu próprio estatuto de disciplina; não é consensual quanto aos objetos, pois não há objetos especificamente filosóficos, nem métodos, não tem um território, digamos indiscutível” (p. 494).

Manso (2018, p. 174) também partilha da mesma opinião,

basta lembrar que os principais problemas da filosofia têm que ver com a essência do real, ou a realidade no seu todo, aquilo que é possível de quantificar e o que resta para o pensamento da insuficiência dessa quantificação. Tem que ver com o que está para além da experiência imediata e não com o imediatismo dos dados da experiência.

A importância da Filosofia reflete-se nas mais variadas áreas da vida humana. O Homem é um ser complexo, comporta diversas dimensões: espiritual, social, intelectual e corporal. Neste sentido podemos afirmar que o objeto da Filosofia não pode ser analisado de uma forma redutora, limitada, mas sim deve abranger todas as dimensões humanas.

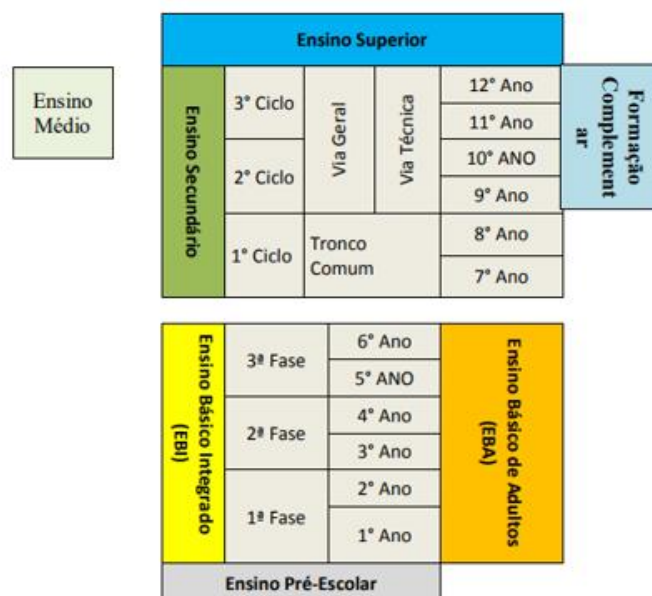
A falta de clareza sobre a relevância da disciplina de Filosofia pode ser influenciada por crenças culturais, socioeducativas e políticas que valorizam mais as habilidades práticas e técnicas do que as habilidades críticas, reflexivas e éticas.

Em Cabo Verde, como um pouco por todo o mundo democrático, os conteúdos programáticos são da tutela do Estado, e por isso tendem a servir os interesses políticos daqueles que desenharam os programas curriculares. Usam-na para promover a massificação de um discurso politicamente correto. Segundo Manso (2018), os temas são escolhidos e propostos para análise “de acordo com os valores ideológicos que o Estado escolhe como mais adequados à ideologia que o informa” (p. 175). Ainda acerca da Filosofia, Manso (2018, p. 173) afirma

os Estados, não raras vezes, usam a filosofia para fortalecer um pensamento oficial, nomeadamente nos capítulos que tratam dos valores ético-políticos e da formação de uma consciência democrática. A filosofia serve também para justificar e fortalecer a moral laica, pois a natural exclusão do sistema educativo oficial da educação moral e religiosa que cumpria essas funções a isso obriga.

Em Cabo Verde, a Filosofia começa a fazer parte de currículo no terceiro ciclo do ensino secundário, que corresponde ao 11.º e 12.º ano, conforme a reforma curricular de 1990. Trata-se de uma disciplina de carácter obrigatório. A figura 1 apresenta a estrutura do sistema educativo, de acordo com a reforma de 1990.

Figura 1: Estrutura do Sistema Educativo de Cabo Verde, de acordo com a reforma de 1990



O facto de a Filosofia ser uma disciplina obrigatória em todas as áreas do terceiro ciclo traz alguns constrangimentos às escolas, pois possuem poucos profissionais especializados nesta área. Por outro lado, questiona-se se a Filosofia deve ser uma disciplina obrigatória ou de opção?

A respeito da obrigatoriedade do ensino da Filosofia, Manso (2018, p. 172) afirma que

o ensino da filosofia que pelo seu carácter especulativo, no alvor da cultura tecnológica e tecnocrática, começa a ser considerado pouco útil, ganhando novo folgo a ideia de que há conhecimentos úteis e conhecimentos fúteis, na senda, aliás, da herança do cientismo positivista, fortemente preocupado com o fazer em detrimento do pensar, sentimento que leva a um aumento de contestação ao ensino obrigatório desta disciplina.

Em que medida a disciplina de Filosofia é relevante para o currículo do ensino secundário a ponto de torná-la obrigatória? Os alunos interessam-se por Filosofia ou estudam-na porque é uma imposição do Ministério da Educação?

É inegável a importância que o ensino da Filosofia tem para a nossa essência enquanto seres humanos, pois ela está presente em todas as áreas da nossa vida. Deveria surgir como uma necessidade do sujeito e não como algo que lhe é imposto.

A escola secundária de Cabo Verde onde este estudo foi realizado conta com três professoras desta disciplina, sendo que apenas uma tem formação superior em Filosofia. Das outras duas, uma tem licenciatura em Psicologia e a outra em Sociologia. A autora deste estudo, que durante cinco anos lecionou Filosofia, não possui formação específica na área. Isso é um fator que contribui para a desvalorização da Filosofia, porque qualquer docente da área social pode assumir essa responsabilidade, para colmatar uma necessidade da escola, enfraquecendo a disciplina. Pode-se verificar que há pouco incentivo por parte dos professores em se formarem nessa área, pois não se sentem valorizados, nem pelos colegas, nem pelos alunos.

Ainda em relação aos professores, não existe formação contínua para os docentes de Filosofia. O que não acontece, por exemplo, com os professores de línguas, que frequentemente participem em formações contínuas. A profissão docente é uma profissão exigente que requer uma constante adaptação às condições de trabalho, bem como uma constante atualização científica, pedagógica e didática.

Segundo Idália Sá-Chaves (1997, p. 48), a docência

tem uma praxis que lhe é própria e que se concretiza no acto pedagógico e tem subjacente um saber próprio que configura na sua matriz dimensões múltiplas, umas de carácter mais aberto e genérico, outras, porém, de absoluta especificidade e que, habitualmente, se designa como conhecimento profissional.

De acordo com Silva (2002), o ato de ensinar não pode ser visto como “uma mera e mecânica transmissão linear de conteúdos curriculares do docente para o educando, mas um processo de construção de significados fundados nos contextos históricos em que se ensina e se aprende” (p. 8).

Através da formação contínua o professor pode encontrar novos caminhos, maior possibilidade de mudar e de tornar-se um “mediador de mudanças” (Cauterman & Demailly, 1995, p. 118). O que poderá contribuir para melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos. Importa encontrar uma formação mais adequada, de modo a poder colocar em prática um ensino mais atual e relevante à geração estudantil (Cachapuz, 1995).

A formação contínua contribui também para o desenvolvimento profissional do docente, o que é definido por Benedito e Imbernón (2000) como uma “interacção sistemática

que visa melhorar a prática e os conhecimentos profissionais do docente, de forma a aumentar a qualidade do seu trabalho” (p. 43). O desenvolvimento profissional implica crescimento, mudança, melhoria, adequação, no que diz respeito ao próprio conhecimento e às atitudes no trabalho e para com o trabalho (Bonito et al., 2009).

Desde a introdução no currículo da disciplina de Filosofia no ensino secundário cabo-verdiano, o programa sofreu poucas alterações, tendo permanecido praticamente o mesmo em termos de conteúdos. Os professores têm reivindicado mudanças, reformas no currículo, mas essas alterações têm ocorrido de forma muito lenta.

Outra limitação prende-se com o facto de praticamente não haver interdisciplinaridade entre a Filosofia e as outras disciplinas. É importante ressaltar que não basta desenvolver um trabalho eficaz na sala de aula, é necessário haver uma interdisciplinaridade com as outras ciências. Afinal o objeto de estudo da Filosofia é o todo, ela abrange conceitos concretos e abstratos. A interdisciplinaridade revela aos professores que a “formação científica plena é aquela que assume sua especialidade sem ignorar os demais conhecimentos específicos” (Paviani, 2004, p. 54).

É necessário estabelecer um cruzamento entre os conhecimentos produzidos pelas disciplinas, baseado no diálogo reflexivo, para não se correr o risco de a interdisciplinaridade ficar interdita ou superficial, “saltitar inconsequente e irresponsável de um domínio disciplinar para outro”, como afirma Pombo (2004, p. 22).

No caso da Filosofia, o cruzamento de perspectivas com outras ciências, como a Sociologia e a Psicologia, mostra-se necessário para a ampliação do saber e sobretudo deve consistir em não deixar a Filosofia tornar-se um mero adorno. Alguns autores, como Nietzsche (1998) defende que a Filosofia tem o papel de ser o fio condutor dos demais estudos feitos pelas outras disciplinas, enquanto Adorno (2003) entende que a Filosofia deve colocar-se como uma disciplina ao lado das outras, num diálogo produtivo. O trabalho filosófico deve ser baseado no diálogo interdisciplinar.

Gontijo (2013) defende que a interdisciplinaridade pode contribuir para um maior reconhecimento da relevância da Filosofia por parte dos alunos se

pensar uma didática potencializadora da aprendizagem filosófica, de modo que, a interdisciplinaridade é um importante recurso para a transposição didática. Ora a filosofia pode abarcar estudos dos mais variados matizes e quanto mais ela contribui para que estudantes não a considerem mais uma “caixinha” isolada de conhecimentos, mais pode contribuir para o ensino de filosofia, em particular, e para a aprendizagem, em geral, dos estudantes (p. 51).

A interdisciplinaridade pode ser trabalhada a partir de temas reais e atuais, textos escritos ou orais: literários, prosa e verso, jornalismo, músicas, pinturas e textos filosóficos. Os textos filosóficos são fundamentais para conhecermos os filósofos, ter contacto com as suas ideias, ampliar a nossa compreensão do mundo, descobrir novos significados, conhecer os problemas que foram colocados e as respetivas soluções propostas, e também conhecer os conceitos e vocabulários específicos da Filosofia.

As aulas de Filosofia não devem transformar-se em um espaço onde apenas se discutem assuntos polémicos. É necessário ter objetivos claros e bem definidos, fazer uma seleção de textos que leve o aluno a tomar consciência dos factos e da consequência destes na sua vida.

Apesar de a Filosofia ser uma disciplina obrigatória em todas as áreas do terceiro ciclo do ensino secundário cabo-verdiano, não existe um manual nacional de Filosofia. Para construir os conteúdos, os professores recorrem, normalmente, a manuais portugueses, compilações de textos produzidos por colegas e pesquisas na *internet*. O que muitas vezes faz o professor confrontar-se com conteúdos que, na maior parte das vezes, foram criados para contextos sociais e culturais diferentes da realidade cabo-verdiana. Todavia este facto não é algo que se deva considerar como negativo, pois, obriga os docentes a um trabalho constante de investigação. É que se, por um lado, não ter um manual nacional específico para a disciplina deixa o professor um pouco à deriva, por outro lado, pode contribuir para uma maior autonomia deste, e, conseqüentemente, para uma maior contextualização dos conteúdos.

O manual escolar é um instrumento de apoio pedagógico do professor e auxilia na aprendizagem dos alunos. É um “guia” que orienta o professor no cumprimento dos programas e na planificação. Por outra perspectiva, Martinez (1999, p. 116) consubstancia o manual como um código de *regulação pedagógica* – “que traduz uma forma de entender a selecção cultural, o trabalho dos professores e a aprendizagem dos estudantes” – e um *código de regulação social de significados sociais* – “que sintetiza uma forma de relação entre os subsistemas político, económico e cultural de uma sociedade no interior do seu sistema educativo”, o que pode condicionar a autonomia do professor e tornar-se num veículo de desprofissionalização docente, acabando por ser um instrumentalizador das suas práticas educativas, colocando em causa a sua autonomia e a contextualização do ensino.

Não basta criar condições na sala de aula para se tornar a Filosofia uma disciplina útil e reconhecida pelos alunos. O importante é resolver os constrangimentos que dificultam a transformação da Filosofia em uma disciplina relevante e atrativa para os discentes.

2.2. A dialética socrática como método de ensinar Filosofia

Não podemos negligenciar o legado deixado pelos filósofos clássicos, como Sócrates (470 a. C. – 399 a. C.), Platão (428 a. C. – 347 a. C.), Aristóteles, (384 a. C. – 322 a. C.) entre outros, na educação e na Filosofia ocidental. As suas ideias e pensamentos foram de extrema importância e tiveram grande influência no desenvolvimento do pensamento filosófico. A Filosofia ocidental foi construída a partir do legado deixando por grandes nomes da filosofia clássica, como Sócrates, por exemplo.

Sócrates é considerado um dos fundadores da Filosofia ocidental e mestre de Platão. A Filosofia de Sócrates é responsável por dar origem ao método socrático. Uma Filosofia baseada na capacidade racional do ser humano que procura a sua autonomia enquanto ser pensante: “Ao identificar na alma a essência do homem, no conhecimento a verdadeira virtude e no autodomínio e na liberdade interior os princípios cardeais da ética” (Reale & Atiseri, 2003, p. 104). Esse legado ainda se torna mais relevante quando analisado sob a perspectiva educacional, na figura de Sócrates como educador.

Gauthier e Tardif (2010) definem Sócrates como “o homem do diálogo”, que “gostava especialmente de falar com os jovens, e também com os grandes mestres sofistas, os nobres, os soldados, os cidadãos comuns; em suma, com qualquer um” (p. 50). A sua forma de ensinar atraía multidões, principalmente os jovens, que ficavam maravilhados com a forma de ensino desenvolvida por Sócrates. Nem todos gostavam deste método, porque Sócrates atraía jovens para se tornarem cidadãos pensantes. Algo que não agradou aos políticos da época. Sócrates não deixou nenhuma obra escrita da sua autoria, as suas ideias foram difundidas pelo seu discípulo Platão.

O método socrático consistia na dialética. De acordo com Marcondes (2010, p. 53), o propósito pedagógico da dialética é usufruir do saber,

a dialética é assim também inicialmente um processo de abstração, que permite com que se chegue à definição de conceitos. Deve admitir provisoriamente contradições para que elas sejam superadas. Não há respostas prontas, trata-se sempre de um processo que visa levar o interlocutor a reconhecer a fragilidade de suas próprias crenças e ver que aquilo que diz não é o que parece ser. Através do diálogo a opinião, que se crê certa de si mesma, ao se expor se revela contraditória, inconsequente. O método dialético não substitui de início a certeza da opinião por uma outra certeza, mas é um método negativo, exigindo uma atitude crítica, mostrando a necessidade de uma interrogação, e um questionamento dessa própria opinião, de sua origem, de seus fundamentos.

Os diálogos que mantinha com os seus interlocutores (dialética socrática) era composto por dois momentos fundamentais: a ironia e a maiêutica.

Num primeiro momento Sócrates inquiria os seus interlocutores com uma sucessão de perguntas, visando fazer com que eles dessem uma resposta. No entanto, ele constatava que os seus interlocutores, que se julgavam detentores do conhecimento sobre o que era perguntado, não conseguiam responder de forma satisfatória às perguntas. Nesse momento Sócrates fazia uso da ironia.

A ironia consiste na desconstrução de ideias formadas no quotidiano, que na sua maioria são baseadas no senso comum. É o momento crucial em que o indivíduo reconhece a sua ignorância e entra no campo do questionamento. A partir da ironia dá-se a refutação. Marcondes (2010, p. 98) caracteriza a refutação da seguinte maneira:

o momento em que Sócrates levava o interlocutor a reconhecer a sua própria ignorância: Primeiro ele forçava uma definição do assunto sobre o qual se centrava a investigação; depois, escavava de vários modos a definição fornecida, explicitava e destacava as carências e contradições que implicava; então exortava o interlocutor a tentar uma nova definição, criticando-a e refutando-a com o mesmo procedimento; e assim continuava procedendo, até o momento em que o interlocutor se declarava ignorante.

Depois de reconhecer a sua ignorância o indivíduo abre-se para a possibilidade de conhecimento, como afirma Marcondes (2010, p.48),

é este o sentido da célebre fórmula socrática — “Só sei que nada sei”, a ideia de que o reconhecimento da ignorância é o princípio da sabedoria. A partir daí o indivíduo tem o caminho aberto para encontrar o verdadeiro conhecimento (episteme), afastando-se do domínio da opinião (doxa).

O segundo momento da dialética socrática é a maiêutica. Entre os tantos ensinamentos deixados por este filósofo, a maiêutica é na área do ensino a que mais contribuiu e até hoje contribui para a formação de indivíduos pensantes, porque estimula a crítica e o pensamento autónomo. Etimologicamente, a palavra maiêutica originou-se a partir do termo grego *maieutiké*, que significa a ciência ou arte do parto. Sócrates usou essa expressão em associação à profissão da sua mãe, que era parteira. De acordo com Abbagnano (2007, p. 637), a maiêutica é:

Arte da parteira; em Teeteto de Platão, Sócrates compara seus ensinamentos a essa arte, porquanto consistem em dar à luz conhecimentos que se formam na mente de seus discípulos: "Tenho isso em comum com as parteiras: sou estéril de sabedoria;

e aquilo que há anos muitos censuram em mim, que interrogo os outros, mas nunca respondo por mim porque não tenho pensamentos sábios a expor, é censura justa.

Essa ideia é igualmente ressaltada por Reale e Atiseri (2003, pp. 102-103), ao afirmarem que

para Sócrates, a alma pode alcançar a verdade apenas “se dela estiver grávida”. Com efeito, como vimos, ele se professava ignorante e, portanto, negava firmemente estar em condições de transmitir um saber aos outros ou, pelo menos, um saber constituído por determinados conteúdos. Mas, da mesma forma que a mulher que estiver grávida no corpo tem necessidade da parteira para dar à luz, também o discípulo que tem a alma grávida de verdade tem necessidade de uma espécie de arte obstétrica espiritual, que ajude essa verdade a vir a luz, e essa exatamente a — “maiêutica” socrática.

Vários autores demonstraram a importância e vantagens da maiêutica enquanto método filosófico. Uma das vantagens do método utilizado por Sócrates, de “partejar” o saber, é buscar e desejar o conhecimento. A importância do método residia na possibilidade de o indivíduo sair do mundo das opiniões (doxa), dos preconceitos, da relativização do conhecimento como bases estruturantes do seu agir e perceber o mundo, pensar por si mesmo.

É necessário resgatar a dialética socrática, esse método tão profícuo e ainda atual de ensinar Filosofia nas escolas. Levar os jovens a questionar, a refletir de forma crítica e autónoma, a trabalhar os conceitos e os problemas filosóficos que vão surgindo no seu quotidiano, e que são úteis para a vida. O professor deve incentivar os alunos a cultivarem bons valores que os orientem na sociedade, como por exemplo: ser bom cidadão, ser justo, ser um bom político. Deve ainda levar os alunos a levantarem questionamentos, tais como, o que é a moral, o que é a ética, o que dá sentido à vida (Gadotti, 1979).

O aluno juntamente com o professor pode utilizar o diálogo filosófico como recurso metodológico, capaz de traduzir a linguagem complexa filosófica numa aprendizagem a partir da realidade.

2.3. A história do ensino da Filosofia em Cabo Verde

Tendo em conta que esse estudo abrangeu uma turma do 12.º ano de uma escola secundária de Cabo Verde, torna-se importante fazer aqui uma breve apresentação geográfica do arquipélago e uma pequena resenha sobre a história do ensino em Cabo Verde, para que se possa perceber o contexto real.

Cabo Verde é um arquipélago, localizado na costa ocidental da África. É formado por dez ilhas: Santo Antão, São Vicente, São Nicolau, Santa Luzia (desabitada), Sal, Boa Vista,

Maio, Santiago, Fogo e Brava. O território cobre uma área de 4000 (quatro mil) quilómetros quadrados.

As ilhas de Cabo Verde foram descobertas por navegadores ao serviço da coroa portuguesa em maio de 1460, sendo que não havia indícios de presença humana anterior. O povoamento do arquipélago começou em 1462. Cabo Verde conquistou a sua independência de Portugal no dia 5 de julho de 1975.

Visando o objetivo de contextualizar a história do ensino da Filosofia em Cabo Verde, vai-se apresentar uma breve resenha da evolução do ensino em Cabo Verde. Nas pesquisas efetuadas não foi encontrada nenhum estudo específico ou registos sobre a história do ensino da Filosofia em Cabo Verde. Para se perceber um pouco esse percurso falar-se-á da história do ensino, de modo geral, e a difícil tarefa que foi implementar um sistema de ensino em Cabo Verde.

Desde a descoberta do arquipélago, até o final do século XIX, as preocupações do governo português com a educação foram insignificantes. Havia interesse da colónia portuguesa em criar condições mínimas para estabelecer escolas nas ilhas, porque reconhecia o papel do ensino na desestruturação de culturas, na subjugação do povo colonizado, impondo os seus valores, hábitos e costumes como forma de dominação. Cabo Verde era uma referência importantíssima para o tráfico de escravos entre a Península Ibérica, Brasil e América Central, devido a sua posição geográfica, estratégica para a rota.

Do século XVI às primeiras décadas do século XIX, chegaram ao arquipélago os primeiros sacerdotes, sob o controlo da Igreja católica, com a finalidade de catequizar os nativos, com o pretexto de ajudar os “fracos” e oprimidos a sair do obscurantismo. Até ao século XIX a educação esteve limitada ao cristianismo e ao ensino da língua portuguesa.

Os primeiros estabelecimentos de ensino em Cabo Verde foram os conventos, datados de 1533, destinadas a formar párocos (Bullarium, 1868, p. 141). Ensinavam latim e moral. Em 1570 foi construído o seminário Diocesano, que ao fim de 25 anos encerrou por dificuldades financeiras.

Com o fim da escravatura e condições climáticas desfavoráveis, o arquipélago entrou em decadência, e passou a viver com base numa economia de subsistência, servindo de apoio à navegação.

Em 1817 foi criada a primeira escola primária de Cabo Verde, a funcionar na Praia, mas foi um autêntico fracasso, devido ao descompasso entre a cultura europeia e a africana.

Só em outubro de 1848 a escola começou realmente a funcionar nas ilhas. Criou-se o Liceu Nacional de Cabo Verde, onde pela primeira vez se lecionou Filosofia Racional e Moral, Teologia, Francês, Inglês, Desenho, Matemática. Este liceu acabou por extinguir-se devido à falta de pagamento dos honorários dos professores.

Em 1866 criou-se o primeiro estabelecimento de ensino secundário, de carácter religioso e laico, o Seminário de São Nicolau, que passou a Seminário-Liceu em 1892. Este liceu seguia a mesma estrutura que os liceus de Portugal. Formava na sua maioria sacerdotes. Neste seminário estudava-se Filosofia Racional, entre muitas outras disciplinas. Desta instituição saíram intelectuais cabo-verdianos que deram um grande contributo para a construção de uma identidade nacional.

Foram criadas mais escolas primárias, mas estas não tiveram muito sucesso (Direção-Geral Do Ultramar, 1905, p. 316-325). Nas primeiras décadas do século XX, Cabo Verde perdeu a sua importância como apoio à navegação e foi fustigado pelas secas e pela fome, o que dizimou a população, e acabou desencadeando uma emigração maciça para os EUA, Senegal, Holanda e finalmente Portugal.

Em 5 de outubro de 1910, dá-se a proclamação da República, e a consequente separação entre a igreja e o Estado. Isso implicou o encerramento do seminário e a expulsão de muitos bispos e missionários das ilhas. Foi imediatamente substituído pelo Liceu Nacional de Cabo Verde (Liceu Gil Eanes), em Mindelo. O Estado sozinho não conseguiu os resultados pretendidos na educação da população e então reatou as relações com a Santa Sé. No que tange a educação, a igreja saiu amplamente fortalecida com esse reatamento. Doravante a igreja passou a ter um papel efetivo nos assuntos relacionados com o ensino. Mas em Cabo Verde esse reatamento não teve implicações significativas, tal era o descaso do governo colonial para com as ilhas. As escolas só não fecharam totalmente graças ao esforço de alguns cabo-verdianos que lutavam pela educação em Cabo Verde.

Grças à iniciativa da população e algum esforço do poder colonial, Cabo Verde conheceu a sua primeira reforma educativa implementada em 1917, com a aprovação do Plano Orgânico da Instrução Pública (POIP) por Decreto 3.345, de 8/10/1917. Este passaria a ser alterado, quase um ano depois, por uma Portaria 474, de 31/12/1918, e que sistematizou o ensino primário e normal, secundário e profissional (Carvalho, 2009). Segundo Vieira (2019, p. 55), esse “ato educativo tinha como objetivo a *des-africanização* das mentes dos africanos colonizados e a sua assimilação na cultura e civilização europeias, com o intuito de transformá-los em submissos e acomodados com o *status quo* imposto.” O sistema de ensino

passou a ser estruturado da seguinte forma: primário e normal, ensino secundário (Liceu Nacional) e o ensino profissional. O ensino primário abrangia “três graus, compreendendo as matérias dos programas do ensino primário elementar, complementar e superior” (Carvalho, 2017).

A partir da década de sessenta, começou a sentir-se a pressão do movimento de libertação e foram introduzidas algumas mudanças na política educacional, mas maioritariamente no ensino primário, tendo como principal objetivo reforçar os valores e a identidade da metrópole (Afonso, 2002).

Como se pode verificar, a Filosofia não era ensinada como disciplina autónoma, nas escolas secundárias durante o período colonial. O sistema educacional cabo-verdiano era baseado no modelo português e não havia espaço para o ensino da Filosofia.

Com a independência de Cabo Verde em 1975, criaram-se as condições para estruturar o ensino e promover a sua massificação. Havia necessidade de se “reformular a instrução em Cabo Verde, por forma a satisfazer as aspirações da sua população” e conferir “a unidade e a concordância de esforços indispensáveis ao seu progressivo desenvolvimento”. Nesse sentido, a Filosofia foi introduzida como disciplina no currículo do ensino secundário, em meados dos anos 1980, e era limitada a algumas escolas secundárias da capital, Praia, e poucos professores eram capacitados para lecionar a disciplina.

A primeira tentativa de ordenamento da instrução pública cabo-verdiana não teve muito sucesso, pois continuava a reproduzir o sistema educativo português. O ensino superior ainda não era uma realidade no país.

Em 1990 o ensino em Cabo Verde passou por uma reforma educativa, seguindo uma recomendação do Banco Mundial (BM) e do Banco Africano para o Desenvolvimento (BAD), que financiavam o desenvolvimento de países africanos, mais condizentes com a sua realidade social e económica. Foi criada a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano (Lei n.º 103/III/1990 de 29 de dezembro), que definiu os princípios fundamentais da organização e funcionamento do sistema educativo, nele se incluindo o ensino público e o privado. Foram fixadas as disposições fundamentais, destacando-se a enunciação dos direitos e deveres dos educandos, os objetivos do sistema e da política educativa, a clarificação do conceito de “escola cabo-verdiana” e a organização do sistema, compreendendo a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. O ensino básico passou de quatro para seis anos, designando-se a partir de então ensino básico integrado. O ensino secundário passou a ter seis anos, constituído por três fases de igual período. O ensino superior começa a

dar os seus primeiros passos. Com a reforma, o ensino da Filosofia é expandido para outras regiões do país, além da capital. A Filosofia passa a ser uma disciplina de carácter obrigatório, no 11.º e 12.º ano, última fase do ensino secundário.

Nesse período, surgem iniciativas para fortalecer o ensino da Filosofia em Cabo Verde, como a criação da associação Cabo-verdiana de Filosofia em 1995.

No entanto, a Lei de Bases de 1990 continha algumas anomalias e insuficiências, sobretudo em relação ao ensino superior. Para se colmatar estas insuficiências, procedeu-se à revisão da Lei de Bases, que foi aprovada em 1992 (segunda versão). Em 1999 procedeu-se a uma nova revisão (terceira versão). A nova legislação incorporou novas disposições sobre o ensino superior². O ensino superior foi regulamentado, configurando-se uma estrutura binária: universitária e politécnica. Foram definidos os modelos de acesso e os graus e diplomas que confere.

A 7 de maio de 2010 a Lei de Bases do Sistema Educativo foi novamente revista e republicada, por força do Decreto-Legislativo n.º 2/2010 (quarta versão). A escolaridade obrigatória foi alargada para 8 anos, e foram criadas novas referências normativas para o ensino superior. Preconizou-se “a harmonização do novo regime do ensino superior em Cabo Verde com o chamado ‘modelo de Bolonha’”, que visava aproximar o sistema educativo cabo-verdiano dos patamares almejados a nível internacional.

Na década de 2000, o ensino da Filosofia em Cabo Verde passa por um processo de consolidação e aprimoramento. Em 2001, é criado o primeiro curso de graduação em Filosofia na Universidade de Cabo Verde, o que contribui para a formação de mais professores capacitados para lecionar a disciplina nas escolas secundárias.

O ensino da Filosofia em Cabo Verde continua a expandir-se e a ganhar mais visibilidade. Em 2014, é lançado o primeiro livro de Filosofia escrito por um autor cabo-verdiano, intitulado "Filosofia da Libertação: a luta pela dignidade humana em Cabo Verde", de autoria de José Luís Tavares.

Atualmente o ensino da Filosofia é oferecido em diversas escolas secundárias em todas as ilhas de Cabo Verde. Além disso, a Filosofia tem conquistado mais espaço na sociedade cabo-verdiana, com a realização de eventos e debates públicos sobre temas filosóficos e a participação de filósofos cabo-verdianos em fóruns internacionais.

² Lei n.º 113, de 18 de outubro de 1999.

No ano letivo 2021/22, ainda perante um clima de insegurança e incertezas devido ao impacto da pandemia da Covid 19, tanto a nível nacional como internacional, o Ministério da Educação publicou um Caderno de Orientações. Este caderno continha uma lista de conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina, que teve como objetivo geral “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Caderno de orientações, 2021, p. 6).

No ano letivo 2022/23, a disciplina de Filosofia passou por uma reforma transitória, sendo agora lecionada também no 10.º ano, à semelhança de Portugal. A partir do ano letivo 2023/2024 a disciplina deixou de ser lecionada no 12.º ano, e passou a ser lecionada somente no 10.º e no 11.º ano. A carga horária semanal também diminuiu, passando de 150 para 100 minutos a duração das aulas. Os conteúdos mantêm-se.

2.4. Descrição do programa curricular de Filosofia do 3.º ciclo do sistema educativo cabo-verdiano

O programa curricular de Filosofia do 3.º ciclo, do sistema educativo cabo-verdiano³, apresenta o seguinte desenho: pressupostos e finalidades, objetivos gerais, orientação metodológica, apresentação das unidades programáticas, avaliação, bibliografia sugerida ao aluno. Teve como autora Isabel Gomes, consultora da Fundação Calouste Gulbenkian, e como colaboradores Isidoro Tavares e Marina Ramos.

No pressuposto e finalidades, define que “a disciplina de Filosofia faz parte do tronco comum dos cursos do 3º ciclo do Ensino Secundário” e que deverá como disciplina permitir “através das suas metodologias de leccionação assim como dos temas abordados, o desenvolvimento de competências essenciais a qualquer cidadão. Competências do domínio cognitivo, afectivo e sócio-moral”. “Pretende-se que o aluno, depois de dois anos de trabalho na disciplina de Filosofia, tenha uma visão diferente do mundo, do seu país, e de si próprio, uma perspetiva mais alargada e livre de preconceitos” (Gomes, 1992, p. 3).

O programa define determinados objetivos gerais, que poderão ser conhecidos através de uma consulta do anexo 1.

Na orientação metodológica, não especifica quantas aulas teóricas e práticas deve o aluno ter semanalmente, mas está subjacente a ideia de uma componente prática, quando propõe que “é indispensável que os alunos tenham ao seu dispor uma coletânea de textos”, de modo a “aprender a dominar a língua que traduz o pensar, poderá realizar tarefas em casa... ponderar sozinho, para posteriormente questionar” (p. 8). Também salienta que “aos jovens

³ Ver anexo 13.

devem ser apresentados, sempre que possível, casos concretos, que serão objeto de discussão” (p. 8). As aulas devem “ser complementadas com a leitura e análise de textos sobre as temáticas em questão” (p. 8), para serem analisados e alvos de reflexão. O conteúdo é apresentado por meio de unidades temáticas (Ministério da Educação, Ciência e Desporto, p. 9):

1. O homem e o seu lugar no mundo;
2. A Filosofia e a sua história;
3. Os valores, as culturas e o homem;
4. Gnoseologia e epistemologia;
5. Unidade final, o universo contemporâneo.

Segundo o documento, a avaliação deverá “traduzir o progresso relativo a atitudes e valores, lado a lado com os conhecimentos e competências adquiridas pelos jovens” (Programa de Filosofia, p. 12). A avaliação deve incluir variáveis como:

assiduidade, respeito pelas regras estabelecidas, participação e empenho no trabalho individual e de grupos; organização no trabalho; autonomia; interesse e participação nas discussões; espírito crítico e criatividade, deverão figurar ao lado da capacidade do trabalho, aquisição e consolidação de conhecimentos que pressupõe a capacidade de descodificar informações a partir da leitura, análise e compreensão de textos, assim como da facilidade de expressão oral e escrita que implicam o domínio da língua portuguesa (p.12).

O aluno tem a opção de escolher um tema no âmbito dos seus interesses pessoais para investigar, como forma de exercitar a reflexão, a ponderação, a crítica, de modo a consolidar as competências adquiridas.

Existe uma lista bibliográfica disponível para cada tema, mas é difícil ter acesso a essa bibliografia, tanto para os professores, como para os alunos.

2.5. Análise do programa curricular de Filosofia

Em Cabo Verde os conteúdos programáticos acabam sendo uma adaptação dos programas portugueses. Segundo Boavida e Schippling (2008), o ensino da Filosofia em Portugal é “o resultado de duas grandes influências culturais e filosóficas: uma forte e longa tradição aristotélica e escolástica” (p. 571). Pode-se afirmar que essa influência também é sentida nos programas do ensino da Filosofia em Cabo Verde, embora em Portugal os programas não sejam mais centrais. Atualmente os principais documentos curriculares que servem de referência são os que explicitam as aprendizagens essenciais.

Com a reforma de 1990, a Filosofia passou a integrar o currículo do 11.º ano e do 12.º ano, do sistema de ensino cabo-verdiano, passando a vigorar como disciplina obrigatória da componente de Formação Geral de todos os cursos, com uma carga horária semanal de 150 minutos.

Os conteúdos estão organizados segundo temas, que se dividem em subtemas. No 11.º ano, os domínios principais são: “O homem e o seu lugar no mundo” e a “A Filosofia e a sua história”.

A primeira unidade temática, “o homem e o seu lugar no mundo” é o primeiro contacto dos alunos com a disciplina de Filosofia. Preconiza uma reflexão que privilegia o pensamento filosófico contemporâneo, numa visão antropológica. Este tema, embora seja importante e pertinente, não se mostra adequado para o início do ensino da atividade filosófica como um primeiro contacto com a disciplina. Antes de o aluno compreender a importância das reflexões e argumentações filosóficas, precisa entender o conceito de Filosofia e as suas especificidades. A Filosofia deve estimular e provocar no aluno uma busca incessante pelo conhecimento, um desejo investigativo, de leitura crítica acerca da sua realidade.

Aparentemente não existe articulação entre o primeiro e o segundo tema.

Relativamente à segunda unidade temática, “A Filosofia e a sua história”, inicia-se por uma introdução ao estudo da Filosofia através da abordagem do problema do método, do objeto e da atitude filosófica. A seguir, apresenta um conteúdo orientado segundo a dimensão histórica da Filosofia, apresentando uma síntese histórica da evolução do pensamento filosófico, desde a Antiguidade até a Idade moderna. É um conteúdo alargado, que vai preencher todo o 11.º ano.

Subentende-se que a transmissão de um saber enciclopédico relativamente à história da Filosofia permitiria automaticamente a realização dos objetivos do ensino. De acordo com Boavida e Schippling (2008), há que entender que a transmissão do saber enciclopédico relativo à história da Filosofia impede os alunos de terem um pensamento autónomo, apresenta uma “solução intermédia, previamente definida, privando o aluno da livre aventura de descobrir por si e discutir com ideias originais” (p. 578). O que vai contra o perfil do aluno, que se quer aberto relativamente às mudanças permanentes da sociedade.

O ensino da Filosofia deve associar-se à ideia de uma “filosofia a fazer” e não de uma “filosofia feita” (Ministério da Educação, 1992, p. 7). O saber filosófico deve assim acentuar-se numa “síntese pessoal, aberta e construtiva”, para levar o aluno a filosofar e não exclusivamente a reproduzir as ideias dos filósofos tradicionais. O aluno deve ser o “agente

dinâmico da sua própria aprendizagem” (Ministério da Educação, 1992, p. 9). Para isso é importante que os conteúdos abordados estejam conforme as experiências pessoais do aluno. Para atingir estes objetivos são propostos métodos e recursos inovadores, tais como textos filosóficos, literários, jornalísticos ou mesmo científicos, vídeos, trabalhos de grupo, debates, trabalhos de projeto (Ministério da Educação, 1992, p. 8).

Este programa está centralizado numa imagem tradicional do ensino, orientada para o estudo dos filósofos que marcaram a história da Filosofia. A possibilidade de ligar os conteúdos filosóficos às experiências dos alunos é limitada pela própria concepção do programa, e a relação dos alunos com a Filosofia acaba por se restringir a uma memorização de textos previamente interpretados com o objetivo de o aluno ser bem-sucedido no exame e entrar na Universidade.

Uma questão que se levanta e cuja resposta se reveste de suma importância é: ensina-se Filosofia ou ensina-se a filosofar? De acordo com Ribeiro (1999), “não pode haver Filosofia sem o exercício do filosofar, nem filosofar que não se concretize em Filosofia, as duas vertentes desta alternativa são igualmente válidas e a prática pedagógica desta disciplina ambas implica, com a mesma necessidade” (p. 393).

No 12.º ano são abordados os seguintes temas: os valores, as culturas e o homem, Gnoseologia e Epistemologia e a unidade final, que é o Universo Contemporâneo.

O tema “Os valores, as culturas e o homem” aborda os problemas axiológicos, subdividido em valores éticos, políticos, estéticos e religiosos, fazendo uma alusão aos valores culturais cabo-verdianos. O tema “Gnoseologia e Epistemologia” abrange noções do conhecimento, e faz uma breve menção ao conceito de lógica. Apresenta as relações entre a ciência e a Filosofia, a importância da Epistemologia na problemática filosófica.

Embora esses sejam temas mais propícios ao ensaio da liberdade e do espírito crítico, não existe articulação aparente entre estes dois conteúdos.

O tema “O universo contemporâneo”, que é o último capítulo, praticamente nunca é lecionado, por falta de tempo. O programa é demasiado extenso e muitas vezes lecionado apressadamente, o que faz com que os professores retomem a sua atitude tradicional. Como afirma Janicas (1998), “é preciso dar a matéria toda para cumprir o programa” (p. 106), o que acaba dificultando o ensino da Filosofia, em grande medida porque a disciplina perde o seu “carácter específico”. No entanto, Boavida e Schippling (2008, p. 400) ressaltam que

em qualquer caso, cabe sempre ao professor cumprir o programa, mas também depende do professor, com maior ou menor consciência reflexiva que possa ter sobre

isto, a intenção última de transmitir teoria – valorizando a história - ou de equacionar questões – valorizando a perenidade do problema e a fecundidade dos textos. Tanto uma via como outra comporta riscos, na primeira via o docente corre “o risco de se fixar anti-filosoficamente em possíveis soluções para os problemas” e na segunda de “desorientar os seus destinatários.

Como constata Pinto (1998), “um programa desta extensão, a ser cumprido, afastaria a disciplina do seu carácter específico”, aquele que leva os alunos à “filosofia a fazer” (p. 286), o que acaba causando uma rutura entre aquilo que o professor idealiza e aquilo que ele realmente efetiva. Os docentes tendem a fazer um ensino tradicional e expositivo, talvez por ser mais cómodo.

Trata-se de um programa temático, onde os temas são pré-definidos, o professor não tem liberdade na escolha dos temas e autores, o que limita a sua autonomia e criatividade. Deveriam ser introduzidas opções para possibilitar aos professores uma maior liberdade e criatividade na realização do ensino, tomando em consideração a diversidade de alunos inseridos numa escola. Por exemplo, em Portugal, tanto no 10.º como no 11.º ano, os alunos podem escolher entre dois pontos do programa e têm a opção de escolher um tema entre os nove temas/problemas do mundo contemporâneo propostos.

De acordo com as teorias curriculares pode-se afirmar que a perspectiva subjacente a esse programa é baseada numa abordagem técnica. Segundo Arnaz (1984), é o que regula e conduz explicitamente um processo concreto de ensino-aprendizagem. De acordo com Kemmis (1988, cit. por Pacheco, 2001), a teoria técnica caracteriza-se “por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma ação tecnicista” (p. 35). Ou seja, neste tipo de programa os professores e os alunos são meros executores do plano, em cuja colaboração não tiveram nenhuma participação, não foi resultado de negociações. Está implícito o conceito de que o resultado educacional é produzido através da ação do professor sobre um grupo de estudantes (Grundy, 1991).

Face às mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea, é necessário ter uma visão emancipatória do currículo, entendido como o resultado dos docentes reunidos e com “consciência crítica” (Pacheco, 2001a). É uma teoria que defende o trabalho cooperativo, podendo o currículo ser definido como “um interesse emancipatório resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quanto participam nas atividades escolares” (Pacheco, 2001a, p. 40). Ideia partilhada por Habermas, entre outros, de que o currículo deve assentar no “interesse emancipatório”.

A “teoria dos interesses constitutivos de saberes”, elaborada por Habermas, considera que na base do conhecimento está o interesse. Habermas contesta o *cientificismo*, afirmando que o conhecimento é um jogo de interesses e de necessidades, pelo que só conhecemos aquilo que nos interessa. Os interesses podem assumir-se enquanto “interesse técnico”, “interesse prático” e “interesse emancipatório” (Kemmis, 1988, p. 147).

Pode-se concluir então que é necessária uma reforma curricular no programa atual de Filosofia, menos centralizado na perspectiva histórica e mais condizente com a realidade atual. Que permite aos docentes abordar temas pertinentes que vão ao encontro dos interesses dos jovens, estimulando neles o gosto pela leitura e pela análise crítica e reflexiva dos problemas atuais.

Capítulo III

Princípios pedagógicos de contextualização associados a diferentes correntes teóricas

O desafio que guiou a realização deste trabalho visa proporcionar aos alunos um ensino da Filosofia de qualidade, mais condizente com o seu contexto social, histórico e cultural, e que lhes proporcione não só um desenvolvimento acadêmico, mas também um desenvolvimento sóciomocional, de modo a promover uma maior relevância da disciplina. Para atingir essa eficiência e ela resultar em sucesso educativo era necessário adequar a teoria à prática. Sendo assim, nada melhor do que ir “beber na fonte”, nos grandes pensadores que desenharam princípios teóricos, orientadores de práticas pedagógicas, que são referências universais quando se fala de educação.

Assim, foi realizada uma seleção de princípios teóricos que pudessem contribuir para uma maior contextualização da aprendizagem, entre os quais: a teoria progressista, de John Dewey, integração curricular, de Beane, teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel, e aprendizagem mediada, de Vygotsky. Princípios estes que serão apresentados na seção a seguir, de uma forma mais pormenorizada.

