

# **A Educação no contexto de uma Pós-modernidade: para futuros professores pós-modernos**

**Bernardo Martins**

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

**Novembro 2024**

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

## Agradecimentos

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, ao professor Luís Bernardo, pelo cuidado, disponibilidade e pelos previdentes e preciosos conselhos, essenciais para a elaboração deste relatório.

À professora Maria dos Anjos Fernandes, por me ter recebido de braços abertos numa escola, até então, desconhecida, por toda a sua amabilidade e generosidade inesgotável para comigo e por todos os pequenos reforços que nos permitiram aguentar as sessões de trabalho.

À Escola Secundária Ferreira Dias e a todos os seus profissionais, docentes e não-docentes, cujo acolhimento caloroso permitiu que chegasse com um sorriso sincero à escola, todos os dias. A todas as auxiliares de ação educativa, especialmente à Dona Irene, à Dona Celeste, à Dona Isabel e à Dona Rosa, por toda a sua ajuda e alegria contagiante.

Aos alunos que tive a sorte de acompanhar, a quem nunca faltou entusiasmo, agradeço-lhes por toda a sua dedicação, empenho, boa disposição e pelas afáveis e gentis palavras com que resumiram o tempo em que trabalhámos juntos.

Ao professor Fabrizio Macagno, à professora Chrysi Rapanta e à professora Rima Prakash, por todo cuidado e dedicação, por tudo aquilo que cada um me ajudou a aprender, até mesmo no seu modo de ensinar; obrigado por me inspirarem e por servirem de modelos.

Tenho também de agradecer aos meus colegas de mestrado, em particular ao Marco, ao Edgar e à Rita, por todo o companheirismo, camaradagem e amizade. Sem eles, este percurso teria sido irrevogavelmente turbido.

Ao João Cruz, pela amizade, pelas gargalhadas, pelas refeições serôdias, por todas as noites de companhia e pelas conversas inconsequentes que me ajudaram a perseverar.

À Paula e ao António, por me hospedarem tantos fins-de-semana e garantirem sempre as melhores condições para um trabalho intenso e produtivo.

Ao Rafael, por toda a paciência, amor, afeto e riso, sem os quais nada disto teria sido possível; por acreditar sempre em mim e orgulhar-se do que faço, mesmo quando eu não o consigo fazer .

Por fim, e acima de tudo, agradeço à minha mãe, pelo amor e preocupação inesgotáveis, pela loucura e peculiaridade tão reconfortantes, por ver sempre garantido que nunca me falta nada, e ao meu pai por todas as conversas profundas e intensas a propósito do que é isto de ser professor, por todos os planos inesperados e revigorantes que sempre fizeram a diferença. Um profundo obrigado a ambos por terem superado a relutância inicial e terem aceitado ajudar-me a percorrer este caminho incerto.

# **A Educação no contexto de uma Pós-modernidade: para futuros professores pós-modernos**

## **Resumo**

O presente relatório resulta do trabalho desenvolvido no decurso da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no âmbito do Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade NOVA de Lisboa. Pretende-se pensar as consequências e implicações daquilo que se pode entender por pós-modernidade para o futuro que nos espera, alunos dos mestrados em ensino, enquanto professores e educadores porvir. Assim, numa primeira parte, o foco incide sobre a contextualização da PES e de tudo aquilo que ela pressupõe, procedendo-se à descrição dos seguintes aspetos: enquadramento institucional, social e organizacional da escola; o núcleo de estágio e a sua integração na comunidade escolar; a caracterização das turmas com as quais se trabalhou; a componente letiva e as suas diferentes etapas (observação de aulas, planificação e preparação das aulas, lecionação das mesmas, reflexões pessoais e avaliação) e alguns dos pressupostos pedagógicos subjacentes; a componente não letiva e as suas diferentes etapas (planificação de atividades, concretização das atividades e avaliação das mesmas). Numa segunda parte, correspondente a um momento de reflexão teórica vinculado aos aspetos práticos previamente descritos, procura-se refletir acerca das implicações que aquilo que se pode entender por pós-modernidade, enquanto paradigma social, moral e epistemológico, tem para a educação e, particularmente, para o papel do professor. Sendo a ação e o papel do professor situada espaço-temporalmente, justifica-se a pertinência de compreender o modo como podemos caracterizar o paradigma pós-moderno que parece caracterizar o tempo em que vivemos, permitindo-nos orientar, em virtude dessa compreensão, a nossa situação profissional e vivencial, com vista ao equilíbrio e harmonia, social e individual, e a uma proficuidade pedagógica otimizada.

**Palavras-chave:** Pós-modernidade; Educação; Pedagogia; Lipovetsky; Filosofia.

# **Education in the context of a Postmodernity: for future postmodern teachers**

## **Abstract**

This report is the result of the work developed during the Supervised Teaching Practice (PES), carried out within the scope of the Master's Degree in Teaching Philosophy in Secondary Education, at the Faculty of Social Sciences and Humanities (FSCH) of Universidade NOVA de Lisboa. The aim of the report is to think about the consequences and implications of what can be understood as postmodernity for the future that awaits us, students of master's degrees in teaching, as impending teachers and educators. Thus, in the first part, the focus is on the contextualization of the PES and everything it presupposed, proceeding with the description of the following aspects: institutional, social and organizational framework of the school; the internship centre and its integration into the school community; the characterization of the classes with which we worked; the teaching component and its different stages (observation of classes, planning and preparation of classes, teaching of classes, personal reflections and evaluation) and some of the underlying pedagogical assumptions; the non-teaching component and its different stages (planning activities, carrying out activities and evaluating them). In the second part, corresponding to a moment of theoretical reflection linked to the practical aspects previously described, we seek to reflect on the implications that what can be understood as postmodernity, as a social, moral and epistemological paradigm, has for education and, particularly for the role of the teacher. Since the action and role of the teacher is situated spatio-temporally, the relevance of understanding how we can characterize the postmodern paradigm that seems to describe the time in which we live is justified, allowing us to guide, by virtue of this understanding, our professional and experiential situation, aspiring to social and individual balance and harmony, and to an optimized pedagogical proficiency.

