

**A experiência estética em contexto museal:
para uma relação privilegiada entre escola e museu.**

Susana Margarida Ramires Guerreiro

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário**

Setembro de 2017

FCSH
FACULDADE DE CIÊNCIAS
SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Relatório de Estágio (Prática de Ensino Supervisionada) apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Filosofia no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Luís Manuel Bernardo.

RESUMO/ABSTRACT

PALAVRAS-CHAVE: educação filosófica; práticas pedagógicas; estética; museu; obra de arte; observação; interpretação; aprendizagem.

O relatório está dividido em duas partes fundamentais. No primeiro capítulo será feita a descrição da prática de ensino supervisionada no ensino da filosofia no secundário, realizada na escola secundária de Miraflores, no ano letivo 2016/2017. A descrição apresentada será acompanhada de uma reflexão sobre a experiência de ensino, das práticas pedagógicas e metodologias e estratégias desenvolvidas ao longo do ano letivo. No segundo capítulo, com base numa atividade realizada com uma das turmas, irá aprofundar-se a importância da relação entre escola e museu no ensino da estética e da filosofia da arte.

KEYWORDS: Philosophical education; educational practices; aesthetics; museum; work of art; observation; interpretation; learning;

The report is divided in two main parts. The first part aims to describe a supervised teaching practice of philosophy at high school, carried out in Escola Secundária de Miraflores, in the 2016/2017 school year. This description will be accompanied by a reflection on the teaching experience, the methodological and educational practices, as well as on the strategies, that have been developed during this school year. In the second part, based on an activity carried out with one of the classes, it will be clarified the relevance of the relation between school and the museums for the teaching of both aesthetics and philosophy of art.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introdução | 5 |
| Capítulo I: Descrição e caracterização da prática de ensino supervisionada | 6 |
| 1.1. Contextualização e local: Escola Secundária de Miraflores | 6 |
| 1.2. Reuniões e acompanhamento da Prática de Ensino Supervisionada..... | 8 |
| 1.3. Caracterização das Turmas: 10 ^º H1 e 11 ^º C3 | 9 |
| 2. Atividade letiva: conteúdos, planificações e aulas lecionadas | 11 |
| 2.1. Conteúdos programáticos e planificações..... | 12 |
| 2.2. Planificações..... | 14 |
| 2.3. Metodologias, práticas, estratégias e instrumentos pedagógicos..... | 17 |
| 2.4. Avaliação | 20 |
| 2.5 Plano Anual de Atividades..... | 23 |
| 2.6. Prática de ensino supervisionada: balanço final..... | 28 |
| Capítulo II: O ensino da estética e a relação escola-museu..... | 29 |
| 1. O ensino da estética | 29 |
| 2. O museu e a experiência estética: formas de olhar | 34 |
| 3. Museu e escola: uma relação privilegiada | 40 |
| Conclusão | 50 |
| Bibliografia | 53 |

ANEXOS

Anexo A: Planificações..... i

Anexo B: Materiais de apoio xi

Anexo C: Plano Anual de Atividades xxx

Anexo D: Materiais de apoio. Atividade. Museu Calouste Gulbenkian..... xxxii

Introdução

A iniciação à prática profissional, inserida na componente da prática de ensino supervisionada, constitui-se como um dos elementos fundamentais no Mestrado em Ensino da Filosofia, permitindo a articulação entre os conteúdos científicos, as teorias pedagógicas e a sua aplicação e implementação em contexto escolar real.

O relatório organiza-se em dois momentos fundamentais: um primeiro momento centrado na descrição e análise de todo o processo da prática de ensino supervisionada, realizada na Escola Secundária de Miraflores, no ano letivo de 2016/2017. Neste primeiro momento considera-se fundamental ter como ponto de partida a caracterização do contexto escolar onde a prática de ensino-aprendizagem foi realizada, de modo a poder contextualizar o trabalho desenvolvido e a fundamentar as escolhas realizadas. Consideramos importante apresentar a caracterização geral da escola, as suas características gerais e organizacionais, bem como a caracterização das turmas e dos alunos, identificando as suas especificidades. Desta forma, é possível refletir de um modo mais aprofundado e completo sobre o percurso construído na prática de ensino-aprendizagem, analisando as planificações, as aulas e os resultados com um olhar mais global e assertivo.

Num segundo momento, e em articulação com o primeiro capítulo, irá desenvolver-se uma reflexão teórica sobre a importância das instituições museológicas nas estratégias pedagógicas aplicadas pelo professor, com especial incidência no aprofundamento dos conteúdos curriculares ligados ao domínio da estética. A partir da análise de uma das atividades desenvolvidas com os alunos durante as aulas lecionadas, irá refletir-se sobre o universo dos museus como lugares propiciadores de aprendizagens significativas e relevantes no enriquecimento das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem da filosofia.

CAPÍTULO 1

Descrição e caracterização da prática de ensino supervisionada

1.1. Contextualização e local: Escola Secundária de Miraflores

A prática de ensino supervisionada teve lugar na Escola Secundária de Miraflores, localizada no Concelho de Oeiras, Freguesia de Algés, instituição integrante do Agrupamento de Escolas de Miraflores. Trata-se de um Agrupamento de escolas com uma estrutura vertical, localizada na união das freguesias de Algés, Linda-a-Velha e Cruz-Quebrada/Dafundo.

A Escola Secundária de Miraflores pertence ao Agrupamento de Escolas de Miraflores e apresenta uma resposta educativa ao nível do terceiro ciclo, do ensino secundário e do profissional nocturno. Inaugurada no ano letivo de 1987/88 e definida como unidade orgânica no ano de 2012/13, a escola tem atualmente quarenta e nove turmas, enquadradas nas áreas de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas, perfazendo um total de mil cento e vinte e quatro alunos. Ao nível do ensino secundário estão registadas sete turmas dos diferentes anos, do 10º ao 12ºano.

No que diz respeito aos espaços físicos e infra estruturas, a escola é composta por seis pavilhões, com salas de laboratório destinadas às turmas de Ciências e Tecnologias, um campo relvado, um bar e um auditório. No pavilhão A encontram-se a funcionar serviços como a secretaria, a reprografia, a biblioteca e a sala multimédia. Neste pavilhão estão ainda localizados a sala de professores e as salas de trabalho, de professores e de diretores de turma, a direcção e outros serviços administrativos.

O Agrupamento de Escolas de Miraflores é composto, de uma forma global, por uma população escolar heterogénea, registando-se, através das avaliações e resultados obtidos ao longo dos diferentes anos letivos, uma elevada taxa de sucesso. Os casos de insucesso estão identificados em alunos que vão mantendo, de forma persistente, as suas dificuldades ao longo de todo o seu percurso escolar. No estudo e caracterização da sua população escolar, foram postos em evidência alguns problemas

relativos ao agravamento da situação socioeconómica de muitas famílias, identificando-se uma prevalência das habilitações dos pais e encarregados de educação ao nível do ensino superior e, em termos laborais, uma forte ligação ao sector terciário. No sentido de fazer face às dificuldades sentidas e de modo a manter, de forma sustentada, a sua elevada taxa de sucesso, o Agrupamento definiu um Plano de Ação, com o intuito de implementar um conjunto alargado de medidas que visam responder aos problemas identificados.

Neste Plano de Ação encontram-se definidos vários objetivos estratégicos, salientando-se aqui, o potenciar “da motivação dos alunos para o sucesso escolar”, “a melhoria das taxas de transição nos ensinos básico e secundário e dos resultados das provas finais e exames nacionais”, bem como “o fomentar na comunidade escolar a prática sistemática de uma educação para os valores”¹.

Como base na linha de trabalho e nos valores transversais a todas as escolas do Agrupamento, o Projeto Educativo – PEA -, delineado para o triénio 2014/2017, constitui-se também como um dos documentos fundamentais para a contextualização do ambiente escolar onde a Prática de ensino supervisionada foi realizada. Para além de um “instrumento de orientação pedagógica”, o PEA ganha força por ser um trabalho conjunto entre os diferentes agentes, desde a direcção, docentes, pais, alunos, pessoal não docente e outros elementos da comunidade local, que compõem a comunidade educativa.

O Agrupamento de Escolas de Miraflores tem como missão a formação de “jovens cidadãos, transmitindo conhecimentos e saberes facilitadores da sua inserção na sociedade”². Para esse efeito, a escola é encarada como um espaço privilegiado de convivência e comunicação, procurando desenvolver competências como a autonomia, a criatividade e o trabalho em equipa. Tudo isto assente num conjunto de valores definido pelo gosto de aprender, a cultura do trabalho, a equidade, a liberdade individual e a coesão social. Os princípios do saber, da responsabilidade e da auto-regulação, no sentido de cada um ser capaz de reconhecer as suas fragilidades e na necessidade de uma auto-avaliação recorrente que permita a superação das dificuldades e o alcance dos objetivos propostos, são as principais ideias orientadoras

¹ Agrupamento de Escolas de Miraflores, *Projeto Educativo*, 2014/2017, p. 17.

² Agrupamento de Escolas de Miraflores, *Projeto Educativo*, 2014/2017, p. 13.

de todo o projeto educativo. Um projeto educativo que se pretende implementar enquanto ação efetiva na vida das escolas do agrupamento.³

Para além do Plano de Ação e Projeto Educativo, o regulamento interno surge, igualmente, como um documento central na vida de toda a comunidade escolar. Na verdade, o regulamento faz o enquadramento legal e de regulação de todos os agentes educativos, definindo os seus direitos e deveres. Alunos, pais e encarregados de educação, pessoal docente e não docente, órgãos de administração, direcção e gestão, serviços de apoio administrativo, estruturas de orientação educativa e a comunidade em geral do Agrupamento, todos desempenham um papel importante na construção da vida e ambiente escolares.

Foi neste contexto escolar e com esta linha de trabalho que a prática de ensino supervisionada foi realizada, havendo sempre a preocupação de corresponder, de forma positiva, às exigências e especificidades desta realidade escolar.

O primeiro contacto com a escola foi feito através de uma reunião de apresentação da professora orientadora da prática de ensino supervisionada, Dra. Alice Santos, realizada ainda no mês de Julho de 2016. Para além da apresentação dos espaços, serviços e equipa, foi delineado um plano de trabalho para o início do ano letivo e da prática de ensino supervisionada, com indicação das aulas a serem lecionadas, do número de intervenções a serem realizadas em cada turma e das reuniões que deveriam ser realizadas e acompanhadas. A atribuição de turmas e horários aconteceu apenas em Setembro, com o arranque do ano letivo e com a respetiva organização por parte da escola.

1.2. Reuniões e acompanhamento da Prática de Ensino Supervisionada

No decorrer do ano letivo, e de modo a complementar quer o nosso acompanhamento, quer a nossa formação, vários foram os momentos que ficaram definidos na nossa agenda, para além do cumprimento do tempo letivo. Neste contexto, são aqui indicadas as reuniões semanais de estágio, momentos essenciais para a preparação e reflexão sobre as nossas práticas, com um acompanhamento

³ cf. Agrupamento de Escolas de Miraflores, *Projeto Educativo*, 2014/2017, p.12-14.

próximo da professora cooperante, Dra. Alice Santos, e dos colegas de estágio. Nestas reuniões, para além de toda a reflexão e acompanhamento do trabalho por nós desenvolvido, era realizada também sistematicamente a auto-avaliação e o balanço das aulas realizadas na semana anterior.

Foram também realizadas duas reuniões de comissão de estágio, uma no dia 19 de Dezembro de 2016 e outra no dia 27 de Março do presente ano, com a presença do coordenador e orientador do Mestrado, Professor Doutor Luís Manuel Bernardo. Estas reuniões para além de serem um momento importante de balanço dos trabalhos e da forma como a prática de ensino supervisionada estava a decorrer, serviram também para ir coordenando as datas e os trabalhos relativos à realização do presente relatório.

Outro momento importante para a nossa formação foi a presença nas reuniões de conselhos turma, realizados no final de cada período letivo, já que nos permitiu ficar com a percepção de todo o processo de acompanhamento e avaliação das turmas e dos alunos. A ordem de trabalhos seguida nestas reuniões correspondia à partilha de informações relevantes entre colegas, quer a nível individual dos alunos, a nível global da turma, quer ainda informações a nível das reuniões realizadas com os encarregados de educação. Neste momento realizou-se ainda a validação das avaliações por cada disciplina curricular. Aqui, foi possível assistir à forma como, após identificadas as dificuldades e fragilidades das turmas, são coordenadas as estratégias pedagógicas implementadas pelos professores das diferentes disciplinas. Este trabalho foi realizado em equipa, tratando-se na prática de uma rede alargada de ação e intervenção junto dos alunos.

1.3. Caracterização das turmas atribuídas: 10ºH1 e 11ºC3.

No início do ano letivo, após reunião entre a professora orientadora e o núcleo dos três estagiários de filosofia e com a definição dos horários por parte da escola, foi feita a distribuição das turmas pelos alunos estagiários. Assim, acompanhei e leccionei, ao longo do ano letivo, as turmas de 10º H1, da área de Línguas e Humanidades e a turma do 11º C3, da área de Ciências e Tecnologias.

Para além de toda a envolvência do ambiente e da comunidade escolar, é central um conhecimento mais aprofundado sobre as turmas com as quais se vai trabalhar para que se consigam definir estratégias e metodologias que nos possibilitem ir de encontro às necessidades dos alunos. Numa primeira leitura da composição das turmas, identificam-se os dados elementares da sua organização: o número de alunos, idades e alguns dados sobre o percurso escolar de cada um.

A turma do 10º H1 era uma turma composta por um total de vinte e seis alunos, treze do sexo feminino e treze do sexo masculino. A média de idade dos alunos era de 15 de idade, sendo todos de nacionalidade portuguesa. Em relação aos percursos escolares de cada aluno, verifica-se que os casos de retenção foram registados sobretudo ao nível do 3º ciclo, existindo apenas um caso de retenção no primeiro ano do ensino secundário.

A maioria dos alunos, no inquérito preenchido, afirmou que gostaria de prosseguir os estudos até ao nível do ensino superior. A turma era bastante heterogénea, sem problemas de comportamento significativos. Poderia, por vezes, sentir-se alguma agitação na organização de início das aulas, mas que facilmente se conseguia resolver e tranquilizar. Havia, regra geral, um bom relacionamento entre os alunos, quer entre pares, quer com os professores, sendo uma turma muito ativa e participativa nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Apesar de pertencerem à área de Línguas e Humanidades foram identificadas algumas dificuldades no domínio de competências básicas de interpretação de texto e de expressão escrita, o que, muitas vezes, dificultava o aprofundamento dos conteúdos e a aquisição e aplicação de conceitos. No entanto, apesar das dificuldades de alguns dos alunos, estes eram esforçados e trabalhadores, revelando sempre interesse na superação e melhoria das suas fragilidades.

A turma do 11ºC3 era composta por um total de 26 alunos, sendo 11 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com a média de idades perto dos 16 anos.

De uma forma global, tratava-se de uma turma com um bom aproveitamento escolar, tendo 14,12 valores como média da turma, sendo a média da disciplina de Filosofia de 14,3 valores. Neste final do segundo ano do ensino secundário, a turma registou algumas retenções, que se deveram ao insucesso em disciplinas como a Matemática A e a Física e Química A.

Esta turma tinha alguns elementos que, por vezes, perturbavam a concentração e a o decorrer dos trabalhos, mas nada de muito significativo. Tendo em conta que a grande maioria dos alunos tinha o foco no acesso ao ensino superior, sentia-se um interesse e uma boa capacidade de trabalho por parte da turma. De forma global, estávamos perante um grupo de alunos exigente e interessado que correspondia de forma positiva aos desafios e trabalhos desenvolvidos ao longo do ano letivo. Com uma boa capacidade de argumentação, geraram-se, muitas vezes, momentos interessantes de diálogo, sendo possível aprofundar, de modo natural e fluido, os conteúdos explorados. Foram sentidas algumas tensões entre diferentes elementos da turma, sobretudo em momentos de avaliação, ainda que muito pontualmente. Construiu-se ainda uma boa relação entre alunos e professores, com um espírito de respeito e confiança mútuos.

2. Atividade letiva: conteúdos, planificações e aulas lecionadas.

Ao longo do ano letivo de 2016/2017, a prática de ensino supervisionada desdobrou-se entre aulas assistidas e aulas lecionadas. Os momentos de observação das aulas lecionadas pela professora cooperante, Alice Santos, foram momentos importantes de aprendizagem que permitiram criar uma ligação à turma e acompanhar, de forma próxima, os conteúdos da disciplina, bem como um conjunto variado de estratégias, metodologias e instrumentos de avaliação. A partir da terceira semana de aulas, e já com as turmas organizadas e devidamente informadas da presença de professores estagiários que as iriam acompanhar, deu-se início à nossa presença assídua na escola e nas aulas.

Este primeiro contacto com as turmas foi, igualmente, importante para se conseguir observar o comportamento da turma e o modo como cada aluno se envolvia nas dinâmicas das aulas. No final de cada aula assistida, existia sempre uma troca de impressões e eram dadas indicações para a preparação e planificação das aulas a serem lecionadas futuramente pelos alunos estagiários. Para além destas conversas diárias, as reuniões semanais de seminário representaram, também, momentos chave

na nossa formação, permitindo a construção de um percurso bem acompanhado, orientado e, por isso, consistente.

Ao longo deste primeiro momento de aulas assistidas, foram sendo definidos os conteúdos programáticos que cada aluno estagiário iria assegurar nas turmas que acompanhava, ao longo do ano presente ano letivo. A definição atempada das aulas a serem lecionadas foi essencial para que fosse possível construir planificações, materiais de apoio e estratégias, diversificadas e bastante refletidas. Desta forma, as nossas intervenções estavam devidamente definidas no tempo e no calendário programático da disciplina, o que, quer para os alunos, quer para nós, foi essencial para a fluidez do trabalho desenvolvido.

2.1. Conteúdos programáticos e planificações

A atividade letiva que iria desenvolver foi dividida em duas intervenções, em ambas as turmas. Uma primeira intervenção, quer na turma do 10º quer na turma 11º ano, preferencialmente no primeiro período, e uma segunda intervenção, a realizar-se no segundo e início do terceiro períodos. A distribuição dos conteúdos a serem lecionados pelos alunos estagiários não pôde ser linear, pois foi necessário ter em conta diversos factores, como as características e ritmos de cada turma, o desenvolvimento e avaliação dos conteúdos com os diferentes alunos, a organização da atividade letiva da professora cooperante e, por fim, a disponibilidade dos alunos estagiários.