3.1. Escola Nova ou Escola Progressista, de John Dewey

John Dewey (1859-1952) foi um pedagogo e filósofo norte-americano que exerceu grande influência no movimento de modernização da educação em várias partes do mundo. Movimento este que ficou designado de Escola Nova na Europa, que tem afinidades com a Escola Progressista Norte-Americana. A filosofia progressista de John Dewey, uma das mais influentes do século XX, contribuiu com os seus fundamentos teóricos para um ensino mais contextualizado.

Dewey (2002) incomodava-se com o método de ensino tradicional que predominava no seu país (EUA), baseado na memorização, priorizando “lições padronizadas” (p. 52). O currículo era centrado nos conteúdos e objetivos da aprendizagem, não estimulava o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, nem do espírito crítico do aluno.

Assim, Dewey criou alguns princípios, muitos dos quais integram a base teórica da escola progressista, baseada numa escola laboratório, que permite uma aprendizagem mais significativa aos alunos. Para Dewey só haverá uma verdadeira aprendizagem se a escola for democrática e estimular o pensamento liberal, incentivando o aluno a desenvolver a sua capacidade de raciocínio e espírito crítico. Deste modo, Dewey (2002, p. 26) enfatizou que

a instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota, uma hipotética vivência futura. Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária.

Neste processo, o docente deve ser um tutor, um facilitador da aprendizagem, possibilitando aos alunos fazerem escolhas, estimulando assim a sua criatividade. Como salienta Dewey (1997; 2002), o educador tem um papel distinto do académico/cientista, na medida em que não se deve ocupar apenas dos conteúdos em si, mas adaptá-los às capacidades e necessidades presentes dos alunos (Dewey, 2002, p. 183). O ensino precisa ser problematizado para tornar-se significativo para o aluno, pois este é dotado de diferentes processos mentais, capaz de assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem. O professor deve analisar e avaliar as aprendizagens anteriores dos alunos e a partir de aí proporcionar aprendizagens enriquecedoras, mas para isso é necessário preencher algumas condições, dispor de equipamentos e materiais necessários, a “educação como crescimento ou conquista de maturidade deve ser um processo contínuo e sempre presente” (Dewey, 1971, p. 44).

Na pedagogia democrática o aluno tem um papel central no processo de aprendizagem, ele aprende a aprender. O princípio aqui assente é que o aluno realize a sua própria aprendizagem, executando tarefas relacionadas com os conteúdos ensinados, para que a aprendizagem não se torne uma tarefa penosa (Dewey, 2002). Pretende-se promover junto dos alunos princípios fundamentais, como a iniciativa, autonomia, originalidade e cooperação, que são valores a serem cultivados por uma sociedade verdadeiramente democrática, ao contrário das sociedades tradicionais que valorizam a obediência. Valores esses que dinamizam o espírito crítico do indivíduo e promovem o seu aperfeiçoamento. O docente também deve “aprender” com os seus discentes, a partir da partilha de experiências. Mas para que isso se torne uma realidade, é necessário apostar fortemente na formação dos professores.

Adepto da escola ativa, Dewey defendeu a importância da aprendizagem focada na experiência dos alunos, que estes foram adquirindo ao longo da sua existência, na vida familiar e social. Dewey (1956) propõe que “abandonemos a ideia prejudicial de que existe uma lacuna (...) entre a experiência da criança e os vários assuntos que são tratados ao longo do percurso escolar” (p. 15). O autor enxergava a experiência como o resultado de uma interação entre o indivíduo e o meio, onde este é modificado pelo meio. Entedia a educação como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente

o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (Dewey, 1978, p. 17).

É importante compreender que as experiências adquiridas anteriormente pelas crianças devem ser maximizadas. Há que se ter em conta o que a criança já sabe e, a partir daí, estabelecer uma relação entre o senso comum e o conhecimento científico.

A sociedade está em constante mudança e desenvolvimento, por conseguinte o conhecimento também. Há que ter uma sequência e uma interligação das experiências vividas pela criança, o que Dewey (1971) designou de “*continuum* experiencial” (p. 23), onde as vivências passadas têm influência nas presentes.

Dewey (1980, p. 128) defende ainda que

o que leva o homem ao conhecimento não é um fim em si mesmo, mas a necessidade de apropriação da realidade. O pensamento não é, em última instância, saber, mas apropriação instrumental para ter domínio sobre as coisas. O meio impõe dificuldades, mas o pensamento humano serve de instrumento à sua adaptação.

A escola democrática e progressista, projetada por Dewey, idealizou a escola laboratório como um lugar onde o aluno pode praticar o que aprendeu, ou, como o próprio aponta, um espaço onde o aluno aprende a aprender. Isso implica a existência de atividades manuais nas quais os alunos possam resolver situações concretas, com potencialidades de desenvolver o espírito de trabalho em grupo, e por sua vez a divisão de tarefas estimula a cooperação e o espírito social (Dewey, 1980, p. 27). Isso não significa que o autor menospreze os conteúdos teóricos. Muito pelo contrário, Dewey (1958, p. 118) defende que não deve existir uma oposição entre teoria e prática e enfatiza que

a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência.

Dewey (1997) salienta que “todas as experiências sejam, genuinamente ou igualmente educativas” (p. 25). O teórico concluiu que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida. Vida, experiência, aprendizagem têm de estar interligados. A função da escola é possibilitar à criança a reconstrução da aprendizagem a partir da experiência.

Durante todo o projeto procurou-se seguir os princípios da escola progressista /democrática de Dewey, estimulando os alunos a desenvolverem a capacidade de raciocínio, de espírito crítico perante aquilo que os rodeia. Valorizou-se bastante as atividades práticas,

nas quais os alunos “aprendem fazendo”, as suas experiências de vida e o contexto sociocultural em que estão inseridos. O professor esteve sempre presente, como um tutor, para orientá-los, lá onde fosse necessário. Consoante os recursos disponíveis, procurou-se contextualizar os conteúdos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa da Filosofia — por exemplo, com visitas de estudo, visualização de imagens, vídeos, análise crítica de textos, partilha de experiências. Esses recursos permitiram uma maior valorização do local em que se vive, uma visão mais ampla das perspetivas dos alunos.

3.2. Integração curricular, de Beane

A integração curricular começou a ser valorizada nas práticas curriculares na década de 1990. Foi inspirada em estudiosos como Dewey, Kilpatrick, Santomé, Beane, entre outros. James A. Beane é um professor universitário, americano, estudioso da temática curricular.

Para promover um ensino de qualidade, com aprendizagens multifacetadas, significativas, e contextualizadas, é importante haver uma interdisciplinaridade, uma parceria na partilha de conteúdos, de modo a proporcionar aos alunos uma melhor aprendizagem.

Beane (2003) aponta que “o propósito das escolas era exclusivamente preparar os jovens para entrarem no mundo erudito das universidades e por essa razão, o currículo da escola foi conceptualizado por forma a espelhar o da universidade” (p. 92). A integração curricular surge então como uma possibilidade de oferecer um currículo útil e que faça sentido para o aluno, caracterizado por uma abordagem interdisciplinar, multidimensional dos saberes, sem fragmentos, de modo a proporcionar assim uma melhor aprendizagem. Segundo Alonso e Sousa (2013, p. 53), a integração curricular

tende a despertar alguma adesão, por sugerir, em variados domínios, a negação do isolamento, parecendo implicar uma reconfortante promessa de continuidade na nossa interação com o mundo, através da diluição de fronteiras, da eliminação de obstáculos, da facilitação do acesso a bens e serviços e do bom entendimento e cooperação entre indivíduos.

A integração curricular consiste na conceção e na organização do currículo e do processo de ensino/aprendizagem por temas, problemas, situações de interesse social e/ou dos alunos, que vão constituir os centros de organização curricular (Beane, 2000a; Beane, 2002).

Os centros de organização curricular podem surgir de várias fontes, temas das várias disciplinas que constituem o plano curricular, problemas sociais, interesses dos alunos, e outros “temas relevantes” de interesse histórico e social. Beane (2002) ressalta que a possibilidade de “aumento de oportunidades de integração pessoal e social através da

organização de um currículo à volta de questões significativas, deve ser reconhecida de forma colaborativa entre alunos e professores” (p. 30). De uma forma colaborativa os alunos podem mobilizar os conhecimentos que vão ajudá-los a compreender a complexidade dos fenómenos e os contextos em que elas ocorrem.

Assim, um currículo integrado “consiste em abordar os problemas dos conteúdos não por uma disciplina, mas por um princípio organizador comum a várias disciplinas” (D’Hainaut, 1980, p. 115). Beane (2000b, p. 42) afirma que o currículo só é coerente quando “permanece uno, que faz sentido como um todo e cujas peças, quaisquer que sejam, estão unidas e ligadas pelo sentido da totalidade”.

Beane (2002, p. 15) considera três dimensões da integração curricular. (i) *integração de experiências*, que contempla as ideias que os alunos têm de si próprios e do mundo que os rodeia, a perceção, os valores, facilitando assim a resolução de problemas e situações futuras. Pretende-se o aprofundamento do autoconhecimento e do mundo, através de experiências construtivas e reflexivas; (ii) *integração social*, que considera a participação dos alunos na partilha de experiências educacionais, estimulando valores positivos que garantem o bem comum; (iii) *a integração do conhecimento*, que contribui para uma reflexão sobre a importância pessoal e social do conhecimento, da organização do currículo e das disciplinas, inferindo uma abordagem integradora do currículo, organizado em redor dos temas problemas tendo em vista o conhecimento adquirido e as suas experiências pertinentes.

A integração curricular pode concretizar-se a três níveis: macro (decisões tomadas a nível do poder central), meso (elaboração de programas disciplinares e planos curriculares ao nível de uma escola ou de um agrupamento de escolas) e micro (decisões tomadas pelos professores ou por negociação entre professores e alunos).

Para Beane, é a nível micro, ou seja, é nas decisões tomadas na sala de aula entre professores e alunos, que melhor se dá a integração curricular. Na sala de aula o professor negocia e decide com os alunos quais os temas/problemas a abordar, as atividades a serem realizadas, quais os conceitos a serem mobilizados e articulados, predispondo a vivência dos alunos e os seus interesses para a aquisição de novos conhecimentos, de modo a alcançar uma melhor compreensão do objeto de estudo. Devem ser trabalhados conceitos diferenciados relacionados com o quotidiano dos alunos, como o ambiente, a história e o conhecimento do mundo, a saúde, os valores. O professor, com os alunos e colegas que lecionam outras disciplinas, decide a melhor abordagem para a realização da integração interdisciplinar.

3.2.1. Trabalho de Projeto como Metodologia de Integração Curricular

A Metodologia de Trabalho de Projeto é uma das formas mais clássicas de Integração Curricular. Trata-se de uma proposta elaborada por John Dewey como alternativa ao método tradicional de ensino existente na época. Todavia, como método de ensino, o trabalho de projeto foi impulsionado pelo pedagogo norte-americano William Kilpatrick, discípulo de Dewey.

Kilpatrick (1918) criou o método com o propósito de proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais próxima das suas necessidades e interesses. Considerava que o ensino da época era demasiado teórico, abstrato, não fazia sentido e não tinha utilidade nenhuma para os alunos. O autor acreditava que os alunos seriam “melhores cidadãos, atentos, capazes de pensar e agir, demasiado inteligentemente críticos para serem facilmente ludibriados (...) autoconfiantes, rápidos na adaptação às condições sociais mais iminentes” (Kilpatrick, 2006, p. 28).

Segundo Kilpatrick, introduzir o trabalho de projeto no ensino valoriza a importância da experiência do aluno para o processo de ensino/aprendizagem em oposição ao ensino tradicional, baseado na mera recepção de conteúdos. Kilpatrick considera que o uso de projetos como instrumento de ensino favorece a utilização de princípios da psicologia, baseados nas leis da aprendizagem descobertas por Thorndike (inspiradas em Dewey) - lei da prontidão, lei do exercício e lei do efeito. Essas leis são importantes porque permitem averiguar três condicionantes essenciais para o sucesso das experiências e do projeto, que são: 1) disposição para alcançar o objetivo pretendido; 2) grau de prontidão adequado à execução da ação; 3) aptidão para realizar um projeto.

O autor destaca a lei do efeito. Segundo ele, o aluno aprende à medida que aceita o conteúdo da aprendizagem. Por isso, os alunos não aprendem todos da mesma forma. A efetivação da aprendizagem dependerá da experiência que o indivíduo tiver tido relativamente ao tema analisado, as suas emoções positivas e negativas relativamente ao conhecimento.

O Trabalho de Projeto deve estar centrado nos alunos, promovendo o seu envolvimento, de modo a atribuir maior significado aos espaços de aprendizagem. De acordo com Monteiro (2007, cit. por Araújo, 2014) o trabalho de projeto não pode ser imposto aos alunos, pois só assim existirá uma adesão e participação ativa e motivada por parte de todos, promovendo a aquisição de novas aprendizagens. A sua finalidade é sobretudo aprender com a exploração da experiência que ela possibilita, buscando respostas para questões

problemáticas. Nesse sentido, é muito importante envolver os alunos nas várias fases do projeto, de modo a tornar a experiência significativa para todos.

Na Metodologia de Trabalho de Projeto todas as disciplinas são importantes e indispensáveis, a articulação dos conhecimentos é necessária. Deve ser planejada, e as estratégias devem ser flexíveis de modo a se adaptarem aos objetivos e ritmo do grupo.

Castro e Ricardo (2001, p. 8) consideram que o trabalho de projeto deve ser direcionado para a resolução de problemas e deve respeitar determinadas características:

1. ser considerado importante e real por cada um dos participantes;
2. ser profissionalmente relevante para todos os participantes e/ou permitir aprendizagens novas;
3. ser de natureza tal que tenha de ser estudado/resolvido tendo em conta as condições da sociedade em que os alunos vivem.

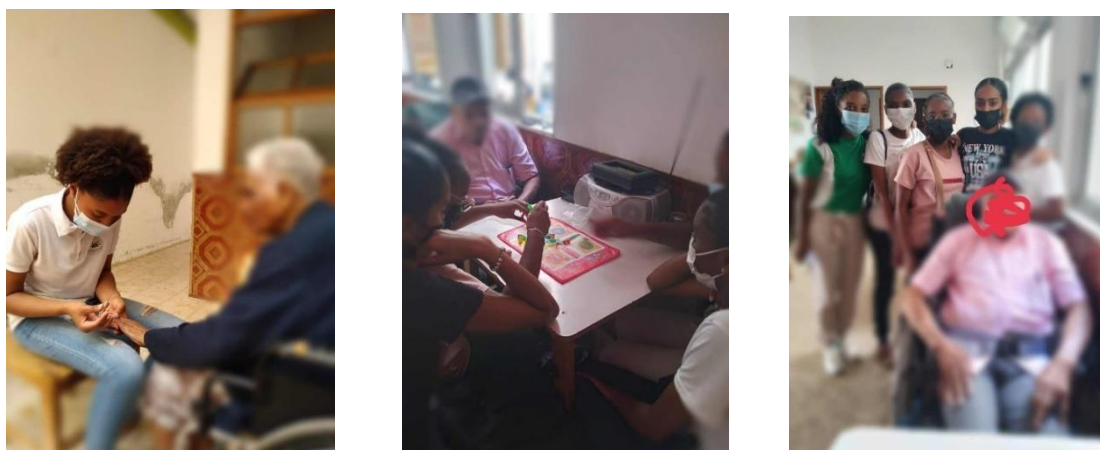
Por seu turno, Alonso (2002) elaborou um modelo de integração tendo em conta os princípios da integração curricular já mencionados, que permite “articular o conhecimento escolar com o conhecimento quotidiano” (Alonso, 2002, p. 74). Procurou associar quatro dimensões — a integração de questões e problemas do/no meio, a integração das áreas curriculares, a integração dos alunos com as suas experiências e a integração dos professores e da escola através do trabalho colaborativo. A integração curricular pode ser efetivada através da realização do trabalho projeto.

Nesta pesquisa desenvolvida numa escola de Ensino Secundário em Cabo Verde, procurou-se aplicar os princípios do Trabalho de Projeto como estratégia de aprendizagem e de integração curricular. De modo a possibilitar aos alunos uma aprendizagem mais significativa e integradora entre os vários conteúdos das disciplinas. Os alunos escolheram, em conjunto com a professora de Filosofia, de Sociologia e Psicologia, o tema para o “trabalho de projeto”. Foram apresentados vários temas que faziam parte do programa a ser lecionado nessas disciplinas. A escolha recaiu sobre os “Direitos Humanos”, um tema abordado tanto na Filosofia como em Sociologia. Por se tratar de um tema abrangente, foi necessário delimitar o âmbito da abordagem. Os alunos optaram por fazer um projeto que envolvesse os idosos. Depois de algum debate, e ainda influenciados pela situação pandémica que se vivia na altura, definiram como pergunta de partida: como combater a solidão dos idosos em tempos de pandemia?

A turma foi dividida em cinco grupos. Definiu-se o objetivo geral, os objetivos específicos e o cronograma das atividades. O objetivo geral foi contribuir para o bem-estar

físico e emocional dos idosos em situação de solidão, durante a pandemia. Os objetivos específicos consistiram em promover rodas de conversa entre idosos e jovens, que possibilitam a troca de experiências, realizar e envolver os idosos em atividades recreativas e desportivas, criar momentos de interação onde os jovens pudessem cuidar dos idosos. A população escolhida foram os idosos do lar “Casinha dos Avós”, situado na Cidade do Mindelo. No final os alunos apresentaram o trabalho, com fotos e conceitos sobre geriatria.

Figura 2: Trabalho de Projeto - atividade no lar de idosos



3.3. Teoria da Aprendizagem Significativa, de Ausubel

Ausubel foi um psicólogo educacional, norte-americano, considerado uma referência quando se fala de aprendizagem significativa. Dedicou vinte e cinco anos ao estudo da psicologia educacional.

O autor defende que a aprendizagem ocorre quando uma nova informação, atividade, como, por exemplo, uma imagem, um conceito ou uma proposição, é incorporada em conceitos já existentes nas experiências de aprendizagens anteriores, tornando assim a aprendizagem significativa para o aluno. Os conceitos preexistentes no sujeito são um fator relevante que irá influenciar a sua aprendizagem. É a partir deste ponto de vista que se dá a aprendizagem de novos conceitos, que se pode traduzir numa aprendizagem significativa. Estes novos conceitos são interiorizados pela estrutura cognitiva do sujeito. Para Ausubel a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para apreender, e construir conhecimento.

De acordo com Moreira (2006), a “aprendizagem significativa é o processo por meio do qual novas informações adquirem significado por interação (não associação) com aspectos

relevantes preexistentes na estrutura cognitiva” (p. 38). Não basta só o conteúdo ser significativo para o aluno, há que ter motivação para aprender.

Segundo Ausubel (1976, cit. por Moreira, 2006, p.16), quando a *aprendizagem significativa* não se torna efetiva, o aluno recorre à *aprendizagem mecânica*, o que Ausubel define “como sendo aquela em que novas informações são aprendidas praticamente sem interagirem com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva, sem se ligarem a conceitos subsunçores específicos”, isto é, se limita a “decorar” o conteúdo, armazenando-o de forma isolada, sem qualquer significado, o que pode levá-lo a esquecê-lo em seguida. É recorrente com os alunos que estudam na véspera da prova. Ainda há aqueles que não aprendem nem de forma “mecânica” e por isso não aprendem de forma nenhuma, são os alunos que reprovam mais de uma vez no mesmo ano de escolaridade. Para esses alunos é urgente e necessário utilizar estratégias que contemplam a aprendizagem significativa. Durante a avaliação, muitos alunos limitam-se a reproduzir os conteúdos exatamente como haviam sido referidos pelo professor, o que leva a que tanto os discentes como os docentes se enganem, pensando que a aprendizagem foi efetivada. Assim, muitas vezes, o aluno passa de ano sem aprender o conteúdo. Embora esse tipo de “aprendizagem” não seja significativo, Ausubel (1978) considera que em certos casos é necessário, principalmente na fase inicial de aquisição de conhecimentos.

Ausubel e outros (1980) também estabelecem distinções entre aprendizagem por descoberta e aprendizagem por recepção. Na aprendizagem por recepção, o aprendiz apreende aquilo que lhe é apresentado na sua forma final (aprendizagem verbal, aulas expositivas) e na aprendizagem por descoberta o conteúdo deve ser concebido pelo aprendiz. Ausubel defende que ambas as aprendizagens só serão significativas se as condições já mencionadas forem favoráveis, ou seja, se houver ligação entre o novo conteúdo e os conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva. A aprendizagem por recepção verbal é mais rápida, teoricamente mais organizada, e é o que ocorre na maior parte do processo ensino/aprendizagem, mas não tem de ser necessariamente mecânica. Enquanto na aprendizagem por descoberta há que ter uma base, uma estrutura, que está presente em estágios mais avançados de maturidade cognitiva, onde se aprende verbalmente sem necessidade de uma experiência concreta (Ausubel, et al., 1980, pp. 20-21).

Outro autor que também contribuiu para o esclarecimento do conceito de aprendizagem significativa é Santos (2008). Segundo o mesmo, “a aprendizagem somente

ocorre se quatro condições básicas forem atendidas: a motivação, o interesse, a habilidade de compartilhar experiências e a habilidade de interagir com os diferentes contextos” (p. 33).

Os professores, enquanto agentes educadores por excelência, têm um grande desafio nas mãos, que é despertar nos alunos a motivação para a aprendizagem, trabalhar conteúdos mais relevantes que também possam ser partilhados fora da escola. Devem ser criativos, usar a tecnologia a seu favor, tornando a sala de aula num ambiente extraordinariamente estimulante para a aprendizagem.

Fica mais do que evidente que para ocorrer a aprendizagem significativa o professor tem de adotar o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno. Isso é algo desafiador para o educador, pois o aluno não é um mero recetor de informações, mas sim o sujeito do conhecimento. O docente deve criar um ambiente de aprendizagem que permita interação e uma aprendizagem efetiva.

Aplicando estes princípios, o projeto procurou proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa, centrada nos alunos. A professora teve o papel de mediadora, de facilitadora das aprendizagens, relacionado os conteúdos apreendidos com as experiências de vida dos estudantes, preconizando tanto as aprendizagens por descoberta como as por receção. De modo geral, mostraram-se bastante motivados e interessados, compartilhando as suas experiências e interagindo uns com os outros.

3.4. Aprendizagem mediada, de Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934) foi um psicólogo Bielo-Russo que realizou diversas investigações na área do desenvolvimento da aprendizagem e do papel predominante das relações sociais nesse processo, o que iniciou uma corrente de pensamento denominada sócio-construtivismo.

Um dos objetivos de investigação de Vygotsky era demonstrar que a consciência e o comportamento estão interligados, não deviam ser estudados separadamente, mas no seu todo. O autor pretendia identificar o mecanismo de desenvolvimento e formação da consciência, por meio da experiência social e cultural.

Vygotsky (2007) ressalta a importância da compreensão do contexto histórico-social do aluno para o seu processo de ensino/aprendizagem, já que entende o indivíduo como um agente ativo, como produto e, ao mesmo tempo, produtor do seu meio.

De acordo com Vygotsky (2001), o aluno vai buscar as informações que estão armazenadas no suporte cognitivo. Um ensino contextualizado possibilita a elaboração e/ou

reorganização dos conceitos, tornando-os significativos e reforçando o desenvolvimento das relações sociais.

São essas relações sociais que dão origem aos processos mentais superiores do indivíduo (pensamento, linguagem, memorização, comportamento), características estas que diferenciam o homem dos outros seres da natureza.

Para compreender a aprendizagem mediada segundo a abordagem de Vygotsky é necessário primeiro compreender o conceito de mediação. Vygotsky não concebe o desenvolvimento cognitivo como algo dissociado do meio em que o indivíduo está inserido. O contexto social, histórico, cultural, económico tem influência direta no seu desenvolvimento.

Para a abordagem vygotskyana o sujeito tem um papel ativo na reconstrução do seu mundo através das relações que estabelece com o outro, não é uma tábua rasa que absorve os conhecimentos passivamente, ele recebe-os e ressignifica-os. Assim, o meio permita-lhe receber estímulos externos das trocas sociais que estabelece com outros sujeitos no qual integra o professor e que reflete na sua aprendizagem.

Vygotsky (2007) considera que a mediação se dá a partir de três aspetos: signo, palavra e símbolo. O autor define como signos “criações artificiais” utilizados na interação social e que fazem parte do contexto sociocultural do indivíduo (Vygotsky, 2007, p. 93).

Segundo Vygotsky a palavra é o signo que serve para indicar e representar o objeto como um conceito. Daí que podemos concluir que há uma relação entre a atividade produtiva e a atividade cognitiva, uma vez que a primeira implica conhecimento.

O símbolo sempre fez parte da cultura humana, a atividade simbólica influencia diretamente na construção do conhecimento. Segundo Vygotsky (2007), “a nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento” (pp. 32-33).

O pensamento desenvolve-se nas relações do indivíduo com o meio sociocultural, relação essa que acontece através da mediação e da internalização, pelos signos. O autor destaca o papel mediador da linguagem no processo de apropriação cultural. A linguagem tem um papel importante sobre a formação da consciência, tem a função de composição, controle e de planeamento do pensamento. Também tem a função de controlo social. “O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa

consciência (...). O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa” (Vygotsky, 1993, p. 125).

Os processos mentais superiores desenvolvem-se a partir da socialização, por meio da mediação, sobretudo nos contextos escolares. De acordo com Vygotsky (2007), "as funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental” (p. 53).

No processo de construção do conhecimento a cultura tem um papel extremamente importante, ela está inserida nos modos de agir, de pensar e de ser do indivíduo.

A mediação é realizada pelo professor através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que Vygotsky (2007) definiu como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do sujeito e o nível potencial. É a distância entre o que o aluno sabe fazer sozinho e o que o aluno pode aprender a fazer através da mediação.

O professor deve conseguir identificar o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra e propor uma aprendizagem o mais próxima possível, mas acima do seu nível, para que ele possa amadurecer através da mediação e assim alcançar outros níveis de aprendizagem. Vygotsky (2007, p. 98) explica que

a Zona de Desenvolvimento Proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim a Zona de Desenvolvimento Proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

É importante ressaltar que a ZDP é dinâmica, construtiva e flexível, o que a torna um conceito complexo. Cada aluno encontra-se numa ZDP distinta, daí a grande dificuldade do professor em realizar a mediação numa sala de aula, frequentada por alunos que estão em diferentes ZDP. O papel do professor é fundamental, como mediador ele pode ser um impulsionador da aprendizagem, promovendo assim o desenvolvimento psicológico e cognitivo dos seus alunos. Neste processo ensino/aprendizagem o professor é um parceiro, é aquele que incentiva o aluno, que o motiva nessa caminhada. O docente é também responsável pela organização da sala de aula, criando um ambiente agradável, propício para a construção da aprendizagem. Ele é um mediador nesse processo de (re)contextualização do conhecimento

científico, procurando responder às questões que inquietam o aluno, inculcando nele um espírito crítico capaz de fazer dele um cidadão que intervém na sociedade de uma forma ativa, melhorando o mundo ao seu redor.

As aprendizagens e atividades realizadas foram preconizadas tendo em conta o contexto social, histórico e cultural dos alunos, respeitando assim os princípios da aprendizagem mediada. A professora desempenhou o papel de mediadora, impulsionando as aprendizagens, incentivando e motivando os alunos, e fomentando neles um espírito crítico, através dos debates realizados na sala de aula.

Capítulo IV

Opções Metodológicas

Com um leque de opções metodológicas a serem seguidas, a escolha recaiu sobre a Metodologia de Investigação do *Design* Educacional. Esta metodologia apresentou-se como a mais adequada à resolução do problema que se pretendia investigar: “o não reconhecimento da relevância curricular da disciplina de Filosofia do 12.º ano, por parte dos alunos cabo-verdianos”. Com o propósito de promover uma maior relevância curricular da disciplina, concebeu-se um Projeto intitulado “Para um Currículo Relevante e Contextualizado da disciplina de Filosofia”, que visou a criação de um Modelo de Ensino Contextualizado da Filosofia. Recorreu-se a instrumentos de investigação rigorosos, de modo a serem válidos e fiéis.

4.1. Metodologia de Investigação do *Design* Educacional

Convém apontar que este trabalho foi inspirado na Metodologia de Investigação do *Design* Educacional. Inspirado e não baseado, tendo em conta que, se inicialmente a intenção era utilizar a metodologia tal como ela é preconizada, o tempo limitado para a sua implementação não permitiu seguir todas as suas fases. A Metodologia de Investigação do *Design* Educacional mostrou-se adequada ao desenvolvimento da pesquisa, visto ser uma metodologia aplicada para a solução prática de um problema real, apresentando um produto original, de carácter intervencionista e teoricamente orientada.

A função primária da pesquisa científica é “entender” ou “conhecer”, tendo como objetivo contribuir para um conhecimento pleno ou para uma teoria no âmbito da pesquisa (Plomp, 2018, p. 28).

Como afirma Plomp (2018, p. 30), a Metodologia de Investigação do *Design* Educacional visa

projetar e desenvolver uma intervenção (tais como programas, estratégias de ensino-aprendizagem, materiais, produtos ou sistemas) como solução para problemas educacionais complexos, bem como para aprofundar o nosso conhecimento sobre as características dessas intervenções e os processos para projetá-las e desenvolvê-las ou, alternativamente, projetar e desenvolver intervenções educacionais acerca de processos de aprendizagem, ambientes de aprendizagem e assemelhados, por exemplo, com o propósito de desenvolver ou validar teorias.

A Metodologia de Investigação do *Design* Educacional pode ter dois propósitos possíveis, dependendo do objetivo da investigação: estudos de desenvolvimento ou estudos de validação. Os estudos de desenvolvimento têm como propósito produzir soluções para problemas complexos da educação. Os estudos de validação pretendem desenvolver ou validar uma teoria.

Tratando-se de um estudo de desenvolvimento, é necessário primeiro identificar problemas educacionais para os quais ainda não existe uma solução. A partir de estudos anteriores, com colaboradores, projeta-se intervenções funcionais e efetivas, criando protótipos, como forma de intervir nesses contextos. Não se baseia somente numa intervenção. O investigador vai estudando e melhorando progressivamente a mesma, em ciclos sucessivos, tendo sempre em vista a participação dos envolvidos com o intuito de produzir princípios de *design* para intervenções inovadoras no campo educacional, que podem ser reutilizáveis noutros contextos educativos (Plomp, 2018).

Esses protótipos vão sendo avaliados, até se chegar ao produto desejado. A ideia é construir algo que sempre pode ser melhorado, e nunca um produto acabado. Essa metodologia surgiu como uma alternativa aos investigadores que não estavam satisfeitos com as abordagens tradicionais de pesquisa.

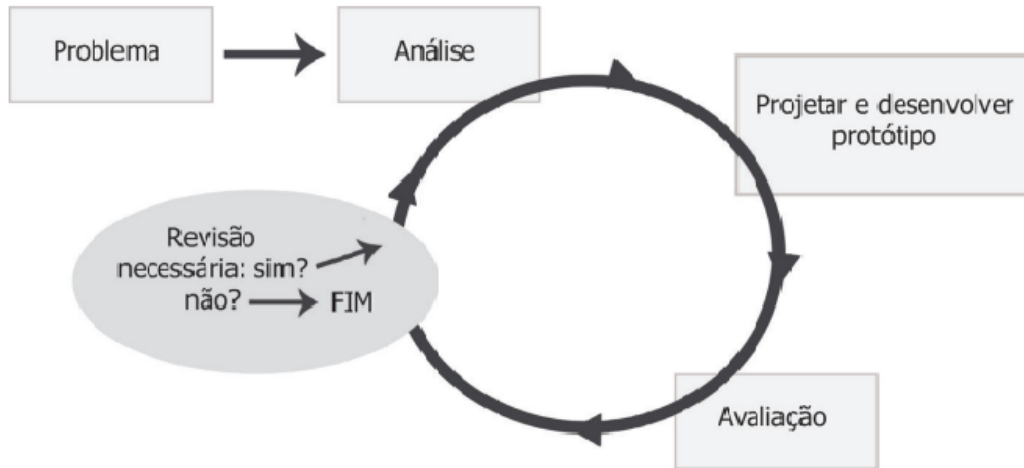
Van den Akker, citado por Plomp (2018), definiu dois tipos de princípios de *design*: princípios procedimentais de desenvolvimento e princípios substantivos de desenvolvimento.

Plomp (2018, p. 39) define princípios de *design* como

proposições heurísticas na forma de sugestões baseadas na experiência para a abordagem de problemas tais como aqueles da pesquisa-aplicação. Uma heurística é sempre desenvolvida em um contexto dado e, por conseguinte, não há garantia de sucesso em outros contextos. Contudo, tornaram-se cada vez mais poderosos quando validados em vários contextos.

Independentemente do propósito da investigação, quando se usa a Metodologia de Investigação do *Design* Educacional, há sempre um processo a seguir na construção do desenho. Existe um consenso entre os vários autores de que esta metodologia comporta três fases: fase de Investigação Preliminar, fase de Desenvolvimento (avaliação formativa) e fase de Melhoramento (avaliação semi-sumativa), como apresentado na figura 3.

Figura 3: Interações de ciclos sistemáticos de elaboração (Plomp, 2018, p. 32)

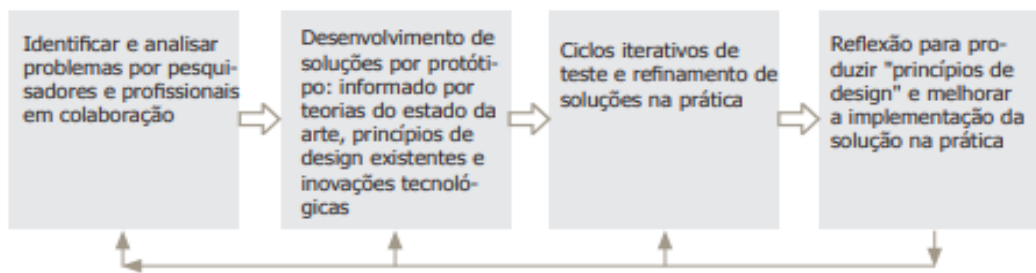


Fonte: Reeves (2006, cit. por Plomp, 2018, p. 32)

Este tipo de abordagem, proposto por Plomp (2018), é composto por vários ciclos de desenho sistemático: atividades de análise, projeto, avaliação e revisão. Este ciclo repete-se sucessivamente, até se conseguir um equilíbrio entre o ideal (aquilo que foi projetado) e o realizado (aquilo que foi alcançado).

Este processo pode ser ilustrado de várias formas. A figura 4 descreve como Reeves (2006, cit. por Plomp, 2018, p. 33) aborda a metodologia.

Figura 4 - Refinamento de problemas, soluções, métodos e princípios de elaboração



Fonte: Reeves (2006, cit. por Plomp, 2018, p. 33)

Existem vários exemplos, apresentados por diversos autores, mas a maioria defende que o processo se compõe por fases cíclicas. A Metodologia de Investigação do *Design* Educacional é uma metodologia intervencionista, mas iterativa, porque vai estudando e melhorando progressivamente os resultados, em ciclos sucessivos (Plomp, 2018).

Na fase da investigação preliminar realiza-se a revisão de literatura, a análise da situação, do contexto a ser pesquisado e organiza-se todo o processo de intervenção. No que se refere à fase do desenvolvimento/prototipagem, é a fase em que são desenvolvidos os

protótipos, e em que estes são sujeitos a uma avaliação formativa sistemática feita por especialistas e por utilizadores, o que irá permitir ter dados e critérios para avançar para o desenho do protótipo seguinte. A fase de melhoramento é a fase da avaliação final, ou sumativa, que permite avaliar se a intervenção teve os resultados desejados. Ou seja, aferir sobre o cumprimento dos objetivos. É daqui que sai as recomendações para o aprimoramento da intervenção.

Estas fases proporcionam ao investigador momentos de “reflexão sistemática e documentação que permite a elaboração de teorias ou princípios de elaboração do projeto” (Plomp, 2009, p. 31).

A intervenção realizada deve ser de alta qualidade e para isso existem algumas dimensões que é necessário ter em conta. Segundo Nieveen (2018, cit. por Plomp, 2018), os critérios são de validade, praticabilidade e efetividade. Que são explicados por Plomp (2018, p. 44) da seguinte forma:

a intervenção deve dar conta de uma necessidade, seus componentes devem ser baseados em um conhecimento do estado da arte (validade do conteúdo, também chamada de relevância) e todos os componentes devem ser consistentemente ligados uns aos outros (validade da construção, também chamada de consistência). Se a intervenção atender a esses requisitos, considerar-se-á válida. Uma segunda característica de intervenções de alta qualidade é que os professores — ou, de modo mais genérico, os representantes do grupo-alvo de usuários — considerem a intervenção útil, facilmente utilizável e bastante compatível com as intenções dos desenvolvedores (...) Se essas condições forem satisfeitas, podemos considerar essas intervenções como práticas. Uma terceira característica das intervenções de alta qualidade é que resultam nos resultados desejados, isto é, são efetivas.

A validade de conteúdo tem a ver com a relevância, a necessidade da intervenção, tendo sempre em conta o estado da arte. A validade de construção prioriza a lógica da construção do projeto. Os conteúdos abordados no modelo obedeciam a uma lógica, uma consistência? A praticabilidade está relacionada com a facilidade ou dificuldade com que o utilizador teve em trabalhar com o modelo. E por fim a eficácia relaciona-se com a materialização dos resultados esperados (Plomp, 2018, p. 45).

4.2. Modalidade

O dispositivo teórico visou criar um Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia, com base nos conteúdos programáticos da Filosofia do 12.º ano, do ensino cabo-verdiano. Deste modo, procurou-se criar aulas contextualizadas que fossem potencializadoras de contribuir para uma maior relevância da disciplina de Filosofia.

A construção do Modelo teve como base princípios pedagógicos de contextualização de diferentes correntes teóricas, entre as quais a teoria progressista, de Dewey, a teoria democrática, de Beane, a aprendizagem significativa, de Brousseau e a aprendizagem mediada, de Vygotsky.

As aulas foram presenciais e decorreram de janeiro a junho, o que corresponde aos dois últimos trimestres, respeitando o horário pré-definido pela escola, com uma carga horária de 150 horas semanais. As aulas foram lecionadas por uma professora de Filosofia, que já faz parte do corpo docente da escola.

4.3. Modelo e a sua avaliação

Inicialmente a intenção era desenvolver uma sequência cíclica de dois protótipos, com sucessivas avaliações, de modo a obter uma aproximação entre aquilo que foi idealizado e aquilo que foi realizado, como defendem Nieveen e Folmer (2018, p. 189).

Mas tal não foi possível, durante o seu processo de desenvolvimento, devido a limitações do tempo. Tínhamos um calendário escolar por cumprir e não houve tempo suficiente para desenvolver o protótipo, submetê-lo a uma avaliação heurística da sua praticabilidade pelos especialistas, melhorá-lo e refiná-lo antes da sua aplicação. Por esse motivo, o dispositivo teórico não será designado de protótipo, mas sim de Modelo. O Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia, como ficou designado o dispositivo teórico, foi alvo da avaliação dos especialistas após ter sido implementado, para melhoramento, refinamento e desenvolvimento da versão melhorada do modelo.

Neste sentido, após a intervenção, foi necessário e importante fazer uma reflexão/avaliação da mesma, fazer uma revisão de todo o percurso efetuado, como forma de perceber o grau de alcance dos objetivos, entre aquilo que foi idealizado e o que realmente foi atingido. Procedimento que visa melhorar o modelo de intervenção. Como afirma Dias (2009), “um olhar para trás, uma reconstrução que usualmente requer a linguagem e leva a uma revisão baseada no pensamento” (p. 32).

Sobrinho (2002) entende que a avaliação pressupõe sempre a “emissão de juízo de valor” (p. 167). Acresce ainda que a avaliação deve também levar à tomada de decisões e conduzir a transformações. Se ela não transformar, qualitativamente, e se não oferecer elementos de reflexão para ações de transformação e melhoria, não cumpre o seu papel do ponto de vista educacional.

A avaliação formativa é um elemento crucial da fase de desenvolvimento ou prototipagem. Ela fornece subsídios para se aperfeiçoar os protótipos de intervenção, de modo a se obter uma intervenção altamente qualificada e completa, contribui para o aprimoramento dos princípios provisórios de *design*, com o intuito de chegar a categorias de princípios de *design*.

A avaliação formativa acontece em todas as fases e ciclos iterativos da investigação-intervenção, e tem como função “aperfeiçoar”. Concentra-se em descobrir as deficiências de um objeto durante o seu processo de desenvolvimento, com o objetivo de produzir sugestões para o seu aperfeiçoamento. Este tipo de avaliação está associado a formas de regulação e de autorregulação que influenciam de forma imediata os processos de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2008, p. 90).

O Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994, cit. por Plomp, 2018) definiu que a “avaliação é a mensuração sistemática do valor ou mérito de algum objeto”.

Por sua vez, Plomp (2018) defende que “a função da avaliação formativa é ‘aperfeiçoar’ (p. 167). Foca na descoberta das deficiências de um objeto durante o seu processo de desenvolvimento, com o propósito de produzir sugestões para o seu aperfeiçoamento”.

No contexto da Metodologia da Investigação do *Design* Educacional, a avaliação formativa é definida por Brinkerhoff *et al.* (cit. por Nieveen & Folmer, 2018, pp. 184-185) como uma “atividade sistematicamente realizada (incluindo pesquisa sobre o desenho da intervenção, coleta de dados, análise dos dados e relatório de pesquisa) com o objetivo de aumentar a qualidade de uma intervenção prototípica e dos seus princípios de *design*”. As técnicas utilizadas podem ir de consulta a especialistas, microavaliação, testagem, preenchimento de uma lista de verificação, entre outras.

Nesta linha, o Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia foi sujeito a uma avaliação formativa, tendo em conta as quatro dimensões/critérios de qualidade, propostas por Nieveen e Folmer (2018, p. 87): a validade de conteúdo, a validade de construção, a praticabilidade e a eficácia.

A validade de conteúdo implicou a avaliação dos conteúdos científicos, que por seu lado visou perceber se estes foram construídos com base no estado da arte, e realizados com rigor científico, assim como se as estratégias de contextualização foram adequadas. Outra vertente de avaliação recaiu sobre a análise dos planos de aulas, de modo a se aferir se

correspondem ao programa de Filosofia de Cabo Verde e ao perfil de saída dos alunos do 12.º ano, como determina a Lei de Bases do Sistema Educativo Cabo-verdiano (LBSE).

Em relação à validade de construção a análise recaiu sobre a existência de articulação lógica entre os conteúdos. Para tal, foram analisados alguns itens, como o uso, ou não, de uma linguagem clara, a adequação das metodologias de ensino, e a consistência da estrutura do Modelo.

Quanto a praticabilidade, avaliou-se o grau de dificuldade que a professora teve na aplicação do Modelo, se este foi adequado ao contexto, a qualidade das estratégias/metodologias utilizadas, assim como adequação do Modelo ao programa de Filosofia do 12.º ano. Uma outra variável analisada foi percepção da professora quanto à utilidade do Modelo no incremento do interesse dos alunos pela disciplina de Filosofia.

A recolha de dados sobre a praticabilidade foi realizada através de entrevista estruturada.

Por fim, mas não menos importante, avaliou-se a eficácia da intervenção, com a finalidade de verificar se os objetivos preconizados com a aplicação do Modelo de Contextualização foram atingidos. Uma avaliação feita em dois momentos, a saber, uma segunda ronda de entrevistas com os alunos e a análise dos portefólios de cada um deles. Foi ainda realizada uma entrevista a professora que implementou o Modelo e foi analisado o seu diário de bordo.