**Keywords:** Postmodernity; Education; Pedagogy, Lipovetsky; Philosophy.

# Índice

|  |    |
|--|----|
| <b>Introdução</b> .....  | 1  |
| <b>PARTE I – A Prática de Ensino Supervisionada (PES)</b>                  |    |
| <b>1. Enquadramento Institucional e Organizacional</b> .....               | 3  |
| <b>1.1. Escola Secundária Ferreira Dias</b> .....                          | 3  |
| <b>1.1.1. Oferta Educativa</b> .....                                       | 5  |
| <b>1.1.2. Comunidade Escolar</b> .....                                     | 6  |
| <b>1.1.3. Projeto Educativo</b> .....                                      | 7  |
| <b>1.2. Núcleo de Estágio</b> .....  | 9  |
| <b>2. Caracterização das Turmas</b> .....                                  | 10 |
| <b>2.1. Turma 10ºC2</b> .....  | 10 |
| <b>2.2. Turma 11ºA1</b> .....  | 13 |
| <b>3. Componente Letiva</b> .....  | 15 |
| <b>3.1. Aulas Observadas</b> .....   | 15 |
| <b>3.2. Lecionação das Aulas</b> .....                                     | 16 |
| <b>3.2.1. Preparação e Planificação</b> .....                              | 17 |
| <b>3.2.2. Pressupostos Teóricos e Pedagógicos da Lecionação</b> .....      | 19 |
| <b>3.2.3. Reflexões de Aula</b> .....                                      | 23 |
| <b>3.2.4. Avaliação</b> .....  | 25 |
| <b>3.3. Aulas realizadas com o 10ºC2</b> .....                             | 26 |
| <b>3.3.1. Axiologia – O problema da natureza dos juízos morais</b> .....   | 27 |
| <b>3.3.2. Ética – A ética deontológica de Kant</b> .....                   | 30 |
| <b>3.4. Aulas realizadas com o 11ºA1</b> .....                             | 32 |
| <b>3.4.1. Filosofia do Conhecimento – Hume, a resposta empirista</b> ..... | 32 |
| <b>3.4.2. Filosofia da Arte – o problema da definição da arte</b> .....    | 35 |
| <b>3.5. Parecer dos Alunos</b> .....                                       | 37 |
| <b>4. Componente Não Letiva</b> .....                                      | 39 |

## PARTE II – A Educação no contexto de uma pós-modernidade

|  |           |
|--|-----------|
| 1. Modernidade VS Pós-modernidade.....   | 46        |
| 1.1. Modernidade.....  | 46        |
| 1.2. Pós-modernidade.....  | 49        |
| 2. O Âmbito da Educação .....  | 58        |
| 2.1. Educação e Pedagogia Moderna.....   | 58        |
| 2.2. Educação e Pedagogia Pós-moderna .....  | 60        |
| 2.3. Panorama Educativo Atual.....   | 63        |
| 3. Identidade Pedagógica Multirreferencial .....                                     | 68        |
| <b>Considerações Finais.....</b>   | <b>76</b> |
| <b>Bibliografia .....</b>  | <b>80</b> |
| <b>Anexos .....</b>  | <b>86</b> |
| <b>Anexo 1</b> – Ficha de Diagnóstico .....  | 86        |
| <b>Anexo 2</b> – Tabela de Registo de Participação.....                              | 88        |
| <b>Anexo 3</b> – Tabela de Registo de TPC.....                                       | 89        |
| <b>Anexo 4</b> – Planificações de Aula de 10º ano: Axiologia.....                    | 90        |
| <b>Anexo 5</b> – Materiais em Inglês .....   | 103       |
| <b>Anexo 6</b> – Reflexão de Aula 1 (10ºC2).....                                     | 107       |
| <b>Anexo 7</b> – Reflexão de Aula 2 (10ºC2).....                                     | 110       |
| <b>Anexo 8</b> – Teste de 10º ano (Axiologia).....                                   | 114       |
| <b>Anexo 9</b> – Dilema do Elétrico: atividade em grupo.....                         | 121       |
| <b>Anexo 10</b> – Apresentações <i>PowerPoint</i> : Ética deontológica .....         | 123       |
| <b>Anexo 11</b> – Matriz do Teste de 10º ano: Ética deontológica.....                | 135       |
| <b>Anexo 12</b> – Planificações de Aula de 11º ano: Empirismo de Hume .....          | 136       |
| <b>Anexo 13</b> – Exercícios no <i>Wordwall</i> : Empirismo de Hume .....            | 154       |
| <b>Anexo 14</b> – Esquema-síntese: Empirismo de Hume.....                            | 155       |
| <b>Anexo 15</b> – Reflexão de Aula 3 (11ºA1).....                                    | 156       |
| <b>Anexo 16</b> – Apresentações <i>PowerPoint</i> : Filosofia da Arte .....          | 159       |
| <b>Anexo 17</b> – <i>Genially</i> : Imagem Interativa.....                           | 175       |
| <b>Anexo 18</b> – Questionário de Satisfação dos Alunos .....                        | 176       |
| <b>Anexo 19</b> – Cartazes de Divulgação das Atividades Realizadas .....             | 179       |
| <b>Anexo 20</b> – Materiais do <i>Dia Mundial da Filosofia</i> .....                 | 183       |
| <b>Anexo 21</b> – Planificação da Atividade <i>Peddy-Paper Filosófico</i> .....      | 191       |
| <b>Anexo 22</b> – Orientações para o <i>Paleta de Reflexões</i> .....                | 198       |
| <b>Anexo 23</b> – Rúbrica de Avaliação dos Ensaios: <i>Paleta de Reflexões</i> ..... | 199       |