Deste modo, as aulas lecionadas à turma do 10ºH1 centraram-se, na primeira intervenção no *Módulo II, A acção humana e os valores*, com os pontos 2.1.- *Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos* e 2.2. *valores e cultura – a diversidade e o diálogo de culturas* e no *módulo III – Dimensões da acção humana e dos valores*, com os pontos 3.1.4.1. *Ética, direito e política*, 3.1.4.2. *A origem do Estado* e 3.1.4.3. *Liberdade política e obediência à lei*. A primeira intervenção foi dividida em dois momentos do calendário escolar, um primeiro momento realizada no início do segundo período e um segundo momento, realizado no final deste segundo período letivo. No total da primeira intervenção foram contabilizadas dez aulas lecionadas, sem

contabilização de aulas dedicadas à realização de elementos de avaliação (fichas de avaliação sumativa) e aulas para as respectivas correções.

A segunda intervenção realizada na turma do 10ºH1 foi delineada para acontecer no final do segundo período e início do terceiro período, estando agendada uma intervenção no início da unidade da estética, de modo a introduzir os conteúdos em formato de uma atividade extracurricular, fazendo parte do Plano Anual de Atividades. Na verdade, esta segunda intervenção apenas aconteceu já no início do terceiro período, mantendo-se até ao final do ano letivo. Para além da introdução ao *Módulo III – Dimensões da acção humana e dos valores, 3.1.A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética, 3.2.1. A experiência estética e o juízo estéticos*, a segunda intervenção centrou-se essencialmente no ponto 3.2.2.2 deste módulo, dedicado às Teorias da Arte. Para o desenvolvimento desta unidade, na segunda intervenção, foram lecionadas um total de doze aulas, sem contabilização de aulas dedicadas à realização de elementos de avaliação (ficha formativa e ficha de avaliação sumativa) e aulas para as respectivas correções.

Para a turma do 11º ano (11º C3) os conteúdos definidos para a primeira intervenção foram os pontos *2. Argumentação e retórica, 2.1. O domínio do discurso argumentativo – a procura da adesão do auditório, 3. Argumentação e filosofia, 3.1. Filosofia, retórica e democracia, 3.2. Persuasão e manipulação ou os dois usos da retórica*, pertencentes ao *Módulo III – A Racionalidade argumentativa e filosofia*. Esta primeira intervenção teve lugar a meio do primeiro período letivo, estendendo-se até ao final deste. No final desta primeira intervenção foram contabilizadas onze aulas, sem contabilização de aulas dedicadas à realização de elementos de avaliação (apresentações orais e fichas de avaliação sumativa) e aulas para as respectivas correções.

A segunda intervenção definida para a turma do 11ºC3 foi igualmente dividida em dois momentos do calendário escolar e, por isso, abarcou temáticas diferentes. Assim, no início do segundo período, a intervenção realizada centrou-se no *Módulo IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica, com os pontos 1. Descrição e interpretação da actividade cognoscitiva, 1.1. Estrutura do ato de conhecer, 1.2. Teorias explicativas do conhecimento, 1.2.1. O racionalismo de Descartes*. A meio do segundo período, e até ao final deste, o segundo momento da

segunda intervenção realizada foi centrada nos pontos 2. *Estatuto do conhecimento científico*, 2.1. *Conhecimento vulgar e conhecimento científico*, 2.2. *Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses*, 2.3. *A racionalidade científica e a questão da objetividade*. Para a realização desta segunda intervenção foram realizadas um total de dezasseis aulas, sem contabilização de aulas dedicadas à realização de elementos de avaliação (apresentações orais, ficha formativa, dissertação e ficha de avaliação sumativa) e aulas para as respectivas correções.

Apesar de existir um número indicado à partida para o cumprimento dos conteúdos programáticos, destinados a serem desenvolvidos no âmbito da prática de ensino supervisionada, tendo em conta o ritmo de trabalho das turmas, as suas especificidades comportamentais e cognitivas, fizeram com que fosse, por vezes, necessário aumentar o número de aulas lecionadas. No entanto, esses ajustes não comprometeram em nada o normal desenvolvimento e cumprimento do programa da disciplina e permitiram que o ritmo de ensino e aprendizagem das duas turmas fosse feito à medida das suas necessidades e expectativas.

2.2. Planificações

A planificação de uma aula é um instrumento fundamental na organização dos conteúdos programáticos e na definição das estratégias e metodologias aplicadas no seu desenvolvimento. Planificar permite-nos ter uma visão geral sobre o trabalho que irá ser desenvolvido, ajudando-nos a definir os objetivos a serem alcançados, o modo como o pretendemos fazer e como o pretendemos avaliar. Planificar é desenhar o caminho que deverá ser percorrido, de forma a conseguir fazer-se um trabalho rigoroso, refletido e estruturado. Na verdade, “na educação, decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar, de forma consciente, o processo educacional de modo a proporcionar mudanças de pensamento, ações e condutas.”⁴ Por estas razões, a construção de uma planificação de aula e de uma unidade foi um

⁴ FERRAZ, A., *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetos instrucionais*. in Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

trabalho desenvolvido no ano curricular deste mestrado, nos Seminários de Didática I e II.

Definir, de forma rigorosa, os objetivos e competências a serem alcançados, bem como os instrumentos de avaliação, é a base de uma definição adequada de estratégias e metodologias a serem aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem. Como fonte importante nesta reflexão, a «Taxonomia de Bloom» foi uma referência, quer no seminário de Didática II, ainda na componente curricular do mestrado, quer por indicação da professora cooperante da escola. Da aplicação de uma «taxonomia dos objetivos de processos educacionais», que se dividiu na definição de três domínios diferentes - cognitivo, afectivo e psicomotor - resultou a conhecida «Taxonomia de Bloom». Segundo a «Taxonomia de Bloom», a utilização de uma terminologia específica ao nível da definição de objetivos, competências e avaliação no contexto educativo possibilita, antes mais, a diversidade das estratégias aplicadas e a sua melhor adequação à realidade dos alunos. Para além disto, potencia ainda um acompanhamento dos alunos mais contextualizado, “de forma estruturada e consciente, a adquirirem competências específicas a partir da perceção da necessidade de dominar habilidades mais simples (factos) para, posteriormente, dominar as mais complexas (conceitos).”⁵

Esta proposta de classificação dos objetivos organiza-se de forma hierárquica e gradual, criando uma linguagem comum, de forma a permitir a uniformização dos conceitos aplicados ao processo educativo. A «taxonomia de Bloom», organizada então de forma hierárquica, propõe «níveis de complexidade crescente», organizada da seguinte forma: 1)conhecimento, 2) compreensão, 3)aplicação, 4)análise, 5)síntese e 6)avaliação. Nestes diferentes momentos, encontramos patamares diferentes presentes no processo de aprendizagem. Ao identificá-los, permite-nos delinear um conjunto de estratégias que permitem construir este caminho gradual de trabalho com os alunos. Um importante contributo desta taxonomia, e uma fonte importante para a realização das planificações ao longo de toda a prática de ensino supervisionada, foi a elaboração de categorias e a aplicação de modos verbais estruturantes do processo de aprendizagem. No universo de diferentes categorias como conhecimento,

⁵ *op.cit.*, p. 421-431.

compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação, estão definidos um conjunto diverso de verbos, definidores do que deve ser alcançado e que orienta o processo de ensino-aprendizagem: *aplicar, organizar, resolver, analisar, classificar, distinguir, esquematizar, elaborar, sistematizar, comparar, defender, explicar, interpretar, justificar*,⁶ são alguns dos modos verbais aplicáveis às diferentes categorias de objetivos, com graus de complexidade diversos. Um instrumento de trabalho essencial, utilizado como suporte na construção das planificações das aulas a serem lecionadas.

Assim, e segundo orientação da professora orientadora, Dra. Alice Santos, foram-nos dadas as indicações necessárias para a realização das planificações das aulas a lecionar. Planificações que seriam refletidas e discutidas, em conjunto, nas reuniões semanais de estágio. Um momento, também ele, crucial para o desenvolvimento dos trabalhos e para a realização de ajustes e melhoramentos, antes do contacto direto com as turmas.

Ficou definido que nas planificações apresentadas deveriam constar os seguintes pontos: indicação da unidade, data, sumário, objetivos e competências, conteúdos, estratégias, recursos, instrumentos de avaliação e o tempo dedicado e aproximado para o desenvolvimento em aula de cada momento.⁷ Cada planificação teve, naturalmente, em conta os cinquenta minutos estipulados como a duração de uma aula. Mesmo quando eram lecionadas duas aulas seguidas, o que acontecia uma vez por semana em ambas as turmas, as planificações foram realizadas de forma independente, correspondente ao horário e duração das aulas. Ao longo do tempo, foi necessário ter em conta que a estes cinquenta minutos, teriam que ser subtraídos os tempos destinados à entrada em sala de aula dos alunos, à sua organização, chamada de presenças e realização do sumário. A todos estes momentos eram, frequentemente, dedicados uns quinze minutos iniciais da aula. Minutos estes, que a duração dos momentos previstos nas planificações para o desenvolvimento dos trabalhos, não poderia ignorar.

Para além de tudo o que já foi referido, as planificações funcionam ainda como um instrumento central na definição das estratégias e na realização e preparação atempada dos materiais de apoio e recursos a serem utilizados em aula. Momentos de

⁶ Cf. *op.cit.*, p. 426.

⁷ Anexo A – Planificações.

preparação fundamentais no trabalho de qualquer docente, sendo estes marcados pelas suas escolhas, definição de estratégias e a construção de todo o seu caminho a percorrer com os diferentes alunos. Para a construção de um planeamento de aulas real e rigoroso é ainda essencial, conhecer-se e levar em linha de conta as dinâmicas, os ritmos de trabalho e as necessidades de cada turma e dos diferentes elementos que a compõem.

No início deste processo foram sentidas algumas dificuldades, sobretudo no que diz respeito à distribuição dos tempos. Outra dificuldade sentida foi a de realizar a planificação sem estar ainda no contacto directo com a turma, o que dificultava a real percepção das linhas de trabalho definidas e a sua aplicação no terreno. Contudo, com o passar do tempo e já com o decorrer das aulas leccionadas, algumas destas dificuldades foram-se diluindo. Fica, no entanto, a certeza de que realizar uma boa planificação pressupõe, também, um processo de maturidade profissional e grande domínio dos conteúdos quer teórico, quer no contexto da sua aplicação e exploração em sala de aula.

2.3. Metodologias, práticas, estratégias e instrumentos pedagógicos

Para pensar nas metodologias e práticas pedagógicas a serem desenvolvidas ao longo de um ano letivo é preciso ter em conta aquilo a que se propõe o programa da disciplina da Filosofia no ensino secundário. Na verdade, conhecer os objetivos principais, a forma como a formação filosófica deve ser encarada e implementada é fundamental nas escolhas e no caminho que se vai construir com os alunos. Para além de se encarar a formação filosófica no ensino secundário como uma ferramenta importante na formação de uma cidadania ativa e consciente junto dos mais jovens, encara-se ainda o ensino da filosofia como uma disciplina que aperfeiçoa o “discernimento cognitivo e ético, contribuindo, assim, diretamente, para a capacitação de cada jovem para o juízo crítico e participativo na vida comunitária.”⁸ É por estas razões, e olhando para a formação filosófica de forma abrangente e complexa, que em Portugal se mantém o estudo desta disciplina nos currículos das escolas como

⁸ VV.AA., *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos, Curso Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2001, p. 4.

estruturante da formação geral do ensino secundário. Uma formação entendida ao nível do desenvolvimento de competências em “contextos de aprendizagem que se pretendem dinâmicos” em que a capacidade de reflexão, problematização e de relacionar surgem como fundamentais.

Os objetivos gerais definidos para a aplicação e cumprimento do programa da Filosofia no secundário desdobram-se nas componentes cognitiva, atitudes e valores e no domínio das competências, métodos e instrumentos. Para além de se pretender um contacto e uma ligação dos alunos ao universo conceptual e específico da filosofia, apresenta-se a expectativa que este processo seja acompanhado por um reconhecimento da sua importância para “o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico e para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável.”⁹

Significa isto que o ensino da filosofia não se esgota num mero exercício formal, mas que se deve mover num processo onde os alunos se sintam envolvidos, responsáveis, comprometidos e, assim, como elementos integrantes e ativos. Para além de apresentar o quadro de conceitos operatórios, definindo os conceitos gerais e transversais a todos os conteúdos, o programa de Filosofia em vigor apresenta ainda os princípios metodológicos que devem estar na base do trabalho dos docentes. Nesta linha, é defendido o princípio da progressividade das aprendizagens, bem como o princípio da diferenciação de estratégias, onde as especificidades e ritmos de cada aluno deverá ser respeitada e tida em conta, tal como a capacidade do professor ir também ao encontro da diversidade de objetivos apresentados pelo programa, e o princípio da diversidade de recursos, num olhar mais amplo do que deve ser o trabalho em sala de aula e as múltiplas possibilidades de exploração dos conteúdos.¹⁰

Com isto, na realização das planificações e com o decorrer das aulas, procurou-se diversificar as estratégias implementadas em sala de aula, tentando enriquecer o olhar e o sentido crítico dos alunos relativamente aos diversos conteúdos programáticos estudados. Algumas destas estratégias, como o discurso expositivo, a exposição

⁹ VV.AA., *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos, Curso Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2001, p. 9.

¹⁰ Cf. VV.AA., *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos, Curso Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2001, p.15.

dialogada, com uma dinâmica de pergunta-resposta, foram instrumentos fundamentais para a construção de uma relação com a turma, o envolvimento dos alunos nas aulas e o despertar da sua curiosidade para os conteúdos trabalhados. A observação e exploração de exemplos variados, tal como a análise de quadros de síntese, de quadros comparativos, a sistematização de conceitos ou a reflexão em grupo, permitiram consolidar os conhecimentos e aplicar instrumentos de avaliação. Para além do que já foi referido, o trabalho centrado na leitura e interpretação de textos e a realização de exercícios de aplicação, quer em grupo, quer a nível individual, foram estratégias de trabalho igualmente importantes.

De evidenciar que, com o passar do tempo, foi-se tornando claro que era essencial um espírito flexível da nossa parte, pois apesar das planificações de aulas servirem de linha orientadora de todo o trabalho, não é possível ficarmos inteiramente presos a elas. Isto porque, as próprias dinâmicas das turmas, os interesses dos alunos, as suas dúvidas e inquietações, muitas vezes levam-nos a explorar mais um determinado ponto ou fixarmo-nos numa determinada perspetiva. No entanto, não considero isto um ponto menos positivo, antes pelo contrário. Acreditamos que é exactamente a capacidade de interacção e relação com os alunos, sabendo ouvi-los e integrando o que dizem no nosso discurso, devolvendo-lhes as suas ideias e ligando-as, de forma rigorosa, aos conteúdos, que se baseia a construção de um processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente significativo para os discentes.

A criatividade e capacidade de adaptação aos diferentes momentos tornam-se, assim, aliados essenciais à capacidade de integrar neste diálogo com os alunos, de forma séria e rigorosa, os conceitos e as especificidades de linguagem próprias da Filosofia. Um diálogo exigente, para o qual é necessário encontrar um equilíbrio e pontos de ligação constantes. Foi, contudo, um longo processo de aprendizagem ao longo das aulas leccionadas. Cada aula era um verdadeiro desafio e uma forma de nos colocarmos, cada vez mais, no papel de professor que ouve, dialoga e responde às necessidades e expectativas dos seus alunos. Um desafio ao qual apenas foi possível responder, com a rede de apoio e confiança da professora cooperante, Dra. Alice Santos, que sempre nos incentivou a inovar, a acreditar nas nossas capacidades, dando-nos autonomia e espaço criativo.

A utilização de materiais e recursos diversos, como os textos de apoio, vídeos, imagens, artigos, documentários, etc., foram também determinantes para criar diferentes dinâmicas com os alunos. De referir que um dos materiais de apoio utilizados foi, sem dúvida, as apresentações em *powerpoint*¹¹. Para além de servir de rede de apoio, no que diz respeito à estrutura dos conteúdos e ao seu devido desenvolvimento em sala de aula, funcionou muitas vezes como um material importante na sistematização de conteúdos e dos conceitos trabalhados. Um material de apoio que, na sua exigente execução, nos permitia também sistematizar e organizar melhor os conteúdos e as suas formas de o desenvolver em aula, funcionando ainda como fontes de estudo para os próprios alunos. No entanto, e por tudo o que já foi referido neste ponto, as aulas nunca se esgotaram na apresentação e exploração deste material de apoio, servindo este sim como um excelente ponto de partida para a implementação da diversidade de estratégias e metodologias.

2.4. Avaliação

A avaliação é, sem dúvida, um dos pontos onde as maiores dificuldades foram sentidas. Construir e definir elementos e instrumentos de avaliação e definir, ainda, os seus critérios de correção, aplicando-os de forma rigorosa e equitativa, não é, de todo, um processo linear e simples. Tal como o próprio programa da disciplina refere, “a avaliação constitui para qualquer didáctica disciplinar um dos mais complexos problemas. Antes mesmo de se constituir como um problema estritamente pedagógico ou técnico, ela é um problema ideológico e político, ético e deontológico, de justiça e equidade, sobretudo.”¹² Aplicável a um conjunto heterogéneo de alunos, a avaliação para além de equitativa deve resultar de um processo transparente e requer, simultaneamente, uma sensibilidade e um exigente sentido de justiça.

Segundo o programa da disciplina, apresentado pelo Ministério da Educação, a avaliação em Filosofia deve focar-se em exigências formativas e qualitativas, de forma contínua, diagnóstica e prognóstica, democrática e participada, sumativa, devendo

¹¹ Anexo B – Materiais de Apoio – 10ºH1 e 11º C3.

¹² VV.AA., *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos, Curso Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2001, p. 21.

estar atenta às competências e as atividades de pensamento e juízo, no sentido de um “saber-fazer racional crítico”.¹³ Para além da indicação destas exigências gerais, ao nível da avaliação, são ainda definidas as fontes e os instrumentos de avaliação que se querem diversificados, como são exemplo as intervenções orais, as exposições orais, as produções escritas, a análise e interpretação de textos argumentativos, as composições filosóficas, ou outras que os docentes, por iniciativa própria ou de acordo com o grupo de filosofia, considerem pertinentes. O que se pretende com esta diversificação de instrumentos de avaliação e com a especificação deste conjunto de exigências gerais, é que o processo de avaliação não fique centrado apenas nos elementos de avaliação sumativos, mas que seja entendido como um processo orgânico, construído pelo aluno ao longo do seu percurso escolar e no qual ele é o protagonista.