Com a finalidade de fornecer informações sobre a qualidade do Modelo e aferir se os objetivos preconizados foram alcançados procedeu-se a uma avaliação sumativa, que de acordo com Nieveen e Folmer (2018, p. 184) deve ser “implementada para fornecer evidência sobre a efetividade da intervenção e encontrar argumentos que deem subsídios à decisão de continuar ou interromper o projeto”. Pode-se considerar que a avaliação final, além de ser sumativa, é também formativa, visto ter resultado em pistas para futuras implementações da intervenção no futuro.

Capítulo V

Plano Geral do Desenvolvimento do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia

5.1. Faseamento do processo

O processo de desenvolvimento do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia foi organizado por fases. Em todas as fases definiram-se objetivos, tendo sempre como referência as várias dimensões da Metodologia da Investigação do *Design* Educacional. No entanto, o ideal teria sido fazer uma avaliação formativa na fase de desenvolvimento, seguindo-se a fase de avaliação (semi) sumativa, como defende Plomp. Mas como só havia tempo para fazer um ciclo completo de avaliação, fez-se a melhor aproximação possível ao faseamento proposto por Plomp.

O quadro 1 ilustra o esquema geral do processo.

Quadro 1 - Esquema do processo

Fases	Objetivos específicos	Dimensões da Investigação do <i>Design</i> Educacional	Técnicas de recolha de dados
Investigação preliminar	Analisar o contexto socioeconómico dos alunos; Analisar conteúdos científicos (revisão de literatura); Identificar os talentos, experiências de vida e preocupações dos alunos; Identificar as ideias, opiniões e sugestões dos alunos quanto ao funcionamento das aulas de Filosofia; Organizar a resolução do problema.		Entrevistas
Desenvolvimento	Caracterizar o modelo; avaliar o modelo.	Versão 1 do Modelo: Validade de conteúdo Validade de construção Praticabilidade Eficácia	Versão 1 do Modelo: Entrevistas Teste
Revisão\ balanço final	Elaboração das afinações ao modelo e elaboração de princípios de <i>design</i> .	Validade de conteúdo Validade de construção Praticabilidade Eficácia	Entrevistas Portefólio Diário de bordo

O processo de elaboração do Projeto “Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia” foi composto por três fases: fase de investigação preliminar, a fase de desenvolvimento e, por último, a fase de revisão/balanco final.

Na fase preliminar foi realizada a análise de contexto, através do levantamento das necessidades, tendo sido aplicadas entrevistas aos alunos (grupo-alvo). Foi efetuada, também, a revisão de literatura relacionada com os temas abordados pelo projeto e organizada uma possível solução que pudesse atenuar o problema em questão.

Na fase de desenvolvimento foi elaborada e caracterizada a versão 1 do modelo. Foi implementado e testado. Posteriormente à sua testagem foi realizada uma grande parte da avaliação do modelo (validade de conteúdo e a validade de construção). A praticabilidade e a eficácia foram avaliadas pela investigadora, com a colaboração do grupo-alvo e da professora que implementou o projeto na prática. Quanto à versão melhorada do modelo, esta não foi alvo de avaliação, uma vez que, não foi exequível no âmbito deste projeto, mas posteriormente o modelo poderá ser aplicado pela escola ou pela própria investigadora.

Por último, deu-se a fase de revisão e balanço final, na qual se completou o processo de avaliação iniciado na fase de desenvolvimento, com o intuito de colher subsídios que culminaram na elaboração de afinações e princípios de *design* e no melhoramento e aperfeiçoamento do modelo. Através da revisão foi possível obter informações que permitiram melhorar o desenho da versão 1 do modelo seguinte, para que esse fosse o mais adequado à realidade e ao contexto onde o problema está inserido, com vista a realização dos objetivos estipulados. As dimensões utilizadas foram semelhantes às consideradas e utilizadas na fase desenvolvimento.

Todas as fases foram muito importantes e valiosas, e possibilitaram reflexões sistemáticas e cuidadas que permitiram a elaboração de princípios de *design*.

5.2. Levantamento de necessidades/técnicas e instrumentos de recolha de dados

De modo a alcançar uma intervenção de qualidade e princípios de *design*, foi necessário ter um *insight* da situação e conhecer as necessidades da população. Deste modo, procurou-se realizar uma análise de contexto, conhecendo as práticas dos alunos relativamente aos hábitos de estudos, tempos livres, as suas experiências quotidianas, determinar aspetos relevantes dos temas a abordar na disciplina de Filosofia e explorar estratégias de ensino a serem usadas.

Para alcançar este objetivo, recorreu-se à entrevista semiestruturada. Segundo Amado

e Ferreira (2013, p. 208), nesse tipo de entrevista

as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado.

Assim, os entrevistados tiveram a possibilidade de exprimir as suas ideias acerca do assunto. Houve duas rondas de entrevistas, uma na fase de investigação preliminar e outra na fase de revisão\balanço final. Na primeira ronda foram entrevistados 22 alunos do 12.º ano de uma escola secundária de Cabo Verde. Houve um aluno que se recusou a ser entrevistado na primeira e na segunda ronda, por isso não foram recolhidos dados relativos à caracterização deste aluno. Na segunda ronda de entrevistas, foram entrevistados 21 alunos, visto que uma aluna anulou a matrícula.

A primeira ronda de entrevistas aconteceu presencialmente, numa sala cedida pela escola. Na segunda ronda de entrevistas foram utilizados recursos de comunicação à distância, como mensagens no *Messenger* e videochamadas, tendo este último recurso comunicativo sido fundamental na realização das entrevistas com os alunos, uma vez que a investigadora se encontrava fora de Cabo Verde, a residir nos Açores.

Todo o processo foi cuidadosamente planeado, tendo em conta as questões éticas que envolvem um trabalho de pesquisa, como a aprovação do guião de entrevista⁴ e a aplicação do consentimento informado⁵ a todos os envolvidos.

Posteriormente, procedeu-se à respetiva análise de conteúdo temática⁶, com a finalidade de registar os interesses dos alunos e analisar o que pensam sobre a relevância curricular da disciplina de Filosofia.

5.2.1. Entrevistas

No caso específico deste estudo, optou-se pela entrevista semidiretiva, também chamada semiestruturada, conforme Bardin (2009). Este tipo de entrevista é vantajoso porque permite obter dados comparáveis entre os sujeitos, possibilita que o entrevistado exprima as suas ideias e conceções sobre este mesmo assunto. Segundo Ghiglione e Matalon (1992), ela é adequada para aprofundar um determinado domínio.

Conforme os objetivos preconizados pelo estudo, bem como as questões orientadoras, foi elaborado o guião da entrevista. O guião da entrevista foi estruturado em cinco partes. A

⁴ Ver anexo 2.

⁵ Ver anexo 3.

⁶ Ver anexo 4.

primeira parte corresponde a uma introdução que explicita a legitimação da entrevista e a motivação do entrevistado. A segunda parte refere-se à garantia de confidencialidade e de anonimato. A terceira parte diz respeito à caracterização pessoal e trajetória escolar do entrevistado (idade, nível de escolaridade, vivência, interesses, experiências de vida, hábitos de estudo e a sua opinião sobre a relevância curricular da disciplina de Filosofia). A quarta e última parte contém a conclusão e os agradecimentos.

Para adequar o conteúdo do guião ao universo cultural dos alunos, foi realizado um pré-teste com alunos do 12.º ano que não faziam parte do grupo participante. Por exemplo, duas das perguntas que inicialmente estavam no guião foram retiradas, uma vez que havia uma questão para o aluno responder com quem vive, o que se tornava redundante em face da questão que indagava os elementos do agregado familiar. A outra procurava perceber a opinião dos alunos acerca de algumas questões éticas ligadas ao consumo, mas, dados os fracos recursos económicos das famílias, percebeu-se que os hábitos de consumo eram bastante reduzidos, o que retirava pertinência substantiva à questão.

As entrevistas foram gravadas, o que segundo Bogdan e Bilken (1994) é aconselhável: “Quando um estudo envolve entrevistas extensas ou quando a entrevista é a técnica principal do estudo, recomendamos que use um gravador” (p. 172) sendo, no imediato, transcritas na íntegra.

Tendo em conta os princípios éticos, os dados foram pseudoanonimizados, foi atribuído a cada participante na investigação um código alfanumérico identificativo. A caracterização sociográfica dos participantes apresenta-se como ilustrada no quadro 2.

Quadro 2 - Caracterização sociográfica dos participantes

Código do aluno	Idade	Sexo	Estrutura familiar	Nível de escolaridade da mãe	Nível de escolaridade do pai	Profissão da mãe	Profissão do pai
A1	20	M	Família monoparental	10.º ano	Não sabe	Vendedora	Jogador de futebol (Emigrante)
A2	18	F	Família monoparental	Analfabeta	7.º ano	Empregada doméstica	Comerciante por conta própria
A3	18	F	Família nuclear	Analfabeta	4.º ano	Doméstica	Carpinteiro
A4	17	F	Família nuclear reconstruída	4.º ano	Não sabe	Barmaid	Barbeiro (Emigrante)
A5	17	M	Família monoparental	5.º ano	4.º ano	Doméstica	Vendedor

A6	17	M	Família monoparental	4.º ano	12.º ano	Cozinheira	Polícia
A7	17	M	Família nuclear	12.º ano	12.º ano	Secretária	Gerente de empresa
A8	18	F	Família monoparental	6.º ano	6.º ano	Empregada doméstica	Pedreiro
A9	20	F	Família monoparental	7.º ano	10.º ano	Esteticista	Condutor de uma empresa
A10	20	F	Família nuclear reconstruída	6.º ano	Não sabe	Doméstica	Não sabe
A11	18	F	Família monoparental	5.º ano	5.º ano	Empregada doméstica	Condutor
A12	20	F	Família alargada (Avós)	Analfabeta	Não sabe	Empregada doméstica	Pescador
A13	18	M	Família nuclear	Não sabe	Não sabe	Doméstica	Segurança num hotel
A14	19	F	Família nuclear reconstruída	8.º ano	Não sabe	Doméstica	(Falecido)
A15	19	F	Família nuclear	Licenciatura	12.º ano	Professora do ensino básico	Canalizador numa empresa
A16	19	F	Agregado familiar de pessoa só	6.º ano	Não sabe	Confeiteira	Agente de bordo
A17	20	F	Família alargada (Tia)	Não sei	Não sabe	Confeiteira	Pintor de parede
A18	19	F	Família nuclear reconstruída	4.º ano	Não sabe	Empregada doméstica	Repositor de um supermercado
A19	19	F	Família alargada (Avós)	6.º ano	Não sabe	Doméstica	Não sabe
A20	17	F	Família monoparental	4.º ano	12.º ano	Auxiliar de educação infantil	Militar
A21	19	M	Família monoparental	4.º ano	Não sabe	Empregada doméstica	Pintor de parede
A22	18	F	Família monoparental	11.º ano	Não sabe	Educadora de infância	Não sabe

Elaborada uma análise cuidadosa dos dados recolhidos através das entrevistas, aferiram-se informações pertinentes para a contextualização do ensino da Filosofia.

Os alunos dessa turma estão numa faixa etária compreendida entre os 17 e os 20 anos de idade. Relativamente às famílias, verificou-se a existência de todos os tipos de família (nuclear, nuclear reconstruída, monoparental, alargada, unipessoal), mas com uma predominância de famílias monoparentais.

As mães apresentam um nível de escolaridade relativamente baixo, inclusive três delas são analfabetas, pois nunca frequentaram o sistema de ensino. As restantes concluíram o ensino básico, com a exceção de duas mães que concluíram o 11.º e 12.º ano e de outra que concluiu uma licenciatura. Em relação aos pais, verificou-se um dado curioso, metade dos alunos entrevistados não sabem o nível de escolaridade dos progenitores masculinos, o que se explica pelo facto de as famílias serem, na sua maioria, monoparentais e o pai ser uma figura ausente, uma realidade muito presente nas famílias cabo-verdianas. No entanto, pode-se averiguar, com base nos dados recolhidos, que os pais possuem uma escolaridade mais elevada do que as mães, com quatro pais que concluíram o ensino secundário, em comparação com apenas duas mães.

Quanto às profissões, verifica-se que as mães na sua maioria exercem profissões não qualificadas, como empregadas domésticas e vendedeiras. Apenas oito mães exercem profissões qualificadas, como professora do ensino básico, secretária, esteticista, confeitadeira, educadora de infância e auxiliar de educação. Alguns pais exercem atividades de serviço e comércio, como comerciantes e condutores. Quatro pais exercem atividades qualificadas como polícia, gerente, agente de bordo e a maioria exercem profissões não qualificadas, como pintor, repositor de supermercado, pescador e pedreiro.

Do processo de recolha de informações resultou a análise de conteúdo temática.

5.2.2. Análise de conteúdo temática

Terminada a recolha de dados através das entrevistas, foi realizada uma sistematização, análise e interpretação dos dados em função dos dados recolhidos utilizando a análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2009, p. 42), uma das autoras mais referenciadas quando se fala dessa temática, a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nessa mesma linha de pensamento, Esteves (2006) afirma que “a análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida” (p. 107) que visa a rigorosa e objetiva apresentação dos elementos recolhidos.

Uma das primeiras etapas concretizadas após a recolha dos dados qualitativos foi transcrever as entrevistas realizadas com os alunos. Após a transcrição, foi feita uma leitura fluente dos dados. Para Bardin (2009, p. 96), a leitura fluente consiste em “estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”. Neste sentido, procurou-se compreender as opiniões, motivações, atitudes, valores que envolviam as ideologias, emoções, e afetos dos alunos e compreender as suas percepções acerca da relevância da disciplina de Filosofia no seu contexto escolar.

Optando por uma análise de conteúdo de tipo categorial, procedeu-se à categorização⁷ de toda a informação recolhida.

Categorizar algo é uma tarefa mental que nos permite “simplificar para potenciar a apreensão e se possível a explicação” (Vala, 1986, p. 110). É necessário descodificar o pensamento manifesto na linguagem, aspetos racionais, irracionais, conscientes, inconscientes. “As categorias são elementos-chave do código do analista”, como afirma Vala (1986, p. 110).

O sistema de categorias pode ser feito *a priori*, *a posteriori* ou numa combinação desses dois processos. No caso, foi a combinação desses dois processos. Algumas categorias coincidiram com as unidades temáticas do guião da entrevista e foram construídas *a priori*, enquanto outras foram criadas, *a posteriori*, a partir do discurso produzido pelos alunos.

Para garantir a validade interna das categorias foi importante ter em conta algumas regras fundamentais pelas quais o investigador se deve guiar, entre as quais se salientam, segundo Esteves (2006): a exclusão mútua, a homogeneidade, a exaustividade, a pertinência, a produtividade.

⁷ Os anexos 6 e 7 apresentam o sistema de categorias construído.

A exclusão mútua significa que um mesmo dado não pode ser incluído em mais de uma categoria, ou, como refere Esteves (2006), “O conteúdo definido para uma cada uma delas não se sobrepõe (...) ao conteúdo definido para nenhuma das restantes” (p. 122).

A homogeneidade consiste em definir as categorias de acordo com os temas estabelecidos nas etapas anteriores da análise, ou seja, deve haver “uma coerência de critérios que torne a categorização legível como um todo” (Esteves, 2006, p. 122).

A exaustividade visa formular categorias para todos os dados do material, de modo a codificar todas as unidades de registo pertinentes.

A pertinência visa garantir que as categorias estejam relacionadas com a questão de investigação, os objetivos do estudo e a teoria, ou seja, “cada categoria tem sentido face ao quadro teórico de partida” (Esteves, 2006, p. 122).

A produtividade traduz-se num sistema de categorias que “fornece resultados férteis”, que permite responder à questão de partida e, eventualmente, conduzir a “novas hipóteses” (Esteves, 2006, p. 122).

As categorias formuladas a partir do material analisado tiveram em conta os objetivos da investigação⁸.

Depois de feita a categorização, passou-se à codificação⁹. A codificação é a transformação dos dados brutos do texto, “transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices” (Bardin, 2009, p. 103).

Quanto à modalidade de codificação, teve como base o tema como sendo a unidade de registo, e o parágrafo a unidade de contexto. De acordo com Bardin (2009, p. 103),

a *codificação* corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista a cerca das características do texto, que podem servir de índices.

⁸ Que utilidade reconhecem os alunos na aprendizagem da Filosofia para a sua vida extraescolar? Quais as dimensões da relevância curricular consideradas pelos alunos? Quais os fatores que favorecem ou contrariam a prática da contextualização na disciplina de Filosofia?

⁹ Ver anexos 4 e 5.

Separaram-se as mensagens de acordo com os temas e fez-se os recortes. Seguindo as regras de enumeração, utilizou-se a regra da presença (ou ausência). Através dessa regra definiram-se como trechos importantes para serem destacados todos aqueles que estiverem presentes na fala dos entrevistados e que possuíam relação com os objetivos do trabalho.

Realizada a análise de conteúdo, os dados coletados foram organizados e construíram-se inferências e interpretações que nos permitiram produzir um quadro,¹⁰ com dados pertinentes para a contextualização do ensino da Filosofia. Os dados que estão destacados a negrito são os que realmente foram utilizados na concretização do projeto.

5.3. Recursos

Um dos pontos fulcrais na elaboração de um projeto é definir antecipadamente quais os recursos necessários e garantir os mesmos, para que tudo possa correr bem, como o desejado. Para a implementação do “Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia”, os recursos utilizados (cedidos pela escola secundária) encontram-se apresentados no quadro 3.

Quadro 3 - Recursos

Humanos	Uma Professora
	Acesso a portátil
	Acesso a um projetor
Materiais	Acesso à Ludoteca (pontualmente)
	Acesso à coluna de som
	Ligação a <i>internet</i>

¹⁰ Ver anexo 8.

Capítulo VI

Modelo de Ensino Contextualizado da Filosofia

As versões do Modelo foram desenvolvidas na fase de desenvolvimento/prototipagem. Como já se referiu, foi aplicado o desenvolvimento cíclico da solução, através de uma sequência de duas versões, a primeira sujeita a avaliação, de modo a alcançar o equilíbrio entre aquilo que foi idealizado e o que foi alcançado, para a melhoria da versão seguinte. A versão melhorada não foi avaliada porque não foi aplicada no âmbito desse projeto. Os “protótipos” foram compostos pelo “Modelo de Ensino Contextualizado da Filosofia” e os planos de aula.

6.1. Versão 1 do Modelo

A versão 1 do Modelo foi desenvolvida com base nas informações recolhidas aquando do levantamento de necessidades/recolha de dados. Pretendeu-se com o modelo criar estratégias de contextualização dinâmicas, promotoras de uma aprendizagem significativa para os alunos.

6.1.1. Apresentação da versão 1 do Modelo

Pretendeu-se construir um Modelo de Ensino Contextualizado da Filosofia, preconizando estratégias de aprendizagem significativa, onde o aluno tem uma participação ativa na construção do saber, e o professor o papel de mediador. Uma pedagogia construtiva, contextualizada e cooperativa.

O quadro 4 apresenta as características da versão 1 do Modelo, as suas dimensões e os tipos de avaliação realizados.

Quadro 4 – Plano de avaliação do Modelo

Versão 1 do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia – plano de avaliação		
	Dimensões	Métodos de avaliação
Características - Formato presencial; - Abordagem de estratégias de contextualização baseadas nas teorias de aprendizagem significativa.	Avaliação Validade de construção	Consulta a especialistas Testagem
	Validade de conteúdo	Consulta a especialistas Testagem
	Praticabilidade	Testagem
	Eficácia	Testagem

Como apresentado no quadro 4, com a versão 1 do Modelo, pretendeu-se oferecer um “Modelo de Ensino Contextualizado da Filosofia”, para alunos do 12.º ano, do ensino cabo-verdiano.

Em Cabo Verde a Filosofia é uma disciplina obrigatória em todas as áreas do terceiro ciclo do ensino secundário. A maior parte dos alunos não reconhece a utilidade da Filosofia enquanto disciplina escolar, o que acaba causando alguns constrangimentos à sua leção. Consideram a Filosofia uma disciplina meramente teórica, destituída de qualquer utilidade e completamente desfasada da sua realidade e das suas experiências. No entanto, sabemos que a Filosofia é importante e reflete-se nos mais variados setores da vida humana, tanto que a própria UNESCO reconheceu a sua utilidade.

Como forma de minimizar o problema do não reconhecimento da relevância curricular da disciplina de Filosofia por parte dos alunos cabo-verdianos, foi criado um Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia mais condizente com a sua realidade e as suas experiências de vida. O essencial e inovador deste Modelo consistiu na mobilização de dados caracterizadores dos alunos, que permitiu a contextualização do ensino da Filosofia, visando assim um maior reconhecimento curricular da disciplina, por parte dos alunos. Além dos dados sociográficos foram recolhidas informações sobre as suas experiências de vida, hábitos de estudo, ocupação dos tempos livres, tipos de lazer, interesses pessoais e as suas perspetivas em relação à disciplina de Filosofia. Tais dados permitiram realizar uma maior contextualização do ensino da Filosofia.

Baseada numa abordagem ativa, a construção deste Modelo teve como suporte teórico princípios pedagógicos de diferentes correntes teóricas, como a escola progressista, de John Dewey, integração curricular, de Beane, teoria da aprendizagem significativa, de Ausubel, e aprendizagem mediada, de Vygotsky.

Com base nessas teorias, procurou-se proporcionar aos alunos uma aprendizagem focada na experiência, tendo os conteúdos sido adaptados às suas necessidades e realidade, estimulando assim a sua criatividade e possibilitando uma aprendizagem mais significativa, em que o aluno passa a ter um papel mais ativo no processo de ensino/aprendizagem e o professor se assume como mediador e facilitador do conhecimento.

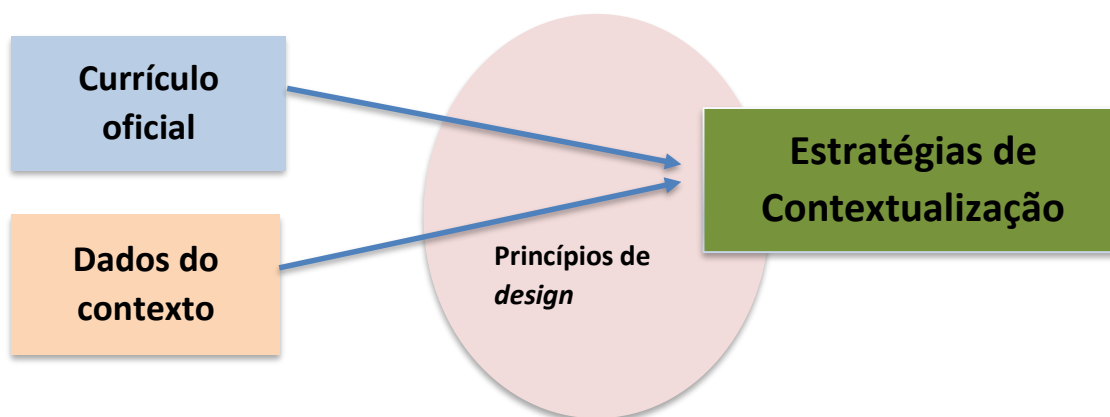
A construção do processo de desenvolvimento do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia foi inspirada na Metodologia do *Design* Educacional. Trata-se de uma

metodologia aplicada para a solução prática de um problema real, apresentando um produto original e de carácter interventivo. Em todas as fases definiram-se objetivos tendo como referência as dimensões da Metodologia da Investigação do *Design* Educacional e aplicação de várias técnicas de recolha de informações.

A primeira fase foi a investigação preliminar, cujo objetivo foi recolher informações sobre o contexto socioeconómico dos alunos, as suas experiências, por meio da entrevista. A segunda fase foi o desenvolvimento do Modelo, tendo em conta a validade de conteúdo/construção, a praticabilidade e eficácia, através de consultas a especialistas e testagem (recolha e tratamento de dados). Na terceira e última fase foi realizada uma revisão\balanço final do Modelo, através de consulta ao grupo-alvo e a professora, que culminou na elaboração de afinações e princípios de *design*.

O Modelo de Contextualização da Filosofia pretendeu fornecer algumas sugestões de estratégias e metodologias que os professores possam utilizar nas aulas de Filosofia, orientando-os no desenvolvimento das suas atividades, a partir dos dados recolhidos para a contextualização. O Modelo foi construído com base na revisão de literatura e nos resultados da recolha de dados pertinentes para a contextualização. A seguir apresentar-se-á a figura 5, ilustrativa do Modelo.

Figura 5 - Modelo de contextualização do ensino da Filosofia



Seguindo essa estrutura, elaborou-se a primeira versão do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia. O modelo abordou os conteúdos estipulados pelo currículo oficial (objetivos de aprendizagem), tendo como base os dados de contextualização. A partir daí criou-se estratégias de contextualização (metodologias, recursos tecnológicos) adequados ao contexto e adaptados aos conteúdos. Por fim, elaborou-se princípios de *design*. O quadro 5 apresenta a concretização do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia.

Quadro 5 – Concretização do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia

Data	Aula	Conteúdo	Objetivo específico	Dados recolhidos pertinentes para a contextualização	Estratégias de aprendizagem Atividades/dinâmicas	Tempo Previsto		Avaliação
						Por tema	Total	
7/01	01	Apresentação do Projeto CRCDF. Conceito de Portfólio. Conceito de trabalho de projeto.	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o tema do projeto. - Inteirar-se dos objetivos do projeto. - Compreender o que é um Portfólio reflexivo. - Aprender o que é trabalho de projeto. - Escolher, entre vários temas alternativos, um, para o Trabalho de Projeto. 	<p>Foram entrevistados vinte e dois alunos de uma escola secundária de Cabo Verde. Encontram-se na faixa etária correspondida entre os dezassete e os vinte anos.</p> <p>A maioria não gosta das aulas de Filosofia, pois consideram-nas muito expositivas e pouco atrativas. Diz uma aluna: “Na minha opinião, as aulas poderiam ser mais produtivas...penso que os professores deveriam usar recursos e formas de interagirem mais com os alunos”.</p> <p>São unânimes em afirmar que as aulas são monótonas e chatas. Gostariam que fossem mais dinâmicas e que não tivessem de escrever tanto, uma vez que já têm fotocópias. Que esse tempo fosse aproveitado para a realização de atividades interessantes.</p>	<p>Uma vez que quase metade da turma não via utilidade na disciplina de Filosofia, e considerava as aulas monótonas e pouco atrativas, procurou-se criar estratégias dinâmicas, interativas, mas, sobretudo, contextualizadas, de modo a tornar o ensino da Filosofia mais significativo e relevante para os alunos, onde os conteúdos realmente pudessem fazer sentido para eles.</p> <p>A professora iniciou a aula apresentando o tema e os objetivos do Projeto CRCDF aos alunos.</p> <p>A seguir, explicou o conceito de Portefólio e Trabalho de Projeto, com o auxílio do <i>PowerPoint</i>.</p> <p>Os alunos tiveram a oportunidade de debater e escolher um tema entre as várias alternativas para o trabalho de projeto: política, direitos humanos, arte e religião. A</p>	50'	50'	

				<p>Alguns consideram que até podia ser uma disciplina interessante, mas como os conteúdos são abordados, acaba por torná-la aborrecida. “Gosto de filosofia, gosto de escrever, mas não gosto de aulas monótonas. Às vezes, é uma aula interessante, às vezes é “chata”, depende muito do professor”, afirmou uma aluna.</p> <p>Quando questionados sobre quanto tempo estudavam em média por semana, a maioria respondeu que estudava três vezes por semana, de 30 a 40 minutos, aproximadamente.</p> <p>Mais de metade da turma, cerca de 59% dos alunos, já fez trabalho voluntário, embora tenha sido apenas uma campanha de limpeza na zona ou na escola. Cerca de 41% dos alunos nunca fizeram voluntariado. A maioria tem motivação, mas nunca teve oportunidade. Mostraram um grande interesse em fazer voluntariado direcionado às pessoas idosas. Um aluno relatou a sua experiência: “fazíamos campanhas de limpeza na rua, quando queríamos jogar à bola...também gosto de</p>	<p>escolha recaiu sobre os direitos humanos.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

				acompanhar pessoas idosas que vivem sozinhas, gosto de sentar e conversar com elas”. Outro afirmou, “fiz campanha de limpeza na zona e ajudo idosos, porque gosto de ajudar as pessoas”.			
10/01	02	A origem da Política. O conceito de Estado	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como surgiu o termo política. - Definir conceito de estado. -Classificar o estado quanto aos seus elementos e instrumentos. - Identificar os 3 tipos de poderes que um estado possui. 	<p>Quisemos saber o que os alunos pensavam sobre a política, se havia interesse ou não, se tinham por hábito participar de forma ativa na política.</p> <p>Observou-se que 40,9% dos alunos não têm interesse pela política, 31% mostraram algum interesse, e só 30% interessam-se por este assunto. Os alunos justificam o seu desinteresse como sendo o resultado da falta de ética dos políticos, que fazem promessas em épocas de campanhas eleitorais e depois não cumprem. Uma aluna afirmou: “interesse-me mais ou menos. Os políticos prometem ajudar as pessoas, mas depois ganham e não cumprem as suas promessas”. Outra afirmou “gosto sempre de escutar o que cada candidato tem para oferecer e analiso o que está</p>	<p>Tendo em conta que a maioria dos alunos mostrou pouco interesse pela política, entendeu-se pertinente introduzir o tema com um excerto do livro “Política para um jovem” de Fernando Savater, como forma de levar os jovens a refletirem sobre a importância da existência da política e do Estado.</p> <p>A seguir, os alunos visualizaram dois vídeos. A professora dividiu a turma em 6 grupos para analisarem e discutiram os vídeos.</p> <p>No final da aula a professora fez um apanhado geral para sedimentar os conceitos apreendidos. Esta é uma parte importante da didática da Filosofia: o professor precisa fazer sempre a consolidação dos conceitos, no início ou no término da aula.</p>	50´	6h 40´

				mais próximo de ser alcançável na nossa sociedade, porque muitos prometem coisas que não condizem com a nossa realidade. Fazem na campanha o que não fizeram em cinco anos, para enganar o povo, mas, sempre vou dar o meu voto para poder ter o direito de reivindicar qualquer coisa depois”.				Avaliação formativa (portefólio)
12/01	03	A transformação do pensamento político ao longo da história: - Aristóteles. - Maquiavel O estado como contrato social: Thomas Hobbes, John Locke, Rousseau.	- Investigar os principais pensadores que se debruçaram sobre a questão política. - Comparar o conceito de contrato social segundo Hobbes, Locke e Rousseau.	Questionados sobre se se consideravam pessoas informadas, quase metade, 49,9% dos alunos, afirmaram que sim, que procuram sempre ver telejornais e inteirar-se do que se passa tanto a nível nacional, como internacional. “Sempre vejo os telejornais, gosto de saber o que acontece aqui e lá fora. Mesmo sem nunca ter estado em outros países, gosto de saber o que acontece lá fora”, afirmou uma aluna. Porém, 36% dos alunos consideram-se mais ou menos informados, já que não seguem	A visão limitada que os alunos possuem sobre a política é, na maior parte das vezes, causada pela falta de informação e também pela desinformação. Desconhecem a sua génese e como se foi desenvolvendo ao longo dos tempos. Como a abordagem deste tema levaria duas aulas, considerou-se que seria uma boa estratégia na primeira aula dividir a turma em grupos, para realizarem trabalhos de investigação, pesquisando na <i>internet</i> sobre o contributo que os filósofos clássicos deram para a	1h 40’		
14/01	04	(continuação)						

				<p>as notícias diariamente, e 18% não se consideram pessoas informadas, porque dizem não ter tempo para ver notícias.</p>	<p>compreensão da política enquanto ciência.</p> <p>Na primeira aula, os alunos investigaram, recolheram textos sobre cada um dos filósofos designados e retiraram as suas principais ideias sobre a política. A sala de aula foi adaptada de modo que os alunos pudessem trabalhar em grupo.</p> <p>Na segunda aula, cada grupo apresentou, o resultado da sua investigação. A apresentação durou aproximadamente 3 minutos cada grupo. No final da aula, a professora fez a consolidação dos conceitos com o auxílio do <i>PowerPoint</i>.</p>			
17/01	05	Qual a relação entre ética e política?	- Relacionar a ética e a política.	<p>Quase metade da turma ainda não havia completado a idade suficiente, que lhes permitiam exercer o direito a voto nas eleições políticas. Os que já tinham idade, o fizeram pela primeira vez. É curioso verificar que duas alunas que já podiam votar, não o fizeram, afirmando que não tiveram paciência para enfrentar as longas filas de recenseamento.</p>	<p>Da análise realizada, pode-se constatar que associado ao desinteresse político, também existia um nível muito elevado de abstenção eleitoral. Então, uma das estratégias concebidas foi a leitura de um texto de cariz jornalístico “Jovens e democracia” da autoria de Paulino Oliveira de Canto, de 15 de janeiro de 2020, do jornal cabo-verdiano <i>Expresso das ilhas</i>. O texto aborda a importância que os jovens tiveram na luta pela</p>	50'		

				<p>Nenhum desses alunos participaram em eventos políticos/partidários.</p> <p>Tendo em conta que tivemos eleições recentemente no país, quisemos saber quantos foram votar. Pode-se constatar que só 36% dos alunos exerceram o seu direito de voto, contra 64% que não votaram. Desses 64% que não votaram, 45% ainda não tinham idade para votar, e 19%, embora tivessem idade, não o fizeram por questões pessoais. Uma aluna afirmou “não tive paciência para enfrentar as filas de recenseamento” e outra declarou “tive que ficar em casa cuidando da minha tia-avó que é muito doente e tem epilepsia, não podia ficar sozinha”. Essas afirmações retratam o descaso, o desinteresse que muitos jovens demonstram pela política, elevando, assim, a taxa de abstenção na camada juvenil.</p>	<p>independência e na mudança de regime político em Cabo Verde, permitindo assim aos alunos refletirem de uma forma mais profunda sobre a abstenção eleitoral, e demonstrar outros fatores que justificam esse desinteresse. A turma foi dividida em grupos para analisar e debater o texto. Para consolidar os conteúdos, elaborou-se um <i>PowerPoint</i> que a professora apresentou na aula. Os alunos também visualizaram uma reportagem no programa da RTC (Rádio, Televisão de Cabo Verde) — <i>A grande reportagem</i>, intitulado “jovens praienses mostram-se preocupados com a abstenção”. Seguiu-se um debate, onde os estudantes tiveram a oportunidade de emitir as suas opiniões e considerações, acerca da abstenção eleitoral.</p> <p>Link do vídeo</p> <p><u>(164) Jovens praienses mostram-se preocupados com a abstenção - YouTube</u></p>			
19/01	06	A democracia na Grécia	- Conhecer como funcionava a organização da democracia grega.		<p>A professora conduziu os alunos à sala de informática para que pudessem ter recursos tecnológicos para efetuarem uma investigação sobre a</p>	50'		

			<p>- Explicar os seus limites e as suas vantagens.</p>		<p>“democracia grega” e todas as suas especificidades. Tinham liberdade para escolher textos, imagens, vídeos e outros materiais acerca do tema. Posteriormente podiam publicar o trabalho no grupo da turma no <i>Facebook</i>.</p> <p>Estes foram os tópicos desenvolvidos durante a investigação.</p> <p>- O que é democracia?</p> <p>- Democracia grega <i>versus</i> Democracia atual (cabo-verdiana).</p> <p>- Democracia direta <i>versus</i> Democracia representativa.</p> <p>No final da aula a professora consolidou os conceitos através de um <i>PowerPoint</i>, destacando os conceitos fundamentais da democracia grega: Isonomia, Isegoria e Eklésia.</p>			
21/01	07	Os regimes políticos: Totalitarismo	<p>- Identificar os tipos de regimes políticos totalitários.</p> <p>- Conhecer como funcionava a organização dos regimes totalitários.</p>		<p>A professora iniciou a aula apresentando os conteúdos com o auxílio do <i>PowerPoint</i>, para que os alunos pudessem ter conhecimentos que lhes permitissem analisar os documentos que seriam tratados nas aulas.</p>	50'		

					<p>A professora entregou a cada aluno um excerto do texto de <i>Hannan Arendt</i> sobre o totalitarismo. Foi realizada uma leitura em voz alta, onde os alunos debateram as principais ideias do texto.</p> <p>A seguir, visualizaram dois excertos do filme “A lista de Schindler”. Vídeo 1 - “a menina do casaco vermelho” e vídeo 2 “A fechadura”. A professora pediu aos alunos para verem o filme na íntegra em casa. O filme retrata a história de um empresário alemão, <i>Oskar Schindler</i>, que salvou alguns judeus dos campos de concentração durante a Segunda Guerra Mundial.</p> <p>Desta forma conseguiu-se que os alunos tivessem uma maior consciência das atrocidades que os judeus sofreram durante o regime nazista.</p> <p>Em virtude de serem jovens e viverem num país onde há paz e ausência de conflitos, é importante terem a noção de que muitos jovens sofreram com o Holocausto. A professora fez referência à Anne Frank, uma jovem judia que vivia em Amesterdão com os pais e foi obrigada a se esconder, com a</p>			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

					<p>família, num anexo secreto de um escritório, durante a ocupação nazista em Amesterdão. Durante esse tempo, ela escreveu um diário onde contava os dias de medo e insegurança em que viviam. Mais tarde, depois da morte de Anne Frank, os seus registos foram publicados com o título “O diário de Anne Frank”.</p> <p>Tendo em conta que Cabo Verde já foi um país de regime de partido único, um regime totalitarista, os alunos realizaram um trabalho onde entrevistaram os mais velhos para se inteirarem de como viviam as pessoas nessa época, de que forma o governo controlava e limitava a sua liberdade.</p>			
24/01	08	A democracia em Cabo Verde	<ul style="list-style-type: none"> - Situar a democracia cabo-verdiana no tempo e no espaço. - Analisar as características da democracia cabo-verdiana; - Identificar e analisar os perigos e os desafios da política em Cabo Verde. 		<p>Para falar da democracia em Cabo Verde considerou-se que seria oportuno convidar alguém que estivesse ligado ao meio, político, e que, ao mesmo tempo fosse jovem, para que os alunos pudessem identificar-se. Nessa perspectiva, convidou-se um jovem deputado da nação para abordar o tema “A democracia em Cabo Verde.”</p> <p>Para isso foi necessária uma preparação. A professora e os</p>	50’		

					<p>alunos prepararam uma série de questões sobre a origem da democracia em Cabo Verde e o seu desenvolvimento, mas sobretudo questões relacionadas com a ética na política.</p> <p>A sala da ludoteca foi preparada e adaptada para uma roda de conversa. O convidado teve a oportunidade de explanar os seus conhecimentos e de partilhar a sua experiência com os alunos. Estes, por sua vez, questionaram o deputado, e ele respondeu prontamente às suas questões, demonstrando outras dimensões da política que os estudantes desconheciam.</p>			
26/01	09	Os regimes políticos: Democracia.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a democracia como um regime político; - Definir o conceito de democracia; - Identificar os tipos de democracia; - Caracterizar a democracia representativa; - Caracterizar a democracia cabo-verdiana. 	<p>No seio de tantos alunos que não se interessam pela política, encontrou-se uma aluna com verdadeira “paixão” pela política. Ela disse: “gosto muito de política, desde criança. O meu pai sempre diz que eu devia ser político. Antes ouvia o parlamento, agora não tenho muito tempo, mas conversei muito com a minha avó sobre política e ela vai-me atualizando ... penso que todos os cidadãos deviam votar, embora não seja uma obrigação, mas sim um dever. Assim, quando os políticos não</p>	<p>A professora convidou uma aluna da turma, que é presidente da Comissão de finalistas, para partilhar a sua experiência, enquanto representante de uma entidade eleita democraticamente e que representa todos os finalistas. O objetivo era gerar um debate à volta da democracia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Como se deu a eleição da comissão de festa de formatura dos finalistas? - Quais as ações/atividades que a comissão tem feito? 	50'		

			- Comparar a democracia grega com a atual.	cumpriram o que prometeram, teremos legitimidade para criticá-los”. No final, sorrindo, exclamou: “este ano ganhei coragem e candidatei-me para a presidente da comissão de finalistas”.	- Vocês sentem-se representados? - O que significa democracia para vocês? Para finalizar a aula, a professora explicou os conceitos através de um <i>PowerPoint</i> , de modo a consolidar a aprendizagem.			
28/01	10	Ficha de consolidação da matéria dada.	Consolidar os conceitos apreendidos na aula.	Os alunos, de modo geral, manifestaram o seu desejo de ter mais aulas de exercícios, “devíamos fazer mais exercícios ao longo do percurso” salientou um aluno.	Após a abordagem de um capítulo tão complexo como é a política, foi necessário fazer uma revisão dos conceitos para que os alunos pudessem consolidar as aprendizagens. Elaborou-se uma ficha de exercícios que continha perguntas abertas, de reflexão e textos para análise e comentários. Cada aluno teve acesso a uma cópia da ficha para responder às questões.	1h 40’	1h 40’	
31/01	11				Os alunos e a professora fizeram a discussão e a correção dos exercícios, na segunda aula.			
02/02	12	Deveres e direitos do homem.	- Conhecer como surgiram os direitos humanos. - Analisar os direitos e deveres dos homens.	Outra dimensão da cidadania é o conhecimento dos direitos e deveres do cidadão e da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os alunos foram questionados sobre os seus direitos e deveres e	Como forma de introduzir o tema dos Direitos Humanos, a professora retomou novamente a discussão/debate do filme “A lista de Schlinder”, questionando os alunos:	50’	2h 30’	Avaliação formativa (portefólio)

				<p>demonstraram alguma dificuldade em responder a estas questões. A maioria mostrou um conhecimento básico, ressaltando o direito à educação, à vida, à família. A dificuldade foi ainda maior quando questionados sobre os seus deveres. A maioria não conseguiu mencionar nenhum, o que demonstra uma lacuna enorme nessa área do conhecimento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Que tipo de abusos foram cometidos contra os judeus pelos nazistas? - Por que esses atos eram considerados desumanos? - Como esses factos deram origem à elaboração da carta universal dos direitos humanos? <p>Desta forma, a professora contextualizou a origem da DUDH, reforçando a explicação, através de uma aula expositiva.</p> <p>Tendo em conta que os alunos mostraram um conhecimento muito limitado sobre os seus direitos e deveres, tornou-se necessário levá-los a refletirem e a aprofundarem um pouco mais sobre essa temática. No seguimento da aula, a professora usou uma analogia para explicar a relação entre os direitos e os deveres. Convidou novamente a presidente da comissão de finalistas para consciencializar os colegas a se envolverem nos preparativos da festa. Ter uma festa de finalistas é um direito de cada aluno, mas envolver-se na preparação do mesmo, apoiando a comissão com ideias e ações, é um dever de cada aluno.</p>			
--	--	--	--	---	---	--	--	--

					No final da aula, os alunos receberam uma carta da DUDH, numa versão resumida e uma folha com o título “Conheça os seus direitos e deveres” com duas colunas, para preencherem, uma com os direitos, outra com os deveres. Podiam circular aqueles que, na sua opinião, são os menos respeitados em Cabo Verde. Essa tarefa ficou como trabalho de casa. para ser colocada posteriormente no portefólio.			
04/02	13	Os direitos humanos no mundo.	- Conhecer melhor a DUDH.	<p>Quando indagados se alguma vez tiveram a oportunidade de participar num evento artístico ou cultural, 54% afirmaram terem participado em atividades culturais nas escolas, nomeadamente teatro e dança. Cerca de 46% dos alunos nunca viveram uma experiência estética, uns por falta de oportunidade, outros por timidez, e outros ainda por não gostarem.</p> <p>Três alunas afirmaram que, embora nunca tenham feito teatro, gostariam de experimentar. Uma aluna disse: “nunca participei em nenhum evento cultural, mas gosto especialmente do teatro, gostava de poder fazer”.</p>	<p>Aproveitando o facto de alguns alunos terem demonstrado interesse pela pintura, pelo teatro e pelo cinema, foi proposto que organizassem uma “amostra sobre os direitos humanos em Cabo Verde”, criando assim oportunidades de expressarem a sua criatividade artística. Cada aluno optou pela vertente em que se sentia mais à vontade.</p>	50’		