## **Lista de Abreviaturas**

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**AEAA** – Agrupamento de Escolas Aqua Alba

**ASE** – Apoio Seguro Escolar

**CCH** – Curso Científico-Humanístico

**C&D** – Cidadania e Desenvolvimento

**CT** – Conselho de Turma

**DGE** – Direção-Geral da Educação

**DT** – Diretor(a) de Turma

**EB** – Escola Básica

**EE** – Encarregado de Educação

**EICS** – Escola Industrial e Comercial de Sintra

**EMAI** – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

**ESFD** – Escola Secundária Ferreira Dias

**NE** – Núcleo de Estágio

**PAAA** – Plano Anual de Atividades do Agrupamento

**PASEO** – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

**PE** – Projeto Educativo

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PLNM** – Português Língua Não-Materna

**RI** – Regulamento Interno

**TPC** – Trabalho para Casa

**UC** – Unidade Curricular

**ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal



# INTRODUÇÃO

*«Na filosofia, só progridem aqueles que se detêm quando faz sentido, os que aceitam a limitação e o conforto de um estádio razoável de inquietude. Todos os problemas, caso lhe alcancemos o fundo, conduzem à bancarrota e deixam o intelecto a descoberto: não há perguntas nem respostas no seio de um espaço sem horizonte.»*

EMIL M. CIORAN

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada na Escola Secundária Ferreira Dias, durante o ano letivo 2023/2024, para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Está dividido em duas partes interdependentes, sendo a primeira uma descrição minuciosa e cuidada de todas as valências que constituíram as minhas atividades ao longo da PES, e a segunda o desenvolvimento de um tema que procura fundamentar as escolhas implícitas na minha conduta enquanto professor estagiário e, possivelmente, suscitar o mesmo tipo de reflexões noutras pessoas que decidam enveredar pelo ramo do ensino.

Assim, a primeira parte consiste: (1) num enquadramento institucional e organizacional, no qual exponho as circunstâncias do meio no qual a PES decorreu, particularmente a própria história e composição da escola, enquanto edifício, a organização da comunidade educativa, as linhas orientadoras que constituem o Projeto Educativo do agrupamento e a composição do Núcleo de Estágio; (2) na caracterização das turmas em que lecionei, ainda que tenha acompanhado, de um modo geral, todas as turmas da professora orientadora; (3) na componente letiva e (4) na componente não letiva.

Em relação à componente letiva, para tornar acessível, o melhor possível, todo o esforço e investimento subjacentes ao trabalho realizado, empenhei-me em descrever, para além das aulas lecionadas com cada uma das turmas, efetivamente, as componentes do processo que antecedeu e procedeu essa leção: (a) as aulas observadas e o proveito colhido das mesmas; (b) a preparação e planificação das aulas lecionadas; (c) os pressupostos teóricos e pedagógicos que permearam toda a minha atividade enquanto docente; (d) a avaliação feita aos alunos; (e) a avaliação que os alunos fizeram do trabalho que desenvolvi com eles e considerações acerca da mesma.

No que respeita à componente não letiva, tento apresentar as diferentes atividades realizadas pelo Núcleo de Estágio, ao longo do ano letivo, e aquelas nas quais o mesmo pôde participar, sem as ter organizado, sempre com o intuito de se ver integrado na comunidade escolar. Embora tenham sido planeadas mais atividades do que as que foram realmente concretizadas, considero apenas, nessa secção, as que o foram, descrevendo, o melhor que o espaço me permite, as diferentes etapas que compreenderam.

Na segunda parte, dedico-me, então, a explorar o tema da pós-modernidade. Este surgiu na sequência de reflexões espontâneas, e também induzidas, acerca das dificuldades e desafios que os professores, atualmente, enfrentam. Foi o conceito que se insinuou para problematizar, de um modo mais global, esse tipo de situações, na medida que procura dar conta daquilo que caracteriza os nossos tempos.

Desse modo, foi esse o desafio a que me propus: descrever e explorar a pós-modernidade, com a expectativa de tornar minimamente inteligível as provações que nos esperam, assim que virmos concluída esta etapa de formação, bem como o tipo de possíveis alternativas que temos perante esse cenário. Para isso, apoiei-me, maioritariamente nas leituras que fiz da obra de Gilles Lipovetsky, filósofo e sociólogo contemporâneo, conhecido por endereçar esse tipo de questões.

A segunda parte compõe-se, portanto, de: (1) uma possível caracterização da modernidade e da pós-modernidade, sendo esta qualificada, ainda que não exclusivamente, com a terminologia de Lipovetsky; (2) um esboço geral, mas viável, do que se pode entender por educação e pedagogia na modernidade e, por outro lado, na pós-modernidade, seguido de uma interpretação do panorama educativo atual, à luz das explicações precedentes; (3) a apresentação de uma proposta viável para responder aos desafios e problemas levantados nos tópicos anteriores, intitulada, por Pourtois e Desmet (1999), de *identidade pedagógica multirreferencial*.