Todo o processo de avaliação, e seguindo também as directrizes do programa da disciplina, não se centrava em apenas um elemento de avaliação, mas sim na diversidade de instrumentos que procuraram abranger todo o processo de aprendizagem do aluno. Assim, os critérios de avaliação definidos para o ano letivo de 2016/2017, pelo grupo de Filosofia da escola, foram os seguintes: competências cognitivas específicas da filosofia (conceptualização de domínio de conteúdos, problematização, argumentação e comunicação escrita em língua portuguesa), com um peso de 95% na avaliação final; competências sócio afectivas (empenho e autonomia), com um peso de 5% na avaliação final. Para estes critérios foram definidos diferentes instrumentos de avaliação como é exemplo, para a componente cognitiva, a realização de testes escritos (75% na avaliação final) e tarefas de pesquisa e de partilha da mesma, trabalhos de investigação e apresentação dos mesmos, relatórios de aula, portefólios, trabalhos de grupo e trabalhos e casa, entre outros.

Vamos focar naturalmente os instrumentos de avaliação por nós realizados, bem como as dificuldades técnicas sentidas ao longo do estágio e que foram sendo superadas, de forma gradual, com o apoio e supervisão da professora cooperante. Ao longo do estágio, e com o acompanhamento dos trabalhos letivos, quer com as aulas assistidas, quer com as aulas por nós lecionadas, foram-nos pedidos que

¹³ Cf. VV.AA., *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos, Curso Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2001, p.22.

concebêsemos enunciados e, com eles, os respetivos critérios de correção. Os enunciados, depois de concluídos, eram discutidos nas reuniões semanais, de modo a introduzir correções e melhoramentos. Um dos aspectos mais focados na construção dos enunciados de um teste sumativo foi a necessidade de se aplicar todo o rigor científico e pedagógico. Um trabalho muito técnico que se revelou como bastante exigente e complexo. Foi necessário um trabalho minucioso por parte da professora cooperante, de modo a que os momentos de avaliação decorressem da melhor forma.

Após a realização das fichas de avaliação, era-nos atribuída a realização de uma primeira correção, com a respetiva cotação, que depois, seria sempre revista e finalizada pela professora Alice Santos. De modo a que o processo fosse claro para todos, no dia da entrega das fichas com as respetivas avaliações, era projetada e apresentada a proposta de correção para que todas as dúvidas pudessem ser esclarecidas. Para além de permitir aos alunos a verificação da correção efectuada, este momento resultava também como importante a nível pedagógico, pois funcionou como um meio de revisão e consolidação dos conteúdos programáticos trabalhados. Acompanhando todo este processo foram construídas e preenchidas as respectivas grelhas de avaliação, com todas as cotações e notas finais de avaliação.

Foram sentidas algumas dificuldades, sobretudo na elaboração dos enunciados, sendo notória a falta de prática e experiência no terreno e a complexidade de todo este processo de avaliação. Foi geral a noção de que sentiu-se uma maior facilidade na elaboração dos enunciados das fichas de avaliação que correspondiam aos conteúdos por nós trabalhados em aula. Este sentimento reforça a ideia que a avaliação faz parte de todo um processo que engloba os diferentes momentos que compõem e estruturam todo o trabalho do docente.

Gostaria de realçar a metodologia de avaliação implementada por parte da professora cooperante e do modo como esta era comunicada aos alunos. No momento da autoavaliação, por exemplo, para além de ser um momento de conversa individual, o que considero muito importante, era mostrado de uma forma clara e transparente a grelha de avaliação de cada um, com as notas dadas em cada *item* que conduziam à nota final. Um processo claro que permite ao aluno ter a percepção real de como foi avaliado, ao longo dos períodos letivos, todo o trabalho por si realizado. Esta

metodologia possibilita o envolvimento do aluno num dos momentos centrais da sua vida escolar, o que me pareceu bastante positivo.

2.5. Plano Anual de Atividades

O Plano Anual de Atividades – PAA - é um dos elementos importantes do trabalho desenvolvido na prática de ensino, sendo o resultado de propostas e atividades realizadas em articulação com os conteúdos programáticos de modo a enriquecer as estratégias e os objetivos pedagógicos. O PAA faz também parte do Plano de Ação do Agrupamento de Escolas de Miraflores, no âmbito da sua área de intervenção ao nível da gestão e práticas pedagógicas. Uma das metas definidas no Plano de Ação diz respeito à integração no PAA de atividades de carácter mais lúdico e diversificado, no âmbito das medidas implementadas com vista à motivação dos alunos para o sucesso escolar.¹⁴

O Plano Anual de Atividades¹⁵ foi um dos primeiros documentos a ser preparado e entregue pelo núcleo de estágio de Filosofia, no início do ano letivo. Foi-nos pedido que apresentássemos um conjunto de atividades que, em relação com os conteúdos programáticos da disciplina, promovessem e potenciassessem um conjunto de competências e enriquecessem o universo de reflexão dos alunos. Algumas das atividades, seguindo as orientações que nos foram dadas, foram realizadas em articulação com dias comemorativos, considerados pertinentes a serem explorados e vividos pela comunidade escolar.

Neste contexto, no âmbito do Dia Mundial da Filosofia, no dia dezassete de Novembro, foi realizada uma atividade que se intitulou de *À procura da pergunta filosófica*, dirigida às turmas de 10^o e 11^oanos da escola, estendendo-se ao longo de todo o dia. A atividade teve como objetivo principal a sensibilização dos alunos para o âmbito do estudo da filosofia e da importância da reflexão filosófica. Pretendia-se ainda trabalhar, de forma lúdica e com a dinâmica de uma atividade fora do espaço da sala de aula, alguns dos conteúdos programáticos da disciplina, como a identificação dos diferentes domínios da filosofia.

¹⁴ cf. Projeto Educativo 2014/2017, p17-18..

¹⁵ Anexo C - Plano Anual de Atividades. Núcleo de Estágio de Filosofia – 2016/2017.

Ainda no decorrer do primeiro período letivo, e igualmente no âmbito de um dia comemorativo, o Dia Mundial dos Direitos Humanos, foi realizada uma atividade que se propôs fundamentalmente como modo de informar, de sensibilizar os alunos para situações do mundo atual e, simultaneamente, despertar-lhes a consciência crítica sobre o papel de cada um enquanto cidadãos e elementos ativos na sociedade. Foi estabelecido contacto com a Amnistia Internacional que, para além do seu vasto e reconhecido trabalho na área do voluntariado e intervenção na luta pelos direitos humanos, disponibiliza-se também para divulgar junto das comunidades escolares o trabalho que desenvolve e a reflexão sobre as questões centrais ligadas aos direitos humanos. Os alunos das turmas dos 11^ºanos foram, assim, convidados a participar, mostrando-se muito interessados e motivados durante a sessão, expressando as suas opiniões e levantando as mais diversas questões sobre os temas desenvolvidos.

A terceira atividade proposta foi a visita a um museu, programada para o final do segundo período. Com esta visita, pretendia estabelecer-se uma articulação próxima entre o currículo e a vivência num contexto diferente do de sala de aula. No âmbito do ponto curricular 3.2. *A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética* pensou-se, com a realização desta atividade, não só aprofundar os conteúdos programáticos, mas também colocar os alunos em contacto com um contexto educativo diferente, estimular a sua sensibilidade estética, a curiosidade e o sentido crítico, potenciando, a partir da filosofia, o desenvolvimento e a aquisição de um conjunto alargado de competências.

Na verdade, as visitas de estudo, bem planeadas, preparadas e fundamentadas, são momentos privilegiados de aprendizagem fora do contexto escolar. Poderão constituir vivências que permitem potenciar a aprendizagem muito para além da sala de aula, permitindo a construção de relações e o aprofundamento de conhecimentos por parte dos alunos. Numa perspetiva multidisciplinar, o que se pretendia seria pensar a importância destas experiências educativas alargadas no âmbito do ensino da filosofia, considerando-as como experiências educativas efectivas e significativas no percurso escolar e pessoal dos alunos. Uma experiência que iria permitir a transposição do trabalho para lá do espaço da escola, transpondo-o para uma relação alargada entre escola, instituições culturais e comunidade.

Com o aproximar da data da realização da visita, e com os devidos preparativos para a sua organização, o primeiro passo foi o de solicitar orçamentos relativos ao transporte dos alunos, da escola até à Fundação Calouste Gulbenkian, local onde se iria realizar a atividade. Foram vários os orçamentos recebidos e depois da sua avaliação, juntamente com a professora cooperante e diretora da turma envolvida (10ºH1), Dra. Alice Santos, concluiu-se que a deslocação ficaria exigentemente cara para os alunos. Perante estas condicionantes foi-me pedido, pela professora cooperante, que repensasse o formato da atividade e procurasse uma alternativa igualmente eficaz e estimulante, de modo a cumprir a maioria dos objetivos propostos no PAA apresentado.

Assim, e já no início do terceiro período letivo, foi realizada em sala de aula uma visita virtual ao museu, através da projeção seleccionada e organizada de imagens quer dos espaços da Fundação, do Museu e dos jardins, quer das obras de arte exploradas. A visita foi estruturada da seguinte forma: 1) História da fundação e do seu fundador. 2) Apresentação dos espaços – edifícios e jardins. 3) Apresentação do Museu e dos seus espaços. 4) visita pelos diferentes núcleos e galerias do museu, com uma seleção cuidada e rigorosa de obras de arte.¹⁶

Através da seleção algumas imagens das peças das diferentes galerias do Museu Calouste Gulbenkian – Coleção do Fundador, foi feito um percurso abrangente através do tempo e do espaço, percorrendo diferentes épocas e culturas e as suas diversas produções artísticas. As primeiras obras exploradas foram as peças da primeira sala do Museu, dedicada ao Antigo Egipto. A peça mais focada foi a de um amuleto de cerâmica, com a forma de um escaravelho e asas. Pensar o local de origem deste objeto, o contexto histórico e religioso a que pertencia e a sua função específica foi o ponto de partida para pensar sobre a forma como observamos e lemos um mesmo objeto ao longo do tempo. Na mesma linha, foi mostrado um vaso da Grécia Antiga. Para além da técnica das figuras vermelhas, que os alunos puderam perceber, através da observação atenta, foi dado como exemplo um tipo de objeto produzido em grande quantidade na época e com uma função ligada ao quotidiano. No entanto, as figuras nele representadas apresentam-nos uma narrativa mitológica, transformando-

¹⁶ Anexo D – Material de apoio – Atividade Museu Calouste Gulbenkian.

se esse objeto num documento histórico, num objeto artístico e numa importante fonte sobre os universos simbólicos da antiguidade clássica.

Pensar sobre o modo como os objetos se transformam, considerando as funções que lhe vão sendo atribuídas ao longo do tempo pelo ser humano, foi o ponto de reflexão trazido pelos tapetes e pelas lâmpadas de mesquita, da galeria do Oriente Islâmico, mostrados de seguida. A visita virtual continuou, seguindo a organização do próprio museu, até ao Extremo Oriente, mostrando-se as lacas japonesas, mais concretamente os *inros*. Aqui, várias foram as questões exploradas: que tipo de objeto? Como eram feitos? Qual a sua relação com o meio envolvente e a época em que foram produzidos? A explicação da técnica da laca, esse processo longo, demorado e rigoroso, foi feito, em paralelo, com um conjunto de elementos centrais para conhecer um pouco mais sobre a cultura japonesa: a importância da natureza e a forma como cada objeto daqueles reflete o modo como a produção artística e o valor do objeto artístico enquanto tal, é tido nesta cultura. Entre Oriente e Ocidente, numa viagem por diferentes culturas, o percurso pela história da arte através da coleção do Museu prosseguiu até às galerias da arte europeia.

A relação da pintura com os poderes, como os da Igreja, da Nobreza ou da Burguesia, a função assumida pelo retrato ao longo dos tempos e a forma como os artistas se foram afirmando na sociedade europeia, foram algumas das questões exploradas a partir de obras de arte, pintura e escultura, observadas e trabalhadas desde a Idade Média, Renascimento, Barroco, Romantismo e Impressionismo. Diferentes épocas e diferentes movimentos artísticos que foram explorados e a partir dos quais se quis desenvolver e potenciar a capacidade de observação, leitura e interpretação de uma obra de arte, de cada aluno. Apesar de virtual e de ser realizada na sala de aula, sem o contacto directo com um espaço diferente e a observação directa e insubstituível das obras de arte, foi implementada uma dinâmica participativa, de diálogo permanente entre o olhar, as inquietações e interpretações dos alunos e as obras de arte observadas. Através das perguntas realizadas, que seriam apenas pontos de partida e de orientação, os alunos foram construindo o seu próprio discurso de conhecimento sobre os conteúdos que estavam a ser dinamizados.

O principal objetivo foi o de estabelecer relações constantes entre as obras de arte observadas e os conteúdos da estética, dotando os alunos de algumas

ferramentas e conhecimentos elementares para a observação, leitura e interpretação das obras de arte. Para além disto, foi considerado igualmente importante a contextualização histórica e cultural dos objetos, de forma a levantar questões pertinentes sobre os processos de criação artística, os processos de valoração e transformação dos objetos e a importância da relação entre artista, obra e espectador.

Foi um momento importante no desenrolar da prática de ensino supervisionada, com a realização de uma atividade experimentada no terreno e sobre a qual irão ser desenvolvidos algumas reflexões no segundo capítulo deste relatório, sistematizando e refletido sobre a experiência realizada e as vantagens desta para o enriquecimento de metodologias e estratégias implementadas na sala de aula e no contacto direto com os alunos. Na verdade, após esta experiência e o balanço muito positivo que foi feito da atividade, constata-se que este formato poderá representar uma ferramenta importante na forma como os conteúdos da unidade da estética podem ser trabalhados e aprofundados, enriquecendo de forma evidente o programa curricular e o processo de aprendizagem.

Integrar nas estratégias pedagógicas desenvolvidas, o universo dos museus como lugares propiciadores de aprendizagens significativas implica, por parte dos professores, a construção de estratégias educativas capazes de responder a essas necessidades, sendo fulcral a reflexão sobre as suas principais premissas a nível da prática pedagógica. A educação artística poderá funcionar como um elemento importante no desenvolvimento cognitivo dos alunos, permitindo, de igual modo, a consolidação e o aprofundamento dos conteúdos programáticos da disciplina da filosofia no ensino secundário.

O segundo capítulo pretende, assim, refletir sobre estas questões, partindo do estudo da estética, em particular da experiência e do juízo estético, da criação artística, da dimensão sociocultural da arte e das teorias da arte, equacionando depois o modo como estes temas operam num contexto de ensino artístico e informal. Assim, propomo-nos refletir sobre o modo como os conteúdos escolares, no âmbito da disciplina de filosofia, podem ser enriquecidos e aprofundados, transformando-os em aprendizagens significativas para os alunos.

2.6. Prática de ensino supervisionada: balanço final

No final deste primeiro capítulo do relatório fica, como balanço global da prática de ensino supervisionada, uma nota positiva para a forma como todo o processo de estágio se desenrolou ao longo do ano letivo 2016/2017.

Os colegas com quem partilhei este caminho, Maria Sarmento e Pedro Bravo, foram essenciais para o cumprimento deste desafio. Um grupo de estagiários que, penso que será certo afirmar, revelou-se bastante homogéneo no que diz respeito à entrega, dedicação, responsabilidade, sentido de compromisso e trabalho desenvolvido durante todo o ano. Trabalho este sempre com um espírito de entreajuda e partilha de dificuldades, conquistas, ansiedades e expectativas. Não menos importante foi, evidentemente, a professora cooperante, Dra. Alice Santos, que nos acompanhou de forma interessada, rigorosa e exigente, sabendo equilibrar a autonomia com a nossa segurança, a nossa linha de trabalho com a sua organização, metodologia e estratégias. Tudo isto, sempre com um espírito de confiança que nos foi transmitido desde o início até ao final desta etapa. Uma etapa também acompanhada pelo Professor Doutor Luís Bernardo, que sempre se disponibilizou para nos ajudar naquilo que precisássemos.

A prática de ensino supervisionada vai muito para além de uma mera etapa formal na realização do Mestrado em Ensino da Filosofia. Pela forma como está estruturada, com todas as exigências e desafios que nos são colocados, e também pelas especificidades da própria Filosofia, a prática de ensino supervisionada representa, sobretudo, um processo de crescimento pessoal e de auto conhecimento intenso e profundo.

O balanço global é positivo, pois as dificuldades que foram sendo sentidas e identificadas foram, de uma forma geral, superadas. Com muito trabalho e com a certeza que este processo de aprendizagem ainda agora começou.

CAPÍTULO 2

O ensino da estética e a relação escola-museu

1. O ensino da estética

A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética integra um dos temas possíveis a ser trabalhado, no âmbito do ponto II do programa da disciplina da Filosofia, *A ação humana e os valores*, dirigido aos alunos do 10º ano de escolaridade. O programa define três subtemas a serem desenvolvidos, propondo a construção de um percurso de aprendizagem focado na experiência estética e juízo estéticos, na criação artística e no universo da produção, consumo, comunicação e conhecimento da arte.¹⁷

Segundo as *Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia*, os conceitos de «estética», «experiência estética», «juízo estético», «belo», de «gosto» e «arte» são centrais no desenvolvimento deste tema do programa. O que se pretende é abordar e refletir sobre a noção de experiência estética, balizando as suas especificidades e o que permite a sua distinção de outros tipos de experiência. Nesta linha, um dos conteúdos a serem trabalhados com os alunos é a natureza do juízo estético e a formulação do “problema da justificação do juízo acerca do belo, um tipo particular de juízo estético”, apresentando-se e discutindo duas respostas, o subjetivismo e o objetivismo estético. Ainda segundo o programa proposto para a disciplina da Filosofia, o conceito de arte é desenvolvido a partir dos «parâmetros ou critérios do conceito de arte ao longo da história»¹⁸, apresentando-se diferentes teorias da definição da arte, como a teoria da arte como imitação, a teoria da arte como expressão, como forma e, ainda, a teoria institucional da arte. Este último ponto consistiu, aliás, nos conteúdos das aulas dadas no âmbito da segunda intervenção realizada na turma do 10º ano, na prática pedagógica.

No fundo, a proposta do programa apresenta vários temas fundamentais no percurso de aprendizagem. Temas estes que se desdobram entre: a experiência

¹⁷ Cf. Programa de filosofia, p.30.