07/02	14	Os direitos das minorias em Cabo Verde	<p>- Refletir as especificidades dos direitos da mulher, da criança e dos homossexuais.</p> <p>- Consciencializar os alunos para a importância de respeitarem os direitos dessas minorias.</p>	<p>Questionados sobre o seu posicionamento relativamente a outras dimensões da cidadania, como os problemas sociais da atualidade, destacaram a problemática das drogas/álcool, violência, homofobia, causa LGBT+, a elevada taxa de desemprego e o racismo como os maiores problemas das sociedades atuais. Ainda mencionaram, em menor escala, outros problemas como a pobreza, a pandemia da Covid 19, o insucesso escolar, as crianças de rua, a prostituição, casas clandestinas, assédio sexual contra raparigas, <i>bulliyng</i>, como sendo problemas sociais preocupantes. Uma aluna desabafou: “sim, enquanto cidadã, sempre procuro lutar contra o preconceito. Uma das coisas que mais defendo é a causa LGBT+ ...”</p> <p>É de ressaltar que 18% dos alunos mostraram-se indiferentes a qualquer tipo de problemas sociais.</p>	<p>Conforme o interesse demonstrado por vários alunos relativamente à causa LGBT+, entendeu-se que seria interessante os alunos visualizarem um documentário intitulado “Tchindas”, que fala sobre a figura de Tchinda, a primeira transexual a assumir a sua homossexualidade em Cabo Verde e a importância que ela e as suas amigas tiveram na luta LGBT+ pelos direitos humanos em Cabo verde.</p> <p>Foi necessária uma preparação por parte da professora. Ela construiu um guião de discussão do documentário “Tchindas”,</p> <p>Outras minorias também foram alvo de reflexão. Visualizaram e discutiram mais duas reportagens, sobre os direitos humanos das mulheres e crianças cabo-verdianas.</p>	50’		
09/02	15	Preparação para o teste sumativo.	Consolidar os conceitos apreendidos na aula.		Com a aproximação do teste sumativo, foi necessário fazer uma revisão dos conceitos para a consolidação das aprendizagens.	1h 40’	1h 40’	

					Elaborou-se uma ficha de exercícios que continha perguntas abertas, de reflexão e textos para análise e comentários. A professora esteve disponível para o esclarecimento de dúvidas.			
11/02	16							
14/02	17	Teste sumativo	É da responsabilidade da escola.					Avaliação sumativa
16/02	18	Conceito de estética. A dimensão estética.	- Definir o conceito de Estética. - Identificar valores estéticos.	Em termos de experiência laboral, constatou-se que 64% dos alunos, ou seja, uma grande maioria, nunca exerceu uma atividade laboral. Contudo, 36% dos alunos já trabalharam em situações pontuais, nomeadamente nas férias escolares, por exemplo: trabalhar numa oficina de bate-chapa como aprendiz, fazer penteados, num salão de beleza como ajudante, pintura de imóveis, vendedora numa loja chinesa, cuidadora infantil e rececionista de eventos.	A professora introduziu a aula com um <i>Brainstorming</i> : - O que é a beleza? - Será que a beleza está nos olhos de quem a vê? - Existe um conjunto de características-chave necessárias ou uma uniformidade para se designar aquilo que é “bonito”? Uma vez que havia na sala, duas alunas que faziam penteados (tranças), a professora convidou uma delas para definir o conceito de beleza e relacioná-lo com o cabelo, ou seja, o que é um cabelo bonito? Atualmente o cabelo crespo é aceite pelos negros e até é considerado bonito. As grandes	50’	2h 30’	Avaliação formativa (portefólio)

					<p>influências mundiais que ditam a moda lançam todos os dias jovens modelos negros, ostentando os seus <i>afro-power</i> ou tranças africanas. Se hoje este estilo se enquadra dentro dos padrões de beleza, nem sempre foi assim. Até à primeira década deste milénio, os negros sofriam muito preconceito devido ao cabelo, sendo “obrigados” a alisá-lo com produtos químicos para se poderem enquadrar dentro dos padrões de beleza da sociedade. Partindo deste pressuposto, a professora convidou os alunos a refletirem sobre as diferenças entre os padrões de beleza atuais e os de décadas ou séculos atrás. A professora ainda lançou algumas questões orientadoras do debate:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que durante séculos o cabelo crespo não era considerado bonito, não se enquadrava dentro dos padrões de beleza da sociedade? - A aceitação do cabelo afro é uma moda ou uma forma de revolução? <p>No final da aula a professora explicou os conceitos por meio de um <i>PowerPoint</i>, para consolidar a aprendizagem.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

18/02	19	<p>Experiência estética</p> <p>Atitude estética</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definir experiência estética. - Descrever uma experiência estética. - Identificar as dimensões da experiência estética. - Vivenciar uma experiência estética. - Definir atitude estética. - Classificar os vários tipos de atitude estética. 	<p>Quando questionados se alguma vez tiveram a oportunidade de participar num evento artístico ou cultural, 54% afirmaram ter participado em atividades culturais nas escolas, nomeadamente teatro e dança. Contudo, cerca de 46% dos alunos nunca viveram uma experiência estética, uns por falta de oportunidade, outros por timidez e outros ainda por não gostarem.</p> <p>Três alunas afirmaram que, embora nunca tenham feito teatro, gostariam de experimentar. Uma aluna disse: “nunca participei em nenhum evento cultural, mas gosto, especialmente do teatro. Gostaria de poder fazer”.</p> <p>Três alunas afirmaram que embora nunca tenham feito teatro gostariam de experimentar. Uma aluna disse “nunca participei em nenhum evento cultural, mas gosto, especialmente do teatro, gostava de poder fazer.”.</p>	<p>Sendo que uma boa parte dos alunos nunca vivenciou uma experiência estética, esta aula foi uma boa oportunidade de o fazerem.</p> <p>A experiência estética possui três dimensões: experiência enquanto criador de uma obra de arte, enquanto espetador e relativamente a um fenómeno da natureza.</p> <p>A professora iniciou a aula questionando os alunos se alguma vez tiveram uma experiência estética, como uma obra de arte (música, pintura, dança, teatro, cinema), que lhes tenha causado uma boa ou má emoção. Deu um tempo para alguns partilharem as suas experiências. Depois pediu aos alunos para partilharem fotografias com os colegas, de lugares que já haviam visitado, dentro e fora de Cabo Verde e que contassem as suas experiências estéticas relativamente à natureza.</p> <p>Após terem partilhado as suas experiências, visualizaram dois vídeos: a música “Biografia de um crioulo” na voz do Ildo Lobo e uma apresentação de dança tradicional de Cabo Verde,</p>	50’		
-------	----	---	---	--	---	-----	--	--

					<p>realizado pelo agrupamento de Escolas de Águas Santas em Portugal. Os alunos descreveram no caderno os sentimentos que tiveram relativamente à experiência.</p> <p>No final, a professora apresentou os conteúdos da aula num <i>PowerPoint</i> e terminou com um vídeo sobre as sete maravilhas de Cabo Verde.</p> <p>Link do vídeo</p> <p><u>(313) Kola San Jon - Agrupamento de Escolas de Águas Santas - YouTube</u></p>			
21/02	20	<p>Conceito de Juízo estético:</p> <p>Objetivismo/Subjectivismo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definir juízo estético. - Analisar as teorias sobre o juízo estético (objetivismo/subjectivismo). - Discutir e comparar os vários tipos de juízo estético. 		<p>A professora principiou a aula com um questionamento. O que pensam sobre a beleza? Ela é subjetiva ou objetiva? Deu um tempo aos alunos para refletirem e discutirem os seus pontos de vista.</p> <p>Depois a professora apresentou os conteúdos por meio de um <i>PowerPoint</i>, mostrando as teorias do juízo estético.</p> <p>Dado que muitos mostraram interesse pelo teatro, a professora realizou uma atividade onde os alunos tiveram</p>	50'		

					a oportunidade de visualizar algumas fotografias e vídeos sobre peças de teatro do “Grupo de Teatro do Centro Cultural Português do Mindelo” e do popular grupo teatral “Juventude em Marcha”. Com base nessas imagens e nas suas experiências, os alunos construíram juízos estéticos sobre o teatro, e a professora foi enquadrando-os nas teorias abordadas.			
23/02	21	Conceito de arte. A dificuldade em definir arte.	<ul style="list-style-type: none"> - Problematizar a natureza da arte. - Comprovar o conceito polissémico da arte. 		<p>A professora começou a aula pedindo aos alunos para escreverem no caderno uma lista de todos os tipos de arte que conheciam, e depois aqueles que mais apreciavam. A seguir, partilharam com a turma o que escreveram.</p> <p>A professora apresentou a problemática da conceptualização da arte, e como ela foi mudando ao longo da história. Usou um <i>PowerPoint</i>.</p> <p>No final da aula os alunos puderam classificar se o que tinham escrito se enquadrava ou não dentro do conceito de arte.</p>	50'	4h 10'	Avaliação formativa (portefólio)
25/02	22	Trabalho de Projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar o tema e a pergunta de partida. - Organizar os grupos. 	Quanto às atividades de intervenção comunitária, 59% dos alunos já participaram em trabalhos voluntários, na sua	Para o Trabalho de Projeto considerou-se que seria interessante os alunos criarem um projeto onde pudessem			Avaliação formativa

			<p>- Distribuir as tarefas pelos grupos.</p>	<p>maioria referentes a campanhas de limpeza na zona ou na escola. No entanto, existem outros alunos que atuaram em outros campos diferentes. Uma aluna respondeu "... participei numa campanha de sensibilização contra o alcoolismo, distribuindo folhetos com informações para as pessoas", outra respondeu "quando crismei fomos visitar crianças órfãs. Levamos um lanche, brinquedos, divertimo-nos um pouco com elas, fomos levar um pouco de Deus na vida dessas crianças". Outra ainda afirmou "houve uma altura em que o pai de uma amiga minha estava a passar por grandes dificuldades, formamos um grupo de pessoas e fizemos recolha de donativos, alimentos, roupas, produtos higiénicos. Conseguimos ajuda de bilhetes de barco e fomos até Santo Antão entregar esses donativos... Gosto de ajudar as pessoas necessitadas ... eu e a minha família já passamos por muitas dificuldades. Sei como é".</p> <p>Porém, 41% dos alunos nunca participaram em atividades de intervenção comunitária</p>	<p>exercer uma intervenção comunitária, uma vez que a maioria nunca havia vivenciado esta experiência. Os alunos mostraram-se extremamente motivados, não só em aprender a metodologia do Trabalho de Projeto, como também em realizar atividades que lhes permitissem exercer voluntariado.</p> <p>Escolheram "Os direitos humanos das pessoas idosas", que foi ao encontro do interesse manifestado pelos alunos durante as entrevistas, "realizar alguma intervenção que pudesse ajudar os idosos". Depois de alguma discussão, decidiram dar o seguinte título ao projeto: "Sou jovem, mas importo-me." Teve a seguinte questão de partida: "Como combater a solidão dos idosos em tempos de pandemia?"</p> <p>A professora organizou cinco grupos de trabalho, e distribuiu as tarefas para cada um.</p>			
--	--	--	--	---	---	--	--	--

				(voluntariado), alguns por falta de oportunidades. Muitos mostraram interesse em realizar atividades com idosos. Como afirmou um aluno “fazíamos campanhas de limpeza na rua, quando queríamos jogar à bola ... também gosto de acompanhar pessoas idosas que vivem sozinhas, gosto de me sentar e de conversar com elas”. Outro afirmou, “fiz Campanha de limpeza na zona e ajudo idosos, porque gosto de ajudar as pessoas”.				
04/03	23	Ficha de consolidação da matéria dada.	Consolidar os conceitos apreendidos na aula.		Com a aproximação do segundo momento de avaliação exigido pela escola, foi necessário fazer uma revisão dos conceitos para a consolidação das aprendizagens. Elaborou-se uma ficha de exercícios, que continha perguntas abertas de reflexão e textos para análise e comentários.	1h 40’	1h 40’	
07/03	24							

					A professora esteve disponível para explicar e esclarecer dúvidas.			
09/03	25	Arte como imitação (mimesis) Teoria da arte como expressão (expressivismo)	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a evolução da arte ao longo dos tempos. - Diferenciar as diversas teorias sobre a arte. 	<p>A maioria dos alunos não teve dificuldades em identificar os seus talentos. As meninas manifestaram maior aptidão para áreas como arte, decoração, cozinha, pintura, cuidar de crianças, falar línguas.</p> <p>Os rapazes expressaram maior interesse em áreas desportivas como futebol, andebol e também por trabalhos manuais.</p>	<p>A professora iniciou a aula explicando os conceitos por meio de um <i>PowerPoint</i>.</p> <p>A seguir, os alunos visualizaram um vídeo de artistas que são referências universais no mundo das artes e em Cabo Verde (música, teatro, pintura, dança, cinema).</p> <p>No final, visualizaram um vídeo sobre diversas manifestações artísticas (teatro, dança, cinema) onde os alunos identificaram as teorias da arte correspondentes.</p>	50'		
11/03	26	Teoria da arte como forma significativa (formalismo)	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a evolução da arte ao longo dos tempos. 		<p>A professora começou a aula apresentando os conceitos através de um <i>PowerPoint</i>.</p> <p>A seguir, os alunos visualizaram uma “exposição virtual” de obras de arte que iniciou o movimento da arte como forma significativa.</p> <p>Para finalizar a aula, a professora pediu aos alunos que tinham telemóveis com internet disponível, para investigarem e identificarem em algumas obras de arte cabo-verdianas que podiam enquadrar na teoria de forma significativa.</p>	50'		

14/03	27	Preparação para o Teste Sumativo.	Consolidar os conceitos apreendidos na aula.		Foi uma aula de revisão dos conteúdos e esclarecimento de dúvidas, como forma de preparação para o teste sumativo.	50'	50'	
16/03	28	Teste sumativo	É da inteira responsabilidade da escola.					Avaliação sumativa
18/03	29	As funções da arte	- Desenvolver a compreensão e a interpretação crítica da função da arte na sociedade.		A professora introduziu a aula apresentando o filme/documentário “Cesária Évora – Nha sentimento” A seguir, os alunos debateram o filme, relacionando-a com as funções da arte na sociedade cabo-verdiana, em geral, e mindelense, em particular.	50'		
21/03	30	A arte em Cabo Verde	- Refletir criticamente sobre a arte em Cabo Verde. - Possibilitar aos alunos uma experiência artística.	Quando interrogados se alguma vez tiveram a oportunidade de participar num evento artístico ou cultural, cerca de 54% afirmaram terem participado em atividades culturais nas escolas, nomeadamente teatro e dança. Enquanto, 46% dos	Para discutir a arte em Cabo Verde, convidou-se alguns artistas ligados ao meio artístico mindelense: Elly Paris (cantora), Noelisa Santos (bailarina) João Brito (artista plástico/pintor) e Fidélia Ramos (atriz). O objetivo foi realizar uma roda de conversa com os alunos, onde estes	50'		

				<p>alunos nunca viveram uma experiência estética, uns por falta de oportunidade, outros por timidez e outros ainda por não gostarem.</p> <p>Três alunas afirmaram que, embora nunca tenham feito teatro, gostariam de experimentar. Uma aluna disse “nunca participei em nenhum evento cultural, mas gosto, especialmente do teatro, gostaria de poder fazer.”</p>	<p>pu dessem ter a oportunidade de questionar os artistas sobre os seus desafios no mundo artístico cabo-verdiano.</p> <p>À tarde, no período fora do horário escolar, a professora acompanhou os alunos a uma visita de estudos à ALAIM (Academia Livre das Artes Integradas do Mindelo), onde foram recebidos pela diretora da escola, que fez uma visita guiada por todo o estabelecimento e ainda tiveram a oportunidade de fazer uma aula de <i>hip hop</i>.</p> <p>Posteriormente os alunos preencheram um relatório da visita, para entregar à professora, mediante o modelo disponibilizado.</p>			
04/04	31	Religião O sagrado e o profano	<p>- Definir o conceito de religião.</p> <p>- Relacionar a atitude religiosa com a busca de sentido da existência humana.</p>	<p>Verificou-se que a maioria dos entrevistados, cerca de 54,5% dos alunos, não professam nenhum tipo de religião. Um aluno declarou “não tenho religião, só a minha fé em Deus já me chega”, o que demonstra</p>	<p>A professora iniciou a aula explicando os conceitos numa aula expositiva, com o auxílio do quadro negro.</p> <p>Antecipadamente a professora convidou três alunos, para</p>	50’	1h 40’	Avaliação formativa (portefólio)

			<p>- Distinguir o sagrado do profano.</p>	<p>que, de modo geral, o estilo de vida, os hábitos da maioria desses alunos não estão ligados à religião.</p> <p>Em contrapartida, 46% dos alunos professam uma religião, todas de origem cristã (catolicismo, mórmon, testemunha de Jeová e evangélica). A maioria foram influenciados pela família que já praticava a religião. No entanto, encontrou-se um caso invulgar, de uma aluna que se converteu a uma igreja evangélica a partir da <i>internet</i>. Ela começou a ver vídeos de um pastor brasileiro e a partir daí aceitou Jesus Cristo na sua vida e começou a estudar a bíblia e a ouvir louvores <i>rap</i>. No entanto, ela não frequenta a igreja porque a mãe, que é católica, não aprova a sua escolha.</p>	<p>participarem num debate sobre religião. Uma católica, uma testemunha de Jeová, e um rapaz que não professa nenhuma religião. A professora, junto com os alunos, preparou uma lista de perguntas que disponibilizaram aos colegas para se preparem para o debate. O foco do debate era a “existência de Deus” e “a importância da religião” na sociedade.</p> <p>Os colegas participaram questionando os convidados e dando as suas opiniões.</p>			
06/04	32	<p>Secularização e Ressacralização</p> <p>Nietzsche e a morte de Deus.</p>	<p>Definir secularização e ressacralização.</p> <p>- Apresentar as consequências do fenómeno de secularização nas sociedades ocidentais</p> <p>- Distinguir religiosidade de fundamentalismo.</p> <p>- Explicar a “morte de Deus” e o consequente nihilismo.</p>	<p>A professora principiou a aula fazendo referência ao debate da aula anterior, onde alguns se posicionaram a favor da existência de Deus e outros não, e há ainda aqueles que acreditam em Deus, mas não professam nenhuma religião. Isso foi o ponto de partida para a professora explicar o conceito de secularização.</p> <p>Posteriormente, a professora convidou uma aluna a partilhar a sua experiência religiosa com os colegas, como forma de introduzir o conceito de ressacralização.</p>	50'			

					<p>A seguir, para que os alunos compreendessem melhor as consequências da secularização, visualizaram um vídeo sobre a “a morte de Deus” de Nietzsche, que está no <i>YouTube</i> de Viviane Mose.</p> <p><u>(1088) A MORTE DE DEUS, SEGUNDO NIETZSCHE - E AGORA? COM VIVIANE MOSÉ - YouTube</u></p> <p>Antes disso, os alunos anotaram no caderno as seguintes questões:</p> <p>O que significa “Deus está morto”?</p> <p>Como a religião foi perdendo o seu lugar na nossa cultura?</p> <p>O que causou a “morte” de Deus?</p> <p>Quais as implicações da “morte” de Deus?</p> <p>As respostas a essas perguntas encontravam-se no vídeo.</p> <p>Para finalizar a aula a professora explicou outro fenômeno muito frequente atualmente, que é o “fundamentalismo religioso”. Visualizaram um pequeno vídeo de grupos terroristas, fundamentalistas religiosos como Osama Bin Laden, líder do</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--	--

					grupo Irmandade Muçulmana, responsável pelo ataque terrorista do 11 de setembro nos EUA e o ataque ao jornal francês Charlie Hebdo.			
08/04	33	Análise fenomenológica do conhecimento. Relação sujeito-objeto.	<ul style="list-style-type: none"> - Definir o conceito de conhecimento. - Distinguir os tipos de conhecimento que existem. - Relacionar o sujeito e o objeto como elementos do conhecimento. 	Em termos de experiência laboral, constatou-se que 64% dos alunos, ou seja, uma grande maioria, nunca exerceu nenhuma atividade laboral. 36% dos alunos já trabalharam em situações pontuais, nomeadamente nas férias escolares. Como, por exemplo: trabalhar numa oficina de bate-chapa como aprendiz, fazer penteados, ajudante de salão de beleza, pintura de paredes, vendedora numa loja chinesa, cuidadora infantil e rececionista de eventos.	<p>A professora iniciou a aula apresentando os conceitos por meio de um <i>PowerPoint</i>.</p> <p>Na segunda parte da aula, a professora convidou um aluno, que trabalhou nas férias numa oficina de bate-chapa, para explicar aos colegas como ele, enquanto “sujeito”, adquiriu o “objeto” do conhecimento; qual foi o contexto em que iniciou a aprendizagem como “bate-chapa”, e como foi aperfeiçoando a sua técnica. Através da sua experiência ele demonstrou a relação sujeito-objeto.</p>	50’	6h 40’	Avaliação formativa (portefólio)
11/04	34	A origem do conhecimento. Racionalismo, Empirismo e Construtivismo.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a origem do conhecimento. - Analisar as 3 teorias que explicam a origem do conhecimento. 	<p>A maioria dos alunos não teve dificuldades em identificar os seus talentos.</p> <p>As meninas manifestaram maior aptidão para áreas como arte, decoração, cozinha, pintura, cuidar de crianças, falar línguas.</p> <p>Os rapazes expressaram maior interesse em áreas desportivas</p>	<p>Anteriormente à aula, a professora preparou uma caixa pequena, colocou um tomate dentro dela e pôs um pouco de essência de laranja. Fechou a caixa com fita-cola de modo que o seu conteúdo não fosse visível. Fora da caixa escreveu duas pistas: “é um alimento”, “é vermelho”.</p>	50’		

				<p>como futebol, andebol e também por trabalhos manuais.</p>	<p>Iniciou a aula explicando a origem do racionalismo e do empirismo, mostrando a oposição entre essas duas teorias. Para auxiliar, a professora exemplificou com atividades que exigiam conhecimentos adquiridos através da experiência (empirismo) dos alunos como cozinhar, decorar, jogar futebol, pintar, etc., e cálculos matemáticos simples, exemplificando o racionalismo.</p> <p>A seguir, a professora utilizou a caixa preparada anteriormente. Convidou alguns alunos para ver a caixa, mexer nela, cheirar e descobrir o conteúdo nela existente. Esses alunos que mexeram na caixa foram designados de “empiristas”. A professora questionou-os sobre o que havia na caixa conforme o que sentiram. A restante parte da turma que não tocou na caixa foi designada de “racionalistas”. Ela perguntou o que eles acreditavam ser o conteúdo da caixa, utilizando a razão.</p> <p>Para concluir a aula, a professora explicou o construtivismo como uma tentativa de resposta à questão da origem do</p>			
--	--	--	--	--	---	--	--	--

					conhecimento, conciliando o empirismo com o racionalismo.			
13/04	35	Natureza do conhecimento. Idealismo e Realismo.	- Identificar se o conhecimento vem da razão ou das coisas materiais.		<p>A professora iniciou a aula explicando os conceitos de Idealismo e Realismo, por meio de uma aula expositiva.</p> <p>Posteriormente a professora dividiu a turma em grupos de três. Cada aluno recebeu um extrato do texto “Alegoria da caverna” de Platão, onde acontece um diálogo entre Glauco e Sócrates. Os alunos compararam os conteúdos apreendidos na aula com as ideias dos filósofos. Na sequência, formularam as suas próprias ideias, descrevendo o que acreditavam ser o conhecimento e como ele poderia ser obtido (a partir também das suas crenças acerca da essência do conhecimento).</p>	50’		
18/04	36	Valores e limites do conhecimento. Dogmatismo, Ceticismo e Criticismo.	- Analisar se o conhecimento pode ser absoluto e verdadeiro ou não.	Quanto às expectativas profissionais, as meninas parecem estar mais conscientes do que querem do que os rapazes. Elas querem ser psicólogas, pediatras, psiquiatras, advogadas, policiais, tripulantes de navio, administradoras, professoras, procuradoras da justiça, enquanto os rapazes querem	<p>A professora iniciou a aula apresentando os conceitos por meio de um <i>PowerPoint</i>. Terminada a apresentação dos conteúdos, ela escreveu no quadro três respostas dadas pelos alunos durante as entrevistas, a respeito da utilidade da filosofia:</p> <p>A3 - “Para ser sincera, acho que não, porque as matérias que</p>	50’		

			<p>ser jogadores de futebol, polícia, e há um rapaz que quer ser cineasta. A maior parte dos rapazes ainda não sabem o que querem ser.</p> <p>Constatou-se que a maioria dos alunos não vêem utilidade na Filosofia, não reconhecem a relevância curricular da disciplina, ou seja, não vislumbram como ela pode ser útil na profissão deles, futuramente. Declarou uma aluna; “não vejo utilidade nem agora, nem no futuro. Quero ser advogada. Não sei se filosofia vai ser útil”. Em contrapartida, existem alguns que conseguem ver alguma utilidade na disciplina. “Acho que ela é útil, porque nos leva a questionar o porquê das coisas e talvez no futuro seja útil”, afirmou um aluno.</p> <p>É interessante salientar que encontramos um rapaz que quer ser cineasta, tendo plena consciência de que em Cabo Verde o mercado de trabalho nessa área é praticamente inexistente. Ele afirmou: “dependendo da área que quero seguir, que é o cinema, penso que sim e não. Se calhar, a filosofia poderá ser útil”.</p>	<p>temos por hábito trabalhar nas aulas não têm nada que ver com a profissão que pretendo exercer no futuro”.</p> <p>A6 - “Não vejo utilidade nas coisas que aprendo. As matérias que aprendo em filosofia não se aplicam a nenhum curso. Hoje em dia não existe nenhum trabalho de ser filósofo.”</p> <p>A8 - “Não vejo utilidade nem agora, nem no futuro. Quero ser advogada, não sei se filosofia vai ser útil.”</p> <p>A professora pediu aos alunos para comentarem as frases relacionando-as com as teorias que acabaram de aprender. No final, a professora mostrou como o conhecimento filosófico pode ser útil por exemplo, para um advogado, para uma psicóloga, etc.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				É de sublinhar que 4% dos alunos não têm uma opinião formada sobre este assunto.				
20/04	37	Fluxograma da triplicidade do conhecimento	Consolidar os conceitos apreendidos na aula.		A professora dividiu a turma em sete grupos. Cada grupo preencheu um jogo intitulado: "Fluxograma da triplicidade do conhecimento", onde puderam sistematizar os conhecimentos adquiridos nas últimas três aulas.	50'		
22/04	38	Epistemologia. Senso comum e conhecimento científico.	<ul style="list-style-type: none"> - Clarificar o conceito de Epistemologia. - Diferenciar conhecimento de senso comum de conhecimento científico. - Identificar exemplos de conhecimento de Senso comum na cultura cabo-verdiana. 	<p>Em virtude de o conhecimento ser o resultado das aprendizagens que vamos adquirindo, mas também das vivências e experiências que a vida nos vai possibilitando, considerou-se importante conhecer a vivência e as experiências dos alunos.</p> <p>Verificou-se que só 18% vivem no seio de uma família nuclear, 45,4% vivem em famílias monoparentais, 18% vivem em famílias nucleares reconstruídas, 9% vivem com os avós, 5% vivem com um parente e 5% vivem sozinhos.</p>	<p>Antecipadamente, a docente pediu aos alunos para entrevistarem os avós sobre os conhecimentos de senso comum presentes na cultura cabo-verdiana.</p> <p>A professora iniciou a aula apresentando os conceitos por meio de um <i>PowerPoint</i>.</p> <p>Depois, seguiu-se um momento de partilha, onde os alunos relataram os conhecimentos de senso comum que aprenderam resultantes das entrevistas.</p> <p>Para concluir, a professora fez um esquema no quadro explicando a diferença entre o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum.</p>	50'		

25/04	39	O método científico	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as fases do método científico. - Caracterizar cada fase do método científico. 	<p>Quando inquiridos sobre as implicações ambientais e as consequências que isso pode trazer para o meio ambiente, cerca de 82% dos estudantes mostraram ter opiniões muito bem formadas acerca deste assunto. Mencionaram o lixo nas ruas e nas praias, e as consequências que isso pode trazer para a nossa saúde e para as espécies marinhas. Mas, também alguns alunos mostraram preocupação com o aquecimento global e o aumento da camada de ozono, a desflorestação da Amazonas, por ser o pulmão do mundo, a falta de chuva que se faz sentir no país e que provoca secas terríveis. No entanto, 18% não possuem opinião formada acerca deste assunto, porque nunca pararam para pensar sobre isso.</p>	<p>Na sequência da aula anterior, três alunos realizaram uma dramatização curta, baseada na crença de “guarda cabeça”, que é uma tradição cabo-verdiana que se realiza no sétimo dia, após o nascimento do bebé. Antigamente, morriam muitas crianças por volta do sétimo dia. Acreditava-se que a causa da morte dessas crianças tinha a ver com a visita das bruxas. Depois de receber certas visitas, a criança ficava doente e acabava morrendo por volta do sétimo dia. Para proteger os bebés das bruxas, fazia-se um ritual no sétimo dia, com muita música e abastança de comida. Os convidados protegiam a criança, enquanto comiam e dançavam, assim a bruxa, não tinha chance nenhuma.</p> <p>A seguir à apresentação, a professora explicou o método científico, por meio de uma aula expositiva.</p> <p>Na sequência, uma aluna (que fora previamente convidada) apresentou uma explicação científica para o fenómeno das “mortes prematuras dos bebés”, principalmente no sétimo dia.</p>	50'		
-------	----	---------------------	--	---	---	-----	--	--

					Em virtude de os estudantes terem demonstrado preocupação com a questão do lixo nas praias, o buraco na camada de ozono, as longas secas em Cabo Verde e a desflorestação da Amazona, a professora dividiu a turma em quatro grupos e distribuiu os temas, para os alunos investigarem na <i>internet</i> e procurarem soluções que pudessem ajudar a minimizar esses problemas, com base no método científico.			
27/04	40	O positivismo de Auguste Comte.	<ul style="list-style-type: none"> - Caraterizar o positivismo de Auguste Comte. - Compreender a “Lei dos três Estados”. 		<p>A professora iniciou a aula explicando os conteúdos por meio de um <i>PowerPoint</i>.</p> <p>Na segunda parte da aula a docente realizou um <i>quiz</i> de perguntas e respostas, que foi projetado na tela. Dividiu a turma em 4 grupos. O jogo teve duas fases. Na primeira fase, jogaram as duas primeiras equipas, com uma ronda de quatro perguntas, e depois as outras duas equipas. As duas equipas vencedoras passaram para a fase final, disputando assim o lugar de vencedor.</p> <p><i>o link do quiz</i></p>	50'		

					https://wordwall.net/pt/resource/31822766/question%c3%a1rio-positivismo			
29/04	41	Ficha de consolidação da matéria	- Consolidar os conceitos apreendidos na aula.		Como sempre, antes do momento de avaliação, foi necessário fazer uma revisão dos conceitos para a consolidação das aprendizagens. Elaborou-se uma ficha de exercícios que continha perguntas abertas de reflexão e textos para análise e comentários. A professora esteve disponível para o esclarecimento de dúvidas.	50'	1h 40'	
02/05	42	Preparação para teste sumativo			A professora esteve disponível para o esclarecimento de dúvidas.	50'		
04/05	43	Teste sumativo	Da inteira responsabilidade da escola.					Avaliação sumativa
06/05	44	PREPARAÇÃO PARA AS PROVAS GERAIS INTERNAS						
PROVAS GERAIS INTERNAS								
De 8 a 20 de maio								

23/05	45	Organização e conclusão dos portefólios		<p>Aproximadamente 41% dos alunos nunca participaram de atividades de intervenção comunitária (voluntariado), muitos por falta de oportunidade. Alguns mostraram interesse em realizar atividades com idosos, como afirmou um aluno: “fazíamos campanhas de limpeza na rua, quando queríamos jogar à bola ... também gosto de acompanhar pessoas idosas que vivem sozinhas, gosto de sentar e conversar com elas”. Outro afirmou: “fiz campanha de limpeza na zona e ajudo idosos, porque gosto de ajudar as pessoas”.</p>	Os alunos tiveram a oportunidade de finalizar e organizar o portefólio para entregar à professora.	50’	4h 10’	
25/05	46	Trabalho de Projeto	- Concluir o Trabalho de Projeto.		A professora dividiu a turma nos grupos pré-definidos para finalizarem o trabalho de projeto da turma.	50’		
27/05	47	Trabalho de Projeto	- Concluir o Trabalho de Projeto.		A docente dividiu a turma nos grupos pré-definidos para finalizarem o trabalho de projeto da turma.	50’		
30/05	48	Apresentação do Trabalho de Projeto	- Apresentar o resultado do Trabalho de projeto.		Os alunos apresentaram o resultado do Trabalho de Projeto.	50’		Avaliação formativa
03/06	49	Encerramento do Projeto. Considerações finais. Autoavaliação.	- Realizar as considerações finais sobre o ano letivo.		A professora fez as considerações gerais sobre o percurso dos alunos e agradeceu em nome dela e da investigadora, a participação dos alunos no projeto.	50’		

A organização dos conteúdos e dos temas abordados teve em conta o programa e o plano de estudos da disciplina de Filosofia do 12.º ano do sistema cabo-verdiano, que decorreu de janeiro a junho de 2022. Iniciou-se com o tema da política (origem, a sua relação com a ética, os regimes políticos, a democracia em Cabo Verde), direitos humanos, direitos e deveres do homem, estética, arte, religião, fenomenologia do conhecimento, epistemologia, método científico, e terminou com o positivismo.

6.1.2. Avaliação da versão 1 do Modelo

A avaliação foi realizada por três avaliadores, sendo um deles com doutoramento em Filosofia, outro com licenciatura em Filosofia, mais a professora que implementou o projeto. A avaliação contou ainda com a participação do grupo-alvo (22 alunos do 12.º ano), através de uma componente *online*, com o foco na validade de construção e conteúdo, praticabilidade e eficácia do Modelo.



Quadro 6 - Características da avaliação formativa da versão 1 do Modelo

Avaliadores que colaboraram	<ul style="list-style-type: none"> - Doutor (Ph D) em Filosofia, Professor na Uni-CV, Faculdade das Ciências Sociais e Humanas e Artes - Licenciada em Filosofia, Mestre em Administração Educacional, Doutora em Tecnologia Educativa, Professora na Uni-CV, Faculdade das Ciências Sociais e Humanas e Artes - Professora de Filosofia - Grupo-alvo (alunos do 12.º ano)
Organização do material para apresentação dos avaliadores	<p>Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia</p> <p>Plano de aulas</p> <p>Vídeos</p> <p>Apresentações em <i>PowerPoint</i></p> <p>Programa de Filosofia do 12.º ano do ensino cabo-verdiano</p> <p>Diário de bordo da professora</p> <p>Portefólio dos alunos</p>
Interação com os avaliadores	Presencial, videochamadas, <i>chat</i> , <i>email</i>
Foco	Nas dimensões da Investigação do <i>Design</i> Educacional: validade de construção e conteúdo, praticabilidade e eficácia.

No que toca à organização do material para a apresentação aos avaliadores, houve uma componente *online* e uma presencial. A interação com os avaliadores foi feita de formas distintas: presencial e à distância.

Todos os procedimentos quanto ao tipo de avaliação, técnicas de recolha de informações, perfil académico e profissional dos avaliadores tiveram em conta as dimensões da Metodologia da Investigação do *Design* Educacional, como referido no quadro 4.

Quadro 7 - Registo de dados recolhidos M1

Dimensões	Tipos de avaliação	Técnicas de recolha de dados	Avaliadores	Resultados
Validade	Construção	 	<ul style="list-style-type: none"> - Professor da Uni CV, Ph D em Filosofia - Professora da Uni CV, licenciada em Filosofia 	<p>Pontos Positivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Modelo e as planificações obedeceram a uma sequência lógica; - A linguagem utilizada foi clara; - As metodologias de contextualização foram adequadas. <p>Sugestões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O Modelo precisa ser reajustado à realidade caboverdiana (a maioria dos alunos não possui <i>internet</i> de banda larga, computador, portátil ou <i>tablet</i>); - O professor terá de adaptar o Modelo em função das circunstâncias decorrentes no processamento das aulas. - Diferenciar os objetivos gerais dos específicos;

- A disposição da aula deve ser em forma de U;

- Indicar o tempo para cada tipo de atividade e estratégia;

Conteúdo



- Professor da Uni CV, Ph D em Filosofia

- Professora da Uni CV,

Pontos Positivos:

- Os conteúdos foram construídos com base no estado da arte e obedeceram ao rigor científico;

- Os conteúdos estão em conformidade com o programa da disciplina e o perfil de saída dos alunos do 12.º ano do ensino cabo-verdiano, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo;

- Os temas são pertinentes e atuais;

- O Modelo é bastante avançado, progressista;

Sugestões:

- Devia-se dar a definição de Arte segundo as antigas abordagens antes da conceção do século XX, para poder-se contrapor o antigo com o novo, que parece não estar apresentado de forma clara no Modelo;

- Aprofundar mais os conteúdos,

usando autores de referência.

Praticabilidade



- Professora de Filosofia

Pontos positivos:

- Facilidade na exposição dos conteúdos, através da apresentação em *PowerPoint* e vídeos;

- Facilidade em lecionar de acordo com o modelo.

Sugestões:

- Reduzir o número de conteúdos;

- Ter mais tempo para trabalhar os conteúdos essenciais;

- Melhorar os equipamentos de informática que se encontram obsoletos;



Eficácia



- Professora de Filosofia 12.º ano

Pontos positivos:

- As aulas captaram a atenção dos alunos;

- Foi útil para os alunos;

- O modelo promoveu uma maior relevância da disciplina de Filosofia;

- O modelo promoveu maior interação e participação dos alunos nas aulas;

- O modelo contribuiu para uma melhor aprendizagem dos conteúdos.



Sugestões:

- Adaptar o modelo à realidade das escolas caboverdianas, que possuem poucos recursos tecnológicos.



- Grupo alvo

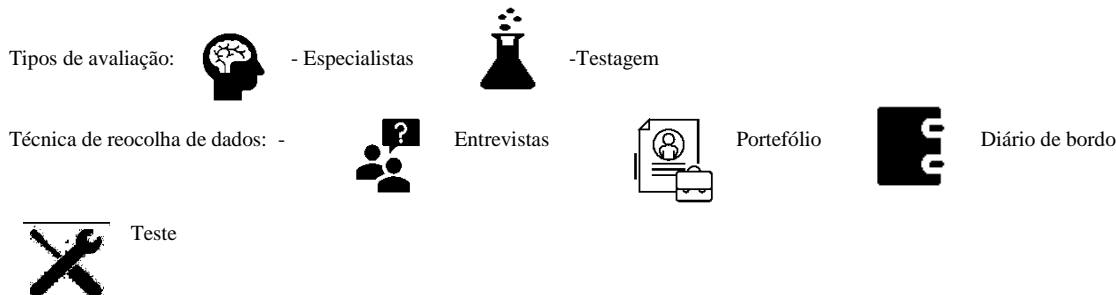
Pontos positivos:

- O modelo promoveu uma maior relevância da disciplina de Filosofia;
- O modelo promoveu maior interação e participação dos alunos nas aulas;
- As aulas ficaram mais interessantes e dinâmicas;
- O portefólio contribuiu para uma aprendizagem mais significativa.
- O portefólio contribuiu para uma melhor compreensão e reflexão dos conteúdos.
- O portefólio teve impacto positivo na avaliação final.

Sugestões:

- Melhorar as condições dos equipamentos informáticos e tecnológicos;
- Diminuir o número de trabalhos de pesquisa no portefólio.

Legenda



Como se pode verificar pelo quadro 8, as técnicas de recolha de dados variaram entre entrevistas, consultas a especialistas, requisição do diário de bordo da professora e avaliação do desempenho dos alunos através do portefólio.

A avaliação teve um resultado bastante satisfatório, não obstante os constrangimentos experimentados, tais como o tempo disponível e algumas dificuldades em entrevistar os alunos no final do projeto. Quanto aos especialistas e à professora, não se teve qualquer dificuldade, tendo em conta o seu engajamento com o projeto.

6.2. Afições realizadas na concretização do Modelo

Foi realizado um conjunto de afiões na concretização do Modelo, com base nas informações recolhidas aquando da avaliação da versão 1 do Modelo. Pretendeu-se melhorar as estratégias de contextualização já preconizadas na versão 1, tendo em conta o contexto social, económico e cultural em que este foi implementado e as sugestões dos avaliadores.

6.2.1. Apresentação das afiões realizadas na concretização do Modelo

As melhorias introduzidas permitiram construir um Modelo de Ensino Contextualizado da Filosofia aproximado daquilo que foi o objetivo definido à partida, preconizando estratégias de aprendizagem significativas, onde o aluno tem uma participação ativa na construção do conhecimento e ao professor cabe o papel de mediador. Uma pedagogia construtiva, contextualizada e cooperativa.

A versão melhorada do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia não foi avaliada e não será aplicada no âmbito deste projeto, mas poderá ser implementada no futuro pela autora do estudo, ou por algum professor que se interessar.

Para que o professor possa fazer um ensino contextualizado do ensino da Filosofia é necessário fazer um levantamento das necessidades dos alunos, conhecer as suas

experiências de vida e o contexto sociocultural em que vivem. Para auxiliar o professor nessa tarefa, optou-se por um questionário de levantamento de dados¹¹.

Procurou-se, em relação à primeira versão, ajustar o Modelo à realidade económica das escolas cabo-verdianas, que muitas vezes possuem fracos recursos tecnológicos e não dispõem de equipamentos informáticos, para proporcionar aos alunos aulas mais dinâmicas. Durante a concretização do Modelo a professora experimentou alguns problemas com o manuseamento dos equipamentos informáticos (computador, retroprojektor), devido a avarias, o que em parte dificultou a concretização de alguns objetivos.

Procurou-se também aproveitar ao máximo os dados para a contextualização da aprendizagem dos conteúdos. Buscou-se ainda definir com mais especificidade o tempo para cada atividade, visto na primeira fase se ter constatado que o tempo definido foi insuficiente. O número de trabalhos a ser colocado no portefólio foi diminuído, ao se constatar que os alunos estavam com sobrecarga de trabalhos.

De seguida apresentaremos o quadro 8, que apresenta as afinações em relação à versão 1 do Modelo.

¹¹ Ver anexo 10.