O principal objetivo que assumo com este relatório, para além de dar conta de todo o trabalho desenvolvido e de obter o respetivo grau académico por isso, é o de abrir portas para pensar a figura do professor pós-moderno, isto é, o professor ativo no decurso da pós-modernidade, como alguém responsável, consciente e consciencioso no emprego da sua autonomia profissional.

# PARTE I – A Prática de Ensino Supervisionada

## 1. Enquadramento Institucional e Organizacional

Com o propósito de compreender correta e integralmente a prática de lecionação e a experiência enquanto professor estagiário, torna-se indispensável, numa primeira instância, contextualizar, física, socialmente e organizacionalmente a própria PES. Destarte, é necessário caracterizar a escola onde ela toma lugar, o Projeto Educativo (PE) que serve de eixo orientador da vida escolar no respetivo agrupamento, e, também, o Núcleo de Estágio (NE) da FSCH que integra a escola, no ano vigente.

### 1.1. Escola Secundária Ferreira Dias

A PES toma lugar na Escola Secundária Ferreira Dias (ESFD), localizada no Cacém, numa zona predominantemente urbana, que integra o Agrupamento de Escolas Aqua Alba (AEAA), Agualva-Sintra, sendo a sede do agrupamento. Além da ESFD, o referido agrupamento é composto pelas seguintes escolas: Jardim Nossa Sr<sup>a</sup> da Anunciação, Escola Básica (EB) Agualva 2, EB Agualva 3, EB Colaride, EB Quinta da Fidalga e EB 2/3 António Sérgio.

A ESFD é uma escola do ensino público, orientada fundamentalmente para a formação de jovens desde o 9º ano ao 12º ano de escolaridade em ensino diurno e formação de adultos em cursos noturnos. Teve a sua origem no final dos anos 50, tendo sido construída como Escola Industrial e Comercial de Sintra (EICS), segundo um projeto tipo, para o ensino “industrial e comercial”, idealizado e promovido pelo Estado Novo entre as décadas de 50 e 60. Posteriormente, em 1963, foram construídas, no terreno adjacente, as atuais instalações da ESFD (na altura, Escola Industrial Ferreira Dias), sendo o nome da escola uma homenagem feita ao seu patrono, o engenheiro José Ferreira Dias<sup>1</sup>, um dos responsáveis governamentais pelo nascimento da EICS e um dos impulsionadores, na década de 40, dos cursos de formação de Serralheiro e formação de Montador Eletricista (Wikipédia, 2022; Macieira, 2008). Atualmente, com a supressão dos cursos do ensino industrial e comercial, os edifícios que constituíam a EICS fazem também parte da ESFD, sendo as instalações utilizadas para a atividades letivas e não-letivas.

---

<sup>1</sup> José Ferreira Dias (1900-1966) foi engenheiro, professor e ministro da Economia entre os anos 1958-62, tendo dedicado apaixonadamente a sua vida ao ensino e ao desenvolvimento industrial e económico do País, nomeadamente no âmbito da eletrificação nacional (Wikipédia, 2022).

Após o 25 de abril de 1974, Encarregados de Educação (EE), professores e funcionários pressionaram o Ministério da Educação no sentido de providenciarem os meios necessários para a realização de melhoramentos nas instalações da escola, pela sua crescente degradação e limitada capacidade, dado o aumento da população escolar da zona. Porém, o Ministério da Educação não acedeu aos pedidos, tendo os próprios EE, professores e funcionários realizado o trabalho de recuperação das precárias instalações<sup>2</sup> (Cunha, 2017).

Carecendo de requalificações estruturais desde a sua origem, as infraestruturas da ESFD atingiram um estado de degradação tal que a mesma chegou a ser notícia, dado o risco de abatimento do piso, as constantes derrocadas dos tetos, e as paredes a necessitar de intervenção urgente (Machado, 2017). Apesar de tudo, hodiernamente, a Câmara Municipal de Sintra anunciou um investimento estimado em 40 milhões de euros, a ser concretizado até 2025, para requalificação da escola (Sintra Notícias, 2023).

Em relação às infraestruturas, fui apresentado à escola pela professora cooperante, tendo ficado a conhecer os diferentes espaços que a compõem. À entrada do portão da escola, podemos encontrar, do lado esquerdo, um pequeno espaço verde pontuado com mesas destinadas ao convívio dos alunos. Do lado direito, encontram-se os dois campos de jogos, um maior e outro menor, separados por um edifício que alberga o bar dos alunos e uma sala de convívio para os mesmos, assim como algumas salas de aula; encontramos, ainda, para lá dos campos de jogos, o pavilhão desportivo e o refeitório dos alunos. Já no edifício principal, podemos encontrar a maioria dos serviços administrativos da escola (balcão da receção, Secretaria, Direção, Reprografia, Gabinete de Diretores de Turma, Centro de Formação NOVAFOCO, entre outros), um espaço particular de convívio dos alunos e com vitrinas de exposição de trabalhos e projetos dos mesmos, denominado “Pátio dos Amendoins”<sup>3</sup>, uma sala de reuniões, que funciona, muitas vezes, como auditório, dadas as suas condições e extensão, 4 pisos com salas de aulas, o gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), a sala dos professores, a Biblioteca Escolar e os gabinetes dos grupos disciplinares, distribuídos pelos diferentes pisos. Por detrás do edifício principal, encontram-se os edifícios que constituíam a EICS, que incluem as oficinas de eletricidade e

---

<sup>2</sup> É possível observar o trabalho realizado por essa comissão na reportagem realizada pela RTP aquando da mesma (acessível em <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/recuperacao-de-escola-no-cacem/>).