¹⁸ Cf. Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia – 10.º e 11.º anos, Setembro de 2005, p.7.

estética nas suas diversas possibilidades, de experiência da natureza da criação artística e da contemplação da obra de arte; o questionamento sobre a possibilidade de comunicação da experiência estética, refletindo-se sobre a natureza do juízo estético; os critérios para a definição da obra de arte ao longo dos tempos e, por fim, a “reflexão sobre a multidimensionalidade da obra arte”, como objeto produzido, o seu valor no mercado da arte, o seu lugar na sociedade contemporânea, a pluralidade de sentidos, como “manifestação da identidade cultural dos povos” e a obra de arte “como revelação de novos modos de conhecer o sujeito e o mundo”.¹⁹

Estes são os tópicos definidos pelo programa para o ensino da estética, uma disciplina da filosofia que abarca um conjunto de conceitos e problemáticas muito diversas. A estética, como disciplina filosófica, surge apenas a partir do século XVIII, sob influência do filósofo alemão Baumgarten que, no seu livro *Meditações* de 1735, a define como «a ciência do modo sensível do conhecimento de um objeto”.

Mas a verdade é que de uma complexidade de definições da própria palavra «estética», do grego *aisthêsis*, ressaltam pontos absolutamente fundamentais para o seu entendimento enquanto disciplina: “A estética é a reflexão sobre um certo campo de objetos dominado pelos conceitos de «belo», de «sensível» e de «arte». Cada um destes conceitos contém e implica um conjunto de outros que se cruzam em variados pontos; «o belo» abre-se a um conjunto de propriedades estéticas; o «sensível» refere-se ao sentir, ao sentimento, ao imaginar, e também ao gosto, às qualidades sensíveis, às imagens, aos afectos, etc. ; «arte» abre-se sobre a criação, imitação, génio, inspiração, valor artístico, etc. Seria falso acreditar que existem temas da estética imutáveis.”²⁰ Problemas que foram sendo pensados ao longo dos tempos e que foram definindo a estética como uma disciplina filosófica, dotando-a de uma abordagem discursiva, analítica e argumentativa que permite a clarificação conceptual do seu domínio de reflexão.²¹

¹⁹ Cf. Programa de filosofia, p.30.

²⁰ «L'esthétique est réflexion sur un certain champ d'objets dominé par les termes de «beau», de «sensible» et «d'art». Chacun de ces termes en renferme et en implique d'autres et ces séries se recourent en plusieurs points; «beau» ouvre sur l'ensemble des propriétés esthétiques; «sensible» renvoie à sentir, ressentir, imaginer, et aussi au goût, aux qualités sensibles, aux images, aux affects, etc.; «arte» ouvre sur création, imitation, génie, inspiration, valeur artistique. Etc. Il serait toutefois faux croire qu'il y a là des thèmes immuables de l'esthétique.», TALON-HUGON, C., *L'esthétique*, Puf, Paris, 2004, p. 4.

²¹ cf. *op.cit.*, p. 5.

No início, um conjunto de filósofos centraram o seu interesse e estudo num determinado conjunto de propriedades ou características dos objetos, como a beleza ou a harmonia. No entanto, o tipo de experiência, atitude ou juízo acerca das mesmas propriedades ou características dos objetos foram também alvo do interesse da filosofia. E, naturalmente, com o desenvolvimento das artes, sobretudo a partir do século XIX, surge todo um conjunto de novas questões, abrindo-se espaço para afirmação da filosofia da arte, apesar de ligações com a estética, como um campo de estudo autónomo. Assim, para além das questões sobre o belo, as propriedades estéticas, a experiência estética e a justificação dos juízos estéticos surgem, com a filosofia da arte, um outro conjunto de problemas que se prendem essencialmente com a definição da arte, do objeto artístico, bem como com o processo de valoração e de justificação do valor da obra de arte.

Posto isto, é possível determinar três dimensões didáticas fundamentais no ensino da estética no secundário, abrangendo alguns dos seus problemas centrais: a perceção da obra de arte, da especificidade da experiência estética e a natureza e justificação do juízo estético; o universo da filosofia da arte, numa relação da obra de arte com a produção artística e os seus contextos históricos ao longo do tempo e, também, a dimensão axiológica da arte, no seu processo de valoração e de justificação do valor atribuídos aos objetos artísticos. Três dimensões de problematização dos conteúdos definidos para o ensino da estética, que surgem como a base didática de trabalho a ser desenvolvido neste ponto do programa.

Como referido no capítulo anterior, sobre a prática de ensino supervisionada, parte da segunda intervenção realizada na turma do 10º ano centrou-se na estética, mais especificamente no tema das teorias da arte, integrado no ponto 3.2.2. *A criação artística e a obra de arte*. Perante uma diversidade que marca a produção artística ao longo dos séculos, os critérios e os parâmetros para a distinção do que é arte daquilo que não o é, potenciou o surgimento de vários critérios que foram traduzidos em diversas teorias. Assim, na procura de uma definição de arte e na definição das características comuns e específicas dos objetos artísticos, das suas condições necessárias e suficientes, apresentam-se e discutem-se com os alunos as mais influentes teorias da definição da arte, percorrendo-se nomes como Platão, na teoria da arte como imitação, Liev Tolstoi, na teoria da arte como expressão, Clive Bell, na

teoria formalista da arte e, por fim, George Dickie, na teoria institucional da arte. A partir da reflexão sobre a importância e desenvolvimento das artes ao longo dos tempos, trabalha-se em paralelo algumas das questões associadas à compreensão da obra de arte, onde os elementos históricos e culturais assumem um papel de relevo. Torna-se assim evidente a importância da dimensão experiencial que deve ser proporcionada aos alunos, num contacto próximo com as obras de arte e as mais variadas produções artísticas, assumindo-se o património artístico como a base do trabalho didático do ensino da estética.

Acreditamos que o ensino da estética se apresenta como uma dupla exigência e complexidade para o professor, pois não é possível pensar nas questões associadas à estética e à filosofia da arte, sem trabalhar com os alunos, em simultâneo, um conjunto de competências e conhecimentos que lhes permitam observar, ler e interpretar uma obra de arte, contextualizando-a no tempo e no espaço. Significa isto que o ensino da estética pode desdobrar-se no desenvolvimento de diversas capacidades, reconhecendo-se desta forma a importância do estatuto das artes na educação e o impacto das suas implicações cognitivas e emocionais nos jovens alunos. Na verdade, “acredita-se que a educação estética e artística, processando-se num *continuum* ao longo da vida, tenha implicações no apuramento da sensibilidade e do sentido crítico, podendo constituir uma condição necessária para um nível cultural mais elevado das populações, prevenindo novas formas de iliteracia, facilitando a integração dos indivíduos na nossa sociedade.”²²

Reconhecer a importância do contacto direto com a obra de arte nas estratégias didáticas para o ensino da estética na disciplina da filosofia, pressupõe promover uma relação com a obra de arte, não apenas como mero objeto de contemplação, mas como uma relação dinâmica onde o aluno/observador potencia a sua capacidade de descoberta e análise, ganhando assim uma tomada de consciência da sua dimensão ativa, participativa e crítica neste diálogo em construção. Uma relação que deve ser estabelecida e promovida em diferentes contextos de ensino, seja no âmbito do ensino formal ou não formal, pressupondo um trabalho multidisciplinar e um

²² FROIS, J., MARQUES, E., GONÇALVES, R., «A educação estética e artística na formação ao longo da vida» in *Educação Estética e Artística, Abordagens Transdisciplinares*, Coordenação João Pedro Fróis, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Dezembro, 2000, p. 241.

enriquecimento das práticas pedagógicas implementadas. Esta relação directa e o papel ativo dos alunos que se pretende promover implica o envolvimento destes no processo de aprendizagem. Aqui, as capacidades cognitivas e afetivas são fundamentais, exigindo um espírito de abertura e de reposicionamento seja por parte dos alunos, mas também por parte dos professores e dos educadores de museus. Na verdade, “tal confronto com as obras coloca o visitante face a face consigo próprio através da subjetividade da interpretação e das dificuldades inerentes ao facto de estar perante uma obra de arte. Quanto maior for o envolvimento no processo de aprendizagem cognitiva e afetiva, mais intensa será a aprendizagem e o significado atribuído pelo sujeito à própria experiência.”²³

Entre outras teorias, Nelson Goodman, figura de referência na área da lógica e da epistemologia, apresenta a estética sob a perspetiva de uma “ideia de literacia estética”, entendendo as obras de arte como símbolos que pertencem a sistemas mais vastos e o valor das obras de arte como fazendo parte da sua potencialidade cognitiva. Este entendimento da disciplina da estética tem consequências diretas na forma como as artes e o património artístico é considerado no processo do ensino-aprendizagem. Ao considerar-se que a relação entre o indivíduo e a obra de arte assenta numa “construção cognitiva de mundos”, sendo a obra de arte o centro desta dinâmica, “as artes revelam-se importantes para a educação dos indivíduos se o objeto artístico for «utilizado» como um «símbolo descodificável»”²⁴. Esta conceção da obra de arte, a partir da proposta de Goodman, como artefacto ao qual pertencem as propriedades estéticas, e não inteiramente à intenção do artista, ou aos sentimentos do espectador, é o que faz com que a obra de arte possa ser interpretada. Neste contexto, considera-se que a observação e a interpretação da obra de arte pressupõem um desenvolvimento de competências que podem ser trabalhadas seja na escola, seja noutros contextos educativos, e que o contacto direto com as obras de arte são fundamentais neste processo. Assim, ao desenvolver e promover os alunos como espectadores ativos e intérpretes das obras de arte, irá conseguir dotar-se as questões

²³ VV.AA., coordenação João Pedro Fróis, *Diálogos com a arte. Experiência estética e criação de sentido*, Faculdade de Belas Artes de Lisboa, Lisboa, Setembro, 2003, p.11.

²⁴ Cf. *op.cit.*, p.13.

centrais exploradas no ensino da estética e da filosofia da arte, de uma outra profundidade e sentido crítico.

2. O Museu e a experiência estética: formas de olhar

No contexto do trabalho didático desenvolvido no ensino da estética, uma das bases é exactamente o património artístico. Assim, os museus de arte são elementos importantes que, ao longo dos tempos, foram assumindo um papel educativo cada vez mais sólido, estruturado e abrangente. Para além das suas funções de investigação e salvaguarda do património, a comunicação e educação artísticas ganharam um protagonismo na relação e no diálogo com as instituições museológicas e com as obras de arte. Os museus surgem como um espaço de diálogo onde a dimensão cultural e social são elementos presentes numa vivência que se pretende que seja participada e em constante construção. As instituições museológicas afirmam-se, assim, como “entidades culturais porque se organizam como espaços de sentido [...] e como entidades sociais porque o colecionador, o conservador, o educador e o *designer* empreendem diálogos, ora tácitos, ora explícitos, com os visitantes.”²⁵

Para além do contacto direto com a obra de arte, o museu é também espaço de representação de valores culturais, sociais e estéticos, refletindo igualmente elementos dos contextos históricos em que os objetos das suas coleções foram produzidos. A ida ao museu potencia o diálogo com todos estes elementos, sendo fundamental a dimensão experiencial, que, segundo Goodman, deve ser assumida “como uma ação preventiva e curativa a um certo tipo de «cegueira» às artes, para a qual é necessário «fazer trabalhar as obras».”²⁶ Este trabalho com as obras de arte pressupõe que o espectador possua um conjunto de conhecimentos para ler e interpretar, numa abertura de diálogos e de inteligibilidade destes objetos.

Ora, encarar as funções e o espaço do museu como este espaço de diálogo e contacto direto com as obras de arte, obriga a uma consolidação e a um aprofundamento da dimensão educativa e pedagógica do museu, num movimento de abertura do conceito de visitante e do seu estatuto e papel na vida destas instituições

²⁵ VV.AA., «Museus de arte e experiência estética» in *Diálogos com a Arte, experiência e criação de sentido*, Faculdade de Belas Artes de Lisboa, Lisboa, Setembro, 2003, p. 16.

²⁶ *op.cit.*, p.16.

culturais. Ao longo dos tempos, e com o recentramento do papel educativo dos museus e do modo como os diálogos com o seu espaço e obras deve ser construído, muitas das ações educativas organizadas pelos serviços educativos procuraram, de uma forma geral, potenciar a autonomia e o sentido crítico dos visitantes. Uma autonomia e sentido crítico que assentam na diluição de uma certa “autoridade interpretativa” dos próprios museus, procurando-se assim estimular uma participação dinâmica, onde cada visitante assume um papel vital na observação, leitura e interpretação das obras de arte. Para isto, cada vez mais as programações, pensadas para uma diversidade de públicos, assentam numa variedade grande de tipologias de atividades, desde as visitas orientadas, aos workshops, oficinas criativas, conferências, entre outras, procurando assim estabelecer novas dimensões experienciais.

Perante isto, e pensando mais em concreto no público escolar que aqui nos interessa particularmente, torna-se evidente que estas ações educativas, desenvolvidas no espaço do museu estão longe de se cingirem a uma mera dimensão lúdica ou mesmo informativa. Nesta linha de entendimento do que é o museu e a sua política comunicativa e educativa, o museu de arte surge como um “lugar privilegiado para a experiência estética”. Uma experiência que poderá ser pensada em quatro dimensões fundamentais: «conhecimento», «experiência emocional», «impacto perceptivo dos objetos» e, por fim, na «comunicativa».²⁷ Quatro dimensões que pressupõem um envolvimento complexo por parte do público com as obras, onde cada objeto ganha sentido e vida a partir da experiência do seu observador e do diálogo que com este se estabelece.

Pensar o museu de arte como um local privilegiado para potenciar as riquezas e universos de reflexão do contacto direto com a obra de arte, traz consigo um conjunto

²⁷ “Os museus de arte, neste entendimento, poderão ser um lugar privilegiado para a experiência estética. Para facilitar a compreensão desta ideia, Mihaly Csikszentmihalyi (1990,1999) deu ênfase à elaboração de uma abordagem teórica específica, convocando quatro dimensões da experiência estética. A primeira dimensão, desta estrutura, diz respeito ao conhecimento, experiência relacionada com os saberes do visitante; a segunda dimensão relaciona-se com a experiência emocional, a curiosidade, a fantasia, e a satisfação; a terceira, tem como objetivo o impacto perceptivo que a «beleza» dos objetos, as suas formas e refinamento exercem no observador; as comparações estilísticas e técnicas, que originam no visitante um foco de atenção; e, por último, a quarta, comunicativa, que respeita ao modo como a relação com a arte contribui para a compreensão do próprio sujeito, fruidor, à introspeção, à relação, através da arte, com as culturas de vários tempos e lugares.” *op.cit.*, pp.17-18.

de questões e reformulações do que deve ser a educação estética nestes espaços e quais as abordagens que devem ser implementadas com os seus diferentes públicos. O conceito de interpretação é aqui entendido como a capacidade de dotar de um sentido, que poderá ser desenvolvida e estimulada, num despertar de olhares, ideias e conhecimentos. De modo a levar os alunos a refletirem sobre as questões centrais da estética e da filosofia da arte, torna-se fundamental colocá-los em contacto direto com a obra de arte, trabalhando as suas capacidades de a ver, observar e interpretar, reconhecendo e identificando, ao mesmo tempo, os elementos culturais e históricos em que foram produzidas. Um conjunto de competências complexo de ser trabalhado e que se lança num trabalho interdisciplinar, onde a filosofia se cruza aqui com outras disciplinas, como por exemplo a história da arte.

Perante esta conceção de interpretação da obra de arte no museu e do trabalho que pode ser desenvolvido com os alunos, entende-se que “ a construção de significados ou atribuição de sentido está dependente dos conhecimentos prévios, crenças e valores. Vemos em função do que sabemos e atribuímos sentido às coisas em função do que vemos.” Assim, “toda a interpretação é, neste sentido, historicamente situada. [...] A percepção (aquilo que vemos), a memória (o que escolhemos recordar) e o pensamento lógico (o sentido que escolhemos atribuir às coisas) diferem culturalmente porque são construções culturais.”²⁸ Desenvolver estas competências com os alunos, seja em contexto de sala de aula, seja no contexto de educação não formal do museu, implica um conjunto alargado de conceitos e «ferramentas» que devem ser utilizados, aplicados e entendidos em conjunto. Daí a ideia metafórica da compreensão e construção de discursos sobre a arte como uma «caixa de ferramentas», onde o «uso combinado» permitem um desenvolvimento da sensibilidade estética, mas também da criatividade e sentido crítico de cada um, potenciando assim um desenvolvimento pessoal neste processo.²⁹

A visita aos museus pode ter um papel essencial na educação estética e artística dos jovens visitantes que, muitas vezes, apenas estabelecem contacto com estas instituições através das ações e iniciativas cumpridas pela escola. Para que esta

²⁸ HOPPER-GREENHILL, E., *The Educational Role of the Museum*, Routledge, Londres, 1999, p.13.

²⁹ Cf. PARSONS, M., «Dos repertórios às Ferramentas: ideias como Ferramentas para a compreensão das obras de arte» in *Educação Estética e Artística, Abordagens Transdisciplinares*, Coordenação João Pedro Fróis, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Dezembro, 2000, pp.169-189.

experiência ganhe um papel enriquecedor na vida de cada aluno, os museus como espaço de exemplificação estética e contacto com as obras de arte, deverá surgir como um espaço aberto, onde pedagogias ativas, dinâmicas, assentes na pergunta e no diálogo, devem assumir-se como as principais linhas do trabalho educativo a ser desenvolvido. A natureza da experiência educativa num museu deve ser ativa, com o foco no debate, não ignorando nunca os conhecimentos e as experiências de cada um. O trabalho do mediador cultural deverá jogar-se neste complexo universo de referências e de colocá-los em diálogo, apurando a observação e o sentido crítico, neste encontro entre visitante/espectador, museu e obra de arte. Uma mediação de olhares e discursos que se afirma, muitas vezes, numa narrativa invisível que pretende dar protagonismo aos participantes e à obra de arte.