Quadro 8 - Versão melhorada do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia

Modelo de Ensino Contextualizado da Filosofia	
Conteúdos	Estratégias /atividades/dinâmicas a desenvolver
Apresentação do programa de Filosofia. Conceito de Portefólio. Conceito de Trabalho de projeto.	- Apresentar o programa de Filosofia aos alunos. - Explicar o conceito de Portefólio e de Trabalho de Projeto, com o auxílio do <i>PowerPoint</i> , ou do quadro negro. (Esta é uma parte importante da didática da Filosofia, o professor precisa sempre fazer a consolidação dos conceitos, no início ou no término da aula).
A origem da Política. O conceito de Estado.	- Introduzir o tema da política com um excerto do livro “Política para um jovem” de Fernando Savater, como forma de levar os estudantes a refletirem sobre a importância da política e do Estado, para uma nação. Duração: 20 minutos. - Explicar o conceito de política e a sua origem, com o auxílio do <i>PowerPoint</i> , ou do quadro negro. Duração: 25 minutos.
A transformação do pensamento político ao longo da história: - Aristóteles. - Maquiavel O estado como contrato social: Thomas Hobbes, John Locke, Rousseau.	Este tema deve ser dividido em duas aulas. - Explicar as ideias de cada pensador, com o auxílio do <i>PowerPoint</i> . Caso não tiver essa ferramenta, pode explicar os conteúdos através de esquemas, desenhados no quadro. Duração: 40 minutos. - Fazer uma breve revisão dos conteúdos da aula anterior. Duração: 10 minutos.
(continuação)	- Organizar grupos de trabalho com quatro elementos. Cada grupo escolhe um pensador e desenha um esquema com as principais ideias de cada filósofo. No final os alunos terão de encontrar as semelhanças e diferenças entre eles. Duração: 35-40 minutos.
Qual a relação entre ética e política?	- Realizar uma leitura em voz alta com os alunos, do texto jornalístico “Jovens e democracia” da autoria de Paulino Oliveira de Canto, de 15 de janeiro de 2020, do jornal cabo-verdiano <i>Expresso das ilhas</i> . Este é o link que dá acesso ao texto. O texto permite aos alunos refletirem de uma forma mais profunda sobre a abstenção eleitoral, demonstrando outros fatores que estão na ordem desse desinteresse. <u>Jovens e Democracia (expressodasilhas.cv)</u> Duração: 15 minutos. - Visualizar na sala de aula uma reportagem, do programa da RTC (Rádio, Televisão de Cabo Verde) — <i>A grande reportagem</i> , intitulado “jovens praienses mostram-se preocupados com a abstenção”, que está no YouTube. Este é o link de acesso à reportagem. Duração: 3m.8s. <u>https://youtu.be/Cra8Nmmmguk?si=nn5SXqR8MEunhsDr</u> <u>(164) Jovens praienses mostram-se preocupados com a abstenção - YouTube</u> - Debater o vídeo. Duração: 15 minutos

	<p>- Apresentar os conteúdos, utilizando o <i>PowerPoint</i> ou através de uma aula expositiva.</p> <p>Duração: 15 minutos.</p>
A democracia na Grécia	<p>- Pedir permissão para utilizar a sala de informática.</p> <p>- Explicar os conceitos básicos sobre democracia grega, fazendo uso de um <i>PowerPoint</i> ou quadro.</p> <p>Duração 20 minutos.</p> <p>- Utilizar os computadores disponíveis para os alunos realizarem uma investigação sobre a “democracia grega”. O objetivo da pesquisa é recolher informações para elaborar um trabalho, que pode ser apresentado em forma de texto, imagens ou vídeos. De preferência que seja realizado em dupla. (Deve constar no portefólio).</p> <p>Duração: 25 minutos.</p>
Os regimes políticos: Totalitarismo	<p>- Aconselhar os alunos a visualizarem o filme “A lista de Schlinder” na íntegra em casa, para uma melhor compreensão do enredo. O objetivo é dar a conhecer aos estudantes, como o nazismo, enquanto regime totalitarista teve consequências desastrosas para o povo judeu.</p> <p>- Apresentar os conteúdos com o auxílio do <i>PowerPoint</i> ou do quadro.</p> <p>Duração: 20 minutos.</p> <p>- Visualizar três excertos do filme “A lista de Schlinder”:</p> <p>- Vídeo 1 - A menina do casaco vermelho. Duração: 2m:28s. https://youtu.be/nohCcoPtEvQ?si=e9YeRIHKScdBZLJ9</p> <p>- Vídeo 2 - A dobradiça. Duração: 2m:6s. https://youtu.be/-SCcSr7iEH0?si=rs7apyWe9qD10TKm</p> <p>- Vídeo 3 - O final. Duração: 4m:58s. https://youtu.be/e81o2Np7BXg?si=mkmpAkYlcalOKI8H</p> <p>- Fazer referência à história de Anne Frank, a menina judia, se houver tempo.</p> <p>Duração: 25 minutos.</p> <p>- Debater as consequências dos regimes totalitaristas para a sociedade.</p>
A democracia em Cabo Verde	<p>- Convidar um jovem que esteja ligado à política, pode ser um deputado da nação ou um ativista político. O objetivo é abordar o tema “A democracia em Cabo Verde” e discuti-lo com os alunos de forma didática.</p> <p>- Preparar previamente com os alunos, uma lista de questões sobre a origem da democracia em Cabo Verde e o seu desenvolvimento, sobretudo questões relacionadas com a ética na política.</p> <p>- Adaptar a sala de aula para uma roda de conversa ou então solicitar à escola uma sala disponível, que já esteja configurada para esse tipo de atividade. Duração: 45 minutos.</p>
Os regimes políticos: Democracia.	<p>- Convidar um aluno(a), que faça parte da Associação de Estudantes ou Comissão de Finalistas para partilhar com a turma a sua experiência, enquanto membro ou representante de uma entidade eleita democraticamente e que representa todos os colegas. O objetivo é gerar um debate à volta do assunto: Como se deu a eleição? Quais as</p>

	<p>ações/atividades que a associação/comissão tem realizado? Vocês sentem-se representados? O que significa democracia para vocês?</p> <p>Duração: 30 minutos.</p> <p>- Explicar o conceito de Democracia relacionando-o com o debate anterior.</p>
Ficha de consolidação da matéria	- Consolidar os conteúdos apreendidos na aula
Deveres e direitos do homem.	<p>- Retomar a discussão/debate sobre o filme “A lista de Schindler”, questionando os alunos: Que tipo de abusos foram cometidos contra os judeus pelos nazistas? Por que esses atos eram considerados desumanos?</p> <p>Duração: 15 minutos.</p> <p>- Explicar através de uma aula expositiva como esses acontecimentos deram origem à criação da carta da Declaração Universal dos Direitos Humanos.</p> <p>Duração: 20 minutos.</p> <p>- Entregar a cada aluno uma carta da DUDH, numa versão resumida.</p> <p>- Entregar uma folha com o título “Conheça os seus direitos e deveres” com duas colunas para os alunos preencherem, uma com os direitos, outra com os deveres. Esta ficha pode ser completada em casa.</p>
Os direitos humanos no mundo.	<p>- Convidar novamente o aluno(a) que é membro ou representante da Associação de estudantes/comissão de festa de finalistas, para consciencializar os colegas a se envolverem de uma forma mais ativa nas atividades, apoiando com ideias e ações, pois é dever de cada aluno contribuir para que a sua festa de finalista seja um sucesso.</p> <p>Duração: 10 minutos.</p> <p>- Propor aos alunos a criação de obras ou expressões artísticas, como pintura, teatro, dança, cinema, sobre o tema dos Direitos Humanos. Cada aluno opta pela vertente em que se sente mais à vontade. (Deve constar no portefólio).</p> <p>- Apresentar o resultado desse trabalho numa “amostra sobre os direitos humanos em Cabo Verde”, na comunidade educativa.</p>
Os direitos das minorias em Cabo Verde	<p>- Escolher dois documentários que poderão ser visualizados e debatidos na sala de aula.</p> <p>- Visualizar um documentário intitulado “Tchindas”, que aborda a figura de Tchinda, a primeira transexual a assumir a sua homossexualidade em Cabo Verde e a importância que ela e as suas amigas tiveram na luta pelos direitos humanos das pessoas LGBT+ em Cabo verde.</p> <p>- Construir previamente um guião de discussão sobre o documentário e entregar aos alunos.</p> <p>- Visualizar um documentário sobre as mulheres cabo-verdianas. (682) Mulheres e Participação em Cabo Verde - YouTube</p> <p>- Visualizar um documentário sobre as mulheres cabo-verdianas. (682) PROTEÇÃO E DIREITOS DAS CRIANÇAS - YouTube</p> <p>Duração: 45 minutos aproximadamente.</p>

Ficha de consolidação da matéria	- Consolidar os conceitos apreendidos
<p>Conceito de estética.</p> <p>A dimensão estética.</p>	<p>- Iniciar a aula com um <i>Brainstorming</i>: o que é a beleza? Será que a beleza está nos olhos de quem a vê? Existe um conjunto de características-chave necessárias para se designar uma pessoa ou objeto de “bonito” ou “feio”?</p> <p>Duração: 10 minutos.</p> <p>- Escrever no quadro as respostas dos alunos em forma de tópicos. Duração: 10 minutos.</p> <p>- Explicar o conceito de estética, com o auxílio do <i>PowerPoint</i> ou o quadro, fazendo uma analogia do conceito de estética com a aceitação do cabelo crespo. Pode ser interessante mostrar a evolução do conceito de cabelo bonito ao longo dos tempos. Por séculos, o cabelo crespo foi considerado feio, e os negros alisavam o cabelo com produtos químicos.</p> <p>- Incentivar os alunos à reflexão, ao debate sobre a beleza e a representatividade dos negros: porquê o cabelo Afro não se enquadrava dentro dos padrões de beleza da sociedade? A aceitação do cabelo afro é uma moda ou uma forma de revolução?</p> <p>- Escrever um texto crítico sobre o conceito de estética em relação ao cabelo afro. (Deve constar no portefólio).</p>
<p>Experiência estética</p> <p>Atitude estética</p>	<p>- Convidar com antecedência três alunos na turma para fazerem uma participação especial na aula.</p> <p>- Explicar a dimensão da experiência estética enquanto criador de uma obra de arte, numa aula expositiva.</p> <p>- Convidar um aluno para partilhar com a turma uma pequena apresentação de uma obra artística. Deve explicar aos colegas como acontece o processo de criação da obra de arte. Se caso não houver nenhum artista na turma pode-se convidar um artista local.</p> <p>- Explicar a dimensão da experiência estética enquanto espetador.</p> <p>- Convidar um aluno para partilhar uma experiência estética como espetador, em relação a uma obra de arte. Pode ser música, pintura, dança, teatro, cinema, ou qualquer outra forma de arte que lhe tenha causado uma boa ou má emoção.</p> <p>- Explicar a dimensão da experiência estética em relação a um fenómeno da natureza.</p> <p>- Convidar um aluno para partilhar com os colegas fotografias sobre a natureza de lugares que já tenha visitado, no país e/ou no exterior.</p> <p>- Organizar com a turma uma atividade extra escolar. Pode ser uma caminhada, uma trilha, por lugares desconhecidos da ilha.</p> <p>Duração: 45 minutos.</p>
<p>Conceito de Juízo estético:</p> <p>Objetivismo/Subjetivismo</p>	<p>- Escrever no quadro a frase “a beleza está nos olhos de quem vê”. Perguntar aos alunos qual o significado deste ditado. Será a beleza um conceito subjetivo ou objetivo? Os alunos responderão, apresentando as suas perspetivas.</p> <p>Duração: 5 minutos.</p>

	<p>- Apresentar o conceito de juízo estético e as teorias subjacentes, através de um <i>PowerPoint</i> ou usando o quadro negro.</p> <p>Duração: 30 minutos.</p> <p>- Colocar algumas imagens de obras de arte no <i>PowerPoint</i> ou imprimidas e coladas no quadro.</p> <p>- Pedir aos alunos para construírem juízos estéticos sobre as obras de arte que estão nas imagens.</p> <p>Duração: 10 minutos.</p>
Ficha de consolidação da matéria dada.	- Consolidar os conceitos apreendidos na aula.
Conceito de arte. A dificuldade em definir arte.	<p>- Incentivar os alunos a escrever no caderno uma lista dos tipos de arte que conhecem, e depois aqueles que mais apreciam.</p> <p>- Escolher dois alunos para partilharem com a turma o que escreveram.</p> <p>Duração: 10 minutos.</p> <p>- Apresentar a problemática da conceitualização da arte, e como ela foi mudando ao longo da história. Poderá usar um <i>PowerPoint</i> ou o quadro negro.</p> <p>Duração: 35 minutos.</p>
Arte como imitação (mimesis) Teoria da arte como expressão (expressionismo)	<p>- Explicar as teorias da arte usando um <i>PowerPoint</i> ou através de uma aula expositiva.</p> <p>- Apresentar imagens que exemplificam manifestações artísticas cabo-verdianas e universais, clássicas e modernas. À medida que apresentar as imagens, vai-se relacionando com as teorias da arte.</p>
Teoria da arte como forma significante (formalismo)	- Usar a mesma metodologia da aula anterior.
As funções da arte	<p>- Explicar as funções que a arte desempenha numa sociedade, através de uma aula expositiva.</p> <p>- Criar oportunidades de visitas de estudo para centros de artesanato, museus, academias de arte, centro culturais.</p> <p>- Criar um relatório de visita para os alunos preencherem. (Deve constar no portefólio).</p>
A arte em Cabo Verde	<p>- Convidar alguns artistas locais, para uma roda de conversa com os alunos. (Será interessante ter um grupo diversificado, abrangendo cantores, atores, artistas plásticos, dançarinos entre outros).</p> <p>- Preparar uma sala adequada para a realização desta atividade.</p>
Ficha de consolidação da matéria	- Consolidar os conceitos aprendidos na aula.
Religião O sagrado e o profano	<p>- Explicar os conceitos de religião, sagrado, profano, preferencialmente numa aula expositiva.</p> <p>Duração: 20 minutos.</p>

	<p>- Convidar (antecipadamente) três alunos para participarem de um debate. De preferência que seja um aluno religioso, outro que acredita em Deus, mas não professa nenhuma religião e um ateu. Os colegas com a ajuda do professor, podem preparar uma lista de perguntas e disponibilizar aos alunos para se preparem para o debate.</p> <p>Duração: 30 minutos.</p>
<p>Secularização e Ressacralização</p> <p>Nietzsche e a morte de Deus.</p>	<p>- Iniciar a aula fazendo referência ao debate da aula anterior e interligando com os conceitos de secularização e ressacralização.</p> <p>- Visualizar o vídeo “a morte de Deus” de Nietzsche, que está no <i>YouTube</i> de Viviane Mose.</p> <p>https://youtu.be/bYdgmrlqoXY?si=TGMhbdWlpnewUHcc</p> <p>- Debater o vídeo focado nas seguintes questões: O que significa “Deus está morto”? Como a religião foi perdendo o seu lugar na nossa cultura? O que causou a “morte” de Deus? Quais as implicações da “morte” de Deus?</p>
<p>O fundamentalismo religioso</p>	<p>- Explicar a diferença entre religiosidade e fundamentalismo, através de uma aula expositiva.</p> <p>Duração: 10 minutos.</p> <p>- Dividir a turma em quatro grupos, e distribuir um tema para cada grupo investigar.</p> <p>Como iniciaram os conflitos entre Israel e Palestina? Quem é o estado islâmico? O que motivou a guerra civil na Síria? Quem são os Al-Qaeda e porque atacaram as torres gêmeas de Nova York? Porque a redação da revista francesa Charlie Hebdo foi atacada por terroristas?</p> <p>(Deve constar no portfólio).</p> <p>Duração: 35 minutos.</p>
<p>Ficha de consolidação da matéria</p>	<p>- Consolidar os conceitos apreendidos na aula.</p>
<p>Análise fenomenológica do conhecimento. Relação sujeito-objeto.</p>	<p>- Apresentar os conceitos através de um <i>PowerPoint</i>, ou usando o quadro, para que os alunos tenham os conhecimentos básicos que lhes permita compreender as analogias.</p> <p>Duração: 35 minutos.</p> <p>- Convidar um(a) aluno(a) que tenha tido alguma experiência laboral ou feito voluntariado e que queira compartilhar com a turma como foi o processo de construção do conhecimento.</p> <p>Duração: 10 minutos.</p>
<p>A origem do conhecimento. Racionalismo, Empirismo e Construtivismo.</p>	<p>- Preparar uma caixa pequena, colocar um tomate dentro dela e colocar um pouco de essência de laranja. Fechar a caixa com fita cola de modo que o seu conteúdo não seja visível. Fora da caixa deve escrever duas pistas: “é um alimento”, “é vermelho”.</p> <p>- Iniciar a aula explicando a origem do racionalismo e do empirismo, mostrando a oposição entre essas duas teorias. Para auxiliar, o professor deve exemplificar com atividades que exigem conhecimentos adquiridos através da experiência (empirismo) dos alunos, como cozinhar, decorar,</p>

	<p>jogar futebol, pintar, etc., e cálculos matemáticos simples, para exemplificar o racionalismo.</p> <p>Duração 20 minutos.</p> <p>- Convidar alguns alunos para ver a caixa, mexer, cheirar e descobrir o conteúdo nela existente. Esses alunos serão designados de “empiristas”. O professor deve questioná-los sobre o conteúdo da caixa de acordo com o que sentiram. O restante da turma que não tocar na caixa serão designados de “racionalistas”. O professor pergunta o que eles acreditam ser o conteúdo da caixa utilizando a razão.</p> <p>Duração: 10 minutos.</p> <p>- Explicar o construtivismo como uma tentativa de resposta à questão da origem do conhecimento, conciliando o empirismo com o racionalismo.</p> <p>Duração: 10 minutos.</p>
Natureza do conhecimento. Idealismo e Realismo.	<p>- Explicar os conceitos de Idealismo e Realismo, através de uma aula expositiva.</p> <p>Duração: 30 minutos.</p> <p>- Dividir a turma em grupos de três alunos. Cada aluno receberá um extrato do texto “Alegoria da caverna” de Platão, onde acontece um diálogo entre Glauco e Sócrates. Os alunos poderão comparar os conteúdos apreendidos na aula com as ideias dos filósofos. Na sequência, formulam as suas próprias ideias, descrevendo o que acreditam ser o conhecimento e como ele poder ser obtido.</p> <p>Duração: 20 minutos.</p>
Valores e limites do conhecimento. Dogmatismo, Ceticismo e Criticismo.	<p>- Iniciar a aula perguntando “qual a utilidade da Filosofia para a vossa futura profissão?”</p> <p>- Escutar e anotar no quadro algumas respostas, mostrando como o conhecimento filosófico pode ser útil no exercer das profissões.</p> <p>Duração: 10 minutos.</p> <p>- Apresentar os conceitos através de um <i>PowerPoint</i>, ou usando o quadro negro.</p> <p>Duração: 40 minutos.</p>
Fluxograma da triplicidade do conhecimento	<p>- Apresentar os conceitos através de um <i>PowerPoint</i>, ou usando o quadro negro (continuação da aula anterior).</p> <p>Duração: 15 minutos.</p> <p>- Dividir a turma em cinco grupos. Cada grupo preencherá um jogo, tipo <i>puzzle</i>, intitulado: “Fluxograma da triplicidade do conhecimento”, onde irão fazer uma síntese dos conhecimentos adquiridos nas últimas três aulas.</p> <p>Duração: 30 minutos.</p>
Epistemologia. Senso comum e conhecimento científico.	<p>- Pedir antecipadamente aos alunos para entrevistarem os seus avós sobre exemplos de conhecimentos de senso comum presentes na cultura cabo-verdiana.</p> <p>- Iniciar a aula explicando o conceito de senso comum. Na sequência os alunos apresentam alguns exemplos extraídos das entrevistas. Para concluir, o professor faz um esquema no quadro, explicando a diferença entre o conhecimento científico e o conhecimento de senso comum.</p>

Ficha de consolidação da matéria	- Consolidar os conceitos apreendidos na aula.
O método científico	<ul style="list-style-type: none"> - Escolher antecipadamente quatro alunos para criar uma dramatização a partir dos temas abordados na aula anterior (por exemplo: guarda cabeça, catorrinha, canilinha). - Apresentar a dramatização na sala de aula. <p>Duração: 10 minutos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicar em que consiste o método científico através de uma aula expositiva. <p>Duração: 30 minutos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolher um aluno (previamente), para apresentar uma explicação científica ao fenómeno dramatizado. <p>Duração: 5 minutos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma em 4 grupos. - Investigar na <i>internet</i> soluções para os problemas sociais, ambientais, com base no método científico. (Deve constar no portefólio).
O positivismo de Auguste Comte.	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar a aula explicando os conteúdos através de um <i>PowerPoint</i> ou do quadro negro. - Realizar um <i>quiz</i> de perguntas e respostas, para consolidar a aprendizagem realizadas nas aulas. - Dividir a turma em 4 grupos. O jogo tem duas fases. Na primeira fase, joga as duas primeiras equipas, com uma ronda de quatro perguntas, e depois as outras duas equipas restantes. As duas equipas vencedoras passarão para a fase final, disputando assim o lugar de vencedor. <p>Este é o link do <i>quiz</i> na internet:</p> <p>https://wordwall.net/pt/resource/31822766/question%3%a1rio-positivismo.</p> <p>Caso o professor não tiver os recursos tecnológicos para realizar o jogo online, poderá copiar as perguntas, e as opções de resposta e fazer o jogo oralmente.</p>
Ficha de consolidação da matéria	- Consolidar os conceitos apreendidos na aula.
Portefólio	<ul style="list-style-type: none"> - Criar um portefólio, como instrumento de avaliação do processo de aprendizagem do aluno. - Determinar a quantidade de tarefas a configurar no portefólio, de acordo com o contexto real dos alunos.
Trabalho de projeto	<ul style="list-style-type: none"> - Escolher um tema para o trabalho de projeto, juntamente com os alunos. - Determinar a pergunta de partida, os objetivos, as atividades, o grupo-alvo e o cronograma.

Capítulo VII

Avaliação da Versão 1 do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia

A avaliação formativa deve estar presente em todas as fases do processo, no decorrer dos vários ciclos, de forma a assegurar a qualidade e a eficácia pretendidas. Assim foram aplicadas várias técnicas, tendo em conta os objetivos específicos do projeto e a seleção dos formatos adequados aos objetivos do momento da pesquisa.

7.1. Portefólio

No sentido de se avaliar o conhecimento dos alunos numa ótica de aprender enquanto se faz, foi feita uma avaliação dos resultados, bem como a recolha de indicadores que permitissem conhecer a eficácia da versão 1 do Modelo. Este procedimento incluiu ainda a análise do portefólio dos alunos, cuja função foi demonstrar o trabalho realizado pelo aluno durante o projeto. Apesar de os aspetos a serem introduzidos no portefólio terem sido previamente determinados pela autora do estudo, tratou-se de uma construção individual, onde cada um dos discentes teve a liberdade para configurar o seu trabalho, de modo a refletir as suas experiências pessoais e o seu desenvolvimento intelectual.

Fernandes e outros (1994, p. 10) definem portefólio como

uma colecção organizada e devidamente planeada de trabalhos produzidos por um aluno ao longo de um dado período, de forma a poder proporcionar uma visão tão alargada e pormenorizada quanto possível das diferentes componentes do seu desenvolvimento (cognitivo, metacognitivo, afectivo e moral). Quer o professor, quer o aluno, partilham responsabilidades na sua elaboração decidindo o que incluir no portfolio, em que condições, com que objectivos e qual o processo de avaliação.

Por seu turno, Bizarro (2001) considera que o portefólio é um instrumento de avaliação intrinsecamente adequado às necessidades e às especificidades do seu autor, que reflete, de modo particular, o seu processo de aprendizagem e o prepara para a autonomia. Na mesma linha, Veiga Simão (2005, p. 278) entende a avaliação por portefólio como uma (re)compilação planeada das realizações dos estudantes, que põem em destaque tanto o seu processo de aprendizagem como os resultados obtidos para serem

avaliados conjuntamente pelo professor e pelo aluno. Ou seja, o portfólio é percebido como uma ferramenta de avaliação formativa.

Foi nesta perspectiva que foram definidos os seguintes objetivos para a concretização do portfólio:

- Assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem;
- Estabelecer uma relação mais próxima entre o aluno e o conhecimento;
- Familiarizar-se com as ferramentas digitais de pesquisa;
- Desenvolver habilidades e competências diferenciadas;
- Contribuir para o desenvolvimento de um espírito reflexivo e questionador.

O portfólio deve refletir os conteúdos destacados pelo professor. Nesse caso há que se ter critérios para definir um trabalho de qualidade. Assim, usou-se a tabela de Lambdin e Walker (1994), que se apoia nos seguintes parâmetros: diversidade das seleções, reflexões escritas sobre essas seleções e a própria organização do portfólio. Para cada parâmetro usou-se uma escala de 1 a 5, o que permitiu avaliar o portfólio num dos três seguintes níveis: excelente, satisfatório ou necessita melhorar. Foi dada a liberdade aos alunos de fazerem o portfólio de forma manuscrita, tendo em conta que só dois alunos tinham computadores pessoais. Os resultados da avaliação do portfólio encontram-se explanados no quadro 9.

Quadro 9 - Resultado da avaliação dos portefólios dos alunos

Conteúdos	Tarefa a executar	Forma de apresentação	Número de alunos																				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
Política – os grandes pensadores	Pesquisar na internet as principais contribuições de Thomas Hobbes, John Locke e Rousseau sobre o pensamento político e realizar um esquema.	Texto informativo (trabalho em grupo)	S	E	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	NM	S	E	S	NM	E
Relação ética/política Abstenção eleitoral	Ler o texto do jornal Expresso das ilhas “a banalização da ética política em Cabo Verde” e ver o vídeo “jovens praienses mostram-se preocupados com a abstenção” no Youtube e realizar uma reflexão crítica sobre a ética na política e o problema da abstenção eleitoral.	Texto reflexivo (trabalho individual)	S	S	E	E	NM	NM	E	NM	E	E	NI	S	NM	S	NM	E	S	NI	E	NM	S

Regime Políticos	Analisar o filme “A lista de Schlinder”	Texto reflexivo (trabalho individual)	S	E	PM	S	PM	E	S	S	PM	E	S	E	E	S	S	E	PM	NI	E	S	S
A política em Cabo Verde	Análise crítica da “roda de conversa” com o jovem deputado.	Texto reflexivo Fotos (trabalho de grupo ou individual)	E	E	S	S	S	E	E	S	S	E	S	S	S	E	E	S	S	S	S	S	S
Direitos humanos	Realizar uma obra artística sobre os Direitos humanos.	Poema, desenho, vídeo, dramatização (trabalho individual ou em grupo caso fosse dramatização)	E	E	E	E	S	E	E	S	S	S	PM	E	E	E	E	E	E	NI	E	PM	PM
Direitos dos homossexuais	Analisar criticamente o documentário “Tchindas”	Texto reflexivo (trabalho individual)	E	S	S	PM	S	E	E	E	E	E	PM	S	S	E	S	E	PM	S	S	E	S
Arte em Cabo Verde	Executar um relatório da visita de estudos à ALAIM, relatando a experiência.	Texto reflexivo (trabalho individual)	E	S	S	E	E	E	E	S	E	E	E	S	E	E	E	E	E	S	E	S	S

	Analisar criticamente a roda de conversa com os artistas cabo-verdianos.	Texto reflexivo (trabalho individual)	S	E	E	S	E	E	S	E	E	E	PM	E	S	E	PM	S	E	S	S	E	E
Religião	Construir um texto crítico sobre religião a partir dos debates e ideias trocados nas aulas.	Texto reflexivo (trabalho individual)	PM	S	NI	S	E	S	E	E	PM	S	PM	S	S	PM	E	E	E	NI	PM	S	S
Conhecimento/gnoseologia	Preencher o fluxograma do conhecimento.	Ficha (trabalho individual)	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Conhecimento científico/epistemologia	Pesquisar na internet como a ciência tem procurado solucionar problemas como o lixo nas praias, buraco na camada de ozono períodos de longas secas.	Texto informativo (trabalho de grupo)	PM	E	S	S	S	PM	E	E	PM	E	S	S	PM	S	PM	S	PM	S	E	NI	PM

Legenda: PM – Precisa melhorar S – Satisfatório E – Excelente NI – Não identificado

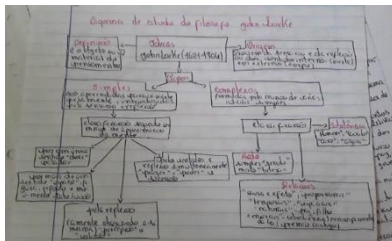
Os onze trabalhos realizados pelos alunos no âmbito do portefólio foram feitos durante o horário escolar e no período não letivo. Nove dos trabalhos foram realizados individualmente e dois em grupos.

Tarefa 1

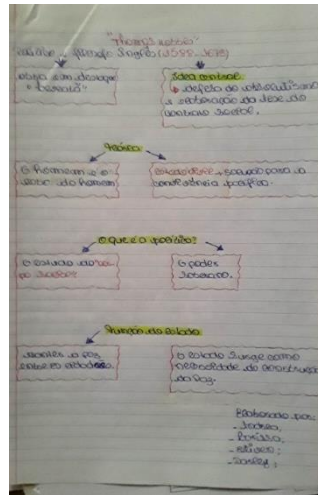
Pesquisar na internet as principais contribuições de Thomas Hobbes, John Locke e Rousseau sobre o pensamento político e elaborar um esquema-síntese

Esta tarefa foi realizada em grupo. Os alunos pesquisaram na *internet* as principais ideias dos filósofos Thomas Hobbes, John Locke e Rousseau acerca do Estado. Tratou-se de um trabalho que exigia aos alunos capacidade reflexiva e de síntese. As dificuldades experimentadas pelos alunos foram ultrapassadas com o auxílio da Professora. Dos 22 alunos, 9,5% conseguiram um resultado excelente, 81% dos alcançaram um resultado satisfatório, e 9,5% precisam melhorar.

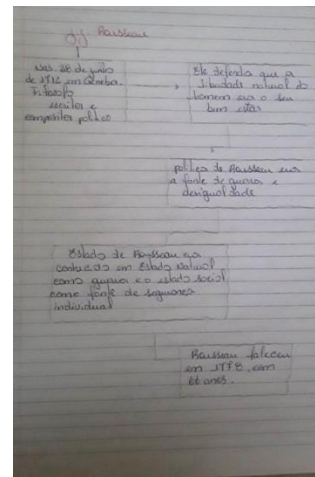
Figura 6 - Esquema síntese pensadores políticos



Classificação atribuída:
excelente



Classificação atribuída: satisfatório



Classificação atribuída: precisa melhorar

Tarefa 2

Ler o texto do jornal *Expresso das ilhas* “a banalização da ética política em Cabo Verde”, visualizar o vídeo “jovens praienses mostram-se preocupados com a abstenção” no *Youtube* e realizar uma reflexão crítica sobre a ética na política e o problema da abstenção eleitoral

Esta tarefa foi realizada individualmente, tendo sido discutida a *posteriori* na sala de aula. Aponta-se que 33% dos alunos conseguiram um resultado excelente, 28,5% satisfatório, 28,5% precisam melhorar e 10% não realizaram a tarefa.

A título de exemplo, apresentaremos para cada tarefa três transcrições de passagens das respostas dos alunos nos portefólios e as respetivas classificações, de acordo com os diferentes níveis de qualidade: excelente, satisfatório, precisa melhorar. Os alunos serão designados de X, Y e Z.

Aluno X: “Aristóteles aborda a política sob a categoria da praxis, isto é, como uma particularização do *ethos*, numa determinada dimensão da atividade humana, o práxis comunitário. O propósito da política para Aristóteles é criar as melhores condições possíveis para que os cidadãos possam ter uma vida digna. Assim o fim da política é o bem humano.

Falar de crise do *ethos* político em Cabo Verde tornou-se ultimamente algo comum. É fácil apontar o dedo para as aberrações políticas que vão se cometendo. Durante as campanhas eleitorais, são feitas várias promessas e um conjunto de intenções que até agora não foram realizadas na prática. E ninguém assume responsabilidade de nada.

Os jovens estão desacreditados dos políticos, exatamente por causa dessas promessas não cumpridas, o que leva com que muitos não votem no dia das eleições, elevando assim a taxa de abstenção”.

Classificação atribuída: excelente.

Aluno Y: “Aristóteles aborda a Política com uma particularização. Para ele a política tinha como objetivo criar as melhores condições possíveis para que os cidadãos possam ter uma vida digna. Afirmava que o fim da política era o bem da humanidade e que a ética e a política devem estar relacionadas.

O problema não era a ciência da virtude, mas o excesso do saber, a rotina e a indecisão. A burocracia administrativa em Cabo Verde está construída como uma rede, cuja principal finalidade consiste em assegurar que nada acontece quando alguma coisa acontece.

A abstenção é a nível global, situa-se nos 42,9%. Alguns jovens mesmo desacreditados do sistema político reconhecem a importância de participar, apelam à juventude para reduzir a abstenção, todos nós devemos votar, devemos eleger os nossos governantes, porque se não o fizermos é como se não quisemos o bem do nosso país. Votar é um dever de todo o cidadão”.

Classificação atribuída: satisfatório.

Aluno Z: “Aristóteles dizia que o fim da política era criar as melhores condições possíveis para os cidadãos terem uma vida digna. Mas os políticos não estão nenhum pouco interessados no bem-estar e dignidade do povo. Só estão interessados no seu próprio bolso. Por essa razão os jovens não querem saber de política, e por isso a taxa de abstenção é elevada”.

Classificação atribuída: precisa melhorar.

Tarefa 3

Analisar criticamente o filme “A lista de Schlinder”

Durante a aula os alunos visualizaram alguns excertos do filme “A lista de Schlinder”, que retrata como Óscar Schlinder, um empresário alemão dos Sudetos, juntamente com a sua esposa Emilie Schindler, salvaram mais de mil refugiados judeus holandeses do Holocausto, empregando-os nas suas fábricas durante a Segunda Guerra Mundial.

Pelo facto de a duração do filme ultrapassar em muito o tempo de uma aula, foi recomendado aos alunos que o vissem na íntegra em casa, para que percebessem melhor a história. No final, os estudantes teriam de fazer uma análise crítica do filme e relacioná-lo com o regime político totalitário.

A dificuldade dos alunos em analisar o filme foi menor do que nos temas anteriores relacionados com a política. Dos 22 alunos, 33,2% obtiveram excelente, 42,8% satisfatório, 19% precisam melhorar e 5% não realizaram a tarefa.

Aluno X: “o filme fala sobre Oskar Schindler, que foi um empresário alemão, membro do partido nazista, que visa lucrar com a guerra, para isso emprega judeus para a sua fábrica. Ao assistir o massacre dos judeus, ele passa a usar a sua influência e o seu dinheiro para subornar oficiais nazistas e trazer para a sua fábrica alguns judeus, mas fazendo isso sem demonstrar aos seus amigos nazistas as suas boas intenções... disposto a salvar o maior número de vidas ele cria uma lista de nomes de trabalhadores essenciais para a produção de sua fábrica. Estar na lista representa estar vivo.

É um filme tocante, emocionante que retrata a realidade dos judeus na segunda guerra mundial. Em 1941 todos os judeus de Cracóvia foram obrigados a sair das suas casas e a ficarem confinados no gueto. Em março de 1943 os alemães destruíram o gueto, mais de 2000 pessoas foram deportadas e assassinadas. Este é um exemplo triste de como os direitos humanos eram violados, mostrando que viviam num regime totalitarista”.

Classificação atribuída: excelente.

Aluno Y: “o filme fala sobre Oskar Schindler, que foi um empresário alemão, membro do partido nazista, que visava lucrar com a guerra e por isso fundou uma fábrica, onde colocou os judeus a trabalhar para ele. A princípio parecia apenas ser mais um homem cruel interessado apenas no dinheiro. No final, ele abdicou de toda a sua fortuna para salvar a vida de mais de mil judeus na luta contra o extermínio alemão.

Este filme retrata de uma forma realista como era o regime totalitarista alemão. Os judeus sofreram nas mãos dos nazistas. Eram torturados, separados da sua família e assassinados, ou seja, nesse contexto os direitos humanos não eram respeitados”.

Classificação atribuída: satisfatório.

Aluno Z: “lista de Schlinder é uma história real, magistralmente contada pelo realizador Steven Spielberg, que retrata de forma fiel e original a forma cruel e violenta como os judeus foram tratados durante a segunda guerra mundial.

O filme mostra cenas fortes de maldade e crueldade exercido pelos oficiais nazistas, num verdadeiro clima de terror. No meio de tanta dor surge um homem bondoso Schlinder, que arrisca a sua vida para salvar mais de 1000 judeus.

Classificação atribuída: precisa melhorar.

Tarefa 4

Análise crítica da “roda de conversa” com o jovem deputado

Ainda no seguimento dos temas relacionados com a política, foi convidado um deputado jovem, para falar um pouco sobre a democracia em Cabo Verde e compartilhar com os estudantes a sua experiência política. Estes teriam que *a priori* elaborar questões para serem colocadas ao convidado e no final fazer uma análise crítica.

Dos 22 alunos, 38% conseguiram o resultado excelente, 43% satisfatório e 19% precisam melhorar.

Figura 7 - Roda de conversa com o deputado



Aluno X: “V. G. é um jovem político da ilha de São Vicente. Desde muito cedo ele quis enveredar pelo caminho da política, porque segundo ele, queria ajudar o seu país a desenvolver. Durante a conversa ele falou sobre a origem da democracia, da sua implementação em Cabo Verde e da sua funcionalidade. Referiu que a sua vontade é ver Cabo Verde como um país desenvolvido em vários setores e por isso deve haver uma boa política de governação dos que estão à frente.

Ele esclareceu-nos sobre a importância da política e a necessidade de deixarmos de lado o senso comum relativamente à política”.

Classificação atribuída: excelente.

Aluno Y: “hoje tivemos uma palestra com o jovem deputado V. G. Ele tinha sonhos, igual a todos os jovens e sempre foi um defensor da democracia. Também nos

contou que é amigo do famoso rapper cabo-verdiano Kiddie Bonz, e que foram colegas de escola. Mas, ao contrário do rapper, ele procurou uma forma diferente de criticar a sociedade, procurando conhecimento de uma forma mais ampla e abrangente e por isso licenciou-se em Direito”.

Ele mostrou que os jovens não devem temer a política, pois eles podem mudar a sociedade com as suas boas atitudes. A palestra foi muito relevante porque aprendi bastante sobre política”.

Classificação atribuída: satisfatório.

Aluno Z: “o deputado V. G. foi um jovem que sempre defendeu a democracia. Formou-se em Direito e tinha sonhos igual a qualquer jovem. Ele nos contou que foi colega de Kiddie Bonz (cantor/rapper), que critica a sociedade de uma forma bem diferente dele. Procurou conhecimentos para poder criticar a sociedade de uma forma mais ampla e abrangente. Mostrou que não devemos temer a política e que nós jovens podemos mudar a sociedade com boas atitudes. A palestra foi bastante relevante.

Classificação atribuída: precisa melhorar.

Tarefa 5

Realizar uma obra artística sobre os Direitos humanos

Uma vez que os alunos mostraram interesse por algumas áreas artísticas, foi-lhes sugerido que criassem um desenho, uma poesia ou uma dramatização, com base no tema “os Direitos Humanos”.

Foi uma tarefa que os alunos apreciaram, tanto que os resultados foram excelentes. Dos 22 discentes, cerca de 62% tiveram classificação excelente, 19% satisfatório, 14% precisam melhorar e 5% não realizaram a tarefa.

Figura 8 - Pinturas sobre os Direitos humanos



Classificação atribuída: excelente



Classificação atribuída: satisfatório



Classificação atribuída: precisa melhorar

Tarefa 6

Tarefa 6: Analisar criticamente o documentário “Tchindas”, à luz dos Direitos Humanos das pessoas LGBT +

Para finalizar o tema dos Direitos Humanos, os estudantes visualizaram um documentário intitulado “Tchindas”, um trabalho sobre o primeiro transexual cabo-verdiano a assumir a sua orientação sexual.

A seguir, teriam de fazer uma análise crítica do documentário, à luz dos direitos humanos das pessoas LGBT+. Apesar de se tratar de um tema delicado, porque envolve crenças, preconceitos e ideologias dos alunos, os jovens, de modo geral, estão mais abertos para discutir o assunto. Dos 22 estudantes, 43% obtiveram a classificação excelente, 43% satisfatório e 14% precisam melhorar.

Aluno X: “se existe uma causa da qual me orgulho do ser humano, é ter criado os Direitos Humanos. Assim todos possuem os mesmos direitos, e pode ser feito justiça quando uma lei é infringida.

O mundo viveu períodos negros da sua história, onde esses direitos não existiam, as pessoas eram humilhadas, tratadas com crueldade e até mortas. Hoje o mundo é um lugar um pouco melhor graças aos Direitos Humanos, mas ainda assim existem minorias onde esses direitos não são totalmente respeitados.

A classe LGBT+ é uma das minorias que mais sofrem discriminação, e onde os seus direitos são constantemente violados. As religiões são as primeiras instituições a atacar essas pessoas, dizendo que elas vivem em pecado, que a homossexualidade é uma doença, e que elas vão para o inferno. Ainda hoje as pessoas LGBT+ são agredidas física e verbalmente e alguns até são assassinados por conta da sua opção sexual.

Essas pessoas possuem os mesmos direitos que qualquer cidadão, direito à saúde, à educação, a escolher livremente a sua opção sexual, a mudar de nome, a mudar de género até. Cada um deve ser feliz da forma que se sente bem”.

Classificação atribuída: excelente.

Aluno Y: “Na minha opinião cada pessoa deve ser o que quiser, ninguém deve criticar a orientação sexual do outro. Acho que as pessoas LGBT+ têm direitos iguais a qualquer cidadão, direito a mudar de nome, direito à saúde. Muitas pessoas nascem com um respetivo sexo, mas não se sentem bem no seu próprio corpo ou sentem atração sexual por pessoas do mesmo sexo, e não deviam sofrer discriminação por isso. Devia ser crime qualquer tipo de discriminação, homofobia contra as pessoas LGBT +.”

Classificação atribuída: satisfatório.

Aluno Z: “na minha opinião o direito à igualdade e a não discriminação são princípios fundamentais dos direitos humanos. Toda a pessoa tem direito à liberdade, independente da raça, cor, sexo, língua, origem, condição social ou outra condição. As pessoas LGBT + têm direito à liberdade de escolha da sua orientação sexual e não podem ser restringidas desse direito, devem ser respeitadas como tal.

Classificação atribuída: precisa melhorar.

Tarefa 7

Redigir um relatório de visita de estudos à ALAIM

Para que os alunos tivessem um contacto mais direto com o mundo das artes na localidade onde vivem, programou-se uma visita de estudos à Academia Livre das Artes Integradas do Mindelo, ALAIM. Convém assinalar que nenhum dos estudantes havia visitado a ALAIM.

A tarefa consistia em redigir *a posteriori* um relatório da visita. Foi uma tarefa muito bem conseguida, pois todos alcançaram os objetivos pretendidos. Dos 22 alunos, 52% tiveram o resultado excelente e 48% obtiveram a avaliação de satisfatório.

Figura 9: Academia Livre de Artes Integradas do Mindelo



Aluno X: “A ALAIM é um espaço de formação em diversas áreas artísticas, com enfoque nas artes e performances (teatro, expressão corporal, vídeo, arte, dança e expressão vocal). Para além das atividades de educação cultural e artística, a ALAIM é um espaço de acolhimento aos artistas durante o processo de ensaio e de preparação para os seus espetáculos, procurando sempre contribuir para a dinamização das artes na cidade. A ALAIM tem os seus próprios instrumentos e equipamentos. Durante a visita observei algumas salas que eram batizadas com nomes de pessoas em homenagem aos mesmos.