<sup>3</sup> Embora o espaço seja um artefacto cultural, característico da cultura da própria escola, a estória da sua origem perdeu-se e mantém-se oculta para os alunos que por ele passam. Suspeita-se que o nome se deva à antiga presença de uma máquina de venda automática de amendoins (Forum Estudante, 2009).

mecânica, e que, como susodito, são utilizados para atividades letivas e não-letivas. Todo o espaço que circunda os edifícios está coberto por vegetação, incluindo-se uma horta entre um dos campos de jogo e o edifício principal.

Para além dos serviços referidos, a escola oferece (Biblioteca Escolar, Centro de Formação NOVAFOCO, SPO), também, outros serviços/estruturas: Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAI), a Ação Social Escolar (ASE), o Centro de Apoio às Aprendizagens e a Educação Especial (Agrupamento de Escolas Aqua Alba [AEAA], 2023).

De um modo geral, todas as salas apresentam as condições necessárias para a realização das atividades letivas e não-letivas, embora seja notória a necessidade de recuperação de diferentes aspetos, dada a austeridade e severidade que emanam, além de degradação e obsolescência. Essencialmente, é marcada por uma estética bastante característica das escolas do Estado Novo (como os estrados de madeira na grande maioria das salas), ainda que não extravase os padrões considerados “normais” de uma qualquer escola do ensino público português.

Todas as salas estão equipadas com computadores e projetores, apesar de nem sempre serem eficazes, em virtude de os projetores não poderem ser regulados e de, muitas vezes, ser difícil para os alunos visualizar o material partilhado. O acesso à rede de internet da escola é possível a partir de todos esses computadores, embora possa ter falhas. Também de salientar que algumas salas possuem ardósias e, outras, quadros brancos<sup>4</sup>.

### **1.1.1. Oferta Educativa**

A oferta educativa da ESFD, para além da formação dos alunos de 9º ano, integra todas as vertentes dos Cursos Científico-Humanísticos (CCH) característicos do Ensino Secundário (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais), assim como Ensino Profissional (cursos técnicos de Auxiliar de Saúde, Eletrónico, Automação e Comando, Turismo, Gestão e Programação de Sistemas Informáticos e Mecatrónica Automóvel), Ensino Recorrente (maiores de 18 anos), Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares. A ESFD é também responsável pelo ensino secundário no Estabelecimento Prisional da Carregueira e é a escola pública parceira do Centro Qualifica Município de Sintra (AEAA, 2023). Outros projetos da ESFD podem ser encontrados no

---

<sup>4</sup> Também no PE a obsolescência dos equipamentos surge referida como uma das fraquezas identificadas na análise SWOT (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) (AEAA, 2023, p. 26).

site do agrupamento<sup>5</sup>.

Atualmente, a escola adotou a periodicidade semestral para divisão do ano letivo, o que importa, evidentemente, particularidades distintas daquela que era anteriormente a periodicidade regular – trimestral.

### **1.1.2. Comunidade Educativa**

De acordo com o PE (AEAA, 2023), o corpo discente da ESFD é composto por 1487 alunos, o que perfaz sensivelmente 41,6% do total de alunos do agrupamento, estando 308 alunos inscritos no 3º ciclo do EB e 629 em CCH. No ensino secundário diurno as idades dos discentes situam-se entre os 14 e os 21 anos.

Um dos principais detalhes a salientar da caracterização que pode ser feita da comunidade estudantil é a sua evidente multiculturalidade, contando-se, aquando da elaboração do PE, um total de 1159 alunos de todo o Agrupamento, no regime diurno, originários de 34 nacionalidades estrangeiras (38,6% do regime diurno). Compreende-se, também, uma relativa fragilidade social da generalidade dos alunos, associada a fatores demográficos e socioeconómicos que caracterizam a população que o agrupamento serve (grande expressividade de indivíduos analfabetos ou que completaram apenas o 1º ciclo do EB, sendo o nível académico predominante dos EE o ensino básico; elevadas proporções de núcleos familiares reconstituídos e núcleos familiares monoparentais; grande percentagem de trabalhadores não qualificados) (AEAA, 2023).

O pessoal docente da ESFD perfaz um total de 152 professores, enquanto a porção de pessoal não docente da mesma escola corresponde a 52 pessoas (37 assistentes operacionais, 13 assistentes técnicos e 2 psicólogas) (AEAA, 2023).

### **1.1.3. Projeto Educativo**

O Projeto Educativo de uma escola caracteriza-se por ser, idealmente, «referência orientadora de toda a vida escolar» (AEAA, 2023, p. 7). Ainda que o quadro legislativo regulamente normas estruturantes que visam os desafios e as mudanças que se colocam à escola e à sociedade envolvente, não é suficiente para gerar dinâmicas pedagógicas que orientem o sucesso educativo dos alunos em cada escola particular.

---

<sup>5</sup> Para os diferentes Projetos, Núcleos e Clubes ver secção 2.8.1 do Projeto Educativo (AEAA, 2023, p. 15) e/ou <https://sites.google.com/aeaquaalba.pt/ae-aqua-alba-agualva-sintra/projetos?authuser=0>.