Os métodos e estratégias utilizados podem ser variados, dependendo dos grupos e dos objetivos traçados para as atividades a serem realizadas. No entanto, acredita-se que o trabalho que daí resulte, bem como da experiência no museu e do contacto direto com a obra de arte, permita o desenvolvimento de diversas competências. “A familiaridade com a obra de arte e a conceção de produções plásticas facilitam o desenvolvimento de atitudes analíticas. À medida que a criança conhece as mais ínfimas diferenças e determina os pormenores das obras, discrimina estímulos variados, associando um determinado número de ideias a uma variedade de respostas. Este processo pode possibilitar uma fluidez de pensamento, estimulando a comunicação visual, a sensibilidade estética e um julgamento crítico no âmbito das artes plásticas.”³⁰

Um dos elementos fundamentais na visita ao museu, para além do contacto direto com as obras de arte, é o espaço. Não é possível pensar nas estratégias e metodologias a serem implementadas com os seus públicos e nas suas ações culturais e educativas, sem ter em conta a especificidade do espaço, dado que é um elemento presente no diálogo e na relação estabelecida do visitante com o museu. Em relação aos grupos escolares, uma das mais-valias que acresce a todas as outras dimensões já referidas, é também a saída do contexto de sala de aula e o contacto e presença com

³⁰ FROIS, J., MARQUES, E., GONÇALVES, R., «A educação estética e artística na formação ao longo da vida» in *Educação Estética e Artística, Abordagens Transdisciplinares*, Coordenação João Pedro Fróis, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Dezembro, 2000, p. 208.

um espaço diferente, muitas vezes novo, onde se pode e deve respirar uma outra forma de estar e pensar, num contexto de educação, primordialmente, não formal.

Posto isto, será possível então trabalhar este conjunto alargado e complexo de competências, relativas à educação estética e artística, sem ir ao museu? Será possível potenciar uma aproximação ao mundo das artes visuais, sem uma deslocação física ao espaço do museu? Estas foram questões que, como foi referido e explicado no capítulo 1 deste relatório³¹, foram colocadas no decorrer da prática de ensino supervisionada. Dada a impossibilidade de se realizar a visita ao museu, prevista no plano anual de atividades, foi pensada uma alternativa de modo a que fosse possível cumprir os principais objetivos definidos para esta atividade. Como alternativa foi pensada uma «visita virtual» ao Museu Calouste Gulbenkian, fazendo-se uma seleção de imagens das obras a serem exploradas e que definiram o percurso realizado pela coleção. No primeiro capítulo foi feita a descrição das obras e do percurso escolhido, com a indicação geral de algumas das abordagens que orientaram o diálogo com os alunos. Agora, pretende-se esclarecer as estratégias de aproximação do olhar e de interpretação das obras de arte que estruturaram esta experiência com alunos no contexto de sala de aula.

Tendo em conta tudo o que já foi referido e relembrando a noção de «caixa de ferramentas» como as competências que se pretendia trabalhar com os alunos, teve-se como ponto de partida para o diálogo a perspetiva pessoal de cada um, numa ideia de partilha das experiências sociais e pessoais de cada aluno e do grupo. Definiu-se como ponto de partida o universo de referência de cada um, estabelecendo-se uma primeira aproximação e diálogo com as obras de arte: qual a primeira reação à obra? Que relação estabeleço num primeiro momento, com ela? O que me faz lembrar? Com o que relaciono? Que pontos de ligação encontro?

Num primeiro momento, parte-se então de uma perspetiva pessoal de modo a estabelecer uma relação e uma primeira aproximação de olhar e diálogo entre o aluno e a obra de arte. Não se esgotando, naturalmente, este diálogo nesta primeira aproximação, num segundo momento, partiu-se para uma identificação das diferentes dimensões da obra, pensando-se sobre o seu conteúdo (o que representa? Do que é

³¹ Cf, Capítulo 1, p. 25.

que trata?), da mensagem, que se desdobra para lá do mero olhar descritivo, do título, do tema e do género/tipo de obra de arte. Através do conjunto de perguntas orientadas e da partilha da observação de cada um, foi-se construindo uma primeira leitura das diferentes obras, identificando-se o tema e o tipo de obra, sempre na dinâmica de um diálogo participado. Num segundo olhar e aprofundando-se a observação e a reflexão, partiu-se para a leitura formal da obra de arte, levando os alunos a pensar sobre as características intrínsecas dos objetos observados, como a linha, a cor, as formas, os símbolos, as escalas, a composição, o espaço, os materiais e os seus processos artísticos. Este conjunto de elementos permite aprofundar o olhar e a compreensão da obra de arte, introduzindo-se aqui possibilidades de associações e relações estabelecidas, de modo a alargar o campo de leitura e interpretação.

Na visita virtual realizada, a par das orientações dadas e questões introduzidas já referidas, um dos pontos fundamentais foi também a relação das obras observadas com o contexto, abrindo-as à dimensão da sua produção e consumo, tentando compreender-se o contexto da sua produção de uma forma abrangente, pensando-se deste modo a obra de arte a partir de vários níveis de interpretação e alargando as possibilidades de significados e relações, assumindo-as aqui na sua dimensão de produto cultural.

A seleção das obras e o percurso visual que foi feito com os alunos foi sendo, então, orientado a partir destes pontos de observação, construindo-se, a partir do contributo de cada um, um conjunto de perspetivas, significados e leituras. O grande objetivo foi, para além de desenvolver a sensibilidade estética e de dar a conhecer uma das instituições culturais de referência, colocando-os em contacto com um património cultural e artístico importante, trabalhar novas formas de olhar, ou seja, um conjunto de competências relativas à observação, leitura e interpretação de uma obra de arte. Torna-se evidente que a escolha por um museu de arte implicou o enfoque deste trabalho nas artes visuais, potenciando-se um conjunto de «ferramentas» no âmbito da educação estética e artística e que permitiram o aprofundamento e uma maior capacidade de conceptualização no ensino das questões da estética e da filosofia da arte, previstos no programa da disciplina da filosofia.

Acreditamos que não é possível de substituir o contacto direto com a obra de arte, no contexto do espaço e da realidade da arquitetura, da organização e da

dinâmica do museu. No entanto, e perante a impossibilidade da realização desta deslocação, a experiência realizada pareceu-nos igualmente positiva. A visita virtual realizada permitiu concretizar os principais objetivos definidos para esta atividade, surgindo como um momento fundamental no enriquecimento cultural dos alunos, no desenvolvimento de competências e, também, no aprofundamento dos conteúdos curriculares a serem lecionados. Assim, no panorama de impossibilidade da escola ir ao museu, torna-se clara a relevância da ligação com as equipas educativas destas instituições, retomando-se o que desde há muito acontece, com o museu ir à escola, encontrando-se novas formas de encontro e partilha entre as duas entidades. A ida de um educador de museu, com materiais diversos, ao espaço da sala de aula pode ser igualmente interessante na concretização dos pressupostos pedagógicos aqui desenvolvidos.

Para além deste contacto, as plataformas digitais online, com materiais e recursos pedagógicos e educativos disponíveis para os professores, ou mesmo os programas de formação nas áreas da estética, educação artística e cultura visual, podem ser instrumentos igualmente importantes para o ensino da estética e da filosofia da arte no contexto de sala de aula, de um modo mais amplo, abrangente, aprofundado e dinâmico. Um conjunto de recursos que permita aos alunos tornar este processo de aprendizagem verdadeiramente significativo e que não se esgota no tempo de aula, mas que os acompanha na sua formação e no seu processo de crescimento pessoal ao longo de toda a vida. Assim, a relação escola-museu deverá assumir-se numa dimensão de proximidade, onde sem se anularem as especificidades de cada uma e de cada experiência, poderão construir-se diálogos e relações privilegiadas.

3. Museu e escola: uma relação privilegiada

O museu como lugar de aprendizagem e educação tem tido, ao longo dos tempos, diferentes formas de ser encarado e pensado. Ao pensar em educação nos museus, deverá considerar-se esta função como transversal aos diferentes serviços e universos de trabalho que estruturam esta tipologia de instituições culturais. Desde a

investigação, conservação e restauro, museografia, às publicações, entre outras, as diversas áreas de trabalho comportam em si uma dimensão comunicativa. Uma dimensão comunicativa que se prende também com um trabalho de animação e educação, onde a abertura do museu e a sua democratização, a tornaram transversal à vida diária dos museus e das suas coleções.

A segunda metade do século XVIII, sobretudo, o século XIX representaram, de forma geral, um momento de viragem e afirmação dos museus como espaços de aprendizagem, começando-se a construir desde então programações cada vez mais diversificadas e focadas nas necessidades específicas dos seus públicos. Ao invés de ser um espaço fechado em si, onde o colecionismo e o seu usufruto estaria apenas disponível a um número restrito de pessoas, o museu foi sendo gradualmente considerado como espaço aberto a todos. Este foi um processo lento e gradual que se deu até ao início do século XX. Até então, “o museu recolhia os objetos, expunha-os, aliás seguindo critérios que raramente alcançavam a sua valorização estética e didática, deixando-os à admiração dos apreciadores esclarecidos e à atividade dos investigadores.”³² A partir da primeira grande guerra, os museus vão afirmando o seu valor educativo e social, passando a desempenhar um papel fundamental com a sociedade.

No início do século XIX os museus afirmam-se como espaços neutros, onde a oportunidade de educação era pensada para todos. Para além de ações educativas dirigidas quer para os adultos, quer para o público escolar, o museu era considerado como meio de educação por si só, assumindo um papel social fundamental. Um papel social que se afirma na construção do museu como uma entidade de referência cultural e educativa, na sua dimensão de lugar de encontros e partilhas. Para a compreensão desta perspetiva sobre as instituições culturais como os museus neste início de século, “tem ainda de ser sublinhado outro aspeto na análise ao aparecimento dos museus enquanto instituições educativas. Este aspeto diz respeito à convicção típica do séc. XIX no poder civilizador e humanizador da arte. As artes eram então celebradas como instrumentos de glorificação e honra nacionais, assim como

³² VV.AA., coordenação ROCHA-TRINDADE, M.B., *Iniciação à Museologia*, Universidade Aberta, Lisboa, 1993, p.138.

tendo uma influência civilizadora e enobrecedora. A mecanização do trabalho era vista como ameaçando a humanidade do Homem, mas a exposição às artes teria o poder de contrabalançar este facto. O tempo gasto nos museus teria um efeito humanizador dos «*compostos mais ásperos e ferrugentos*» da humanidade, os quais, ao se tornarem consumidores de arte mais criteriosos, se tornariam também cidadãos socialmente mais respeitáveis.»³³

Um pouco mais tardiamente, em Portugal, o papel educativo e social dos museus foi ganhando força. O Regulamento Geral dos Museus de Arte, História e Arqueologia, publicado em 1965, define as funções do museu na dupla perspetiva de investigação/conservação, mas também, e não menos importante, exposição/comunicação. Uma comunicação que assumia, sobretudo, uma dimensão educativa. Afirmava-se, então, que “ se o museu não for mais do que uma instituição com finalidade conservadora, poderá então qualificar-se de necrópole. [...] O museu deve ser um organismo cultural ao serviço da comunidade.”³⁴ No panorama nacional, e ao longo do século XX, foram várias as figuras importantes na consolidação do museu como lugar de aprendizagem, sendo João Couto e Madalena Cabral, dois exemplos ligados ao Museu Nacional de Arte Antiga, que, nos anos 60, moveram e potenciaram esta nova forma de encarar e implementar as ações educativas nos museus nacionais. É neste contexto que a relação entre escola e museu foi sendo construída, estabelecendo-se, desde cedo, uma vontade de proximidade e de diálogo entre as duas instituições.

Foram várias as estratégias definidas, ao longo dos tempos, quer pelos museus, quer pelas escolas, que foram ritmando a relação entre as duas instituições. «Visitas

³³ "A further strand must be identified in the analysis of the beginning of museums as educational institutions. This was the nineteenth-century conviction of the power of art to civilize and humanize. [...] the arts were celebrated as instruments of national glory and honour, and as having a civilizing, ennobling influence. The mechanization of labour was seen as threatening man's humanity, but exposure to the arts had the power to counterbalance this. Time spent in museums would have a humanizing effect on the «rough, drossy ore» of humanity, who, on becoming more discriminating consumers of art, would become more socially acceptable citizens." , HOPPER-GREENHILL, E., *Museum and Gallery Education*, Leicester Museum Studies, Leicester University Press, Londres, 1994, p. 13.

³⁴ cf. VV.AA., coordenação ROCHA-TRINDADE, M.B., *Iniciação à Museologia*, Universidade Aberta, Lisboa, 1993, pp.138-139.

guiadas», na visita da escola ao museu, ações educativas com o formato de «maletas pedagógicas», na ida do museu à escola, projetos de continuidade, entre outros, foram muitas as tipologias de atividades que foram dando forma à ligação entre estes dois pólos educativos. Uma ligação nem sempre linear e que foi sofrendo sucessivas transformações, com avanços e recuos nos seus diálogos de proximidade.

Foram aqui apresentadas algumas ideias gerais sobre a democratização dos museus, no sentido de se afirmar como um espaço cultural e educativo aberto e próximo de todos. Um processo que foi acontecendo em diferentes países, a ritmos e com circunstâncias específicas dos diferentes tempos e lugares. É, no entanto, possível fazer uma leitura global neste sentido e perceber o caminho de abertura e de vontade de aproximação dos mesmos aos seus mais diversos públicos, através da implementação das políticas museológicas e culturais ao longo dos últimos dois séculos.

Porém, associada a estas reflexões, surge uma questão que se implica de forma central na ação educativa dos museus: esta abertura das portas dos museus a todos os públicos que os querem visitar é garantia, por si só, de uma igualdade de acesso e de diálogo com os seus espaços, coleções e obras? Na relação do museu com os grupos de público escolar que os procuram, é suficiente garantir o seu acesso e entrada? Ou torna-se necessário todo um conjunto de trabalho e ações que sustentem, de forma real, esta interação?

Na verdade, “sabemos hoje que a abertura pública dos museus não é suficiente para garantir a igualdade de acesso a todos; as obras não falam sobre elas próprias; que as escolhas de apresentação, os textos de parede, devem ser avaliadas; é ao longo da visita, e não com antecedência, que as expectativas são formuladas; que os museus constituem ambientes complexos para os novos visitantes, em função dos quais o acolhimento, as explicações claras, de serviços, aumenta com a ausência de familiaridade.”³⁵ Não se pode assim considerar como evidente a adesão natural e

³⁵“Nous savons aujourd’hui que l’ouverture publique des musées ne suffit pas à garantir l’égalité d’accès à tous; que les oeuvres ne parlent pas d’elles-mêmes; que les procedes de présenttation, les textes d’accompagnement gagnent à être évalués; c’est au cours de la visite, et non préalablement, que se formulent les attentes; que les musées constituent pour les visiteurs novices des environnements très complexes, au regard desquels le besoin d’accueil, d’explications claires, de services, s’accroît avec le

imediate dos públicos, em particular dos grupos escolares, a todos os valores e conteúdos discursivos, expositivos, museográficos e estéticos dos museus. Uma verdadeira abertura do espaço do museu em relação ao público escolar coincide com um diálogo que é estabelecido entre os seus espaços e as suas obras com os grupos. Este diálogo tem, muitas vezes, que ser estimulado, construído e mediado, de modo a assegurar que os passos dos seus visitantes não percorram caminhos vazios, sem experiências verdadeiramente significativas para eles.

Foi neste entendimento que a política educativa dos museus, de forma global, se foi desenhando sob princípios e metodologias que permitiram a efectivação de uma relação dinâmica e participativa dos seus públicos. Ao criar estratégias de proximidade e diálogo foi necessário auferir as especificidades de cada grupo, as suas necessidades, interesses e expectativas, criando-se a partir daqui programas educativos diversos, direccionados para tipologias de público específicas. Na construção dos seus discursos, os mediadores culturais/educadores de museus, assumem neste contexto, a certeza que os caminhos de diálogo não podem ser iguais para todos, trabalhando-se de modo a integrar também os conhecimentos e os olhares dos visitantes. Sobretudo no trabalho com adolescentes, quando em contexto de visita escolar, as especificidades destes grupos não podem ser ignoradas. Seja pela sua constituição, idade, área de estudo e dinâmica de grupo, seja, igualmente, pelos objetivos traçados pelo professor que propôs e organizou a atividade.

Os educadores de museus deverão ter uma abordagem flexível, no sentido de ir ao encontro das necessidades dos grupos, pondo-os em relação com as obras de arte de forma criativa e participativa. A ida ao museu, o contacto com as suas obras e coleções, seja no seu espaço, seja estabelecido de outra forma, deverá ser concebido como uma experiência global e abrangente. Uma experiência onde a educação e a componente lúdica se devem cruzar, proporcionando, desta forma, momentos de debate, partilha, criatividade e construção participada de saberes. Fazer com que a experiência vivida não se esgote no momento em que é realizada, mas que se torne numa experiência duradoura, resultante de um processo de ensino-aprendizagem

manque de familiarité.” VV.AA., *Le regard instruit, Action éducative et action culturelle dans les musées*, Musée du Louvre, Paris, 2000, p.196.

verdadeiramente significativo para os jovens alunos. Uma experiência que surge aqui como ponto de encontro de aprendizagens, emoções, sensações e vivências resultantes destas interações com as obras de arte.

Neste diálogo participado que é aqui defendido, a interpretação torna-se num ponto fundamental, surgindo associado a conjunto de competências de observação, análise, crítica e síntese que deverão ser potenciadas nestas atividades. “Um olhar mais aprofundado requer cognição, uma incorporação e interpretação do objecto de tal maneira que possa ser *re-presentado* como um olhar pertencente a uma perspetiva individual do mundo, a qual é simultaneamente pessoal e social. Este é um processo difícil e complexo que necessita de ensino e aprendizagem, e que, na verdade, é fundamental para a apropriação do objecto pelo quadro mental, assim como da experiência, já existente do observador. É esta a experiência sobre a qual o conhecimento e a interpretação do mundo assentam. O estudo dos objetos pode modificar e desenvolver esta interpretação do mundo, mas apenas se puder ser estabelecida alguma relação com o sentido já existente atribuído ao mundo pelo observador em questão.”³⁶

Por sua vez, os professores, nesta vontade de trabalho em parceria com o museu, deverão ter em linha de conta as especificidades de cada instituição e das suas coleções, tentando adaptar os seus objetivos de enriquecimento curricular aos contextos e conteúdos da instituição museológica selecionada. Para além disto, é fundamental que o professor defina um conjunto de competências e metodologias a serem experimentadas e desenvolvidas pelos alunos na atividade proposta. Reconhecendo a importância das diversas formas de olhar e interpretar um objeto artístico, o professor poderá definir o conjunto de atitudes, emoções, de conhecimentos, compreensão e de competências que deverão orientar os objetivos traçados. A procura de uma relação de parceria com um museu não tem que

³⁶ “Sustained looking requires cognition, an incorporation and interpretation of the object in such a way that it can be *re-presented* to the gaze as part of an individual world view, which is both personal and social. This is a difficult and complex process which needs teaching and learning, but it is, in fact, vital to the appropriation of the object into the existing mental set, the existence experience, of the looker. It is this experience on which knowledge and interpretation of the world is based. The study of objects can shift or develop this interpretation of the world, but only if a relationship with the existing meaning given to the world by the looker in question can be made.” HOPPER-GREENHILL, E., *Museum and Gallery Education*, Leicester Museum Studies, Leicester University Press, Londres, 1994, p. 106.

preencher apenas a função de consolidação curricular, mas pode e deve também apresentar-se como uma forma de alargar e enriquecer os conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula com os alunos. Neste cruzamento de interdisciplinaridade, o ensino da filosofia no secundário pode enriquecer o seu campo de reflexão e propor-se a aprofundar e desenvolver um conjunto alargado de competências com os alunos.