A ALAIM foi a realização de um sonho, que só foi possível graças a um conjunto de parceiros do setor privado. Foram realizadas três campanhas de *crowd funding* em Portugal, Brasil e Cabo Verde e contou também com o alto Patrocínio da Presidência da República de Cabo Verde. O espaço da ALAIM é propriedade da empresa IMPAR (empresa de seguros), que o cedeu aos responsáveis e por isso não pagam aluguel.

A ALAIM também procura e proporciona bolsas de estudo, para jovens que queiram seguir a vida artística, em universidades portuguesas e brasileiras”.

Classificação atribuída: excelente.

Aluno Y: “No dia 11 de março de 2022, a nossa turma fez uma visita de estudo à ALAIM, acompanhada pela Professora R. S. O objetivo da visita era conhecer o lugar e compreender um pouco mais sobre a arte. A responsável pela Academia chama-se

Janaína. A ALAIM é composta por várias salas, onde ocorrem atividades como teatro, dança, música entre outras. A responsável explicou que existe uma sala de aula específica, onde ensinam ballet para rapazes, como forma de incentivar os meninos a praticarem ballet, já que existe muito preconceito sobre isso.

Concluindo, a ALAIM é um grande projeto, que ajuda o desenvolvimento da arte em Cabo Verde. Fomos bem recebidos e foi uma experiência maravilhosa”.

Classificação atribuída: satisfatório.

Tarefa 8

Analisar a roda de conversa com os artistas cabo-verdianos

Dando continuidade ao tema da “Arte”, e com o intuito de levar os alunos a conhecer melhor a realidade dos artistas cabo-verdianos na primeira pessoa, convidou-se alguns artistas locais: um artista plástico, uma cantora, uma dançarina e uma atriz de teatro.

A posteriori, os estudantes tinham de escrever um texto sobre a experiência. Foi uma atividade muito apreciada pelos alunos. Dos 22 estudantes, 57% tiveram excelentes resultados e 33% tiveram resultados satisfatórios.

Aluno X: “No dia 18 de março de 2022, tivemos uma conversa muito interessante e aberta sobre a “A arte em Cabo Verde” com alguns artistas: Noelisa Santos (bailarina), Fidélia Ramos (atriz), João Brito (pintor/artista plástico) e Elly Paris (cantora).

Todos são artistas cabo-verdianos e contaram um pouco das suas histórias de vida, os seus percursos, e como lidam com as dificuldades e as críticas. Vi que eles têm verdadeira paixão pelo que fazem, mas muitas vezes pensaram em desistir perante os obstáculos.

Foi uma experiência diferente e gratificante, aprendi muitas coisas sobre a arte. Por exemplo, aprendi que o artista precisa trabalhar duro, para obter excelentes resultados, que muitas vezes as coisas não acontecem como foram planeadas e isso causa estresse e frustração, que muitas vezes precisam vestir um personagem para se sentirem mais seguros e confiantes.

Classificação atribuída: excelente.

Aluno Y: “Tivemos a oportunidade de receber a cantora Elly Paris, que foi aluna da nossa escola e começou a cantar bem cedo, nas atividades da escola, junto com a sua prima. Juntas montaram uma dupla, que fez muito sucesso, mesmo a nível internacional. Depois ela seguiu uma carreira a solo. Ela contou-nos que escreve as suas próprias músicas, mas que houve um tempo em que ela foi obrigada a parar devido a problemas pessoais.

Também ouvimos o Sr. João Brito, pintor, músico, que tem feito trabalhos muito interessantes, como artista plástico e rapper. Recebemos igualmente a bailarina profissional, Noelisa, que falou do seu percurso e das suas dificuldades que têm enfrentado ao longo do caminho. Para mim foi muito interessante porque nunca tinha conhecido uma bailarina profissional. Recebemos também a Fidélia, uma jovem atriz de teatro. Foi uma conversa muito interessante, fiquei a saber um pouco mais sobre os artistas e o pouco valor que a sociedade lhes dão”.

Classificação atribuída: satisfatório.

Figura 10 - Roda de conversa com os artistas locais



Tarefa 9

Construir uma análise crítica sobre religião a partir da afirmação de Nietzsche “Deus está morto”

A partir da visualização do documentário, os alunos tinham de construir um texto crítico sobre o significado da expressão dita por Nietzsche “Deus está morto”.

Sentiu-se alguma dificuldade na abordagem deste tema. Dos 22 estudantes, 28,5% conseguiram o resultado excelente, 38% satisfatório, 24% precisam melhorar e 9,5% não realizaram a tarefa.

Aluno X: “A expressão “morte de Deus” é uma declaração citada pelo filósofo alemão Nietzsche. A afirmação esta que significa que “Deus está morto” porque nós o “matamo-lo”, devido a nossa ignorância em relação à sua existência. Ele considera as religiões como ilusões e julga-os prejudiciais e impeditivos do desenvolvimento humano. Propôs a “morte de Deus” pois afirma que Deus é um “entrave” ao desenvolvimento do ser humano, é a única força sobrenatural que impede o homem de descobrir novas aptidões, de alcançar a sua verdadeira potencialidade.

Classificação atribuída: excelente.

Aluno Y: “Esta afirmação é paradoxal, sendo que Deus é eterno. Significa que as pessoas deixaram de crer em Deus e passaram a crer apenas naquilo que a ciência dizia. Seguindo os seus próprios conceitos do que é certo ou errado, deixando todo e qualquer crença para trás. O causador da “morte de Deus” são as pessoas.

Classificação atribuída: satisfatório.

Aluno Z: “Para Nietzsche Deus é falso e corrompe o homem. O homem “mata” Deus e passa a se valorizar e torna-se o centro do universo, permitindo que Deus morra, para que ele possa viver sem ilusões”.

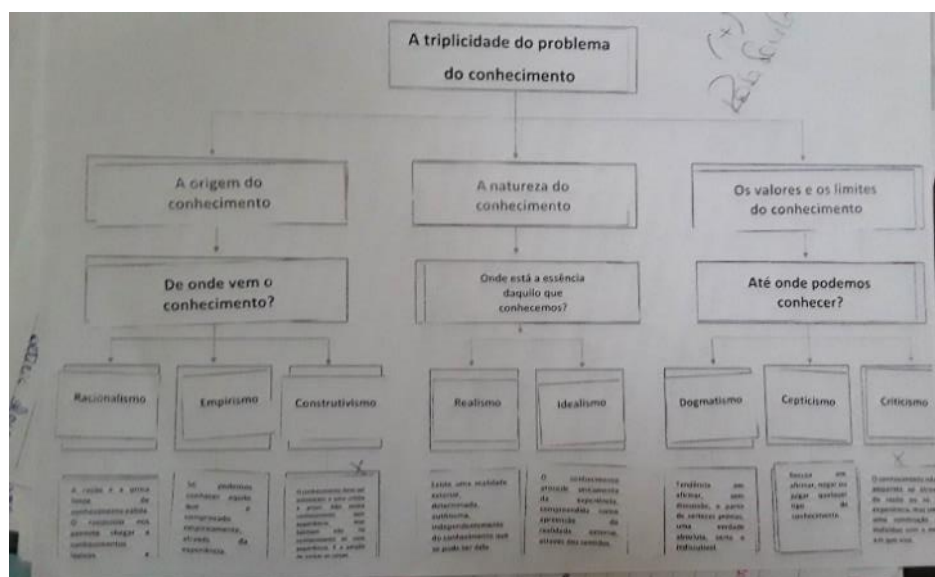
Classificação atribuída: precisa melhorar.

Tarefa 10

Preencher o fluxograma do conhecimento

Esta tarefa consistiu em os alunos preencherem um esquema em forma de *puzzle* sobre a teoria do conhecimento. Um desafio em que não tiveram dificuldades na realização da tarefa, tanto que 100% dos alunos apresentaram resultado excelente.

Figura 11 - Fluxograma - teoria do conhecimento



Classificação atribuída: excelente

Tarefa 11

Pesquisar na *internet* como a ciência tem procurado solucionar problemas como o lixo nas praias, o buraco na camada de ozono e períodos de secas prolongadas

Tendo em conta que os alunos identificaram o lixo nas praias, nas ruas, e as secas prolongadas como os maiores problemas ambientais de Cabo Verde e o aumento do buraco na camada de ozono como o maior problema ambiental do mundo, foi-lhes pedido que investigassem na *internet* soluções para minimizar esses problemas.

Foi uma tarefa realizada em grupo e que apresentou algum grau de dificuldade. Dos 22 estudantes, 24% tiveram excelente, 38% satisfatório, 33% precisam melhorar e 5% não executaram a tarefa.

Grupo X: “O buraco na camada de ozono tem vindo a aumentar gradativamente, o que vem causando problemas graves na manutenção da vida na terra. A camada de ozono serve como uma camada protetora, que filtra os raios ultravioletas emitidos pelo sol. Essa filtragem é necessária para que a terra não receba mais sol do que possa suportar. Sem a camada de ozono a vida na terra deixaria de existir.

O aumento do buraco na camada de ozono é resultado das consequências das atividades humanas, que emitem diversas substâncias químicas prejudiciais à camada de ozono, provocados por exemplo, pela utilização de veículos a gasolina, queima de combustíveis fósseis e a emissão de clorofluorcarbonos que são gases utilizados em ares condicionados e frigoríficos.

Algumas ações podem contribuir para a diminuição do buraco da camada de ozono, como: reduzir os níveis de consumo; separar e fazer o descarte correto do lixo; procurar alternativas menos poluentes para os veículos; substituir a energia elétrica por energia solar; incentivar o uso do transporte público; as empresas devem realizar suas atividades de modo sustentável e para isso devem contratar um gestor ambiental.

Essas são algumas ações que podem ajudar a melhorar o meio ambiente e a evitar danos maiores na camada de ozono.

Avaliação atribuída: excelente.

Grupo Y: “Acreditamos que o problema do lixo nas praias tem solução. Devemos a todo o custo impedir que o lixo chegue até o mar e isso é um dever de todos nós. Deixamos aqui algumas práticas que podem fazer a diferença: realizar campanhas de sensibilização nas escolas e na comunidade, de modo a sensibilizar as pessoas para as consequências do lixo no meio ambiente terrestre e marítimo; colocar o lixo produzido nos passeios e piqueniques nos contentores das Câmaras Municipais; levar um saco para a praia para recolher o lixo, e colocar nos contentores; organizar campanhas de coleta do lixo nas praias.

Avaliação atribuída: satisfatório.

Grupo Z: “O problema do lixo nas praias é uma responsabilidade de todos nós, devemos zelar pela proteção do nosso meio ambiente. Pensamos que se recolhermos o lixo depois de cada atividade na praia e se fizermos campanhas de sensibilização na nossa comunidade, as coisas irão melhorar bastante”.

Avaliação atribuída: precisa melhorar.

A evidência resultante da análise do desempenho dos alunos na elaboração do portefólio aponta que tiveram maior dificuldade nos temas relacionados com a política e o conhecimento científico. Todavia, obtiveram bons resultados nos temas, como direitos humanos e artes. Em média, 43,6% dos alunos obtiveram o resultado excelente e 37,6%

alcançaram a classificação de satisfatório, enquanto 12,9% precisam melhorar e 5,9% não realizaram as tarefas solicitadas. Pode-se assim concluir que os resultados obtidos foram positivos e que se alcançou os objetivos pretendidos.

Depois de realizada a avaliação do Modelo de Contextualização da Filosofia, através da análise do portfólio, vai-se apresentar a avaliação do Modelo realizada pelos especialistas, pelos alunos e pela professora. Os dados recolhidos encontram-se nos quadros 11, 12 e 13.

7.2. Especialistas

O quadro 10 apresenta os comentários dos especialistas, no sentido de realizarem uma avaliação do Modelo.

Quadro 10 - Avaliação do Modelo, realizada pelos especialistas

Categorias	Aspetos positivos	Aspetos a melhorar
Conteúdos	<p>“Os conteúdos presentes no Modelo, estão em conformidade com o programa da disciplina.”</p> <p>“Os conteúdos obedeceram a um rigor científico”.</p>	<p>“Devia-se dar definição da Arte das antigas abordagens antes da conceção do século XX, para se poder contrapor o antigo com o novo, que parece não estar apresentado de forma clara no Modelo”.</p> <p>“... no entanto, deveria aprofundar mais os conteúdos, tendo em conta o público-alvo, para salvaguardar o rigor científico, baseando-se em autores de referência, na área científica de Filosofia”.</p>
Construção	<p>“O Modelo é de fato bastante avançado, diríamos progressista”.</p> <p>“a construção do Modelo obedeceu a uma lógica consistente”.</p> <p>“A linguagem utilizada foi clara”.</p>	<p>“... porém, tem que ser ajustado a nossa realidade de Cabo Verde, tendo em conta que muitos dos nossos alunos não têm acesso a Internet de banda larga, nem dum computador ou portátil”.</p> <p>Não diferencia os objetivos gerais dos objetivos específicos;</p>
Metodologias /estratégias de contextualização	<p>“Foram adequadas”.</p> <p>Sim, considerando que, os objetivos essenciais do ensino da Filosofia, é desenvolver competências e capacidades de pensamento crítico e inovador, argumentação e partilha de ideias e conhecimentos, e os exercícios práticos utilizados, permitem alcançar os referidos objetivos.</p>	<p>“A disposição da sala de aula, deve ser em forma de U, considerando a natureza da disciplina e o público-alvo;</p> <p>“Deve prever o tempo para cada atividade e estratégia”;</p>

Quadro 11 - Avaliação do Modelo, segundo as dimensões da Metodologia de Investigação do *Design* Educacional, realizada pelos especialistas

Dimensões	Categorias	Indicadores	Muito	Baixo	Médio	Alto	Muito	Avaliação
			baixo				alto	
Validade	Conteúdos	Obedeceu ao programa de Filosofia e perfil de saída dos alunos do 12.º ano.					X	Nível alto de satisfação
		Rigor científico na abordagem dos temas.				X		
	Construção	Organização lógica dos conteúdos.					X	
		Metodologias de contextualização adequadas ao grupo-alvo.				X		
		Clareza com que os conteúdos foram abordados.				X		

A análise dos dados expressos nos quadros 11 e 12 aponta para uma avaliação positiva pelos especialistas em relação à validade de conteúdo e construção. Quanto à validade de conteúdo, consideraram que este obedeceu ao rigor científico e ao programa da disciplina. Todavia, um dos especialistas considerou que os temas podiam ser aprofundados com autores de referência. Convém aqui assinalar que na prática não foi possível aprofundar os conteúdos ainda mais, visto haver um programa a ser seguido e com *timing* de concretização.

Em relação à validade de construção, os especialistas concordam que o Modelo foi construído obedecendo a uma lógica consistente e com uma linguagem clara. No entanto, consideram o Modelo avançado e progressista para a realidade cabo-verdiana, tendo em conta os fracos recursos tecnológicos dos nossos alunos. Os especialistas consideram as metodologias e estratégias adequadas e ao encontro do objetivo pretendido: um ensino mais condizente com a realidade dos nossos alunos.

De acordo com as dimensões da Metodologia da Investigação do *Design* Educacional, os especialistas atribuíram ao Modelo uma classificação final de nível 4

(Alto). A análise indica que o Modelo “obedeceu ao programa de Filosofia e ao perfil de saída dos alunos do 12.º ano” e que a “organização lógica dos conteúdos” recebeu uma classificação de nível 5 (Muito alto), enquanto os indicadores “rigor científico na abordagem dos temas, metodologias de contextualização adequadas ao grupo-alvo, clareza com que os conteúdos foram abordados” foram avaliados com uma classificação de nível 4 (Alto).

7.3. Alunos

O quadro 12 apresenta os comentários feitos pelos alunos na segunda ronda de entrevistas, sobre a avaliação do Modelo.

Quadro 12 - Avaliação do Modelo realizada pelos alunos

Categorias	Aspetos positivos	Aspetos a melhorar
Apreciação das aulas de filosofia	<p>“Sim, já gostava de filosofia, mas com o projeto as aulas ficaram mais interativas...” “</p> <p>“Sim, já gostava e passei a gostar ainda mais...” “</p> <p>“Não gostava muito, mas passei a ter uma maior noção da importância da filosofia e a gostar mais...”</p>	<p>“...alguns temas, achei bastante interessante, outros nem por isso.”</p>
Metodologias/estratégias de ensino	<p>“Gostei muito da visita de estudo à ALAIM...”</p> <p>“Achei superinteressante quando a professora promovia os debates na sala de aula...” “</p> <p>“...gostei da metodologia de trabalho de projeto que fizemos com os idosos...” “</p> <p>“Gostei mais das aulas em que recebíamos os convidados para a roda de conversa...” “</p> <p>“As aulas ficaram mais interessantes porque podíamos ver vídeos, imagens...” “</p> <p>“As aulas com os <i>PowerPoint</i> foram muito interessantes...” “</p> <p>“As estratégias foram boas, principalmente a ideia de trabalharmos em grupo...” “</p> <p>“Também gostei de fazer o desenho sobre os direitos humanos...”</p>	<p>“Mais debates nas aulas...”</p> <p>“Demasiada informação...”</p> <p>“Que as tarefas a executar fossem apresentadas logo no início do projeto.”</p> <p>“Melhores condições dos equipamentos informáticos”</p> <p>“Mais visitas de estudo”</p> <p>“Menos trabalhos para fazer”</p> <p>“Mais aulas práticas...”</p>

“Gostei também das aulas de exercícios...”

“As metodologias foram adequadas, tornaram as aulas diferenciadas.”

Características das aulas de Filosofia durante o projeto

“As aulas saíram da monotonia em que estavam.”

“As aulas ficaram mais dinâmicas...”

“Passamos a interagir bastante uns com os outros...”

...até os alunos que antes não falavam na aula começaram a participar.”

“As aulas ficaram mais interessantes...”

“A professora explicava bem...”

“Gostei da dinâmica das aulas... antes sentia sono nas aulas de filosofia, mas com o projeto fiquei mais atenta...”

“...as aulas de filosofia melhoraram significativamente em relação aos anos anteriores. As aulas ficaram mais animadas...”

“Com o acúmulo dos trabalhos acabou por ficar cansativo...”

“As aulas ficaram muito mais exigentes...”

“Não gostei foi da pressão dos trabalhos...”

“As aulas de preparação para a prova, era muito dado em cima da hora...”

“Não gostei muito das aulas sobre política.”

“Mais entusiasmo por parte da professora.”

Conteúdos mais apreciados pelos alunos

Arte

Política

Religião

Direitos humanos

Conhecimento

Estética

Relevância/Utilidade da filosofia

“Sim, já achava a disciplina útil...”

“Sim, agora vejo mais utilidade na filosofia.”

“Sim, agora consigo ver que a filosofia é útil...”

Crescimento do interesse pela política

“...o meu interesse pela política cresceu um pouco...”

“...O meu interesse pela política aumentou muito...”

“...continuo a não me interessar pela política...”

Trabalho de projeto/Lar de idosos

“Conversamos com os idosos, eles partilharam muitas coisas das suas vidas.”

“... cuidamos das senhoras, fizemos penteados, pintamos as unhas delas...”

“...fizemos massagem nos idosos...”

“Tiramos algumas fotos com eles...”

“... jogamos, divertimos bastante...”

“Foi uma experiência muito interessante, gostei muito...”

“Foi uma experiência diferente...”

“Foi uma experiência maravilhosa...”

“...foi uma experiência bastante gratificante.”

“...fiquei a saber de muitas coisas que antes não tinha consciência, coisas que muitas vezes para nós jovens passamos ao lado...”

“Essas visitas deu-me uma maior noção do que eu quero fazer na vida, quero ser enfermeira, gosto de cuidar, e quero cuidar dos idosos.”

“É algo que simplesmente não tem preço, ficamos de voltar lá outra vez...”

Portefólio

“A realização do portefólio teve um impacto positivo na avaliação.”

“Gostei muito de termos criado um portefólio, porque havia uma preocupação de todos nós em fazermos bem os nossos trabalhos, e isso nos “obrigava” a perceber as coisas, então exigia de nós estudo.”

“A ideia do portefólio foi muito boa, porque para realizar os trabalhos o aluno tinha de estar atento às aulas.”

“...a ideia do portefólio foi boa, porque permitiu-nos

“Penso que o portefólio poderia ter tido mais impacto na avaliação, no início do projeto.”

“O portefólio ajudou muito na nota, mas ao focarmos nele ficávamos com menos tempo para estudar a matéria.”

“O portefólio foi cansativo...”

realizar alguns trabalhos de reflexão.”

“Acho que a metodologia do portfólio foi boa, porque os trabalhos ajudaram muito na nossa aprendizagem e na nota final.”

“Com o portfólio passei a compreender melhor a matéria...”

“O portfólio foi uma boa estratégia...”

Conforme os objetivos pretendidos, podemos verificar pelos comentários descritos no quadro 13 que os resultados adquiridos foram bastante satisfatórios, não obstante alguns constrangimentos de ordem técnica.

Com a implementação do Modelo na sala de aula, os níveis de satisfação dos alunos relativamente à disciplina de Filosofia aumentaram significativamente. “Já gostava e passei a gostar ainda mais”, afirmou uma aluna, “não gostava muito, mas passei a ter uma maior noção da importância da filosofia e a gostar mais...”, aponta uma outra entrevistada. Resultados satisfatórios, se considerarmos que apenas duas alunas afirmaram continuarem “a não gostar de filosofia”. A implementação do Modelo ajudou pelo menos uma aluna a mudar a sua perceção em relação a disciplina: “não é que passei a gostar, mas passei a entender melhor a filosofia...”.

As metodologias/estratégias utilizadas nas aulas foram do agrado dos alunos, com especial destaque para as visitas de estudo, os debates, as rodas de conversa e o trabalho de projeto. Os alunos foram unânimes em afirmar que o projeto no lar de idosos foi uma experiência “interessante, diferente, maravilhosa, gratificante, e um despertar de consciência” para uma realidade da qual não tinham noção.

A realização do portfólio teve um impacto positivo na aprendizagem dos conteúdos. Segundo uma aluna, a construção do portfólio “nos obrigava a perceber as coisas, então exigia de nós estudo”. Consideram que o portfólio foi uma boa estratégia, que contribuiu de forma positiva para a aprendizagem e para a avaliação. No entanto, alguns consideraram que o processo foi cansativo e que focar na sua realização muitas vezes implicou a falta de tempo de para o estudo de outras disciplinas.

A maioria considerou que a aplicação do Modelo eliminou a monotonia das aulas, que passaram a ser mais dinâmicas, mais interessantes e com maior interação entre os colegas e a professora. Segundo um dos participantes no estudo, “até os alunos que antes não falavam na aula começaram a participar”, tendo outro afirmado que “começamos a interagir mais uns com os outros, a dar a nossa opinião e não ser só a professora a falar a aula inteira”. Os resultados acima avançados contribuíram para um maior reconhecimento da relevância da disciplina de Filosofia por parte dos alunos. Aqueles que não reconheciam utilidade à disciplina mudaram de posição, com a exceção de uma aluna, que afirmou continuar “a achar que ela não tem utilidade nenhuma”.

Quanto aos conteúdos mais relevantes, a maioria dos alunos considera que a maior parte dos temas abordados foram relevantes, com destaque para a arte, política, religião, direitos humanos, conhecimento e estética. Constatou-se um crescimento do interesse pela política entre os 22 alunos participantes no estudo. Contudo, oito alunos continuam a não se interessar pelo tema.

Entretanto, os discentes também realçaram alguns pontos que consideram menos positivos. Os equipamentos informáticos nem sempre funcionavam, causando alguns constrangimentos e atrasos nas aulas e no final do projeto sentiram algum cansaço pela exigência e o número de trabalhos a serem realizados.

Pode-se assim concluir que a avaliação dos alunos foi bastante satisfatória e que o projeto conseguiu concretizar o objetivo inicial da intervenção, que foi: proporcionar a compreensão significativa dos conteúdos de Filosofia, visando a reflexão e um posicionamento crítico e avaliar os efeitos da contextualização no processo educativo dos alunos.

7.4. Professora

A versão 1 do Modelo de Contextualização também foi avaliada pela Professora que implementou o Modelo. As informações foram recolhidas através de entrevista e da análise do diário de bordo e estão apresentadas no quadro 13.

Quadro 13 - Avaliação do Modelo, realizada pela Professora

Categorias	Aspetos positivos	Aspetos a melhorar
Planificação das aulas	<p>Plano de aulas bem feito, com temas, objetivos, metodologia, disposição da sala de aula e bibliografia;</p> <p>Planificação de acordo com o programa de Filosofia do 12.º ano do ensino cabo-verdiano.</p>	<p>Tempo insuficiente para cumprir toda a planificação.</p>
Metodologias utilizadas	<p>As aulas eram apresentadas em forma de <i>PowerPoint</i> e vídeos, o que cativou a atenção dos alunos;</p> <p>Os debates foram pertinentes e tiveram grande adesão dos alunos;</p> <p>A nossa visita à ALAIM (Academia Livre de Artes Integradas do Mindelo) foi um sucesso. Os alunos tiveram a oportunidade de ver de perto as suas instalações, as salas de teatro, dos atores, etc. Conseguiram ver como a arte é importante e pode ser transmitida através da dança, música, teatro, etc. No final, fizemos uma aula de <i>hip hop</i>.</p> <p>A nossa visita ao lar foi de extrema satisfação por parte dos alunos. O objetivo era socializar e entreter os idosos com algumas formas de lazer. Sendo assim, fizeram jogos, <i>manicure</i>, penteados, dança e muita conversa. Também patrocinaram aos idosos um lanche diferente, com os donativos que ofereceram.</p>	<p>Muitas vezes tínhamos dificuldades na instalação dos equipamentos para a apresentação dos vídeos.</p> <p>Não foi possível usar o <i>Kahoot</i> devido aos escassos recursos informáticos/tecnológicos da escola.</p>
Interesse e Motivação dos alunos	<p>De modo geral os alunos mostraram bastante interesse e motivação pelos temas debatidos nas aulas durante o projeto.</p>	<p>Na aula sobre “A transformação do pensamento político ao longo da história: Aristóteles e Maquiavel”, muitos alunos não disponham do material (textos), foram fotocopiá-los na hora, o que fez com que perdêssemos um precioso tempo da aula.</p>

Interação/comunicação/ na sala de aula	Houve uma participação massiva nos debates em questão, sobretudo na discussão da “Relação Ética/Política”, “A política em Cabo Verde”, “Os direitos humanos de minorias como os homossexuais”, na roda de conversa com os artistas convidados, na discussão sobre religião e a utilidade da Filosofia atualmente.	Os alunos mostraram alguma dificuldade e insegurança no tema “O Estado como contrato social: Thomas Hobbes, John Locke e Jean Jaques Rousseau.” Necessitavam de mais tempo para analisar, debater e interiorizar os conceitos.
---	---	--

A Professora considera a versão 1 do Modelo bem conseguida. Segundo a mesma as planificações estavam de acordo com o programa de Filosofia do 12.º ano do sistema de ensino cabo-verdiano e os planos de aula¹² obedeceram aos critérios exigidos: temas, objetivos, metodologia, disposição da sala de aula e bibliografia.

A docente aponta que as metodologias/estratégias foram adequadas à realidade da escola e do país. O uso do *PowerPoint* com imagens e vídeos, em alguns momentos das aulas, contribuiu para captar a atenção dos alunos, e destacou a sua participação massiva nas aulas de debate. Isto numa turma em que, segundo afirmou, os alunos não participavam muito nas aulas. Outra vertente que a docente afirma ter impactado positivamente os alunos foram as visitas de estudo a ALAIM e ao Lar de Idosos, que considera terem sido experiências gratificantes para os alunos, que demonstraram bastante entusiasmo.

No entanto, a professora apontou alguns constrangimentos e dificuldades encontradas ao longo do percurso, sendo a maior delas os equipamentos informáticos, que nem sempre funcionavam. Outro aspeto menos positivo segundo a professora foi o tempo da aula, que considera ter sido insuficiente para cumprir toda a planificação.

Pode-se verificar que os aspetos positivos apresentados pela professora superaram os apontados para melhoria.

A avaliação da docente da disciplina de Filosofia permite concluir que o Modelo de Ensino Contextualizado da Filosofia teve uma avaliação bastante positiva, desde logo em variáveis que vão do maior reconhecimento da relevância da disciplina de Filosofia

¹² Ver anexo 9.

por parte dos alunos às aulas mais dinâmicas, participativas e mais próximas da realidade dos alunos.

O levantamento final de satisfação relativamente ao Modelo foi realizado pela Professora e pelos estudantes, preenchendo um quadro *online*, e foi alinhado com os pressupostos da Metodologia de Investigação do *Design* Educacional. A avaliação foca-se em três dimensões da intervenção educativa: validade de conteúdo e construção (esta relacionada com o rigor científico dos conteúdos, a lógica, a consistência da construção apresentada), a praticabilidade (facilidade com que o utilizador teve em trabalhar com o Modelo) e eficácia (materialização dos objetivos pretendidos). Os indicadores foram selecionados de modo a transmitir informações adequadas a cada dimensão e categoria. A escala usada foi de um nível de satisfação “Muito baixo” a um nível de satisfação “Muito alto”.

O quadro 14 refere-se à avaliação feita pelos estudantes alinhada com os pressupostos da Investigação do *Design* Educacional.

Quadro 14 - Levantamento final da satisfação da qualidade da versão 1 do Modelo realizado pelos alunos

Dimensões	Categorias	Indicadores	Avaliação feita pelos alunos					Avaliação média por indicador	Avaliação final
			Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto		
Validade de construção		Metodologias de contextualização adequadas ao grupo-alvo.				11	10	alto	Nível alto de satisfação
		Clareza com que os conteúdos foram abordados.				15	6	alto	
Praticabilidade		Facilidade em compreender os conteúdos de acordo com o Modelo.				11	10	alto	
		Clareza nas orientações dadas durante o projeto.				8	13	alto	
		A forma como a professora explicou os conteúdos.				15	6	alto	
Eficácia		Concretização dos objetivos do projeto.				14	7	alto	
		Aprenderam mais que teriam aprendido sem aplicação do Modelo				3	18	Muito alto	
		Foi útil para os alunos.				5	16	Muito alto	
		Contribuiu para um maior reconhecimento da relevância curricular da Filosofia.				3	18	Muito alto	
		Contribuiu para a reflexão crítica dos conteúdos.				12	9	alto	

Como se pode concluir, o resultado do levantamento de satisfação da qualidade do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia, realizado pelos estudantes, foi bastante satisfatório, tendo recebido como classificação média final o nível 4, que equivale a “alto”.

Quanto à praticabilidade, o indicador “Clareza nas orientações dadas durante o projeto” obteve uma classificação de nível 4 (alto). Os indicadores “Facilidade em compreender os conteúdos de acordo com o Modelo” e “A forma como a professora explicou os conteúdos” foram avaliados com uma classificação de nível 4 (Alto).

No que refere à dimensão da eficácia, os indicadores “Aprenderam mais que teriam aprendido sem aplicação do Modelo”, “Foi útil para os alunos” e “Contribuiu para um maior reconhecimento da relevância curricular da Filosofia” foram classificados com um nível 5 (Muito Alto). As variáveis “Concretização dos objetivos do projeto” e “Contribuiu para a reflexão crítica dos conteúdos” receberam uma avaliação de nível 4 (alto).

O quadro 15 apresenta o resultado da satisfação da qualidade da versão 1 do Modelo, realizado pela professora, segundo as dimensões da Metodologia da Investigação do *Design Educacional*.

Quadro 15 - Levantamento final da satisfação da qualidade da versão 1 do Modelo realizado pela Professora

Dimensões	Categorias	Indicadores	Avaliação feita pela Professora					Avaliação final
			Muito baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito alto	
Validade	Conteúdo	Obedeceu ao programa de Filosofia e perfil de saída dos alunos do 12.º ano.				X		Nível muito alto de satisfação
		Rigor científico na abordagem dos temas.				X		
	Construção	Organização lógica dos conteúdos.					X	
		Metodologias de contextualização adequadas ao grupo-alvo.					X	
		Clareza com que os conteúdos foram abordados.					X	

Praticabilidade	Facilidade em lecionar de acordo com o Modelo.				X	
	Clareza nas orientações dadas nas planificações					X
Eficácia	Concretização dos objetivos do projeto.				X	
	Aprenderam mais que teriam aprendido sem aplicação do Modelo					X
	Foi útil para os alunos.					X
	Contribuiu para um maior reconhecimento da relevância curricular da Filosofia.					X
	Contribuiu para a reflexão crítica dos conteúdos.					X

O resultado do levantamento de satisfação da qualidade do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia aponta para um nível muito alto de satisfação, tendo recebido como classificação média final o nível 5, que equivale a “Muito alto”.

Relativamente à dimensão da validade, pode-se verificar que os indicadores “Organização lógica dos conteúdos”, “Metodologias de contextualização adequadas ao grupo-alvo” e “Clareza com que os conteúdos foram abordados” foram os itens que alcançaram uma maior classificação, com o nível 5 (Muito alto). Os indicadores “Obedeceu ao programa de Filosofia e perfil de saída dos alunos do 12.º ano” e “Rigor científico na abordagem dos temas” foram alvo de uma avaliação de nível 4 (Alto).

Quanto à praticabilidade, esta dimensão apresentou a distinção para o indicador “Clareza nas orientações dadas nas planificações”, que teve uma classificação de nível 5 (Muito alto). O indicador “Facilidade em lecionar conforme o Modelo” foi avaliado com uma classificação de nível 4 (Alto).

No que diz respeito à dimensão da eficácia, os indicadores “Foi útil para os alunos”, “Contribuiu para uma maior relevância curricular da Filosofia”, “Contribuiu para a reflexão crítica dos conteúdos” foram classificados com nível 5 (Muito Alto), com a exceção do indicador, “Concretização dos objetivos do projeto”, que foi avaliado com uma classificação de nível 4 (Alto).

Capítulo VIII

Princípios de *design*

Plomp (2018, p. 38) afirma que “o ponto de partida dos estudos de desenvolvimento do tipo da pesquisa-aplicação é a identificação de problemas educacionais para os quais não haja – ou haja apenas poucos – princípios validados”. A esses princípios dá-se o nome de princípios de *design*.

Na mesma linha de pensamento, Nieveen e Folmer (2018, p. 177) defendem que a Metodologia da Investigação do *Design* Educacional resulta num produto bipartido. A primeira componente desse produto consiste em intervenções de alta qualidade baseadas em pesquisas desenhadas para resolver problemas complexos, na prática educacional, enquanto a segunda é um conjunto de princípios de *design* bem articulados.

Nieveen e Folmer (2018, p. 177) defendem que os princípios de *design* fornecem *insights* para:

- propósito/função da intervenção;
- características chaves da intervenção (ênfase substantiva)
- diretrizes para o desenho da intervenção (ênfase procedimental);
- suas condições de implementação;
- os argumentos teóricos e empíricos (provas) para as características e diretrizes procedimentais.

Estes princípios servirão para vários propósitos e para uma variedade de grupos-alvo: investigadores, educadores, futuros utilizadores, agentes políticos. São destinados a apoiá-los nas suas tarefas, a ajudar nos seus projetos, na aplicação do conhecimento mais apropriado (procedimental e substantivo) para projetos específicos e tarefas de desenvolvimento.

Assim, tendo em conta a evidência empírica apresentada no presente relatório, consideramos que, na criação de um Modelo de Ensino Contextualizado da Filosofia, devem ser tidos em conta os princípios de *design* abaixo enunciados.

1. É possível implementar um modelo de ensino contextualizado nas escolas cabo-verdianas, realizando pequenas adaptações à realidade tecnológica de cada instituição de ensino secundário.

2. Deve ser feito um levantamento do contexto socioeconómico, das vivências e experiências dos alunos, de modo a poder contextualizar os conteúdos conforme a realidade da sala de aula. Apresentamos um modelo *Taylor Made* de um questionário que o professor poderá aplicar no início do ano letivo, para concretizar esse levantamento.

3. A contextualização deve ser realizada adaptando os conteúdos a serem lecionados aos dados de caracterização dos alunos, das suas vivências e das suas experiências, cruzando-os com o currículo oficial, conforme o esquema do Modelo da figura 5.

3.1 A análise e interpretação dos dados de contextualização deve servir de base para a conceção de estratégias de ensino, de modo a atenuar o problema do não reconhecimento da relevância da disciplina de Filosofia. O professor deve integrar nas suas estratégias de ensino elementos de ligação entre os conteúdos preconizados no currículo oficial e aspetos da vida extraescolar dos alunos, com base na caracterização realizada na primeira etapa do processo de investigação. É o que Beane (2002) designa de “integração das experiências”. Verificou-se, por exemplo, que a maioria dos alunos não demonstravam interesse pela política e nunca haviam participado de um evento político. Considerando este facto, questionou-se “qual a relação que se pode estabelecer entre esse desinteresse político por parte dos alunos e o conteúdo sobre política que será abordado?” e “como abordar esse conteúdo de modo a que os alunos passam a reconhecer a relevância da política na vida dos jovens?”. Outras vezes o questionamento era feito a partir dos conteúdos: “qual a relação entre os conteúdos programados (currículo oficial) que serão abordados e as experiências dos alunos reveladas nos dados recolhidos e analisados?”

3.2. Deve ser promovido um elevado grau de participação, através de debates, e roda de conversas. Deve-se também envolver os alunos em trabalhos de projeto, como forma de promover a integração dos conhecimentos, como recomenda Beane (2002), diluindo assim as fronteiras com as outras áreas disciplinares, e intervir na comunidade local, levando-os para fora da escola.

3.3. Deve ser realizado um portefólio onde os alunos possam refletir livremente sobre diversos temas pertinentes, mas limitar o número de trabalhos a serem realizados para que não haja uma sobrecarga para os alunos.

Como apontam McKenney, Nieveen e Van den Akker (2006), os princípios de *design* não têm a pretensão de serem receitas para o sucesso, mas sim ajudar os outros a alcançar o sucesso “e aplicar o conhecimento substantivo e procedimental mais apropriado para tarefas específicas de *design* e desenvolvimento em seus próprios ambientes” (p. 73). Ou seja, não garantem o sucesso absoluto, realizado em outros contextos, mas podem ajudar a obtê-lo.

Conclusão

A Filosofia, enquanto campo do conhecimento humano, foi sempre relevante ao longo da história, tendo o seu desenvolvimento impulsionado por diversos pensadores e filósofos, como Platão, Sócrates, Aristóteles, Espinosa, Descartes, de entre outros.

Entretanto, no panorama atual, a Filosofia, enquanto disciplina escolar, parece não atrair a atenção dos estudantes, o que causa uma certa preocupação. O papel da disciplina no desenvolvimento do pensamento, na apreensão do conhecimento e na construção do saber exige que os discentes, docentes, e a própria escola, compreendam verdadeiramente o papel reflexivo da Filosofia na formação crítica dos alunos. O ensino da disciplina nas escolas exige ao docente um novo paradigma, um novo modelo de ensinar Filosofia.

Todavia, as escolas terão de se preparar para o novo paradigma de ensino da disciplina de Filosofia que propomos, pois, no processo de implementação do Modelo foram experimentadas algumas dificuldades, que têm a ver com a logística dos equipamentos informáticos, desde logo a sua insuficiência, obsolescência e degradação técnica-operacional.

Propomos que a disciplina de Filosofia seja dotada de um tempo letivo maior do que os cinquenta minutos a ela dedicada, pois constatamos que, muitas vezes, tinha-se de fazer tudo a correr porque o tempo era limitado, um constrangimento que impedia que os debates fruissem melhor, que impedia a professora de aproveitar melhor o entusiasmo dos alunos, ou aprofundar algum tema.

O facto de a investigadora estar nos Açores, enquanto o projeto era implementado em Cabo Verde, não impediu que o mesmo tivesse sido desenvolvido com sucesso, pois o recurso às tecnologias de comunicação e informação permitiu que houvesse sempre uma comunicação fluída e eficaz entre a investigadora, a professora e os alunos.

Constatamos que o Modelo de ensino da disciplina proposto teve uma boa receptividade junto dos alunos, que, apesar de estarem perante a preparação para as Provas Gerais Internas – uma espécie de exames nacionais –, realizaram todas as tarefas solicitadas no âmbito deste projeto de investigação, alguns com um grau de exigência e consumo de tempo elevado, como é o caso do portefólio.

Consideramos que os resultados deste estudo apontam para a necessidade de se definir *estratégias* de ensino da Filosofia que poderão contribuir para um maior reconhecimento da relevância do currículo pelos alunos. Os resultados obtidos nesta

investigação permitiram propor um Modelo de Ensino Contextualizado da Filosofia, que pretende promover aprendizagens mais significativas, onde o professor exerce o papel de mediador, despertando no aluno o gosto e o interesse pela disciplina, através de aulas dinâmicas e interativas, mais condizentes com as suas experiências de vida e a sua realidade social.

A resposta às três questões de investigação que acompanharam a questão central e que se constituíram como elementos orientadores no desenvolvimento deste relatório de projeto, conduziu-nos à conclusão de que é necessário repensar o ensino da disciplina de Filosofia. Em relação à questão sobre que utilidade os alunos reconhecem na aprendizagem da Filosofia para a sua vida extraescolar, podemos constatar que inicialmente os alunos não reconheciam utilidade na disciplina. Depois da aplicação do Modelo de Ensino Contextualizado da Filosofia, uma expressiva maioria, cerca de vinte alunos, passou a reconhecer a sua utilidade, sendo que apenas uma aluna continuou a considerar que a Filosofia não tem utilidade nenhuma.

Quanto à segunda questão, o objetivo foi identificar as dimensões da relevância curricular consideradas pelos alunos. Stuckey et al. (2013) propuseram um modelo de relevância curricular que engloba três dimensões: individual, social e vocacional.

Os resultados obtidos permitem concluir que os alunos reconheceram a dimensão individual da Filosofia, ao considerarem-na útil para o desenvolvimento pessoal, especialmente por ajudá-los a refletir criticamente sobre os problemas do dia a dia e por estimular a capacidade intelectual. No entendimento dos discentes que participaram no estudo, essas competências individuais acabam por ter implicações sociais, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades importantes para a participação cidadã e para a construção de uma sociedade sustentável. Assim, também reconheceram a dimensão social da relevância da Filosofia enquanto disciplina escolar.

Quanto à dimensão vocacional, os alunos consideraram que a Filosofia lhes proporciona ferramentas essenciais para uma análise e reflexão crítica mais aprofundada sobre a realidade e os problemas sociais, competências estas muito valorizadas no contexto profissional, independentemente da carreira escolhida.

Ainda que a contextualização favoreça a aquisição de novas aprendizagens, ela não é tarefa fácil, o que se pode constatar na resposta à terceira questão da investigação. Em

relação aos fatores que favorecem ou contrariam a prática da contextualização na disciplina de Filosofia, encontramos alguns elementos que podem favorecer a contextualização do ensino e outros que a podem contrariar. Se fatores como conhecer a história de vida dos alunos, implementar estratégias de ensino dinâmicas e práticas diferenciadas, proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa - onde o professor desempenha o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento — podem favorecer a contextualização do ensino, o caso específico do carácter abstrato da disciplina da Filosofia pode ser um fator que contraria a contextualização. Constatamos ainda que a falta de formação contínua dos professores e a resistência às mudanças são fatores que não facilitam a contextualização dos conteúdos.

É nossa percepção que os alunos estiveram abertos, cooperaram, participaram de forma massiva nos debates, na realização das atividades, no projeto no “lar dos idosos” e, sobretudo, passaram a gostar das aulas de Filosofia e a vê-la como uma disciplina útil e importante para as suas vidas. Constatamos que os objetivos definidos à partida foram plenamente alcançados. Assim, consideramos que a sustentabilidade do projeto e do modelo criado está provada.