Desta forma, o PE do Agrupamento assume-se como documento estruturante da identidade do mesmo que almeja a construção de uma nova unidade organizacional e identitária socialmente reconhecível, sem prejuízo da identidade própria de cada uma das escolas que constitui o Agrupamento, algo que é amiúde reiterado ao longo do PE (AEAA, 2023). Pauta-se, assim, pelos seguintes *princípios*: humanismo, ética, inclusão, tolerância, justiça, responsabilidade, disciplina, rigor, cooperação e bem-estar (AEAA, 2023, p. 8).

A missão do AEAA e do seu respetivo PE é a de *«acompanhar a formação das crianças/alunos, desde a entrada na educação pré-escolar até ao fim do ensino secundário, conhecendo-os e ajustando estratégias pedagógicas e medidas educativas ao seu perfil de desenvolvimento»* (AEAA, 2023, p. 27).

A sua visão, que se coaduna com o anteriormente referido, passa pela *«construção de uma comunidade de referência no Concelho de Sintra e em especial em Agualva, que assente a formação integral das crianças/alunos em pilares de qualidade e rigor científico e no desenvolvimento de competências sociais, respeitando a individualidade de cada um e a cidadania democrática»* (AEAA, 2023, p. 28).

Os valores destacados que norteiam os eixos de ação estratégicos, organizacionais e pedagógicos, são a liberdade, o respeito e a democracia, tendo em vista a inclusão e integração, bem como a formação integral de todos os seus atores, por meio da comunicação, colaboração e cooperação. Reforça-se, portanto, a premência de aliar às aprendizagens cognitivas metodologias diferentes de aprendizagem, visando promover competências nos discentes que lhes permitam desenvolver o espírito crítico e participar em iniciativas sociais e culturais. (AEAA, 2023).

À luz da missão, visão e valores apresentados, o PE expõem as áreas de ação pedagógica nas quais os projetos e trabalhos para os próximos anos letivos incidirão, sendo uma das principais secções do documento. Para cada área de ação, apresentam-se os objetivos e metas delineados. O que se propõe, para o trabalho coerente e articulado projetado para cada uma das diferentes áreas de ação, é que os empreendimentos realizados em todas elas se coadunem com o estipulado nas aprendizagens essenciais e com as áreas de competências chave do Perfil do Aluno à Saída do Ensino Obrigatório (PASEO) (AEAA, 2023).

Pelo que consta descrito para cada uma, apenas me foi possível, enquanto professor estagiário, participar na persecução dos objetivos que dizem respeito à primeira das áreas

nomeadas, respeitante à dimensão pedagógica, mérito e excelência<sup>6</sup>. Destaco alguns dos objetivos, nos quais pude participar: melhorar o sucesso e a qualidade do sucesso; melhorar a consistência das aprendizagens, promover a interdisciplinaridade e a flexibilidade na gestão do currículo; formar para a cidadania; implementação de medidas de diferenciação pedagógica e inclusão adaptadas ao público-alvo.

Como referido, cada um destes objetivos pressupõe uma série de metas a serem alcançadas. Relativamente ao objetivo de melhorar o sucesso e a qualidade do sucesso, sublinho as metas que correspondem à *«promoção de estratégias de integração da diversidade linguística e cultural das crianças/alunos»* (AEAA, 2023, p. 34) e à *«implementação de medidas de diferenciação pedagógica e inclusão adaptadas ao público-alvo»* (AEAA, 2023, p. 35), algo que permeou toda a minha experiência de estágio.

No que diz respeito à formação para a cidadania, é de salientar que a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (C&D), fazendo parte das componentes do currículo nacional, a nível do ensino secundário, corresponde a uma componente do currículo desenvolvida transversalmente com o contributo de todas as disciplinas de formação no ensino secundário, pretendendo-se *«sensibilizar as crianças/alunos para a solidariedade, participação, cooperação, complementaridade, responsabilidade e respeito»* (AEAA, 2023, p. 30).

Relevo, ainda, uma linha orientadora fundamental para a comunidade e ambiente escolar profundamente multicultural que tanto caracteriza e enriquece a quotidianidade da ESFD. Essa diretriz reforça, como prioritária, *«a inclusão afetiva e académica das crianças/alunos e a criação de laços de pertença nos mais desenraizados»* (AEAA, 2023, p. 30). O carácter pertinente deste tipo de orientação prende-se, a meu ver, à menção feita a propósito da “inclusão afetiva” e à “criação de laços”, algo que procurei que caracterizasse a minha prática experimental e que, por isso, recuperarei mais tarde.

Finalmente, para além do PE, devem ser mencionados outros dois documentos que reforçam a identidade do Agrupamento e que regulam a cultura interna que neles se refletem: o Regulamento Interno (RI) e o Plano Anual de Atividades do Agrupamento (PAAA). Todos estes documentos primam por almejar conquistar a missão supracitada, preservando e cultivando os valores democráticos que permeiam a vida no e do Agrupamento.

---

<sup>6</sup> Ainda que o NE tenha promovido uma relação com a comunidade escolar na realização de algumas das atividades extracurriculares por nós elaboradas, a área de ação respeitante a essa relação particular integra dimensões nas quais não pude intervir (“Aproximação dos pais/EE à escola” e “Parcerias”).