A visita ao museu tornou-se, de um modo geral, uma referência na organização do plano anual de atividades. O que se pretende aqui é reforçar a importância dessa relação, mas sobretudo reforçar as verdadeiras potencialidades que a proximidade entre estas duas instituições pode promover. Por tudo o que foi já referido torna-se claro que estas duas instituições favorecem “formas de sociabilização específicas que se situam num campo que se estende muito para além da transmissão de matérias de um emissor a um receptor, e que não são substituíveis por nenhum ambiente comunicacional alternativo. É essa possibilidade de partilha *in loco* que deverá ser explorada numa relação da escola, ou do museu, com a comunidade e com outros ambientes [...]”³⁷ Uma relação que se estabelece a partir de especificidades que devem ser respeitadas, contribuindo assim para uma relação de cooperação onde a experiência educativa global e significativa pode efetivamente ser vivenciada pelos alunos.

O facto de não se ter realizado a visita ao espaço físico do museu não permitiu a vivência do local e das especificidades próprias do espaço, do ambiente e do contacto direto com os objetos, que não será nunca substituível. No entanto, grande parte das competências ligadas ao trabalho multidisciplinar de diálogo com as obras de arte em contexto museal, referidas e desenvolvidas ao longo deste segundo capítulo, poderão ser exploradas e trabalhadas com outros formatos de actividade, seguindo-se as linhas de trabalho da educação em museus que marcam o seu contexto de educação não formal. As possibilidades de parcerias com as instituições museais e com as suas equipas educativas podem estabelecer-se em formatos diversos, podendo trabalhar-se a partir da ida do museu à escola, de programas de formação direccionadas para professores, disponibilização de materiais de exploração e leitura das obras de

³⁷ FARIA., M., *Educação-Museus-Educação*, Projeto Educação e Museus, Centro de Etnologia Ultramarina, Instituto de Investigação Científica Tropical, Julho, 2000, p. 2.

arte e das suas coleções por parte das instituições museológicas. Esta disponibilização de materiais pedagógicos pode inclusivamente ser acessível através de plataformas digitais, permitindo aos docentes prepararem-se e trabalharem como novas estratégias e metodologias.

No âmbito da disciplina da filosofia e no ensino da estética, pela experiência realizada na prática de ensino supervisionada, o trabalho desenvolvido no contexto de sala de aula, mas com estratégias e metodologias próprias da educação nos museus, permitiu o desenvolvimento de competências dos alunos que foram determinantes para o aprofundamento dos conteúdos curriculares. A partir de informações e materiais do museu foi possível, mesmo no espaço da escola, proporcionar aos alunos contacto com as obras de arte, num processo dinâmico de observação e diálogo com os objetos artísticos. Foi um trabalho multidisciplinar que, a partir de recursos do museu e das suas coleções, potenciaram em pleno contexto escolar um conjunto alargado de possibilidades pedagógicas e educativas.

Esta experiência permitiu dotar os alunos de um conjunto de «ferramentas» que lhes possibilitou uma maior e mais profunda compreensão de algumas das questões centrais do estudo da estética. Em concreto, e a título de exemplo, antes de se introduzir as diferenças entre estética e filosofia da arte, apresentando-se as questões centrais de uma e outra, apresentaram-se exemplos de obras de arte significativas nas transformações artísticas do final do século XIX e inícios do século XX. Observar e interpretar uma pintura impressionista, relacionando-a com o contexto do aparecimento da máquina fotográfica e do conjunto de transformações na forma como os artistas vão olhar e representar a realidade, permitiu uma compreensão mais ampla das transformações da produção artística, que trouxe consigo a abertura das questões mais ligadas ao campo da filosofia da arte. Um trabalho ligado à história da arte, mas que foi muito para além disso, trabalhando-se em cada exemplo observado as «ferramentas» de descodificação de formas, texturas, cores, sentidos, significados e contextos de cada objeto artístico apresentado. A participação dos alunos, alguns deles que desconheciam por completo o museu apresentado e as suas coleções, bem como muitos dos artistas e as obras observadas, foi bastante ativa e interessada.

Os exemplos trabalhados, a partir da coleção e percurso do Museu Calouste Gulbenkian, permitiram um trabalho alargado de competências que possibilitou em

aulas posteriores trabalhar com os alunos, de uma forma fluída, um conjunto de outro tipo de obras e objetos artísticos. Para além de os alunos serem capazes de observar e ler uma pintura abstrata ou, por exemplo, um *ready-made* de Duchamp, tornou-se mais claro para eles o que está em causa e é defendido por uma Teoria Formalista da Arte ou uma Teoria Institucional da Arte. Como se pode trabalhar com os alunos questões como o valor da obra de arte, e explorar a partir daqui as diferentes teorias da arte, se os alunos desconhecerem em grande medida o panorama de criação artística? Como refletir sobre questões ligadas à obra de arte, sem despertar antes o interesse, a curiosidade e o sentido de descoberta sobre o mundo desta? Como pedir ao alunos que compreendam conceitos como a forma significativa, sem saberem olhar e ler uma obra de arte? Foi neste sentido que, mesmo sem sair do espaço da escola, se fez um ligação ao mundo do museu e à experiência estética no contexto museal. Uma experiência que se efetivou a partir da realidade do museu, transporta e adaptada para o espaço da escola, mas que demonstrou resultados significativos e determinantes no cumprimento e aprofundamento dos conteúdos da estética.

A experiência museal, nas suas diversas possibilidades de formato, surge assim com um papel educativo mais amplo e enriquecedor do que um reforço dos conteúdos curriculares, constituindo-se como um universo potenciador de diversas competências que podem ter um efeito duradouro no percurso pessoal dos alunos.

Um diálogo entre estas duas instituições pressupõe, então, um entendimento claro das realidades de cada uma, trabalhando-se no sentido de uma complementaridade e, simultaneamente, de adição de experiências, conhecimentos e aprendizagens. Uma relação onde cada uma deverá manter uma dinâmica própria e ser capaz de se adaptar às novas exigências e transformações que se vão sucedendo. “O museu deverá acompanhar, actualizando-se em reacção às reformas do sistema escolar e do mesmo modo a escola deverá exigir do museu que se vá incessantemente adaptando aos novos contextos educacionais e comunicacionais sem esperar, pelo contrário, que este se ofereça de forma passiva e sempre igual.”³⁸

Só num verdadeiro diálogo de proximidade se poderá tirar proveito da cooperação entre escola-museu na sua totalidade. Uma verdadeira parceria, que

³⁸ *op.cit.*, p. 20.

afirme como relação privilegiada entre escola e museu, assume-se como o reconhecimento das especificidades de discursos de cada instituição, trabalhando-as em diálogo e complementaridade, proporcionando aos alunos experiências educativas dinâmicas, efetivas, capazes de formar cidadãos mais despertos, informados e presentes na vida cultural das suas comunidades.

Conclusão

No primeiro capítulo, com a descrição da prática de ensino supervisionada, foi particularmente desenvolvida a atividade proposta no Plano Anual de Atividades, no âmbito do ensino da estética que compôs a segunda intervenção realizada na turma do 10º ano. Uma atividade que se pretendia realizar fora do espaço da escola, num contexto de ensino não formal, com uma visita à Coleção do Fundador, do Museu Calouste Gulbenkian. A visita foi agendada para o início do terceiro período, de modo a coincidir com a introdução do tema *A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética*. A intenção seria a de trabalhar, a par de estimular a sensibilidade estética e o contacto com o património artístico da região de residência dos alunos com uma instituição de referência, um conjunto de competências elementares relacionadas com a observação, identificação e leitura das obras de arte. Houve aqui um foco nas artes visuais, tendo em conta a minha própria experiência profissional que me permitiria conceber e realizar a atividade.

Após um conjunto de constrangimentos, sobretudo financeiros, percebeu-se que teria de se pensar numa alternativa ao formato de atividade inicialmente proposto. Os constrangimentos sentidos relacionaram-se, fundamentalmente, com os elevados custos associados ao aluguer de transporte. Assim, para uma visita a um museu de proximidade da escola, a atividade ficaria a um custo considerado elevado para a maior parte dos alunos. Esta questão é um impeditivo, muitas vezes, para a promoção de visitas e saídas fora do espaço e contexto escolares, empobrecendo-se assim a diversidade e frequência das atividades propostas por parte da escola e dos docentes.

De modo a não deixar por realizar nenhuma das atividades propostas no Plano Anual entregue no início do ano letivo, foi-me solicitado, por parte da orientadora de estágio, que pensasse num formato alternativo de modo a assegurar os objetivos centrais da mesma. Após reflexão, decidi apresentar a proposta de manter o formato de visita ao museu, mas, desta feita, virtual, realizada em contexto de sala de aula. Foi preparada uma dinâmica de introdução a alguns dos conceitos centrais da estética e preparada uma apresentação com uma selecção de imagens e informações sobre a história, os edifícios e os espaços do Museu e da Fundação Calouste Gulbenkian. Este

primeiro momento permitiu a contextualização do espaço e das obras de arte que iriam ser, posteriormente, trabalhadas com os alunos.

A grande preocupação foi a de estimular o olhar e a observação de uma obra de arte, colocando-a em diálogo com os seus contextos culturais e históricos. Numa exploração cuidada e demorada em cada objeto selecionado, implementou-se uma estratégia de diálogo participado onde a partir da partilha de cada aluno e com a turma, se foram construindo ideias e leituras das obras de arte. Daí partir-se também das referências pessoais de cada um, das relações que iam estabelecendo, de forma a conseguir estabelecer-se um diálogo de proximidade com os objetos. Para além da descrição e da identificação dos vários elementos importantes na leitura das obras de arte, a interpretação surgiu, nestas estratégias utilizadas, como um processo fundamental para a reflexão sobre os objetos e os conceitos que foram sendo introduzidos.

A ideia primordial de realizar a atividade assentava em proporcionar um contacto com objetos artísticos diversos, estabelecer relações com os seus universos de produção, trabalhando-se competências de observação, leitura e interpretação. Neste trabalho foram sendo, simultaneamente, introduzidos alguns dos conceitos chave da estética e do estudo da filosofia da arte. Conceitos que foram sendo introduzidos e depois aprofundados, possibilitando a diversificação dos exemplos dados e obras de arte mostradas nas aulas seguintes.

As aulas lecionadas nesta segunda intervenção centraram-se no ponto 3.2.2.3. *Teorias da Arte*. Apesar de se sentir como insubstituível a experiência de proximidade e o contacto direto com o espaço museológico e com as obras de arte da colecção, o resultado da atividade realizada obteve resultados bastante positivos. Na verdade, na impossibilidade da ida ao museu, foi o museu que entrou no espaço de sala de aula, proporcionando um contacto, ainda que virtual, e pela primeira vez à grande maioria dos alunos da turma, com objetos artísticos. Poucos eram os alunos que conheciam o Museu e a Fundação Calouste Gulbenkian. Ainda menos, aqueles que tinham experimentado ver, olhar e aprofundar a sua capacidade de leitura e interpretação de uma obra de arte.

Este foi assim um momento importante e que, certamente, potenciou o ensino da estética no âmbito da disciplina da Filosofia. No desenvolvimento dos conteúdos

ligados à teoria da arte foi possível desenvolver os conceitos de modo mais assertivo e aprofundado, diversificando-se os exemplos mostrados aos alunos que, neste momento, possuíam um conjunto de «ferramentas» que os ajudou a identificar, refletir e problematizar os conteúdos curriculares lecionados.

Acredita-se que a relação escola museu comporta em si um potencial inesgotável, num diálogo que se quer próximo e de qualidade entre duas instituições ligadas à dimensão educativa, ainda com especificidades próprias de cada uma. Assim, e sem se perder a identidade e a linha orientadora do trabalho e função de uma e de outra, as escolas e os museus deverão construir redes de cooperação e de diálogo, de modo a potenciarem as suas possibilidades, numa relação de enriquecimento de práticas pedagógicas e de enriquecimento, seja curriculares, seja de programação. Considerando-se que a ida ao espaço físico, o contexto de educação não formal proporcionado pelos serviços educativos dos museus e o contacto direto com a obra de arte não pode ser de todo possível de ser substituído, a singularidade da experiência estética no contexto museal, poderá pensar-se, no entanto, outros formatos de diálogo. Para além das já muito conhecidas, idas dos museus à escola, que poderão ser pensadas com formatos diversos, a existência de recursos digitais ou mesmo a formação de professores, na área da educação de museus, história da arte e da museologia, poderão ser uma mais-valia para os docentes. Um trabalho multidisciplinar que poderá trazer resultados muito produtivos e enriquecedores para os alunos, trabalhando-se um conjunto de conhecimentos e competências que não ficam encerrados na sala de aula, nem se esgotam nos tempos letivos, mas que irão acompanhar os alunos ao longo de todo o seu percurso pessoal.

Assim, a experiência estética em contexto museal ou numa relação próxima com as obras de arte, seja presencialmente ou desenvolvida noutra formato, assume um papel importante no ensino destes conteúdos curriculares, devendo-se promover uma relação privilegiada entre escola e museu.

Bibliografia

ALMEIDA, A., *Textos e Problemas de Filosofia*, Plátano Editora, Lisboa, 2006.

FARIA., M., *Educação-Museus-Educação*, Projeto Educação e Museus, Centro de Etnologia Ultramarina, Instituto de Investigação Científica Tropical, Julho, 2000.

FERRAZ, A., *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetos instrucionais*. in Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

HOPPER-GREENHILL, E., *The Educational Role of the Museum*, Routledge, Londres, 1999.

HOPPER-GREENHILL, E., *Museums and the Interpretation of Visual Culture*, Routledge, Londres, 2000.

TALON-HUGON, C., *L'esthétique*, Puf, Paris, 2004.

VV.AA., coordenação ROCHA-TRINDADE, M.B., *Iniciação à Museologia*, Universidade Aberta, Lisboa, 1993, p.138.

VV.AA., *Diálogos com a arte. Experiência estética e criação de sentido*, Faculdade de Belas Artes de Lisboa, Lisboa, Setembro, 2003.

VV.AA., *Educação Estética e Artística, Abordagens Transdisciplinares*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Dezembro, 2000, pp.169-189.

VV.AA., *Ensaio entre Arte e Educação*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Janeiro, 2017.

VV.AA., *Le regard instruit, Action éducative et action culturelle dans les musées*, Musée du Louvre, Paris, 2000, p.196.

VV.AA., *Museu Calouste Gulbenkian*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2001.

VV.AA., *The Art Gallery Handbook – a resource for teachers*, Tate Publishing, Londres, 2006.

Documentos Institucionais

Agrupamento de Escolas de Miraflores, *Projeto Educativo 2014/2017 - A Força da Árvore está na Raíz*.

Agrupamento de Escolas de Miraflores, *Guia do Agrupamento*, 2016/2017.

Agrupamento de Escolas de Miraflores, *Regulamento Interno*, 2013/2017.

Orientações para a Lecionação do Programa de Filosofia – 10.º e 11.º anos, Setembro de 2005, p.7.

VV.AA., *Programa de Filosofia – 10º e 11º anos, Curso Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, Formação Geral*, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2001.

ANEXO A

Planificações - 10º H1 e 11º C3 (exemplos)

Módulo III – Dimensões da ação humana e dos valores

3.1. A dimensão ético-política – Análise e compreensão da experiência convivencial

3.1.4.2. A origem do Estado

Sumário: A conceção da origem natural do Estado: Aristóteles.

| Objetivos/competências | Conteúdos | Estratégias | Recursos | Avaliação | Tempo |
|--|--|---|---|----------------------------------|-------|
| <ul style="list-style-type: none"> Identificar diferentes conceções de Estado. | <p>Diferentes conceções de Estado: o que levou os seres humanos a viverem de forma politicamente organizada e a aceitarem uma autoridade, a obedecerem a um poder e a normas externas a si? – questão da legitimidade da autoridade do Estado?</p> <p>A conceção da origem natural do Estado Aristóteles (384-322 a.c.)</p> <p>Estudo dos fundamentos e organização da cidade (<i>polis</i>). Cidades-estado gregas.</p> <p>Cidade-estado existe por natureza.</p> <p>Viver numa sociedade governada pelo poder político faz parte da natureza humana.</p> | Discurso expositivo | Powerpoint | Leitura e interpretação de texto | 10 |
| <ul style="list-style-type: none"> Problematizar a questão da legitimidade da autoridade do Estado. | | Exposição dialogada | Quadro | | 10 |
| <ul style="list-style-type: none"> Caracterizar a justificação aristotélica do Estado. | | <p>A conceção da origem natural do Estado Aristóteles (384-322 a.c.)</p> <p>Estudo dos fundamentos e organização da cidade (<i>polis</i>). Cidades-estado gregas.</p> <p>Cidade-estado existe por natureza.</p> <p>Viver numa sociedade governada pelo poder político faz parte da natureza humana.</p> | Dinâmica de pergunta-resposta | Manual | 15 |
| <ul style="list-style-type: none"> Caracterizar o contexto das cidade-estado. | | | Leitura e interpretação de textos de apoio. | | 15 |
| <ul style="list-style-type: none"> Conceptualização | | | Sistematização dos conceitos trabalhados. | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Argumentação. | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Problematização. | | | | | |

Módulo II – A ação humana e os valores

2. Os valores – análise e compreensão da experiência valorativa

2.1. Valores e valoração – a questão dos critérios valorativos

Sumário: Juízos de facto e juízos de valor.