A avaliação do Modelo em geral foi realizada segundo as três dimensões da Metodologia do *Design* Educacional. Em relação à validade de conteúdo e de construção do Modelo, pode-se afirmar que este se mostrou adequado, com conteúdos relevantes, organizados de uma forma adequada e consistente, obedecendo a uma sequência lógica. Foram construídos de acordo com o programa e perfil dos alunos do 12.º ano e com rigor científico. Considerou-se que a linguagem utilizada foi clara e as metodologias de contextualização foram adequadas ao público-alvo.

Quanto à praticabilidade, a professora não teve nenhuma dificuldade em lecionar de acordo com o Modelo definido nesta investigação, as dificuldades sentidas durante o processo foram de ordem tecnológica. De igual modo, os alunos não apresentaram dificuldades em aprender segundo o Modelo proposto e aplicado. Sugeriram apenas a diminuição do número de trabalhos a ser colocado no portefólio.

No que toca à percepção da eficácia, tanto o público-alvo como a Professora consideraram que os objetivos iniciais foram atingidos. Afirmaram que o projeto foi útil, interessante e contribuiu para uma melhor compreensão dos conteúdos de Filosofia, e, por conseguinte, induziu a um maior reconhecimento da relevância da disciplina de

Filosofia. Assim, tendo em conta este referencial de reconhecimento dos resultados, podemos concluir que a contextualização contribui efetivamente para um maior reconhecimento da relevância disciplinar da Filosofia.

A apresentação dos princípios de *design* revela algumas ideias-chave que podem ser aproveitadas noutros contextos. Ou seja, com algumas adaptações, este Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia tem potencial e relevância para ser aplicado por outros professores de Filosofia em Cabo Verde.

Uma vez que há evidências empíricas de que o modelo tradicional e expositivo, atualmente utilizado em Cabo Verde não é o mais adequado para o ensino da Filosofia, consideramos que o Modelo de Ensino Contextualizado da Filosofia, aqui proposto pode ser aplicado no 12.º ano, em qualquer escola de Cabo Verde, se os docentes quiserem, pelo que o colocamos ao dispor de todos os professores do país.

Caso se avance para a reestruturação do modelo de ensino da Filosofia em Cabo Verde, recomendamos que as escolas sejam dotadas de recurso tecnológicos de apoio pedagógico, como computadores, ecrãs, projetores e sistemas de som, de modo a se aproveitar o potencial de eficácia que este modelo provou aportar. É nossa convicção de que o ensino da disciplina de Filosofia de uma forma mais atrativa poderá estimular estudos superiores nessa área.

Este é o primeiro estudo a abordar o ensino da Filosofia no ensino secundário em Cabo Verde, numa perspetiva de se encontrar um Modelo que induz a um maior interesse dos alunos e a um maior reconhecimento da relevância da disciplina para a sua vida. Trata-se de um contributo para a melhoria do ensino da disciplina de Filosofia neste arquipélago. Consideramos ser necessário o estudo relativo a outras disciplinas do currículo secundário em Cabo Verde, de modo a se alinhar o ensino com as exigências e as necessidades atuais.

Referências bibliográficas

- Abbagnano, N. (2007). *Dicionário de Filosofia (brasileira)*. Editora Martins Fontes.
- Adorno, T. (2003). A filosofia e os professores. In A. Theodor (Org.), *Educação e emancipação* (pp. 51-74). Paz e Terra.
- Afonso, M. M. (2002). *Educação e classes sociais em Cabo Verde*. Spleen África.
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projeto PROCUR. *Investigação e Práticas*, 5, 62- 88.
- Alonso, L. & Sousa, F. (2013). Integração e relevância curricular. In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-72). Editora Almedina.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2013). A entrevista na Investigação Educacional. In J. Amado, A. P. Costa, & N. Crusoé (Orgs.). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 206-233). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, C. F. B. G. (2014). *A Metodologia de Projeto como promotora de aprendizagem dos alunos: uma abordagem a um curso profissional* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho).
- Arnaz, J. A. (1984) *La Planeación Curricular*. Trillas.
- Ausubel, D. P. (1978). Em defesa dos organizadores antecipados : uma resposta aos críticos. *Revista de Pesquisa Educacional*, 48(2), 251-257.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional: uma visão cognitiva*. Interamericana.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Baker, E. D., Hope, L., & Karandjeff, K. (2009). Contextualized Teaching & Learning: A Faculty Primer. A Review of Literature and Faculty Practices with Implications for California Community College Practitioners. *Academic senate for California community colleges*.
- Beane, J. A. (2000b). O que é um currículo coerente? In J. A. Pacheco (Org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 39-58). Porto Editora.
- Beane, J. (2002). *Integração Curricular*. Didáctica Editora.
- Beane, J. A. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 91-110.
- Benedito, V. & Imbernón, F. (2000). A Profissão Docente. In J. Mateo (Ed.), *Enciclopédia Geral da Educação* (pp. 31-92). Liarte Editora de Livros.
- Bizarro, R. (2001). Aprender, ensinar, avaliar em FLE (3.º ciclo do Ensino Básico): alguns percursos para a autonomia. In *Colóquio Ensino das línguas Estrangeiras: Que Estratégias Político - Educativas?* (pp. 137-152). FPCEP.

- Boavida, J. & Schippling, A. (2008). A Filosofia no Ensino Secundário em Portugal: tradição, modernidade e pós-modernidade. *Revista Fragmentos de Cultura*, 18(4), 571-589.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bonito, J., Raposo, N., & Trindade, V. (2009). Funções e competências do novo docente: breve apontamento. *Educação – Temas e Problemas*, 7(4), 57-67.
- Botelho, M. M. (2021). *Diferenciação, Integração e Relevância Curricular em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: que desafios?* (Relatório de estágio para obtenção do Grau de Mestre). Universidade dos Açores.
- Brancatti, P. R. (1993). *O ensino de filosofia no segundo grau: uma necessidade de leitura do cotidiano* (Dissertação de mestrado, Unimep - Universidade Metodista de Piracicaba).
- Cachapuz, A. (1995). O Ensino das Ciências para a Excelência da Aprendizagem. In A. D. Carvalho (Org.), *Novas Metodologias em Educação* (pp. 351-385). Porto Editora.
- Carvalho, A. (2017). (Re) cortes no tempo: Lei Fundamental da Educação Cabo-Verdiana completa 27 anos. *Jornal Expresso das ilhas*, 831.
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (2011). *Gerir o trabalho de projecto: Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Texto Editora.
- Cauterman, M. M. & Demailly, L. (1995). *É útil a Formação Contínua dos Professores?* Rés-Editora.
- Chauí, M. (1995). *Convite à filosofia*. Editora Ática.
- Dewey, J. (2002). *A escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Relógio D'água Editores.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education*. Simon & Schuster.
- Dewey, J. (1980). A arte como experiência. In J. Dewey (Ed.), *Os Pensadores* (pp. 87-105). Abril Cultural.
- Dewey, J. (1978). *Vida e educação*. Melhoramentos.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. Nacional.
- Dewey, J. (1958). *Experiência y Educación*. Editorial Losada.
- Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1902). A escola como centro social. *O Professor do Ensino Fundamental*, 3(2), 73-86.
- Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. INDEA Instituto Politécnico de Leiria.
- Direção Geral do Ultramar (1995). *Anuário Estatístico dos Domínios Ultramarinos Portuguezes (1899-1900)*.

- D'Hainaut, L. (1980). *Educação – dos fins aos objetivos*. Edições Almedina.
- dos Santos, J. C. F. (2008). *Aprendizagem Significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor*. Mediação.
- dos Santos, R. (2014). *Filosofia, uma breve introdução*. Dissertatio Incipiens.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19 (41), 347-372.
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., & Figueiredo, C. (2011). Sentidos atribuídos ao conceito de “contextualização curricular”. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, J. C. Branco, B. D. Silva & L. S. Almeida (Orgs.), *Libro de actas do XI congreso internacional galego-portugués de psicopedagogía*. (pp. 581-592). Universidade da Coruña.
- Fernandes, P., & Figueiredo, C. (2012). Contextualização Curricular – subsídios para novas significações. *Interacções*, (8), 163-177.
- Ferreira, M. L.R. (2015). Ensinar e aprender Filosofia: um testemunho. *Gadium Sciendi*, (8), 40-57.
- Gadotti, M. (1979). Para que serve afinal a filosofia? *Reflexão*, 4(13), 131-135.
- Gadotti, M. (2000). Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, 14, 03-11.
- Gasparello, A. M. A. (1986). *Questão do ensino da Filosofia no 2.º grau* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal Fluminense).
- Gauthier, C. & Tardif, M. (2010). *A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Vozes.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Celta Editora.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Gontijo, P. (2013). Didática para além da didática. *Ensinar Filosofia*, 2, 51-62.
- Goodson, I. & Crick, R. D. (2009). Currículo como narração: contos dos filhos dos colonizados. *Revista do Currículo*, 20(3), 225-236.
- Grundy, S. (1991). *Product o Praxis del Currículum*. Morata.
- Habermas, J. (1975). Conhecimento e Interesse. *Textos escolhidos. Os Pensadores* (pp. 291-302). Victor Civita.
- Habermas, J. (2003). Acción comunicativa y razón sin transcendencia. In: *Acción comunicativa y razón sin transcendencia* (104). Editora Paidós.

- Janicas, J. P. (1998). Obstáculos e contradições dos novos programas (a/por cumprir). In F. Henriques & M. Bastos (Orgs.), *Os actuais programas de filosofia do secundário: balanço e perspectivas* (pp. 103-113). Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Jaspers, K. (1983). *Einführung in die Philosophie*. 22. Aufl. Pieper Verlag,
- Kemmis, S. (1988). *El Curriculum: Más Allá de la Teoría de la Reproducción*. Morata.
- Kilpatrick, W. (2006). *O Método de Projecto*. Edições Pedagogo.
- Kilpatrick, W. H. (1918). The project method. *Teachers College Record*, 19(4), 319-334. Columbia University.
- Lambdin, D. V., & Walker, V. L. (1994). Planning for classroom portfolio assessment. *The Arithmetic Teacher*, 41(6), 318-324.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93.
- Leite, C., Fernandes, P., Mouraz, A., Morgado, J. C., Esteves, M. M., Rodrigues, M. A., Costa, N. & Figueiredo, C. (2011). Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos. *XI Congresso Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 147-152). Universidade do Porto.
- Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da educação*. Cortez Editora.
- Mager, R. F. (1979). *Análise de problemas de desempenho*. Lake Publishers Co.
- Manso, V. de P. (1868). Bullarium Patronatus Portugalliae Regum. In *Ecclesiis Africae, Asiae atque Oceaniae*, tomus I. Typographia Nationali.
- Manso, A. (2018). O lugar da filosofia nos currículos do ensino secundário em Portugal. *Revista de Cultura para o Século XXI*, 21. Editora Zéfiro.
- Marcondes, D. (2010). *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Editora Jorge Zahar.
- Martinez Bonafe, J. (1999). *Trabajar en la escuela. Profesorado e reformas en el umbral del siglo XXI*. Miño y Dávila.
- McKenney, S., Nieveen, N. & van den Akker, J. (2006). Design research from a curriculum perspective. In J. van den Akker et al. (Eds.), *Educational design research* (pp. 67-90). Routledge.
- Mazzeo, C. (2008). Supporting student success at California community colleges: *A white Paper. Prepared for the Bay Area Workforce Funding Collaborative Career by the Career Ladders Project for California Community Colleges*.
- Ministério de Educação – Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (1992). *Introdução à Filosofia. Organização curricular e programas. Ensino secundário*. Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Ministério da Educação (2017). *Plano estratégico da Educação 2017-2021*. Ministério da Educação de Cabo Verde.

- Morales, M. D. L., & Alves, F. L. (2016). O desinteresse dos alunos pela aprendizagem: Uma intervenção pedagógica. *Os desafios da escola paranaense na perspectiva do professor PDE* (pp.1-8). Secretaria do Estado da Educação de Paraná.
- Moreira, M. A. (2006). *O que é afinal aprendizagem significativa?* Instituto de Física – UFRGS.
- Morgado, J. C., & Mendes, B. (2012). Discursos políticos sobre educação em Portugal: existe lugar para a contextualização curricular? *Revista Interações*, 8(22).
- Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., Conceição, J., & Alaiz, V. (1994). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (Vol. B/4). Instituto de Educação Educacional.
- Nietzsche, F. (1998). *Genealogia da moral*. Companhia das Letras.
- Nieveen, N. & Folmer, E. (2018). Avaliação formativa na pesquisa-aplicação em educação. In T. Plomp, N. Nieveen, E. Nonato & E. Matta (Orgs.), *Pesquisa-Aplicação em Educação: uma introdução* (pp.177-198). Artesanato Educacional.
- Oliveira, R. M. (2018). Filosofia Na Escola: A Necessidade De Um Pensar Crítico E Reflexivo Em Torno Do Ensino-Aprendizagem Em Sala De Aula. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 11(7), 25-40.
- Pacheco, J.A. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto Editora.
- Paviani, J. (2004). Disciplinaridade e Interdisciplinaridade. In C. Pimenta, (Coord.). *Interdisciplinaridade, Humanismo, Universidad* (pp. 15-57). Campo das Letras.
- Pinar, W. & Grumet, M. (1976). *Toward a Poor Curriculum*. Educator's International Press.
- Pinar, W.F. (2016). *Estudos Curriculares: ensaios selecionados*. Editora Cortez.
- Pinheiro, N. A. M. (2005). *Educação Crítico-Reflexiva para um Ensino Médio Científico-Tecnológico: a contribuição do enfoque CTS para o ensino aprendizagem do conhecimento matemático* (tese de doutoramento). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pinto, M. V. (1998). Os actuais programas de Filosofia: perspectivas. In F. Henriques & M. Bastos. (Eds.), *Os actuais programas de Filosofia do Secundário: balanço e perspectivas* (pp. 283-290). Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- Plomp, T. (2018). Pesquisa-aplicação em educação: Uma introdução. In T. Plomp, N. Nieveen, E. Nonato & A. Matta, (Orgs.), *Pesquisa-Aplicação em Educação: Uma introdução* (pp. 25-66). Artesanato Educacional.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade, ambições e limites* (pp. 73-104). Relógio D'Água Editores.
- Quivy, R. & Campenhoudt. L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Reale, G., & Antiseri, D. (2003). *História da filosofia: filosofia pagã antiga*. Paulus.

- Ribeiro, I. (1999). Filosofia e ensino secundário em Portugal. *Filosofia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. 2(16), 15-16.
- Roldão (2020). Articulação curricular e a relevância como critério do essencial para uma tentativa de clarificação concetual. *Revista de Estudos Curriculares*. 11(1), 73-85.
- Roldão, M. C. (2013). O que é um currículo relevante? In F. Sousa, L. Alonso & M. C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 15-28). Almedina.
- Roldão, M. D. C. (2010). A função curricular da escola e o papel dos professores: políticas, discurso e práticas de contextualização e diferenciação. *Nuances: estudos sobre educação*, 17(18), 231-242.
- Roldão M. C. (2006). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2001). A Escola como Instância de Decisão Curricular. In I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 67-77), 14. Porto Editora.
- Roldão, M C (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e práticas*. Direcção-Geral da Educação - Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (1994). *O Pensamento Concreto da Criança: Uma Perspectiva a Questionar no Currículo*. IIE.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto Editora.
- Schwab, J. (1985). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. In J. G. Sacristán (aut.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 197-209). Akal.
- Sealey, P. & Noyes, A. (2010). On the relevance of the mathematics curriculum to young people. *The Curriculum Journal*, 21(3), 239–253.
- Silva, J. (2002). Do Ensino às Aprendizagens Significativas. *Boletim Avaliação e Aprendizagens Significativas*. Seed/MEC. 5-14.
- Sobrinho, J. D. (2002). Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In L. C. Freitas (Org.), *Avaliação: construindo o campo e a crítica* (pp. 13-62). Editora Insular.
- Sousa, F. (2022). Why do we need curriculum autonomy? A (re)assertion of relevance as a key-issue in Curriculum Studies. In S. Almeida, F. Sousa, M. Figueiredo (Eds.), *Curriculum autonomy policies: international trends, tensions and transformations* (pp. 100-109). CICS.NOVA.
- Sousa, F. (2021). Oficinas no ensino básico: oásis de relevância curricular? In *Anais do V Colóquio Luso-Afro Brasileiro de Questões Curriculares e IV (IN)FORMACCE*. Even3
- Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M. C. (2013) (Orgs.). *Investigação para um Currículo Relevante*. Almedina.

- Sousa, F. (2010). A investigação enquanto prática de deliberação curricular: o caso do projeto ICR. *Revista Interações*, 14, 32-56.
- Sousa, M. J. (2020). *O ensino da filosofia: Uma confluência entre teoria e práxis* (Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre, Universidade Beira Interior).
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.
- Stuckey, M., Hofstein, A., Mamlok-Naaman, R., & Eilks, I. (2013). The meaning of “relevance” in science education and its implications for the science curriculum. *Studies in Science Education*, 49(1), 1-34.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press.
- Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In: A.S. Silva e J.M. Pinto. *Metodologia das ciências sociais*. Afrontamento.
- Veiga Simão, A. M. (2005). O “Portfolio” como instrumento na Auto-regulação da Aprendizagem: uma experiência no ensino superior pós-graduado. In: I. Sá-Chaves (Org.). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro - reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos* (pp. 85-100), 17. Porto Editora.
- Vieira, A. (2019). Congresso Internacional de Cooperação e Educação. In: C. Carvalho, M. A. Barreto, & F. Santos (Orgs.), *Análise ideológica da evolução das políticas educativas em Cabo Verde* (pp. 53-65). Centro de Estudos Internacionais.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e da Linguagem*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Martins Fontes.

Legislação

Lei n.º 103/III/1990 de 29 de dezembro

Lei n.º 113, de 18 de outubro de 1999

Decreto-Legislativo n.º 2/2010

Anexos

Anexo I

Quadro 16 - Guião de entrevista aos alunos (primeira ronda)

Bloco	Tópicos	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar	Legitimar a entrevista. - Informar sobre o âmbito de estudo que conduziu a realização da entrevista.	Esta entrevista será realizada no âmbito de um Projeto de Mestrado em Educação e Formação, que tem como objetivo “analisar as perspetivas dos alunos do 12.º ano, sobre a relevância curricular da disciplina de Filosofia e contribuir para a criação de estratégias de contextualização curricular, mais próximas da sua realidade e das suas experiências”. Necessito da tua colaboração no sentido de analisar a relevância curricular que os alunos atribuem à disciplina de Filosofia, e conhecer os teus interesses e experiências de vida. O teu contributo é fundamental, dado que esta entrevista é de carácter exploratório, servindo de base para a construção dos nossos protótipos.
	Motivar	Motivar o entrevistado. - Solicitar a sua colaboração, referindo a importância do seu contributo.	
Garantia de confidencialidade e anonimato	Confiança	Criar um clima de confiança e abertura, promotor de uma boa	A informação recolhida será tratada de modo a garantir a confidencialidade dos dados e será salvaguardada a tua identidade. Gostaria que respondesse

		interação entre entrevistador e entrevistado.	sem te preocupar com juízos de valor, já que não existem respostas certas ou erradas.
Consentimento para a eventual gravação da entrevista	Consentimento	Obter o consentimento do entrevistado para eventual gravação do testemunho.	Posso gravar a nossa conversa?
Caracterização do entrevistado	Idade	Recolher dados acerca do entrevistado.	Qual é a tua Idade?
	Ano de escolaridade		Qual o ano de escolaridade que frequentas?
Contexto Familiar	Convivência	Caracterizar o contexto familiar dos alunos.	Com quem vives?
	Profissão dos pais		Qual a habilitação literária dos teus pais? Qual a profissão dos teus pais?
Áreas de interesse	Desporto	Identificar as áreas de interesse do aluno.	Costumas praticar alguma atividade desportiva? Qual?
	Cidadania		Interessas-te por assuntos relativos à cidadania?

			<p>Manténs-te informado sobre o mundo e o teu país?</p> <p>Tens consciência dos teus direitos e deveres como cidadão? Percebes as implicações ambientais das tuas ações e as suas consequências?</p> <p>Estás consciente dos problemas sociais que te rodeiam?</p>
	Política		<p>Votaste nas últimas eleições (só para os que tenham 18 anos)?</p> <p>Participas de uma forma ativa de algum grupo político?</p> <p>Tens interesse por política?</p>
	Arte /cultura		<p>Alguma vez participaste de algum evento cultural (por exemplo música, teatro, dança)?</p>
	Religião		<p>Professas alguma religião? Qual?</p>
	Profissão do futuro		<p>Qual a profissão que gostarias de ter no futuro?</p>
Experiência de vida	Voluntariado	Reconhecer as experiências relevantes que o aluno já teve na vida.	<p>Fazes parte de alguma associação, fazes algum trabalho voluntário? Se sim, em que tipo de associações?</p>

			Quais as motivações que tens nessa participação?
	Trabalho		Já exercestes algum trabalho remunerado?
	Talento		Tens algum talento específico que se destaca?
Relevância curricular	Opinião	Conhecer a opinião dos alunos acerca da disciplina de Filosofia.	O que é que pensas sobre a disciplina de Filosofia?
	Utilidade da filosofia		Em que medida a filosofia é útil na tua vida diária? Se não, porque que não a achas importante?
	Aulas		<p>O que é que as aulas de filosofia têm de mais ou menos interessante? Quais os temas mais interessantes para ti?</p> <p>Como comportas-te quando as aulas não te interessam (só para alunos que não vêm relevância curricular da disciplina de filosofia)?</p> <p>O que pensas sobre as formas de trabalho?</p> <p>O que pensas sobre as formas de avaliação?</p>
Rotinas Diárias	Hábitos de estudo		Quais são os teus hábitos de estudo da Filosofia (como estudas, a

		Identificar os hábitos rotineiros dos alunos.	periodicidade, os instrumentos que usas...)?
	Tempos livres		Como costumavas ocupar os teus tempos livres?
Tecnologia	Telemóvel /Computador	Descobrir qual a relação dos alunos com as novas tecnologias.	Tens telemóvel? Tens computador? Usas estes dispositivos para quê? Para práticas educativas, práticas comunicativas ou práticas lúdicas?
	Internet		Tens internet disponível a qualquer hora e em qualquer lugar?
	Tecnologia como recurso		Achas que a tecnologia poderia auxiliar no ensino da Filosofia? Como?
Conclusão/ agradecimentos	Conclusão	Concluir a entrevista e agradecer o entrevistado.	Agradeço a tua disponibilidade e o teu contributo, fundamentais para a realização deste trabalho.

Anexo II

Quadro 17 - Guião de entrevista aos alunos (segunda ronda)

Bloco	Tópicos	Objetivos	Questões
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar Motivar	Legitimar a entrevista. - Informar sobre o âmbito de estudo que conduziu a realização da entrevista. Motivar o entrevistado. - Solicitar a sua colaboração, referindo a importância do seu contributo.	Esta entrevista será realizada no âmbito de um Projeto de Mestrado em Educação e Formação, que tem como objetivo “analisar as perspetivas dos alunos do 12.º ano, sobre a relevância curricular da disciplina de Filosofia e contribuir para a criação de estratégias de contextualização curricular, mais próximas da sua realidade e das suas experiências”. Necessito da tua colaboração no sentido de avaliar a eficácia do Modelo de Contextualização do Ensino da Filosofia e verificar se houve um maior reconhecimento da relevância curricular da disciplina de Filosofia. O teu contributo é fundamental, dado que esta entrevista é de carácter avaliativo, servindo para avaliar o Modelo e melhorá-lo.

Garantia de confidencialidade e anonimato	Confiança	Criar um clima de confiança e abertura, promotor de uma boa interação entre entrevistador e entrevistado.	A informação recolhida será tratada de modo a garantir a confidencialidade dos dados e será salvaguardada a tua identidade. Gostaria que respondesse sem te preocupar com juízos de valor, já que não existem respostas certas ou erradas.
Consentimento para a eventual gravação da entrevista	Consentimento	Obter o consentimento do entrevistado para eventual gravação do testemunho.	Posso gravar a nossa conversa?
Relevância curricular	Apreciar as aulas	Identificar se houve mudanças de atitude em relação à aprendizagem da Filosofia.	O Modelo fez com que passasses a apreciar mais das aulas de Filosofia?
	Maior reconhecimento da relevância curricular	Descobrir se houve um maior reconhecimento da relevância curricular da disciplina de Filosofia, por parte dos alunos.	O Modelo contribuiu para que passasses a reconhecer maior utilidade na disciplina de Filosofia?
	Relevância da Política	Conhecer a opinião do estudante sobre a abordagem da política como temática de estudo.	Um dos temas bastante discutido foi a política. A abordagem desta temática fez com que aumentasses o teu interesse pela política?
Metodologias/estratégias	Trabalho de Projeto	Recolher subsídios para melhorar a metodologia de Trabalho de Projeto.	Uma das metodologias utilizada foi o “Trabalho de Projeto” que foi

			realizado com os idosos. Conta-me como foi essa experiência para ti?
	Estratégias	Obter informações dos estudantes para avaliar a eficácia das metodologias/estratégias e consequentemente melhorá-las.	Sobre as metodologias/estratégias utilizadas durante o projeto, foram adequadas ou não, qual a tua opinião?
Conteúdos/aspectos mais ou menos relevantes	Aspectos menos apreciados	Identificar os aspectos menos apreciados pelos estudantes durante as aulas.	Quais foram os aspectos que menos apreciaste no projeto, ou que não tenhas gostado muito?
	Conteúdos mais apreciados	Conhecer quais foram os conteúdos que os discentes mais apreciaram.	Quais foram os conteúdos que mais apreciaste?
Críticas/Sugestões	Sugestões	Identificar as críticas e obter subsídios de sugestões para melhorar o Modelo.	Gostarias de ressaltar alguma crítica, ou deixar alguma sugestão para a melhoria do Modelo no futuro?

Anexo III

Consentimento Informado à Diretora da Escola

Exma. Senhora, diretora

A investigadora Ivone Maria Almeida dos Santos, aluna do mestrado em Educação e Formação, da Universidade dos Açores, pretende realizar um projeto cujo objetivo consiste em analisar as perspetivas dos alunos do 12.º ano, sobre a relevância curricular da disciplina de Filosofia, de modo a contribuir para a criação de estratégias de contextualização curricular, mais próximas das realidades e experiências pessoais e sociais desses alunos.

Neste sentido, solicitamos a sua autorização para acedermos às instalações da instituição que V. Exa. dirige, no sentido de entrevistar estudantes que aceitem participar no estudo. Esta participação tem um carácter voluntário e, a qualquer momento, o estudante poderá recusar a sua participação. No entanto, a sua colaboração será extremamente valiosa para a concretização dos objetivos do estudo. Os dados recolhidos serão inseridos numa base de dados, sendo atribuído um código a cada sujeito em estudo, por forma a garantir que toda a informação recolhida é anónima e confidencial. Estes dados serão usados para fins estritamente científicos e a sua divulgação será realizada mediante a elaboração de um relatório final de projeto, garantindo que a identificação dos participantes nunca será tornada pública. A mestranda/investigadora agradece a colaboração e disponibiliza-se para prestar os esclarecimentos adicionais necessários.

_____, ____/____/2022

A investigadora: _____

A Diretora: _____

Ivone Maria almeida dos Santos

Email: vonynascimento24@gmail.com

(Mestranda/Investigadora)

Declaração de Consentimento Informado da Diretora da Escola

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram facultadas.

Fui informado(a) que a qualquer momento posso recusar a participação da instituição que dirijo neste estudo. Compreendo a utilidade do estudo e autorizo a instituição a participar, permitindo a utilização dos dados para os fins científicos que me foram referidos, tendo em conta as garantias de anonimato e confidencialidade que me foram dadas.

Data: _____ de _____ de 2022.

(Assinatura)

Termo de Consentimento Informado à Professora

A investigadora Ivone Maria Almeida dos Santos, aluna do mestrado em Educação e Formação, da Universidade dos Açores, pretende realizar um projeto cujo objetivo consiste em analisar as perspetivas dos alunos do 12º ano, sobre a relevância curricular da disciplina de Filosofia, de modo a contribuir para a criação de estratégias de contextualização curricular, mais próximas das realidades e experiências pessoais e sociais desses alunos.

O documento clarifica a natureza da participação da professora neste estudo e explicita as normas éticas que presidem à atividade da investigadora responsável pelo mesmo. O projeto é orientado pelos Professores Doutores Francisco Souza, Ana Cristina Palos e Josélia da Fonseca.

Neste projeto de investigação, não se pretende avaliar os desempenhos das pessoas, o que importa é obter o relato fidedigno das suas experiências. A sua participação consiste em colocar em prática os protótipos criados pela mestrande/investigadora, Ivone Maria Almeida dos Santos, dinamizando assim as estratégias de ensino nas aulas de Filosofia.

A preservação da confidencialidade é um valor central do presente processo de investigação. Neste sentido, a participação neste projeto não comporta qualquer risco nem prejuízo para si, exceto o decorrente do tempo pessoal que nos é concedido. Mesmo assim, a qualquer momento poderá, se assim o entender, desistir da sua participação, quando desejar, ou retirar os seus dados, mesmo depois de ter iniciado a participação.

Os resultados da investigação serão apresentados num relatório final de projeto do mestrado de Educação e Formação, ministrado pela Universidade dos Açores.

Depois do estudo realizado, poderá, se o desejar, solicitar à investigadora uma síntese dos resultados do mesmo, que lhe será enviada para a morada ou endereço eletrónico que fornecer. A sua participação neste estudo é absolutamente voluntária, mas essencial para o sucesso da investigação. Para quaisquer questões relacionadas com esta investigação, poderá contactar diretamente os orientadores do projeto, através do endereço de correio eletrónico (francisco.jr.sousa@uac.pt, ana.cp.palos@uac.pt e joselia.mr.fonseca@uac.pt).

Ao assinarem este formulário, ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas.

_____, ____/____/2022

A investigadora: _____

A Professora: _____

Termo de Consentimento Informado ao Aluno

A investigadora Ivone Maria Almeida dos Santos, aluna do mestrado em Educação e Formação, da Universidade dos Açores, pretende realizar um projeto cujo objetivo consiste em analisar as perspetivas dos alunos do 12.º ano, sobre a relevância curricular da disciplina de Filosofia, de modo a contribuir para a criação de estratégias de contextualização curricular, mais próximas das realidades e experiências pessoais e sociais desses alunos.

O documento clarifica a natureza da participação dos entrevistados neste estudo e explicita as normas éticas que presidem à atividade da investigadora responsável pelo mesmo. O projeto é orientado pelos Professores Doutores Francisco Souza, Ana Cristina Palos e Josélia da Fonseca.

Neste projeto de investigação não existem respostas certas ou erradas, nem se pretende avaliar os desempenhos das pessoas: o que importa é obter o relato fidedigno das suas experiências. A participação no estudo consiste na concessão de uma entrevista, que poderá durar entre 30 e 40 minutos.

A preservação da confidencialidade é um valor central do presente processo de investigação. Neste sentido, a participação na entrevista não comporta qualquer risco nem prejuízo para si, exceto o decorrente do tempo pessoal que nos é concedido. Mesmo assim, qualquer participante poderá, se assim o entender, desistir da sua participação, quando desejar, ou retirar os seus dados, mesmo depois de ter iniciado a participação. Pode também optar por não responder a qualquer questão específica, bastando para isso explicitar essa vontade no decurso das entrevistas. A entrevista será realizada no momento e no espaço que correspondam à conveniência das pessoas entrevistadas e que assegurem o desenvolvimento da conversa sem intrusões nem perturbações.

Para garantir uma entrevista o mais curta possível, esta será gravada em formato áudio e posteriormente identificada com um código próprio. Cada entrevista será depois transcrita integralmente e ser-lhe-á entregue uma cópia da respetiva transcrição, acompanhada do conteúdo em áudio.

Todas as informações de carácter pessoal contidas nas entrevistas serão mantidas na mais estrita confidencialidade. Caso sejam inseridos no relatório final do estudo alguns excertos das suas entrevistas, serão utilizados pseudónimos e códigos numéricos ou alfabéticos para todos os nomes, locais, escolas e/ou departamentos referenciados, assim como omitidos quaisquer detalhes que possam permitir a identificação do entrevistado(a) ou das pessoas a quem ele(a) se refere.

Os resultados da investigação serão apresentados num relatório final de projeto, do mestrado em Educação e Formação, ministrado pela Universidade dos Açores.

Depois do estudo realizado, poderá, se o desejar, solicitar à investigadora uma síntese dos resultados do mesmo, que lhe será enviada para a morada ou endereço eletrónico que fornecer. A sua participação neste estudo é absolutamente voluntária, mas essencial para o sucesso da investigação. Para quaisquer questões relacionadas com esta investigação, poderá contactar diretamente os orientadores do projeto, através do endereço de correio eletrónico (francisco.jr.sousa@uac.pt, ana.cp.palos@uac.pt e joselia.mr.fonseca@uac.pt).

Ao assinarem este formulário, ambas as partes envolvidas concordam com as condições nele estabelecidas.

_____, ____/____/2022

O(a) entrevistador(a): _____

O(a) entrevistado(a) : _____

Declaração de Consentimento Informado aos pais

A investigadora Ivone Maria Almeida dos Santos, aluna do mestrado em Educação e Formação, da Universidade dos Açores, pretende realizar um projeto cujo objetivo consiste em analisar as perspetivas dos alunos do 12º ano, sobre a relevância curricular da disciplina de Filosofia, de modo a contribuir para a criação de estratégias de contextualização curricular, mais próximas das realidades e experiências pessoais e sociais desses alunos.

Neste sentido, solicitamos a sua autorização para que seu filho(a) possa participar nesta investigação. A participação no estudo consiste na concessão de uma entrevista, que poderá durar entre 30 e 40 minutos. Esta participação tem um caráter voluntário e, a qualquer momento, ele(a) pode recusar a sua participação. No entanto, a sua colaboração será extremamente valiosa para a concretização dos objetivos do estudo. Os dados recolhidos serão inseridos numa base de dados, sendo atribuído um código a cada sujeito em estudo, por forma a garantir que toda a informação recolhida é anónima e confidencial. Estes dados serão usados para fins estritamente científicos e a sua divulgação será realizada mediante a elaboração de um relatório final de projeto, garantindo que a identificação dos participantes nunca será tornada pública. A mestranda/ investigadora agradece a colaboração e disponibiliza-se para prestar os esclarecimentos adicionais necessários.

_____, ____/____/2022

A investigadora: _____

Os Pais: _____

Ivone Maria Almeida dos Santos
Email: vonynascimento24@gmail.com

(Mestranda/Investigadora)

Codificação das entrevistas
Unidades de registo
<p>Qual é a tua idade?</p> <p>A1 - 20 anos 1.1.3</p> <p>A2 - 17 anos 1.1.1</p> <p>A3 - 18 anos 1.1.2</p> <p>Com quem vives?</p> <p>A1 - Vivo com a minha mãe e minhas duas irmãs. Meu pai emigrou para o estrangeiro. 1.2.1</p> <p>A2 - Com a minha mãe, meu padrasto e meus dois irmãos da parte de mãe. 1.2.2</p> <p>A3 - Com meu pai. 1.2.1</p> <p>Qual é o nível de escolaridade dos teus pais?</p> <p>A1 - Acho que a minha mãe estudou até o 10.º ano e o meu pai não sei. 1.3.3</p> <p>A2 - Minha mãe estudou até o 4º ano e o meu pai não sei até onde ele estudou. 1.3.1</p> <p>A3 - Meu pai estudou até o 6º ano e minha mãe também. 1.3.2</p> <p>Qual é a profissão dos teus pais?</p> <p>A1 - Minha mãe trabalha numa loja como vendedora 1.4.1 e o meu pai é jogador de futebol profissional em Luxemburgo.</p> <p>A2 - Minha mãe trabalha num bar 1.4.2 e meu pai vive em Luxemburgo, ele tem uma barbearia. Mas nós não temos muita ligação, ele é um pai ausente, na verdade quem me criou foi o meu padrasto, desde os meus 3 anos, quando ele começou a namorar com a minha mãe. 1.2.2</p> <p>A3 - Meu pai é pedreiro na empresa “Armando Cunha” e minha mãe é empregada doméstica. 1.4.3</p> <p>Costumas praticar alguma atividade desportiva? Qual?</p> <p>A1 - Sim, jogo futebol para divertir-me, mas também com intenções mais a sério. Já joguei no Juventude sub 20, mas agora vou jogar no Sénior Salamansa. Treino de 3 a 4 vezes por semana. 2.1.2 + 2.2.1</p> <p>A2 - Não. Não tenho jeito nenhum para desporto. 2.1.6 + 2.2.2</p> <p>A3 - Sim, Andebol. Jogo na equipa oficial da escola, do treinador Aquilino. 2.1.6 + 2.2.2</p> <p>Interessas-te por assuntos relativos à cidadania?</p> <p>A1 - Como cidadão preocupo-me com problemas sociais, principalmente com as questões das drogas e das consequências que ela pode trazer para a juventude. 3.3.1</p>

A2 - Sim, preocupa-me o comportamento desviante de alguns jovens e essa elevada taxa de desemprego no nosso país, especificamente na camada jovem, que terminam os estudos e não conseguem arranjar emprego. **3.3.5**

A3 - Sim, preocupo-me com a violência que acontece no nosso país, o que afeta o desenvolvimento, **3.3.2** a pandemia da Covid 19, se o problema avançar mais e não houver controlo? **3.3.6**

Anexo V

Quadro 19 - Exemplo da transcrição da segunda entrevista e do corpus de entrevista codificado

Codificação das entrevistas
Unidades de registo
<p>1 – O Modelo fez com que passasses a gostar mais das aulas de filosofia?</p> <p>A1 – sim, passei a gostar mais, já que antes não gostava. 1.1.2</p> <p>A2 – Sim, já gostava de filosofia, mas com o projeto as aulas ficaram mais interativas. 1.1.1 A professora passou a interagir mais connosco, ficou super diferente, do que estar só a ler as fotocópias. 2.2.2 O projeto ajudou-me bastante, porque tive a oportunidade de aprender coisas novas que desconhecia completamente. Antes não tínhamos isso nas aulas de filosofia. 2.2.7</p> <p>A3 – Dependia dos temas e dos trabalhos. Alguns temas chamaram a minha atenção outros não. Quando falamos da “morte de Deus” de Nietzsche chamou muito a minha atenção, no início não concordei com a frase, mas depois acabei por entender o que ele queria dizer com a morte de Deus. 1.1.3</p> <p>2 – O projeto contribuiu para que passasses a ver maior utilidade na disciplina de filosofia?</p> <p>A1 – Sim, já achava a disciplina útil, porque nos ajuda a refletir sobre as coisas, mas agora depois do projeto consigo ver maior utilidade na filosofia. 1.2.1</p> <p>A2 – Sim, a filosofia é útil, 1.2.1 foram tratados temas muito importantes como os direitos humanos, religião. 2.3.4 + 2.3.3 Por exemplo, no debate sobre religião foi muito bom ver as diferentes formas de pensar dos colegas, uns acreditavam em Deus, outros não, alguns defendiam os valores da sua religião. 2.1.1</p> <p>A3 – Sim, agora consigo ver que a filosofia é útil, 1.2.1 com o estudo de temas como a política, religião, passamos a ter maior conhecimento sobre estas temáticas. 2.3.2 + 2.3.3</p> <p>3 – Um dos temas bastante discutido foi a política. A abordagem desta temática fez com que aumentasses o teu interesse pela política?</p> <p>A1 – Sim, o meu interesse pela política cresceu um pouco. 2.4.1 Gostei da aula em que conversamos com o deputado. 2.1.4</p> <p>A2 – Sim, comecei a entender muitas coisas que antes não entendia. O meu interesse pela política aumentou muito, mas só não gostei de algo que o Deputado falou, que os políticos muitas vezes mentem nas campanhas como uma estratégia para conseguirem votos, não curti, achei aquilo desonesto. 2.4.2</p> <p>A3 – Realmente eu não gosto muito de política por causa de alguns aspetos negativos que ela tem, mas posso afirmar que ganhei um certo conhecimento, mas continuo a não me interessar pela política. 2.4.3</p>

as, a visita de estudo à ALAIM, **2.1.2** os debates na sala de aula **2.1.1** foram muito proveitosos. A realização do portefólio teve um impacto positivo na avaliação, os testes refletiam aquilo que nós dávamos nas aulas. **2.1.9**

A2 – Gostei muito de termos criado um portefólio, porque havia uma preocupação de todos nós em fazermos bem os nossos trabalhos, e isso nos “obrigava” a perceber as coisas, então exigia de nós estudo. Os colegas foram bastante criativos na elaboração dos portfólios, achei isso super interessante, mas penso que o portfólio poderia ter tido mais impacto na nossa avaliação final.

2.1.9 Também gostei muito da visita de estudos à ALAIM, era a primeira vez que visitava o lugar, senti-me muito à vontade, é um espaço muito acolhedor, a diretora da escola deixou-nos muito à vontade. Ela nos apresentou todo o espaço e explicou o funcionamento de cada coisa.

2.1.2 Gostei do encontro com os artistas. Gosto muito de dançar, então aproveitei e fiz várias perguntas à bailarina e esclareci algumas das minhas dúvidas. Além de dançar também gosto de desenhar, então tive a oportunidade de também falar com o artista plástico e foi muito bom.