## 1.2. Núcleo de Estágio

Ao contrário do que fora previsto no final do ano letivo passado, o NE foi apenas constituído por mim e pela professora orientadora, Maria dos Anjos Fernandes, sendo todo o trabalho do âmbito da PES realizado pelo esforço articulado de ambos. O facto desmotivador de não ter um colega com quem partilhar as peripécias do estágio, dado tratar-se de uma experiência singular e irrepetível, foi, em alguma medida, colmatado pela atenção acrescida e compenetrada por parte da professora cooperante, com quem pude analisar, com mais cuidado e rigor, todos os aspetos relativos à minha PES.

Na primeira reunião com a professora cooperante, ficaram decididas algumas especificidades da orientação prática da PES: observação de aulas; lecionação de aulas; expectativas quanto ao estágio; delineamento primário de atividades a realizar. Ficou, também, decidido quais seriam os tópicos que eu iria ficar responsável por lecionar, de acordo com as Aprendizagens Essenciais (AE) de cada nível (10º e 11º ano). Adicionalmente, determinou-se que o NE reunir-se-ia todas as quintas-feiras, das 13h30 às 16h30.

Os objetivos destas reuniões foram diversos e foram mormente variando de acordo com o decurso do estágio, consoante as necessidades vigentes. Elenco, portanto, aquilo que integrou a ordem de trabalho de algumas das reuniões: análise e correção de planificações de aula; discussão e elaboração de estratégias e materiais didáticos, bem como dos instrumentos de avaliação e das respetivas matrizes; correção e classificação dos momentos de avaliação, sumativa e outras; conceção e planificação de atividades extracurriculares, bem como a sua avaliação, após concretizadas; explorar aspetos administrativos e burocráticos das tarefas do docente.

Além da partilha de elementos de trabalho que preparei para as aulas e para os alunos, partes constituintes das planificações de aula (apresentações *PowerPoint*, esquemas-síntese, guiões de atividades potenciadoras de dialogia, exercícios interativos, entre outros), tive igualmente oportunidade de me serem apresentados outros instrumentos e recursos elaborados pela e para a professora cooperante. Essa partilha foi crucial para a posterior conceção dos elementos de trabalho supramencionados.

No total, realizaram-se 30 reuniões semanais, tendo a primeira tomado lugar no dia 15 de setembro de 2023 e a última no dia 16 de maio de 2024, salientando que, para cada reunião, elaborei a ata da mesma, procurando evidenciar o trabalho desenvolvido.

## 2. Caracterização das Turmas

Das quatro turmas atribuídas à professora cooperante, duas do CCH de Ciências e Tecnologias e outras duas do CCH Artes Visuais, ficou acordado que lecionaria os módulos selecionados em duas delas: o 10ºC2 e o 11ºA1. Ainda assim, observei as aulas da professora orientadora nas suas quatro turmas, exponenciando o aproveitamento de poder observar as estratégias, as metodologias e os diferentes modos de gestão de alunos em aula.

Na primeira reunião com a professora orientadora, fui prontamente prevenido para o notório registo de mobilidade de alunos nas turmas, sendo regular e expectável tanto a transferência de alunos para outras turmas/escolas, como a inscrição, mais ou menos tardia, de novos alunos nas turmas, consequência dos níveis de imigração elevados que caracterizam a zona demográfica em que a escola se encontra inserida.

Em relação a cada turma, tive oportunidade de participar nas reuniões de Conselho de Turma (CT), o que me permitiu compreender o enquadramento de cada um dos alunos no seio da turma, bem como a totalidade dos seus percursos escolares. As reuniões, tanto intercalares como as de final de semestre, foram relevantes no sentido de discutir e estabelecer estratégias e adaptações diferenciadas que pudessem potenciar a aprendizagem dos alunos, promovendo um acompanhamento significativamente mais cuidado e diligente do progresso e desempenho de cada um deles.

### 2.1. Turma 10ºC2

A turma do 10ºC2, do CCH de Ciências e Tecnologias, manteve-se relativamente constante, sendo formada, inicialmente, por 17 alunos e tendo apenas integrado um novo aluno, no início do mês de janeiro, que não revelou dificuldades de adaptação ao seu novo ambiente escolar e que foi bem recebido pelos seus novos colegas. Dos, então, 18 elementos da turma, 8 eram raparigas cisgénero e 10 eram rapazes cisgénero<sup>7</sup>. A média de idades dos alunos era de 15 anos, variando entre os 14 e os 17 anos.

---

<sup>7</sup> Faço o reparo qualificativo, relativamente ao género, na medida em que ambas as outras turmas da professora orientadora, nas quais não lectionei aulas, integravam um aluno transgénero, num caso, e uma aluna transgénero, noutro caso. De acordo com a alínea a) do ponto 2 do artigo 5 do Despacho n.º 7247/2019 de 16 de agosto de 2019, as escolas devem emitir orientações no sentido de “[f]azer respeitar o direito da criança ou jovem a utilizar o nome autoatribuído em todas as atividades escolares e extraescolares que se realizem na comunidade escolar [...]” (p. 23). Por respeito, tanto à lei como à individualidade em construção de cada um desses alunos e ao seu direito à autodeterminação da identidade de género e expressão de género, reconheço a pertinência de fazer o acrescento qualificativo em questão.

Tal como já várias vezes frisado a propósito da comunidade escolar, no seu todo, também nesta turma era evidente a riqueza da pluralidade cultural, integrando-a alunos provenientes de diferentes cantos do mundo: América Latina (dois alunos do Brasil); Médio Oriente (um aluno da Geórgia); África (uma aluna de Angola, uma de Cabo Verde e outra da Guiné-Bissau); Ásia (uma aluna da Índia). Assim, o domínio da língua portuguesa era igualmente diversificado, oscilando entre os níveis A1 e B1 e o português como língua materna (a generalidade dos alunos, ainda assim)<sup>8</sup>. O caso cujas competências da língua portuguesa era menor (A1) era o de uma aluna cuja primeira língua era o panjabi, sentindo-se, a mesma, mais à vontade com a comunicação em inglês.