50 minutos

| Objetivos/competências | Conteúdos | Estratégias | Recursos | Avaliação | Tempo |
|--|--|---|------------|--------------------------------|-------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar juízo de facto. | <p>Juízo de facto: descritivo do que se passa na realidade; objetivo; verificável;</p> <p>susceptível de ser considerado verdadeiro ou falso.</p> | Discurso expositivo | Powerpoint | Análise de quadro comparativo. | 10 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar juízo de valor. | | Exposição dialogada | Quadro | | 15 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir juízos de facto de juízos de valor. | <p>Juízo de valor: expressa uma apreciação ou valoração; subjectivo; relativo; discutível</p> | Dinâmica de pergunta-resposta | Manual | | 15 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Distinguir a conceção subjetiva da conceção objetiva de valor. | | Leitura e interpretação de texto. | | | 10 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualização. | <p>Facto e valor: remete para uma separação entre o estabelecimento dos factos e o ato de avaliar.</p> <p>- Conceção subjetiva de valor (subjetivismo axiológico)</p> <p>- Conceção objetiva de valor (objetivismo axiológico)</p> | Sistematização dos conceitos trabalhados. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Argumentação. | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Problematização. | | | | | |

Módulo III – Dimensões da ação humana e dos valores

3.1. A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética

3.2.1. A experiência estética e o juízo estéticos

Sumário: A experiência estética: exploração de exemplos.

50 minutos

| Objetivos/competências | Conteúdos | Estratégias | Recursos | Avaliação | Tempo |
|--|---|---|---------------------|--|-------|
| <ul style="list-style-type: none"> Identificar a estética como disciplina da filosofia. Desenvolver a sensibilidade estética. Caracterizar a experiência estética nas suas diversas modalidades. Conceptualização Argumentação. Problematização. | A estética como disciplina filosófica: Alexander Baumgarten. | Discurso expositivo | Quadro Projektor | Debate em grupo. | 10 |
| | A estética como o estudo do conhecimento sensorial das realidades belas, dos objetos portadoras de beleza - beleza natural e beleza artística. | Exposição dialogada | Colunas | Aplicação dos conceitos aos exemplos explorados. | 25 |
| | A estética como a disciplina que se ocupa de todos os problemas e experiências ligados à nossa relação com o objetos belos (incluindo o sublime e outras categorias estéticas). | Dinâmica de pergunta-resposta | | | |
| | Conceitos fundamentais: belo; experiência estética; juízo estético; criação artística; obra de arte. | Visualização de vídeos (música, dança, performance, processos de criação artística) | | | |

Módulo III – Dimensões da ação humana e dos valores

3.1. A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética

3.2.1. A experiência estética e o juízo estéticos

Sumário: Visita virtual ao Museu Calouste Gulbenkian
minutos

50

| Objetivos/competências | Conteúdos | Estratégias | Recursos | Avaliação | Tempo |
|--|--|---|--------------------|--|-------|
| <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a sensibilidade estética. | Museu Calouste Gulbenkian: história da instituição; o fundador; a coleção de arte e as áreas de trabalho da fundação. | Exposição dialogada | Quadro Projetor | Debate em grupo. | 10 |
| <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer as etapas de evolução da obra de arte. | Coleção do museu Gulbenkian e relação com o edifício e jardim. | Dinâmica de pergunta-resposta | | Aplicação dos conceitos aos exemplos explorados. | 15 |
| <ul style="list-style-type: none"> Relacionar as etapas da evolução da obra de arte com as etapas da evolução da estética. | Organização do museu em duas grandes partes: arte da antiguidade e arte oriental; arte europeia. | Observação e exploração de exemplos variados. | | | 10 |
| <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a sensibilidade e capacidade de leitura de obras de arte em diferentes suportes. | Sala do Antigo Egipto: de objeto religioso a obra de arte. Sala da Grécia Antiga: o vaso grego. Utilidade e funcionalidade do objeto. Documento histórico. O valor artístico. | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Contactar com realidades artísticas variadas. | Sala do Oriente Islâmico: do deserto até ao museu – histórias dos tapetes. Processo de valoração dos objetos e da sua transformação em obra de arte. | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Estimular o contacto com | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| <p>instituições culturais de referência no meio envolvente.</p> <ul style="list-style-type: none">• Caracterizar a experiência estética nas suas diversas modalidades.• Conceptualização• Observação | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Módulo III – Dimensões da ação humana e dos valores

3.1. A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética

3.2.2.3. Teorias da arte

Sumário: Teoria da arte como expressão

50 minutos

| Objetivos/competências | Conteúdos | Estratégias | Recursos | Avaliação | Tempo |
|--|--|---|--------------------|--|-------|
| <ul style="list-style-type: none"> Identificar a teoria da arte como expressão | Teoria da arte como expressão - Liev Tolstoi. | Discurso expositivo | Powerpoint | Leitura e interpretação de textos. | 15 |
| <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a teoria da <i>mimesis</i> como paradigma estético da antiguidade clássica. | A arte como expressão, meio de comunicação, de sentimentos ou emoções. A natureza da arte reside na expressão das emoções : expressivismo. | Exposição dialogada | Quadro Projetor | Aplicação dos conceitos aos exemplos explorados. | 15 |
| <ul style="list-style-type: none"> Identificar a principal tese do expressivismo estético. | A arte como meio de comunicação e de relação. | Dinâmica de pergunta-resposta | | | 15 |
| <ul style="list-style-type: none"> Refletir sobre os limites da teoria da arte como expressão. | Unidade do sentimento: experimenta-se emoções também sentidas pelo artista. Os sentimentos são expressos com clareza. | Leitura de textos de apoio. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Problematizar as objecções apresentadas à teoria da arte como expressão. | Expressão singularidade dos sentimentos do artista. Autenticidade e sinceridade do artista. | Observação e exploração de exemplos variados. | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Argumentação | Teoria que desconsidera outro tipo de factores e outras condições causais, para além dos emocionais, que presidem à criação e obras de arte. | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Conceptualização | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Problematização | | | | | |

Módulo III – A Racionalidade argumentativa e filosofia

2. Argumentação e retórica

2.1. O domínio do discurso argumentativo – a procura de adesão do auditório

Sumário: A Argumentação e os três elementos fundamentais: orador, auditório e discurso.
minutos

50

| Objetivos/competências | Conteúdos | Estratégias | Recursos | Avaliação | Tempo |
|--|---|---|------------|----------------------|-------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a retórica | - A argumentação como uma actividade comunicativa por excelência. | Discurso expositivo | Quadro | Perguntas orientadas | 15 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar a relação entre orador, auditório e discurso. | - A retórica : pensar sobre os procedimentos que permitem a um orador fazer com que um auditório adira aos pontos de vista que defende. | Exposição dialogada | Powerpoint | | 15 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Identificar a necessidade de adequação do discurso ao auditório. | | Dinâmica de pergunta-resposta | | | 20 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conceptualização. | - A relação entre auditório e orador por meio do discurso. | Sistematização dos conceitos trabalhados | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Argumentação. | - Elementos da comunicação argumentativa: orador, auditório e discurso. | Registo no quadro das principais ideias desenvolvidas | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Problematização. | - Discurso argumentativo | | | | |

Módulo IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica

1. Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva

1.2. Teorias explicativas do conhecimento

1.2.1. O racionalismo de Descartes

Sumário: Problema da possibilidade do conhecimento: ceticismo radical.

50 minutos

| Objetivos/competências | Conteúdos | Estratégias | Recursos | Avaliação | Tempo |
|---|--|---|---|---|-------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Problematizar a questão da possibilidade do conhecimento. • Caracterizar a posição perante o problema da possibilidade do conhecimento apresentada pelos céticos radicais. • Enunciar as três linhas de argumentação do ceticismo sobre a possibilidade do conhecimento. • Conceptualização • Problematização • Argumentação | <p>O problema da justificação e a posição cética: impossibilidade da justificação das nossas crenças.</p> <p>3 linhas de argumentação contra a possibilidade de conhecimento:</p> <p>diferenças de opinião; ilusões e diferenças perceptivas; regressão infinita na justificação das nossas crenças.</p> | <p>Discurso expositivo</p> <p>Exposição dialogada</p> <p>Dinâmica de pergunta-resposta</p> <p>Registo das principais ideias no quadro</p> <p>Sistematização dos conceitos trabalhados</p> | <p>Powerpoint</p> <p>Quadro</p> <p>Manual</p> | <p>Questionário com perguntas de revisão dos conteúdos trabalhados.</p> | <p>15</p> <p>20</p> <p>15</p> |

Módulo IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica

2. Estatuto do conhecimento científico

2.2. Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses

Sumário: Teoria falsificacionista de Karl Popper
minutos

50

| Objetivos/competências | Conteúdos | Estratégias | Recursos | Avaliação | Tempo |
|---|--|---|---|--------------------------------------|---------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> Identificar as posições críticas de Karl Popper à conceção indutivista da ciência. | <p>Segundo Popper, o método indutivo não garante a cientificidade das teorias.</p> <p>Conclusões mais gerais nas conclusões, do que foi afirmado nas premissas</p> | <p>Discurso expositivo</p> <p>Exposição dialogada</p> | <p>Powerpoint</p> <p>Quadro</p> <p>Manual</p> | <p>Análise de quadro comparativo</p> | <p>10</p> <p>10</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> Enunciar a perspectiva de Karl Popper face ao conhecimento científico. | <p>O método científico, partindo do critério da falsificabilidade, desenvolve-se em três momentos: formulação de um problema; apresentação da teoria como hipótese ou conjectura;</p> | <p>Dinâmica de pergunta-resposta</p> | | | 15 |
| <ul style="list-style-type: none"> Distinguir dois critérios de validação das hipóteses: verificabilidade e falsificabilidade. | <p>tentativas de refutação da teoria através de testes experimentais</p> <p>Objeção ao critério da verificabilidade: A teoria precede a observação. O objetivo é deduzir, através da experimentação, consequências das hipóteses, a fim de as corroborar ou refutar.</p> | <p>Sistematização dos conceitos trabalhados.</p> | | | 15 |
| <ul style="list-style-type: none"> Caracterizar a teoria falsificacionista de Karl Popper | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Conceptualização | <p>Critério da falsificabilidade: critério de demarcação entre ciência e não ciência</p> | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Argumentação | <p>O critério de cientificidade: o facto de uma teoria poder ser testada, refutada ou falsificada</p> | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> Problematização | | | | | |

ANEXO B

Materiais de Apoio - 10º H1 e 11º C3

ARGUMENTAÇÃO E RETÓRICA



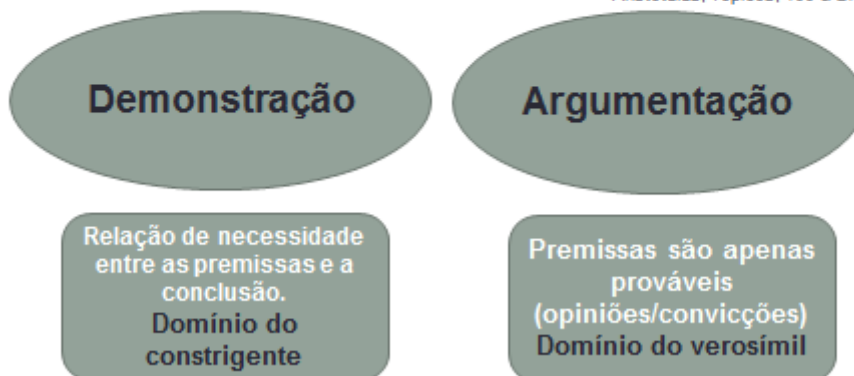
Relembrar...

| Lógica Formal | Lógica informal |
|---|--|
| Estuda os argumentos dedutivos. Há uma relação de necessidade entre as premissas e a conclusão. | Estuda os argumentos não dedutivos. Premissas verdadeiras não garantem a verdade da conclusão. |
| Não atende ao conteúdo dos argumentos, mas apenas à sua forma. | Atende, não apenas à forma, mas também ao conteúdo dos argumentos. |
| Os argumentos são válidos ou inválidos. | Os argumentos são bons ou maus, consoante são mais ou menos prováveis/plausíveis/razoáveis. |

Demonstração e argumentação

- «(...)O raciocínio é uma demonstração quando parte de premissas verdadeiras (...) o raciocínio é dialético quando parte de premissas prováveis.»

Aristóteles, Tópicos, 100 a 27-30.



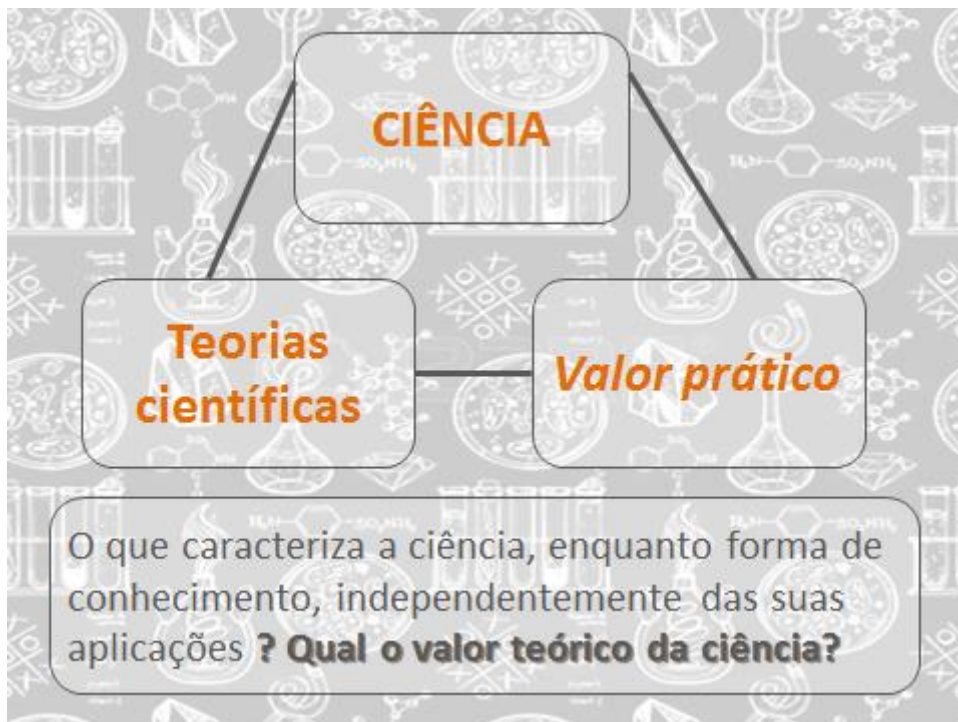
Demonstração e argumentação

| DEMONSTRAÇÃO | ARGUMENTAÇÃO |
|--|--|
| Utiliza raciocínios dedutivos | Utiliza diversos tipos de argumentos |
| Utiliza uma linguagem desprovida de ambiguidade | Utiliza a linguagem natural |
| Parte de premissas verdadeiras | Parte de premissas verosímeis ou prováveis |
| Visa um auditório universal | Visa um auditório particular; é contextualizada. |
| O objetivo é deduzir certos conhecimentos a partir de outros | Pretende convencer. |
| É do domínio do constringente, ou seja, daquilo que se impõe de modo evidente. | É do domínio do verosímil – o que pode ser verdadeiro – e do preferível – o que é provavelmente, o melhor. |

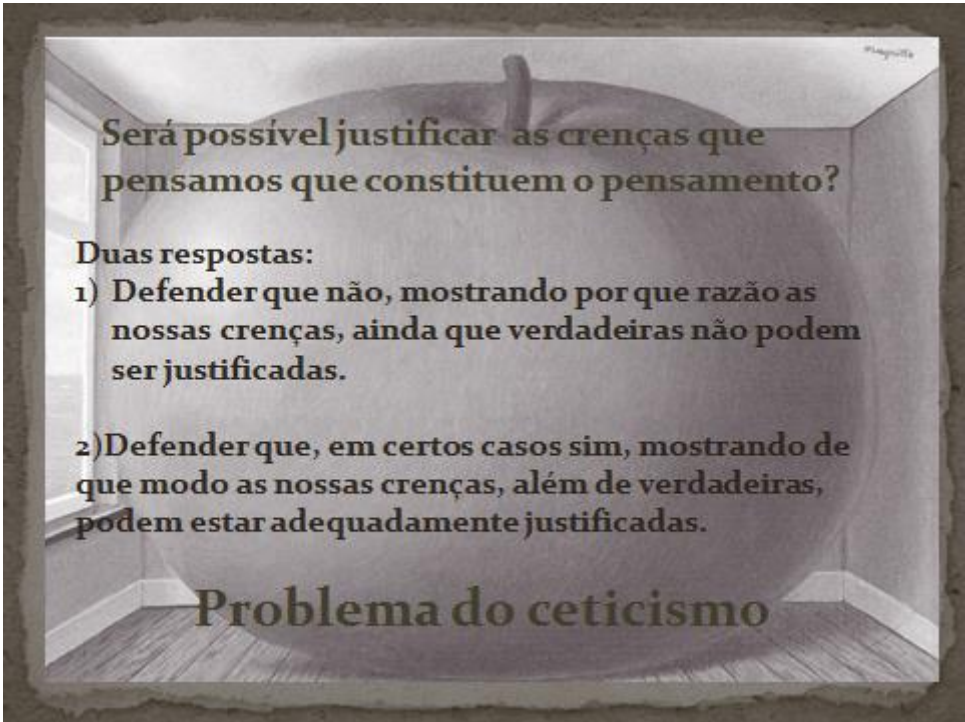
Estatuto do conhecimento científico

- Conhecimento vulgar e conhecimento científico
- Ciência e construção – validade e verificabilidade das hipóteses

<https://www.youtube.com/watch?v=5RcKcWN1zA>







Será possível justificar as crenças que pensamos que constituem o pensamento?

Duas respostas:

1) Defender que não, mostrando por que razão as nossas crenças, ainda que verdadeiras não podem ser justificadas.

2) Defender que, em certos casos sim, mostrando de que modo as nossas crenças, além de verdadeiras, podem estar adequadamente justificadas.

Problema do ceticismo

Argumento cético da regressão infinita

Se a justificação das nossas crenças é inferida sempre a partir de outras crenças, então nunca nos podemos dar por satisfeitos; as justificações que damos precisam elas mesmas de ser justificadas e, assim, o processo de justificação continua infinitamente.



René Descartes (1596-1650)



Nasceu em La Haye, França
Filósofo, matemático, físico e fisiologista

<https://www.youtube.com/watch?v=M3oLEGhzs6k>



A dúvida cartesiana é:

Metódica: é apenas um método para encontrar um conhecimento seguro.