2.1.4

A3 – A ideia do portefólio foi muito boa, porque para realizar os trabalhos o aluno tinha de estar atento às aulas. **2.1.9** Gostei da visita de estudo à ALAIM **2.1.2** e trabalho de projeto com os idosos. **2.1.3**

Anexo VI

Sistema de categorias da primeira entrevista realizada aos estudantes

Quadro 20 - Amostra da análise categorial da entrevista 1

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de registo (UR)	Unidade de contexto (UC)	U.C
Dados pessoais e familiares dos alunos 1	Idade 1.1	17 anos 1.1.1	“Tenho 17 anos.” A4, A5, A6, A7, A20	5	22
		18 anos 1.1.2	“Tenho 18 anos.” A2, A3, A8, A11, A13, A22	6	
		19 anos 1.1.3	“Tenho 19 anos.” A14, A15, A16, A18, A19, A21	6	
		20 anos 1.1.4	“Tenho 20 anos.” A1, A9, A10, A12, A17	5	
	Contexto familiar 1.2	Família monoparental 1.2.1	“vivo com a minha mãe...” A1, A2, A5, A11, A21, A22 “vivo com o meu pai.” A6, A8, A9, A20	10	22
		Família nuclear 1.2.2	“Vivo com os meus pais.” A3, A7, A13, A15	4	
		Família nuclear reconstruída 1.2.3	“Vivo com a minha mãe e o meu padrasto...” A4, A10, A14, A18	4	
		Família alargada (Avós) 1.2.4	“vivo com os meus avós...” A12, A19	2	
		Família alargada (Tia) 1.2.5	“vivo com a minha tia...” A17	1	
		Agregado familiar de pessoa só 1.2.6	“vivo sozinha, morava com o meu pai, mas ele faleceu...” A16	1	
Habilitações literárias mais elevadas dos pais 1.3	Ensino básico 1.3.1	“O meu pai tem o 7º ano...” A2 “O meu pai estudou até o 4º ano...” A3 “A minha mãe estudou até o 4º ano” A4 “A minha mãe tem o 5º ano...” A5 “O meu pai e a minha mãe estudaram até o 6º ano...” A8 “A minha mãe tem o 6º ano.” A10, A11 “A minha mãe fez o 8º ano.” A14 Aa minha mãe tem o 6º ano.” A16	12	22	

			<p>“A minha mãe tem o 4º ano.” A18</p> <p>“A minha mãe estudou até o 6º ano.” A19</p> <p>“A minha mãe tem o 6º ano.” A21</p>		
		<p>Ensino secundário 1.3.2</p>	<p>“A minha mãe estudou até o 10.º ano...” A1</p> <p>“O meu pai tem o 12.º ano...” A6</p> <p>“Tanto o meu pai como a minha mãe estudaram até o 12.º ano...” A7</p> <p>“O meu pai tem 10.º ano...” A9</p> <p>“o meu pai tem 12.º ano...” A20</p> <p>“A minha mãe estudou até o 10.º ano...” A22</p>	6	
		<p>Licenciatura 1.3.3</p>	<p>“A minha mãe tem licenciatura em educação.” A15</p>	1	
		<p>Não sei 1.3.4</p>	<p>“Não sei até onde o meu pai estudou...” A12</p> <p>“Não sei...” A13, A17</p>	3	
	<p>Profissão da mãe 1.4</p>	<p>Atividades de serviço e comércio 1.4.1</p>	<p>“A minha mãe trabalha numa loja como vendedeira...” A1</p>	1	22
		<p>Artesão e trabalhadores qualificados 1.4.2</p>	<p>“...a minha mãe trabalha como cozinheira numa escola primária.” A6</p> <p>“...a minha mãe trabalha como secretária na Telecom.” A7</p> <p>“...a minha mãe é esteticista, tem o seu próprio salão.” A9</p> <p>“...a minha mãe é professora do ensino básico.” A15</p> <p>“...a minha mãe não está a trabalhar neste momento, porque está doente, mas normalmente ela trabalha no ramo de pastelaria.” A16</p> <p>“A minha mãe trabalha com confeitaria...” A17</p>	8	

			<p>“A minha mãe cuida de crianças, é auxiliar de educação infantil...” A20</p> <p>“A minha mãe é educadora de infância, trabalha num jardim, como professora.” A22</p>		
		<p>Profissionais não qualificados</p> <p>1.4.3</p>	<p>“A minha mãe trabalha como empregada doméstica...” A2, A11, A8, A12, A18, A21</p> <p>“... a minha mãe é doméstica.” A3, A5, A10, A13, A14, A19</p> <p>“A minha mãe trabalha num bar...” A4</p>	<p>6</p> <p>7</p>	
	<p>Atitude religiosa</p> <p>1.5</p>	<p>Com religião</p> <p>1.5.1</p>	<p>“Desde criança frequento a Igreja de Jesus Cristo dos SUD.” A2</p> <p>“Sim, sou membro da Igreja de Jesus Cristo dos SUD.” A11</p> <p>“Sim, sou testemunha de Jeová.” A3</p> <p>“Sou evangélica, mas nunca fui à igreja...” A4</p> <p>“Sou católico...” A5, A8, A9, A15, A22</p> <p>“Sou católica, mais por influência dos meus avós.” A19</p>	<p>10</p>	<p>22</p>
		<p>Sem religião</p> <p>1.5.2</p>	<p>“Não tenho religião.” A1, A6, A10, A13, A14, A16, A17, A18, A20, A21</p> <p>“Não, quem se preocupa com religião é a minha avó.” A7</p> <p>“Não tenho religião, só a minha fé em Deus já me chega.” A12</p>	<p>12</p>	
<p>Interesses pessoais dos alunos</p> <p>2</p>	<p>Atividades desportivas</p> <p>2.1</p>	<p>Futebol</p> <p>2.1.1</p>	<p>“Jogo futebol, para divertir-me, mas também com intenções mais sérias...” A1</p> <p>“Futebol, já joguei em dois clubes..., mas neste momento estamos parados por causa da Covid 19...” A6</p>	<p>4</p>	<p>22</p>

			<p>“Futebol, jogava no genérico, numa equipa da minha zona.” A13</p> <p>“Jogo futebol, mas para divertir-me...” A20</p>		
		Corrida 2.1.2	<p>“Gosto de correr...em casa também faço exercícios, como barra, flexão...” A3</p>	1	
		Voleibol 2.1.3	<p>“Pratico vólei três vezes por semana...” A2</p> <p>“Há dois anos praticava vólei, mas depois fui morar longe... para voltar para casa á noite fica difícil.” A10</p>	2	
		Basquetebol e Karaté 2.1.4	<p>“Praticava Karaté e basquete, mas depois fui de férias para Luxemburgo e EUA, voltei e nunca mais fui, perdi a motivação.” A7</p> <p>“...antes da pandemia jogava basquete na equipa “Albrax”.” A14</p>	2	
		Andebol 2.1.5	<p>“Andebol, jogo na equipa oficial da escola...” A8</p> <p>“Recentemente estou a praticar andebol...” A16</p>	2	
		Ginástica rítmica 2.1.6	<p>“...a maioria das meninas faziam ginástica rítmica, então decidi deixar o futebol e ir para ginástica...” A9</p>	1	
		Capoeira e boxe 2.1.7	<p>“...praticava capoeira e boxe, mas por causa dos estudos tive que parar.” A21</p>	1	
		Sem interesse por atividades desportivas 2.1.8	<p>“Não tenho jeito para nenhum tipo de desporto.” A4</p> <p>“Não tenho interesse.” A5</p> <p>“Não tenho interesse.” A11</p> <p>“Não gosto.” A15</p> <p>“Não tenho tempo.” A18</p> <p>“Não tenho interesse.” A22</p>	6	
		Não pratica atividades desportivas, mas tem interesse 2.1.9	<p>“Não, mas gostaria, adoro vólei...” A12</p> <p>“Gosto de jogar vólei, mas não pratico porque os meus avós são muito autoritários, não me deixam sair para treinar.” A19</p> <p>“Não tenho tempo, tenho que cuidar do meu filho.” A17</p>	3	

Anexo VII

Sistema de categorias da segunda entrevista realizada aos estudantes

Quadro 21 - Amostra da análise categorial da entrevista 2

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidade de registo (UR)	Unidade de contexto (UC)	U.C
Reconhecimento da relevância da Filosofia por parte dos alunos 1	Apreciação das aulas 1.1	Já gostava, passei a gostar ainda mais 1.1.1	Sim, já gostava de filosofia, mas com o projeto as aulas ficaram mais interativas... A2 Sim, já gostava e passei a gostar ainda mais... A4, A6, A11, A16 Já gostava um pouco, mas depois do projeto passei a gostar mais de filosofia... A5 Sim, gostei, as aulas ficaram mais interessantes, mais... A12 Continuo a gostar de filosofia... A19 Com certeza, gostava e passei a gostar ainda mais das aulas... A22	9	21
		Não gostava, mas passei a gostar depois do projeto 1.1.2	Sim, passei a gostar mais, já que antes não gostava...A1 Não gostava muito, mas passei a ter uma maior noção da importância da filosofia e a gostar mais... A9 Não gostava muito, mas passei a gostar mais de filosofia... A10 Não gostava, mas passei a gostar de filosofia... A14 Gostei muito, antes não gostava muito. A15 Não gostava muito, mas passei a gostar mais de filosofia... A18	6	
		Dependia dos temas das aulas	Dependia dos temas e dos trabalhos... A3	3	

		1.1.3	Dependia das matérias... A7 ...Alguns temas achei bastante interessante, outros nem por isso. A13		
		Continuo a não gostar 1.1.4	Continuo a não gostar de filosofia... A8 Não é que passei a gostar, mas passei a entender melhor a filosofia... A17 Eu não gosto de filosofia... A21	3	
	Utilidade da filosofia 1.2	É útil 1.2.1	Sim, já achava a disciplina útil... A1 Sim, a filosofia é útil... A2 Sim, agora consigo ver que a filosofia é útil... A3, A4, A5, A6, A7, A11, A14, A15, A17, A20 Antes eu não tinha muita noção da sua utilidade realmente, mas depois de dar algumas matérias comecei a ver que ela é útil sim... A9 Agora vejo alguma utilidade na filosofia... A10 Penso que ela é mais útil do que eu pensava... A12 Sim, penso que é útil... A13 Claro que a filosofia é útil...A16 Passei a ver alguma utilidade na filosofia... A18 Sim, a filosofia é uma disciplina muito útil... A19 Ela é útil porque aprendemos muitas temáticas... A21	20	21
		Continuo a não ver utilidade 1.2.2	Continuo a achar que ela não tem utilidade nenhuma...A8	1	

Anexo VIII

Quadro 22 - Dados para a contextualização do ensino da Filosofia

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Como pode ser utilizado no ensino da filosofia?
Dados pessoais e familiares dos alunos 1	Idade	Dos 17 aos 20 anos	É extremamente importante ter em conta a faixa etária dos alunos ao criar as estratégias de ensino/aprendizagem.
	Contexto familiar	Família monoparental	<p>Uma vez que a família é o primeiro agente socializador do indivíduo, ela acaba influenciando os nossos valores e as nossas escolhas.</p> <p>- Compreender como o contexto familiar influencia na aprendizagem e concretização dos direitos humanos, os alunos podem escrever um texto, refletindo sobre o art.º 12.º (direito à privacidade, intimidade e honra), na família.</p> <p>Os outros membros da família podem entrar no nosso quarto sem a nossa permissão? Podem mexer no nosso telemóvel sem o nosso consentimento?</p> <p>É uma oportunidade para os alunos refletirem sobre os direitos humanos, dentro do contexto familiar.</p>
		Família nuclear	
		Família nuclear reconstruída	
		Família alargada (Avós)	
		Família alargada (Tia)	
		Agregado familiar de pessoa só	
	Habilitações literárias mais elevadas dos pais	Ensino básico	<p>- Criar um debate acerca da “importância do conhecimento para a vida do indivíduo e da sociedade”. Tendo em conta que os pais desses alunos possuem na sua maioria habilitações literárias muito baixas, o que lhes confere profissões muitas vezes não qualificadas, podem relatar as suas experiências, de como a falta de conhecimento técnico, científico e profissional afeta as suas vidas familiares.</p>
		Ensino secundário	
		Licenciatura	
Não sei			
Profissão dos pais	Atividades de serviço e comércio		
	Artesão e trabalhadores qualificados		
	Profissionais não qualificados		
Posicionamento religioso	Com religião	<p>- Abordar a religião sob o ponto de vista dos direitos humanos, realçando o direito à liberdade de consciência e de religião (art.º 18), relacionando-o com o fundamentalismo religioso.</p> <p>- Debater a posição dos alunos quanto à religião e à crença da existência de Deus.</p>	
	Sem religião		
Interesses		Futebol	

<p>peçoais dos alunos</p> <p>2</p>	<p>Atividades desportivas</p>	Corrida	<p>A prática da atividade física não exige somente esforço físico por parte do indivíduo, mas também exige reflexão no agir e promove o desenvolvimento de valores estéticos.</p> <p>O desporto pode ser uma forma de arte.</p> <p>- Elaborar um cartaz criativo, com imagens e textos, mostrando como o desporto pode ser uma forma de arte, evidenciando a estética e a beleza das modalidades, como o futebol, o basquete, o karaté, a ginástica rítmica, a capoeira etc.</p> <p>O desporto também é uma forma de conhecimento.</p> <p>- Convidar um aluno que pratica determinada modalidade desportiva, para explicar aos colegas como foi o seu processo de conhecimento e de desenvolvimento dentro desta prática desportiva.</p>
		Voleibol	
		Basquetebol e Karaté	
		Andebol	
		Ginástica rítmica	
		Capoeira e boxe	
		Sem interesse por atividades desportivas	
		Não pratica atividades desportivas, mas tem interesse	
	<p>Tempos livres</p>	Jogar no telemóvel	<p>- Elaborar desenhos, pinturas, sobre os direitos humanos e como forma de manifestação artística.</p> <p>- Escolher algumas músicas de intervenção política, e fazer a análise crítica das letras.</p> <p>- Identificar músicas que possam ser analisadas como parte de uma experiência estética enquanto ouvinte.</p> <p>- Organizar caminhadas, trilhas, onde os alunos terão a oportunidade de viver experiências estéticas relativamente à natureza e emitir juízos estéticos. Poderão também desenhar a paisagem ou escrever um texto sobre a experiência.</p> <p>- Visualizar filmes, vídeos, documentários sobre diversas temáticas como a política, direitos humanos, religião, arte, a importância da ciência no desenvolvimento do homem.</p> <p>- Usar as redes sociais preferidas dos alunos como <i>o Instagram, o Tik Tok, o Facebook</i>, para criar grupos de interação, criar e publicar vídeos, imagens e trabalhos da turma.</p> <p>- Estimular a leitura de textos filosóficos, de autores de referência, para debates, individualmente ou em grupo, sobre qualquer temática lecionada.</p>
		Desenhar	
		Jogar futebol	
		ver televisão/séries/filmes/novelas	
		ouvir música	
		jogar andebol	
Ler			
passar com os amigos/filhos/primos/namorado/cachorro			
andar de bicicleta			
usar as redes sociais			
Dormir			
Ir á praia			
Fazer trilhas/caminhadas			
<p>Posicionament o do aluno face a questões</p>	<p>Conhecimento de direitos e deveres dos cidadãos</p>	<p>direito à vida e identidade</p> <p>3.1.1</p>	<p>Dependendo do conhecimento que os alunos tiverem do tema, poder-se-á aprofundar um</p>

gerais de cidadania 3	direito à família 3.1.2	pouco mais ou não os conteúdos sobre os direitos e deveres do homem. - Organizar em colaboração com a turma uma exposição, uma amostra criativa sobre os “Direitos Humanos em Cabo Verde”, na escola. Pode incluir desenhos, pinturas, dramatização, vídeos curtos. - Realizar com os alunos uma sessão de leitura em voz alta dos direitos e deveres do homem. - Visualizar e debater vídeos, documentários sobre a causa LGBT+, os direitos dos homossexuais, das mulheres e das crianças, no contexto da realidade cabo-verdiana. - Visualizar filmes, documentários que abordam a temática dos direitos humanos. Sugestões de filmes que poderão ser utilizados na sala de aula: - A morte e a vida de Marsha P. Johnson (2017) - direitos das pessoas LGBT+; - Harriet (2019) – direitos dos negros; - Cafarnaum (2019) – direitos das crianças; - Papicha (2019) – direitos das mulheres.
	direito a um lar/habitação 3.1.3	
	direito à educação 3.1.4	
	direito a saúde 3.1.5	
	direito a liberdade de expressão/trabalho 3.1.6	
	direito a segurança 3.1.7	
	direito a liberdade política/voto 3.1.8	
	direito a igualdade 3.1.9	
	direito de ser respeitada 3.1.10	
	direito a prioridade 3.1.11	
	dificuldade em distinguir direitos de deveres 3.1.12	
	não se lembra dos deveres 3.1.13	
	dever de respeitar os outros/pais 3.1.14	
	dever de estudar 3.1.15	
	dever de ajudar nas tarefas domésticas	

		3.1.16	
		dever de proteger a natureza	
		3.1.17	
		dever de respeitar as leis do país	
		3.1.18	
	Participação eleitoral 3.2	Participação eleitoral através de voto	<p>- Introduzir o tema da política com um excerto do livro “Política para um jovem”, de Fernando Savater, como forma de levar os jovens a refletirem sobre a importância da existência da política e do Estado.</p> <p>- Organizar trabalhos de grupo, sobre temáticas como a democracia grega, o conceito de Estado, segundo os grandes pensadores clássicos.</p> <p>- Convidar pessoas que estejam envolvidas com o cenário político atual (de preferência um jovem), que possa partilhar a sua experiência numa roda de conversa com os alunos.</p> <p>- Promover debates na sala de aula sobre a democracia em Cabo Verde, a relação ética/política.</p> <p>- Viabilizar a leitura de textos em grupo, na sala de aula, sobre temáticas da política nacional.</p>
		Não manifesta interesse em votar	
		Sem idade para votar	
		Manifesta interesse político	
		Não manifesta interesse político	
		Nunca participou em evento político/partidário	
	Problemas ambientais CV/globais 3.3	Lixo nas ruas e nas praias 3.3.1	<p>- Realizar pesquisas na <i>internet</i>, no sentido de os alunos encontrarem soluções que possam minimizar o problema do lixo nas praias, o aumento do buraco na camada de ozono entre outros problemas, usando o método científico.</p> <p>- Realizar campanhas dentro da escola ou na comunidade, sensibilizando as pessoas para a problemática e as consequências do lixo nas praias.</p> <p>- Organizar uma campanha de limpeza numa das praias da ilha.</p> <p>- Convidar um especialista na área ambiental, para uma palestra sobre as consequências do aumento do buraco da camada de ozono para o ambiente, e de como podemos agir para minimizar esse problema.</p>
		Poluição atmosféricas 3.3.2	
		Animais abandonados na rua 3.3.3	
		Aquecimento global/buraco na camada de ozono 3.3.4	
		Desmatamento da floresta Amazónica 3.3.5	
		Seca/ falta de chuva	

		3.3.6	
		Não se interessa/nunca pensou no assunto	
		3.3.7	
	Problemas sociais de Cabo Verde 3.4	Drogas 3.4.1	<p>- Debater como o Estado pode criar políticas sociais e elencar algumas soluções para minimizar os males como a pobreza e a violência.</p> <p>- Debater os direitos humanos sob o ponto de vista do racismo, do preconceito, do desemprego.</p> <p>-Criar obras de arte, desenhos, pinturas, poesias sobre a causa LGBTQ+, drogas, alcoolismo, <i>bullying</i>, crianças de rua, etc.</p>
		Alcoolismo 3.4.2	
		Gravidez precoce; 3.4.3	
		Preconceito contra as pessoas LGBTQ+; 3.4.4	
		Racismo/xenofobia; 3.4.5	
		Desemprego; 3.4.6	
		Pobreza; 3.4.7	
		Violência; 3.4.8	
		Roubo 3.4.9	
		Prostituição 3.4.10	
		Pandemia da Covid 19; 3.4.11	
		Insucesso/abandono escolar/ <i>bullying</i> ; 3.4.12	
		Assédio/violência sexual 3.4.13	
		A corrupção\incompetência na política 3.4.14	

		Custo de vida; 3.4.15	
		Casas clandestinas 3.4.16	
		Crianças de rua 3.4.17	
		Tem interesse, mas não específica 3.4.18	
		Não tem interesse nesse assunto 3.4.19	
Imagem do aluno sobre as suas potencialidades 4		Ainda não descobriu os seus talentos 4.1	<p>- Convidar um aluno para falar de uma aptidão que possui e como decorreu o processo de desenvolvimento do conhecimento nessa área. A partir dessa partilha o professor faz a relação com a análise fenomenológica do conhecimento.</p> <p>-Desenvolver um trabalho de projeto com os alunos, de modo a intervirem na comunidade, através do voluntariado.</p> <p>- Criar desenhos, pinturas de várias temáticas como a política, religião, direitos humanos, arte, estética.</p>
		Ajudar as pessoas 4.2	
		Arte/decoração/desenhar/pintar 4.3	
		Jogar futebol 4.4	
		Falar inglês 4.5	
		Cozinhar 4.6	
		Fazer penteados 4.7	
		Cuidar de animais 4.8	
		Trabalhar como mecânico 4.9	
		Cuidar de crianças 4.10	

Expetativas do aluno face à profissão a desempenhar 5		Jogador de futebol 5.1	- Investigar na internet, como a Filosofia pode ser útil para o exercício de uma profissão. Cada aluno investiga de acordo com o que quer seguir no futuro. O professor escolhe dois alunos para compartilharem com a turma, porquê o conhecimento filosófico é útil e importante.
		Administração e gestão 5.2	
		Advogada 5.3	
		Psicóloga/psiquiatra 5.4	
		Procuradora de justiça 5.5	
		Cineasta 5.6	
		Tripulante de navio 5.7	
		Polícia 5.8	
		Pediatra 5.9	
		Ainda não sabe o que quer 5.10	
Experiências de vida dos alunos 6	Atividade laboral ou de voluntariado 6.1	Participação em ações de intervenção comunitária 6.1.1	- Criar um Trabalho de Projeto para os alunos terem a oportunidade de praticar voluntariado, intervindo na comunidade onde vivem. - Escolher o tema. - Definir a questão de partida e o grupo-alvo. - Dividir a turma em grupos de trabalho, e definir as tarefas para cada grupo. - Apresentar o trabalho final.
		Membro de associação 6.1.2	
		Nunca pertenceu a nenhuma associação 6.1.3	
		Nunca desenvolveu trabalho voluntário 6.1.4	
		Desenvolveu trabalho remunerado 6.1.5	

		Nunca desenvolveu trabalho remunerado 6.1.6	
	Tipo de atividade de voluntariado 6.2	Campanha de limpeza 6.2.1	
		Campanha de sensibilização 6.2.2	
		Recolha de donativos 6.2.3	
		Visita a órfãos 6.2.4	
		Ajudar idosos 6.2.5	
	Motivação, envolvimento ou satisfação com a atividade de voluntariado 6.3	Curiosidade 6.3.1	
		Ajudar o próximo 6.3.2	
		Maior consciência 6.3.3	
		Importância do ato 6.3.4	
	Fontes de informação sobre o mundo 6.4	Televisão 6.4.1	- Criar oportunidades de os alunos desenvolverem habilidades de investigadores, na <i>internet</i> . - Aproveitar recortes de notícias nos jornais, notícias <i>online</i> e promover leituras e debates na sala de aula, sobre temáticas como política, religião, ciências.
		Rádio 6.4.2	
		<i>Internet</i> 6.4.3	
		Não assiste noticiários\assiste pouco 6.4.4	
	Manifestações artísticas 6.5	Teatro 6.5.1	- Criar dramatizações, desenhos, pinturas sobre os direitos humanos, arte, conhecimento de senso comum.
		Dança	

		6.5.2	- Visualizar fotografias, vídeos sobre manifestações artísticas, na abordagem da arte em Cabo Verde e no panorama internacional.
		Nunca participou de manifestações artísticas 6.5.3	
Posicionamento do aluno face à disciplina de Filosofia 7	Satisfação com a disciplina de Filosofia, em geral 7.1	Gosto 7.1.1	- Criar estratégias inovadoras que despertem a atenção dos alunos, como: trabalhos de projeto, visitas de estudo, leitura e análise de textos, visualizações de filmes e documentários, trabalhos de grupo, trabalhos individuais, criação de projetos artísticos. - Desenvolver uma aprendizagem mais centrada no aluno. - Promover uma aprendizagem mais significativa. - Providenciar mais aulas práticas.
		Não gosto 7.1.2	
	Justificações para o interesse/desinteresse pela disciplina de Filosofia 7.2	Relevância da História da Filosofia e de filósofos (Interesse) 7.2.1	
		Matérias demasiado complicadas (Desinteresse) 7.2.2	
		Sem utilidade futura (Desinteresse) 7.2.3	
		Útil 7.2.4	
	Características das aulas de Filosofia 7.3	Falta de aulas práticas 7.3.1	
		Matéria bem explicada 7.3.2	
		Falta de recursos motivacionais por parte do professor 7.3.3	
		Dita apontamentos 7.3.4	
		Pouca participação dos alunos 7.3.5	
		Desinteressante/aborrecidas 7.3.6	

	Avaliação dos alunos na disciplina de Filosofia 7.4	Deveria valorizar a participação nas aulas 7.4.1	<ul style="list-style-type: none"> - Promover uma maior valorização da avaliação formativa. É importante o professor valorizar o esforço diário dos alunos. 	
		Peso dos testes deveria ser igual ao dos trabalhos/ participação nas aulas 7.4.2		
	Perspetivas dos alunos sobre o funcionamento desejável da disciplina de Filosofia 7.5	Mais aulas práticas		<ul style="list-style-type: none"> - Criar aulas práticas onde os alunos possam refletir sobre diferentes temáticas, debater e trocar ideias com os colegas, como forma de interagirem entre si e com o professor. - Procurar maximizar os recursos audiovisuais disponíveis na escola, com a apresentação das aulas em <i>PowerPoint</i>, sempre que for possível. - Visualização de vídeos, filmes, documentários. - Realizar trabalhos de pesquisa, consultando livros e <i>internet</i>.
		Motivar mais os alunos		
		Usar audiovisuais nas aulas		
Maior interação do professor com os alunos				
Tempo de estudo da disciplina de Filosofia 8		180 minutos semanais 8.1	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar trabalhos práticos, pesquisas “obriga” de certa forma os alunos a dedicarem mais tempo ao estudo da Filosofia. 	
		150 minutos semanais 8.2		
		120 minutos semanais 8.3		
		40 minutos semanais 8.4		
		60 minutos semanais 8.5		
		90 minutos semanais 8.6		
		30 minutos semanais 8.7		
		Na véspera do teste 8.8		
		Uma semana antes do teste 8.9		

Uso das TIC no cotidiano 9	Estudo em trabalhos de pesquisa 9.1		<ul style="list-style-type: none"> - Maximizar o uso das tecnologias de informação a favor da aprendizagem. - Usar as redes sociais, para troca de informações. - Criar grupos de apoio, onde o professor e os alunos possam partilhar conteúdos, fotografias de atividades extracurriculares. - Usar aplicativos para criar jogos de perguntas e respostas, que podem ser utilizados na aula. - A música é um excelente recurso que pode ser utilizada nas aulas sobre arte, religião, política, direitos humanos, fazendo uma análise crítica das letras, promovendo debates. - Vídeos, filmes, documentários, filmes animados também são ótimos recursos a serem utilizados nas aulas, de modo a torná-las mais dinâmicas. 	
	Lazer 9.2	Jogar 9.2.1		
		Usar as redes sociais 9.2.2		
		ver série/novelas/desenhos animados 9.2.3		
		comunicar com pessoas 9.2.4		
		Ouvir música 9.2.5		
		Ler 9.2.6		
	Metodologia de ensino 9.3	Não tem sugestões de como usar a tecnologia na aula de filosofia 9.3.1		
		Uso de audiovisuais na aula de Filosofia 9.3.2		
		Uso de aparelhos eletrônicos na aula de Filosofia 9.3.3		
		Pesquisa na internet 9.3.4		
		Não recomenda o uso de tecnologias na aula 9.3.5		

Anexo IX

Exemplo de Plano de aula

Data: 16 de fevereiro de 2022

Sumário: A estética. As dimensões da estética.

Objetivos específicos:

- Definir o conceito de Estética.
- Identificar valores estéticos que foram surgindo ao longo dos tempos.

Metodologia: A professora irá iniciar a aula com um *Brainstroming*, lançando 3 perguntas para refletirem e responderem, mas uma de cada vez. O que é a beleza? Será que a beleza está nos olhos de quem vê? Existe um conjunto de características-chave necessárias ou uma uniformidade para se designar aquilo que é “bonito”? Depois deste tempo de reflexão a professora apresentará os conteúdos, com o auxílio do *PowerPoint* para sedimentar os conhecimentos.

Recursos:

Computador
Retroprojektor

Disposição da sala: em forma de U.

Avaliação: cada aluno/grupo será avaliado pelo seu empenho e motivação em participar na aula.

Referência bibliográfica:

Novos Contextos 11: filosofia, 11.º ano – José Ferreira Borges, Marta Paiva, Orlanda Tavares – Porto Editora

Anexo X

Questionário de recolha de dados para a contextualização dos conteúdos

1 – Qual é a tua idade?

- 17 anos
 18 anos
 19 anos

2 – Com quem vives?

- Com os pais
 Com a mãe
 Com o pai
 Com os avós
 Outros _____

3 – Qual é a habilitação mais elevada dos teus pais?

- Ensino básico
 Ensino secundário
 Ensino superior
 Não sei

4 – Qual é a profissão da tua mãe?

5 – Qual é a profissão do teu pai?

6 – Praticas alguma atividade desportiva?

- Futebol
 Andebol
 Voleibol
 Basquetebol
 Outros _____

7 - Interessas-te por assuntos relativos à cidadania?

Sim

Não

8 – Identifica um assunto que te preocupa?

9 – Costumas acompanhar as notícias do teu país e do mundo?

Sim

Não

10 – Identifica três direitos que tens como cidadão?

11 – Identifica três deveres que tens como cidadão?

12 – Identifica o problema ambiental que mais te preocupa?

Lixo nas ruas

Lixo nas praias/mar

Poluição atmosférica

Aquecimento global/buraco na camada de ozono

Outros _____

13 – Quais os três problemas sociais que mais te preocupam?

Alcoolismo

Drogas

Desemprego

Gravidez precoce

Prostituição

Racismo/xenofobia

Violência urbana

Outros _____

14 – Votaste nas últimas eleições?

Sim

Não

15 – Se não, qual foi o motivo?

Não tenho idade ainda para votar

Não tenho interesse na política

Não fiz o ressenciamento

16 – Alguma vez participaste numa atividade artística/cultural?

Sim

Não

17 – Se sim, qual foi?

Dança

Teatro

Música

Outros: _____

18 – Professas alguma religião?

Sim

Não

19 – Se sim, qual é?

Católica

Protestante

Testemunha de Jeová

Evangélica

Mórmon

Outros: _____

20 – Alguma vez fizeste trabalho voluntário?

Sim

Não

21 – Se sim, qual foi?

22 – Alguma vez exercestes trabalho remunerado?

Sim

Não

23 – Se sim, onde foi?

24 – Tens algum talento que se destaca nessas áreas?

Desporto

Arte (música, teatro, pintura...)

Culinária

Outros:

25 – Como costumavas ocupar os teus tempos livres?

Praticar desporto

Passear/sair com os amigos

Ver TV

Nas redes sociais/internet

26 – Gostas da disciplina de filosofia?

Sim, porque _____

Não, porque _____

27 – Achas que a filosofia é útil para ti?

Sim

Não

29 - O que gostarias de fazer nas aulas de filosofia?

- Trabalhos em grupo
- Análise de textos
- Debate na sala de aula
- Visita de estudos
- Outros:

30 – Quantas horas por semana dedicas ao estudo da filosofia?

- 60 mns
- 120 mns
- 180 mns

Outros: _____

31 – Tens telemóvel?

- Sim
- Não

32 – Tens computador em casa?

- Sim
- Não

33 – Tens internet disponível em qualquer momento?

- Sim
- Não

Anexo XI

Questionário de levantamento final de satisfação do Modelo de Contextualização – (Alunos)

Para cada uma das seguintes afirmações avalia de forma espontânea a sua opinião, desde “Muito baixo” a “Muito alto”.

Se eventualmente se enganar a assinalar a sua resposta, deverá riscá-la com uma cruz e preencher o círculo correspondente à resposta que pretende.

	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
1. As metodologias de contextualização utilizadas foram adequadas aos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Foi fácil compreender os conteúdos de acordo com o modelo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. As orientações dadas durante o projeto foram apresentadas de forma clara.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. A forma como a professora explicou os conteúdos foi claro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Os objetivos do projeto foram alcançados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Os alunos aprenderam mais do que teriam aprendido sem aplicação do Modelo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. O modelo foi útil para os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. O modelo contribuiu para um maior reconhecimento da relevância curricular da Filosofia, por parte dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. O modelo contribuiu para uma maior reflexão crítica dos conteúdos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo XII

Questionário de levantamento final de satisfação do Modelo de Contextualização – (Professora)

Para cada uma das seguintes afirmações avalia de forma espontânea a sua opinião, desde “Muito baixo” a “Muito alto”.

Se eventualmente se enganar a assinalar a sua resposta, deverá riscá-la com uma cruz e preencher o círculo correspondente à resposta que pretende.

	Muito Baixo	Baixo	Médio	Alto	Muito Alto
1. O programa de Filosofia obedeceu ao perfil de saída dos alunos do 12.º ano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Os temas abordados obedeceram ao rigor científico exigido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Os conteúdos foram organizados de forma lógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. As metodologias de contextualização utilizadas foram adequadas aos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Os conteúdos foram abordados com clareza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Foi fácil lecionar os conteúdos de acordo com o modelo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. As orientações dadas nas planificações foram apresentadas de forma clara.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. A forma como a professora explicou os conteúdos foi claro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Os objetivos do projeto foram alcançados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Os alunos aprenderam mais do que teriam aprendido sem aplicação do Modelo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. O modelo foi útil para os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. O modelo contribuiu para um maior reconhecimento da relevância curricular da Filosofia, por parte dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. O modelo contribuiu para uma maior reflexão crítica dos conteúdos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PRESSUPOSTOS E FINALIDADES DO PROGRAMA

A disciplina de Filosofia faz parte do tronco comum de todos os cursos do 3º ciclo do Ensino Secundário. Dirige-se assim a uma heterogeneidade de alunos com grande diversidade de interesses e motivações: desde alunos de Ciências e Tecnologia, de onde sairão os futuros agrónomos, engenheiros, médicos,... [Via Geral] e os jovens que encontrarão a sua futura área de trabalho na construção civil, mecânica, análises clínicas,... [Via Técnica], aos alunos do Curso de Artes, em que se enquadram os futuros arquitectos, pintores, escultores,... [Via Geral] e os jovens das Artes e Ofícios [Via Técnica].

Se à disciplina de Filosofia foi conferido um papel fundamental na formação geral dos jovens cabo-verdianos que fazem parte do universo de estudantes do 3º ciclo, esta deverá corresponder ao lugar que lhe foi confiado, permitindo, através das suas metodologias de leccionação assim como dos temas abordados, o desenvolvimento de competências essenciais a qualquer cidadão. Competências do domínio cognitivo, afectivo e sócio-moral.

Pretende-se que o aluno, após os dois anos de trabalho na disciplina de Filosofia, tenha uma visão diferente do mundo, do seu país e de si próprio: uma perspectiva mais alargada e livre de preconceitos.

Este programa deverá, ainda, fornecer quadros referenciais históricos assim como um aparelho conceptual possibilitadores de uma fácil inserção no Ensino Superior.

O programa do 11º e 12º anos oscila entre a necessidade de "ser fiel à vida", levando os jovens a repensarem a sua própria experiência e a do seu país e, simultaneamente, fornecer conhecimentos no âmbito da História da Filosofia.

Pretende-se que cada jovem comece a perceber os pequenos problemas que o lugar onde vive lhe coloca. Comece a despertar para a relação destes problemas localizados com o resto do mundo e inicie um processo de auto-reflexão possibilitador da construção de uma identidade pessoal e cultural.

Só pessoas conscientes da sua identidade pessoal e cultural estarão preparadas para um enriquecedor confronto com a tradição histórica da filosofia e as clássicas temáticas filosóficas, sem destas fazerem mero achado arqueológico. Só jovens conhecedores da memória cultural que os envolveu desde que nasceram, poderão reconhecer e esboçar a sua identidade pessoal (que é também identidade cultural).

O passado constituiu-nos, mas é preciso que nos interpele hoje para, num incessante fluir e refluir do presente ao passado e do passado ao presente, se esboçarem, de forma mais consciente, os caminhos do futuro.

Neste sentido, o programa aqui apresentado assenta numa concepção contemporânea do homem. Com Arnold Gehen e Latin Entralgo assumimos a vida humana como tarefa permanente e vital do homem. O Homem, ser enraizado – circunstancial e situado – quando confrontado com os outros animais revela-se detentor de uma existência frágil que requer o outro com o qual se relaciona, mediado pela linguagem.¹

A consciência da vida humana como jogo no qual o homem se encontra desde sempre já jogado; jogo que o transcende e que não conseguiu, até ao momento, explicar, constituirá o pressuposto indispensável ao reconhecimento da necessidade e sentido da reflexão filosófica.² Este caminhar, movido pela procura de sentido, desde há muitos séculos se questiona acerca do seu lugar no mundo, procurando conquistar esse sentido que lhe é dado configurar sem prévia orientação. Daqui emergiu um saber crítico, racional e marcado pela inquietação permanente: a Filosofia.³

O ser enraizado não pode esquecer o legado natural nem a herança histórico-cultural onde mergulha as suas raízes. É a partir da cultura em que está inscrito que vai herdando e simultaneamente construindo uma "tábua de valores" orientadora da sua acção.⁴

Esta especificidade da acção e reflexão humana frente ao mundo, concretiza-se em diversas dimensões axiológicas, que estão na base das suas acções e para cujo

¹ Cf. I – O HOMEM E O SEU LUGAR NO MUNDO.

² Cf. I – 2. O Homem e o Mundo Como Mistério.

³ Cf. II – A FILOSOFIA E A SUA HISTÓRIA.

OBJECTIVOS GERAIS

O presente programa da Filosofia tem os seguintes objectivos gerais:

- Possibilitar o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e abstracção;
- Permitir a formação da capacidade de argumentação (análise, reflexão, ponderação e exposição dos argumentos encontrados; refutação de argumentos inconsistentes);
- Permitir a aquisição de uma linguagem mais rica, para fornecer aos jovens maiores possibilidades de compreender e explicitar o mundo assim como expor ideias e sentimentos;
- Desenvolver capacidades de trabalho individual e em equipa;
- Permitir o reconhecimento dos valores da comunidade cabo-verdiana em confronto com outras culturas, nomeadamente a ocidental;
- Formar jovens interessados na promoção de actividades culturais no país [estéticas,...];
- Permitir a aquisição de quadros históricos da Filosofia;
- Promover uma atitude de abertura em relação às práticas sociais, estéticas e religiosas, quer de outras épocas quer de outros povos.

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA GERAL

O despertar de um pensamento pessoal, vivo e diferenciado, não nasce espontaneamente. Vai-se formando, pouco a pouco, no confronto com outros pensamentos. Assim sendo, é indispensável que os alunos tenham ao seu dispor uma colectânea de textos. Com base nesses materiais, o aluno poderá aprender a dominar a língua que traduz o pensar, poderá realizar tarefas em casa e poderá ponderar sozinho, para posteriormente questionar.

Aos jovens devem ser apresentados, sempre que possível, casos concretos que serão objecto de discussão. As aulas de levantamento de questões relativas a situações vividas ou aspectos do real deverão ser complementados com a leitura e análise de textos sobre as temáticas em questão. Só assim os alunos adquirem os conhecimentos e vocabulário específico indispensáveis a ulteriores reflexões e argumentações, tendo possibilidades de, num tempo adaptado ao ritmo próprio, realizar uma reflexão pessoal sobre o assunto.

UNIDADES PROGRAMÁTICAS

I – O HOMEM E O SEU LUGAR NO MUNDO

1 – O Homem como Ser Inacabado

- Ser permanentemente aberto (projecto)
- Ser circunstancial e condicionado
- Ser intersubjectivo
- Animal simbólico
- Ser histórico
- Ser cultural

2 – O Homem e o Mundo como Mistério

II – A FILOSOFIA E A SUA HISTÓRIA

1 – A Especificidade da Filosofia

- O problema do objecto
- O método
- A filosofia como reflexão autónoma, radical e universal de um sujeito enraizado

2 – O Emergir Histórico da Filosofia

- As grandes épocas e os grandes marcos da História do Pensamento:
 - Antiguidade:
 - Tales
 - Parménides
 - Sócrates
 - Platão (Teoria das Ideias)
 - Idade Média
 - Idade Moderna:
 - Galileu
 - Descartes
- O sentido da filosofia hoje, em Cabo-Verde

III - OS VALORES, AS CULTURAS E O HOMEM

1 - A Acção Humana

2 - Valores e Cultura

3 - A Ética e a Política como Resposta à Dimensão Relacional do Homem

- Liberdade e responsabilidade
- As normas morais
 - A ética kantiana
- O Outro como sentido da minha existência
- O desenvolvimento moral
- A política
- A democracia
- Os direitos humanos

4 - A Estética

- O belo e a arte
- O problema da definição da obra de arte
- A arte e a sociedade
- O belo e a arte em Cabo-Verde (os contos, a música, ...)

5 - A Religião

- O sagrado e o profano
- Secularização e ressacralização
 - Nietzsche e a "morte de Deus"
 - O problema dos fundamentalismos religiosos
- A problemática religiosa em Cabo-Verde

6 - Os Valores Actuais na Cultura de Cabo-Verde

- As tábuas de valores no mundo contemporâneo
- Os valores actuais, dominantes em Cabo-Verde

IV - GNOSEOLOGIA E EPISTEMOLOGIA

1 - Gnoseologia

- Análise fenomenológica do acto de conhecer
- Problemas do conhecimento

2 - Noções Básicas de Lógica

3.- Epistemologia

- Diferentes construções configuradoras da experiência: conhecimento empírico e conhecimento científico
- A especificidade do conhecimento científico
- O Positivismo
- Verificabilidade/falsificabilidade (K. Popper)
- Kuhn: os paradigmas e as revoluções científicas
- A problemática do progresso no conhecimento científico
- Ciência e Técnica - o poder e os riscos
- O lugar da ciência e da técnica em Cabo-Verde.

V - UNIDADE FINAL: O UNIVERSO CONTEMPORÂNEO

1 - As grandes inquietações do homem contemporâneo

- Problemas ecológicos
- Violência
- Materialismo
- Narcisismo
- Hedonismo
- ...
- Trabalho de Investigação

2 - A Filosofia Contemporânea:

- Hegel e Marx
- O Existencialismo

AVALIAÇÃO

Tendo em conta as considerações já feitas e as finalidades da disciplina de Filosofia – a formação de homens conscientes e críticos, conhecedores da sua realidade, abertos à diferença e preparados para a mudança e, simultaneamente detentores de conhecimentos de História da Filosofia – a avaliação deverá traduzir o progresso relativo a atitudes e valores, lado a lado com os conhecimentos e competências adquiridos pelos jovens.

Aspectos como pontualidade; assiduidade; respeito pelas regras estabelecidas; participação e empenho no trabalho individual e de grupo; organização no trabalho; autonomia; interesse e participação nas discussões; espírito crítico e criatividade, deverão figurar ao lado da capacidade de trabalho, aquisição e consolidação de conhecimentos que pressupõem a capacidade de descodificar informações a partir da leitura, análise e compreensão de textos, assim como da facilidade de expressão oral e escrita que implicam o domínio da língua portuguesa.

Se a disciplina de Filosofia pretende ser uma área interdisciplinar onde todos os outros saberes e fazeres são submetidos à *reflexão*, à *ponderação*, à *apropriação pessoal* e, se necessário, à *crítica*, cada aluno deverá escolher, no âmbito dos seus interesses pessoais, um tema para investigar. Tal trabalho ajudaria a sedimentar todas as competências adquiridas.¹³

Ao professor de Filosofia compete veicular conhecimentos, assim como orientar e apoiar os alunos na aquisição desses conhecimentos, no desenvolvimento de aptidões, no crescimento pessoal e social, recorrendo à:

- Exposição de conteúdos básicos;

¹³ Este trabalho deverá ir ao encontro, sempre que possível, da área de formação do aluno. Assim sendo, um aluno do Curso I - Ciências e Tecnologia, deverá escolher um trabalho dentro do capítulo da EPISTEMOLOGIA; um aluno do Curso II - Económico-Social, deverá realizar um trabalho no âmbito da ÉTICA ou POLÍTICA ou VALORES ACTUAIS; um aluno do Curso III - Humanística, deverá optar por um tema relacionado com a DIMENSÃO HISTÓRICA do homem, ou LINGUÍSTICA, com a FILOSOFIA E A SUA HISTÓRIA ou com a ÉTICA e a POLÍTICA; e, por fim, um aluno do Curso IV - Artes, deverá optar por um tema de ESTÉTICA.

- Apresentação de metodologias de análise de texto¹⁴;
- Exemplificação de procedimentos de resumo, síntese e elaboração de textos escritos¹⁵.
- Apresentação de critérios de correcção das provas de avaliação.
- Exposição de normas e sugestões para a realização de trabalhos de investigação¹⁶.

¹⁴ FRANKLIN, Agostinho, *Como Estudar Filosofia*. Porto: Porto Editora.

¹⁵ GOMES, Isabel e outros, *Eu Vou Fazer um Trabalho*. Porto: Porto Editora.

¹⁶ ID., *ibidem*.

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Rua da Mãe de Deus
9500-321 Ponta Delgada
Açores, Portugal