Provisória: subsiste apenas até que se encontre algo absolutamente certo.

Hiperbólica: não se limita a pôr tudo em dúvida, mas rejeita como falso o meramente duvidoso. Exagerada.

Radical: dirige-se aos fundamentos .



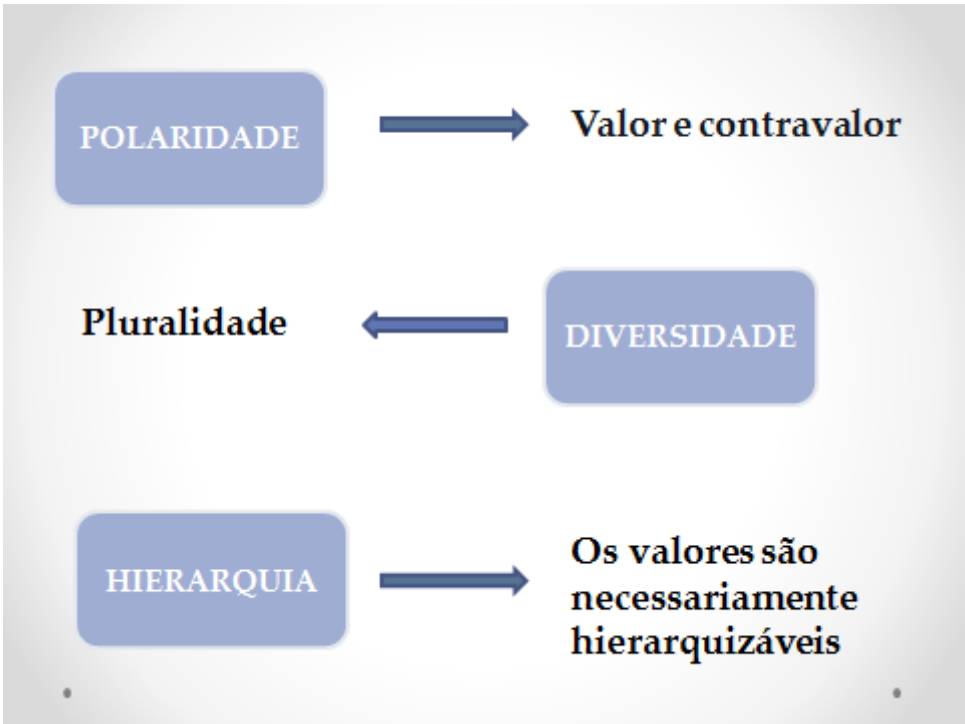
• Qual é a natureza do Cogito?

“[...] esse eu, isto é, a alma ou pensamento pelo qual sou o que sou [um ser pensante]”

O cogito constitui o fundamento certo do conhecimento. Assegura-nos da nossa própria existência enquanto seres pensantes. - *res cogitans*

- é inteiramente distinto do corpo;
- é de natureza mental (não tem forma, não tem extensão, não ocupa espaço);
- [o corpo], embora não existisse, não impediria que [a alma pensamento] fosse o que é.”

O *Eu Penso* é de natureza puramente mental.



| JUÍZO DE FACTO | JUÍZO DE VALOR |
|--|---|
| Proposições que pretendem descrever a realidade. | Proposições que pretendem avaliar a realidade. |
| São claros e objetivos. Não dependem da preferência ou apreciação de um sujeito. | São subjetivos, ou seja, resultam da apreciação e valoração do sujeito. |
| São, em princípio, empiricamente verificáveis. | Não são empiricamente verificáveis. |
| Podem ser verdadeiros ou falsos. | Não são falsos nem verdadeiros. |
| Quando verdadeiros é possível o seu reconhecimento por todos. | Muitas vezes não são consensuais. Diversidade de valores e valorações. |

| Conceção subjetiva de valor (subjetivismo axiológico) | Conceção objetiva de valor (objetivismo axiológico) |
|---|--|
| O valor deve a sua existência, o seu sentido e validade às reações do sujeito que valoriza; | O valor existe independentemente de um sujeito ou de uma consciência valorativa. |
| Reduz o valor à valoração realizada pelos sujeitos humanos; | Atribui ao valor um carácter ontológico (aquilo que efetivamente é). |
| O valor depende dos sentimentos de agrado ou desagrado, do facto de serem ou não desejados, da subjetividade individual e coletiva. | O que o Homem faz frente ao valor é reconhecê-lo como tal. |



Ética, direito e política

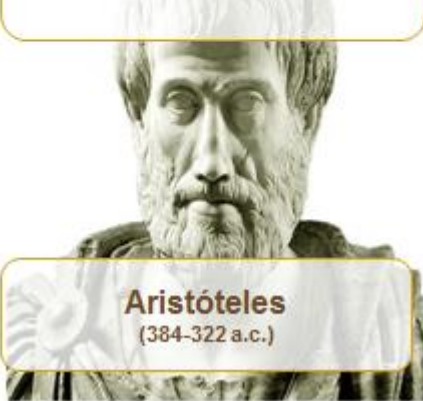
A origem do Estado

- Diferentes concepções de Estado.

O que levou os seres humanos a viverem de forma politicamente organizada e a aceitarem uma autoridade, a obedecerem a um poder e a normas externas a si?

O que legitima a autoridade do Estado?

A concepção da origem natural do Estado



Aristóteles
(384-322 a.c.)

A concepção da origem contratual

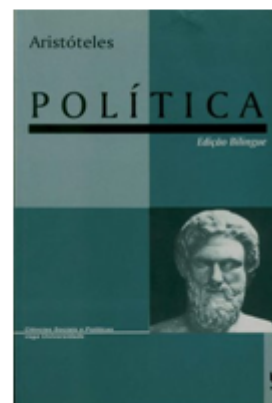


John Locke
(1632-1704)

Justificação aristotélica do Estado

Estudo dos fundamentos e organização da cidade (*polis*).
Cidades-estado gregas.
Cidade → Estado

Cidade-estado existe por natureza.
Viver numa sociedade governada pelo poder político faz parte da natureza humana.





Quais os critérios ou parâmetros que permitem distinguir o que é arte daquilo que não o é?



Teorias explicativas da arte

Essencialistas

Imitação

As obras de arte são imitação da realidade.

Platão

Aristóteles

Expressão

As obras de arte são expressão de emoções.

Tolstói

Forma

As obras de arte são objetos dotados de forma significativa.

Clive Bell

Teorias explicativas da arte

Não essencialistas

Institucional

Todas as obras de arte são *artefactos*.
Todas as obras de arte possuem o estatuto de arte porque este lhe é conferido por pessoas ligadas à arte

George Dickie
1926

Uma obra é arte quando é produzida pelo ser humano como *mimesis* (imitação/ representação) da Natureza e da ação humana.



Aristóteles

Aristóteles distingue diferentes tipos de imitação em função dos meios utilizados para imitar, dos objetos a imitar e dos modos de imitar.

Diferentes tipos de imitação



Diferentes tipos de arte

Teoria da arte como expressão

A arte como expressão, meio de comunicação, de sentimentos ou emoções.

Liev Tolstoi

A natureza da arte reside na expressão das emoções → **Expressivismo**

Teoria formalista da arte

Um objeto é arte se, e só se, causar, apenas em virtude da sua forma, uma emoção estética naqueles que o apreciam.

Clive Bell

Um objeto é arte se as suas características formais provocam em nós uma emoção específica, a emoção estética.

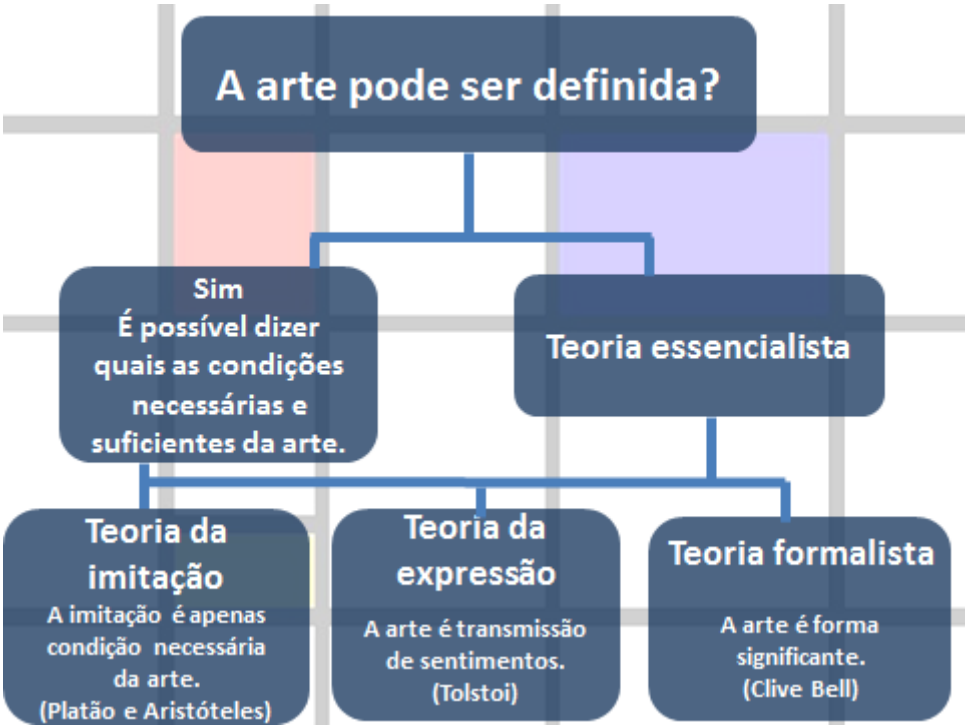
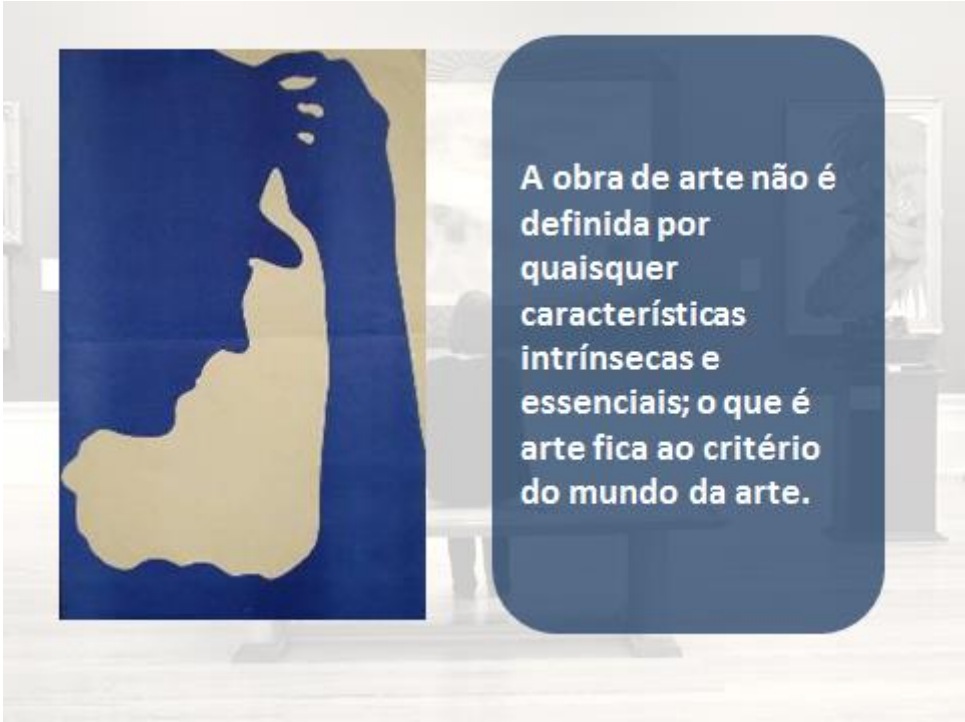
Teoria institucional da arte

Todas as obras de arte são artefactos.

George Dickie

Todas as obras de arte possuem esse estatuto porque este lhes é conferido por pessoas do meio artístico, que detêm autoridade para o fazer.





ANEXO C

Plano Anual de Atividades – Núcleo de Estágio de Filosofia – 2016/2017

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE MIRAFLORES

Escola Secundária de Miraflores • Plano Anual de Atividades • Núcleo de Estágio de Filosofia • 2016 - 2017

| Atividade | Objetivos | Conteúdos Curriculares | Dinamizadores | Destinatários | Calendarização | Local | Custos | Avaliação |
|--|--|---|--|--|-----------------------|----------------------------------|-------------------|--|
| À procura da pergunta filosófica | <ol style="list-style-type: none"> Identificar as perguntas filosóficas e os seus domínios. Reconhecer as características das perguntas filosóficas. Sensibilizar para o âmbito de estudo da filosofia e a importância da reflexão filosófica. | <p>Questões e domínios da filosofia</p> <p>Conceitos filosóficos</p> | <p>Profª Alice Santos Estagiários Maria Sarmento, Pedro Bravo e Susana Guerreiro</p> | <p>Alunos do 10º (10ºE2 e H1) e do 11º (11ºC2, C3 e E2);</p> <p>Comunidade escolar</p> | <p>17 de Novembro</p> | <p>Escola</p> | <p>.....</p> | <p>Trabalhos produzidos;</p> <p>Participação</p> |
| <p>Direitos Humanos Aqui e Agora</p> <p>(Dia Mundial dos Direitos Humanos)</p> | <ol style="list-style-type: none"> Refletir sobre o que são os direitos humanos Conhecer a história dos direitos humanos. Pensar sobre o percurso dos direitos humanos ao longo dos tempos: da convenção ao direito. Sensibilizar e informar os alunos sobre situações reais da atualidade. Dar a conhecer o trabalho desenvolvido pela Amnistia Internacional. | <p>Ética</p> <p>Ação Humana e Valores</p> | <p>Profª Alice Santos Estagiários Maria Sarmento, Pedro Bravo e Susana Guerreiro</p> | <p>Alunos do 10º (10ºE2 e H1) e do 11º (11ºC2, C3 e E2)</p> | <p>9 de Dezembro</p> | <p>Auditório da Escola</p> | <p>.....</p> | <p>Participação</p> <p>Preparação de intervenções para o dia da sessão</p> |
| Visita Museu Gulbenkian | <ul style="list-style-type: none"> Estimular e desenvolver a sensibilidade estética Proporcionar um contacto direto com o património da região Estabelecer uma relação com os conteúdos programáticos num contexto diferente do da sala de aula. Estimular a curiosidade e o sentido crítico | <ul style="list-style-type: none"> A experiência estética nas suas diversas modalidades A criação artística o contexto cultural e social da sua produção Objetivismo e subjetivismo estético Reconhecer a necessidade da existência de critérios na reflexão sobre a arte | <p>Prof.ª Alice Santos Estagiária Susana Guerreiro</p> | <p>Turmas de 10º ano (10º E2 e H1)</p> | <p>2º Período</p> | <p>FCG – Coleção do Fundador</p> | <p>Transporte</p> | <ul style="list-style-type: none"> Participação ativa na atividade Elaboração de um trabalho escrito (seleção de uma ou duas obras de arte observadas na visita, desenvolvendo alguns dos conceitos explorados na atividade. |

ANEXO D

Material de Apoio – Atividade Museu Calouste Gulbenkian

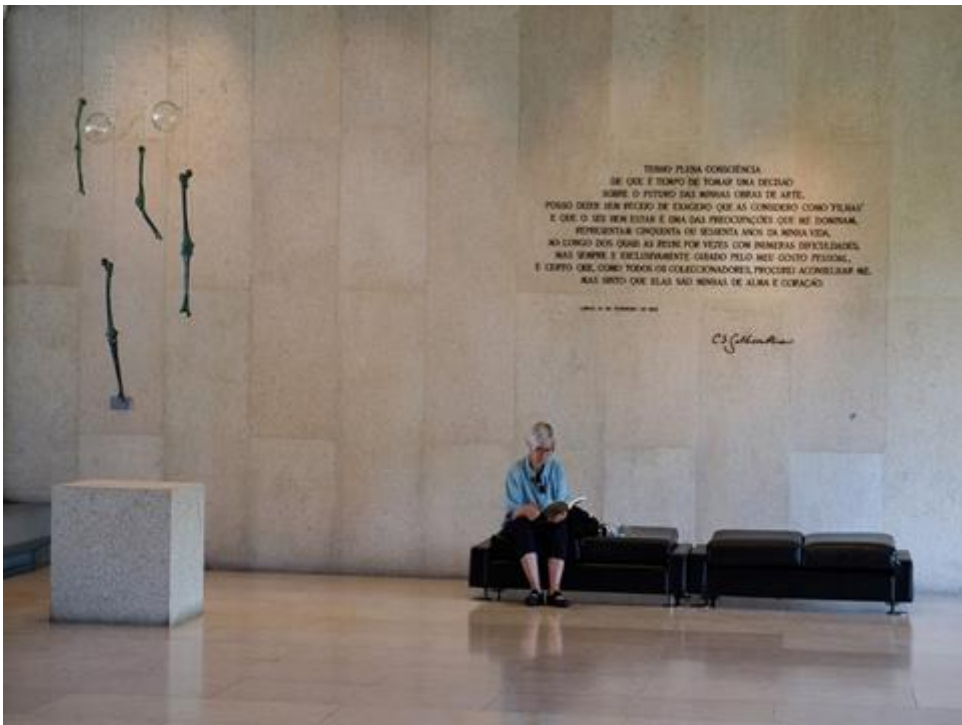
Museu Calouste Gulbenkian



Fundação Calouste Gulbenkian







TEMPO, PLENA CONSCIÊNCIA
DE QUE É TEMPO DE TOMAR UMA DECISÃO
SABER O FUTURO DAS MINHAS OBRAS DE ARTE,
POSSO DIZER SEM RECEIO DE ERRORES QUE AS CONSIDERO COMO VELHAS
E QUE O MEU BEM ESTAR É UMA DAS PREOCUPAÇÕES QUE ME DORMIAM,
REPRESENTAR CINQUENTA OU SESSENTA ANOS DA MINHA VIDA,
NO CÍRCULO DOS DIAS EU RELEVO POR VEZES COM INÚMERAS ESPECULADORES,
MAS SEMPRE E EXCLUSIVAMENTE GERADO PELO MEU GOSTO PESSOAL,
E CERTO QUE, COMO TODOS OS COLECCIONADORES, PROCUREI ACONSELHAR ME,
MAS SABIA QUE ELAS SÃO SINAIS DE ALMA E CORAÇÃO

1980, 10 de Setembro de 2002

C. J. G. G. G.



