Em relação ao contexto socioeconómico dos alunos, não é possível tirar quaisquer conclusões, sendo somente possível afirmar que dois alunos beneficiavam do escalão B da ASE, não se registando qualquer sinal observável de carência crítica ou efetiva em nenhum dos alunos da turma.

De todos os alunos, não havia ninguém que fosse acompanhado pela Educação Especial e que tivesse, por isso, necessidades educativas especiais, no sentido administrativo e escolar do termo. A psicóloga do SPO chegou a acompanhar alguns dos alunos da turma, no âmbito da orientação vocacional, isto é, para alterarem o seu percurso académico.

Por se tratar de uma turma de 10<sup>o</sup> ano, o que implica, à partida, que os alunos nunca teriam tido contacto com a disciplina, e também para conhecer melhor a turma, realizei uma ficha de diagnóstico (ANEXO 1), na qual me preocupei com a recolha do máximo de dados que me permitisse conceber estratégias e recursos direcionados aos alunos, de modo a envolvê-los nas aulas. Para isso, procurei compreender quais os fatores que consideravam facilitadores/obstaculizantes da sua aprendizagem, bem como alguns dos seus interesses artísticos (séries e filmes) e passatempos preferidos. Além disso, procurei esboçar uma compreensão primária das competências linguísticas, interpretativas e argumentativas dos alunos, pedindo-lhes que interpretassem uma citação cujo sentido não era unívoco. Embora todos os resultados obtidos tenham sido, como expectável, bastante sincréticos, permitiram elaborar um breve perfil de cada aluno, que possibilitou a inclusão dos seus gostos e ocupações no decurso das aulas, e na planificação que as precede<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Dos 18 elementos, 5 eram os inscritos na disciplina Português Língua Não-Materna (PLNM).

<sup>9</sup> Os perfis dos alunos foram reunidos num compêndio intitulado Perfil da Turma, que não surge como anexo no presente relatório por respeito ao direito de proteção de dados dos alunos.

De acordo com a análise das respostas dadas, a maioria dos alunos afirmava trabalhar/estudar melhor quando há silêncio, preferindo estudar sentado numa mesa/secretária e tendo os passos exatos do que deve ser feito na realização de uma determinada tarefa. No geral, os resultados coadunaram-se com o funcionamento tradicional de uma aula, para as quais se pôde delinear tarefas cuja realização seguisse passos especificados para os alunos, podendo ser realizadas a par e preferencialmente na secretária, tendo um tempo definido para as fazer e recebendo o apoio necessário para que fossem concluídas.

Relativamente às dificuldades enunciadas, destacaram-se apenas a desmotivação para com a escola e dificuldade de concentração, quer seja por se distraírem em sala de aula quer seja por se distraírem ou não se conseguirem concentrar em casa. Além disso, houve alguns alunos que mencionaram dificuldades de compreensão patentes, o que, no caso de uns poucos, estaria diretamente dependente do não domínio do português.

É necessário, contudo, reforçar que os resultados não foram logicamente tomados como conclusivos ou definitivos, funcionando apenas como sondagem inicial. Qualquer dificuldade que surgisse, ao longo da lecionação, seria tida em consideração.

Quanto à postura dos alunos, os mesmos mostraram-se interessados e empenhados, com uma pontualidade e uma assiduidade regulares. A dinâmica entre os alunos da turma foi bastante produtiva, o que se manifestava em participações proativas e indiscutivelmente relevantes, algo que também enriqueceu amplamente os momentos de dialogia planeados. Além disso, o humor divertido, arguto e certo de alguns alunos em particular revelou-se fundamental para fomentar um ambiente de trabalho profícuo, por não ser exclusivamente marcado pela seriedade das tarefas em mãos ou pela exposição formal dos conteúdos, e, ainda, por avivar de tal forma o ambiente de sala de aula que mesmo os alunos mais reservados se sentiam estimulados a participar. Por esses motivos, as chamadas de atenção nunca foram feitas com a intenção de repreender, somente no sentido de organização da participação, de modo que todos pudessem contribuir ordeiramente e ser ouvidos. Como resultado, o comportamento da turma foi colocado num nível muito bom.

No que diz respeito ao sucesso escolar no âmbito da disciplina, especificamente, os resultados apresentaram-se, no final do ano letivo, maioritariamente positivos, tendo a média da turma sido 14,75, não se registando notas negativas. Embora o óbice da linguagem para os alunos já nomeados, os mesmos conseguiram singrar na disciplina.

## 2.2. Turma 11ºA1

A turma do 11ºA1, do CCH de Artes Visuais, turma de continuidade da professora orientadora, manteve o número de alunos constituintes estável, sendo formada por 18 alunos. Inicialmente, dos 18 elementos, 3 eram rapazes cisgênero e 15 eram raparigas cisgênero, mas, ainda no 1º semestre, um aluno foi transferido para fora da turma e uma nova aluna, rapariga cisgênero, integrou a turma, perfazendo, assim, uma proporção final de 2 para 16. A nova aluna, que integrou a turma em meados do mês de janeiro, não revelou dificuldades de adaptação ao seu novo ambiente escolar, tendo sido calorosamente acolhida pelos seus novos colegas, ainda que revelasse certas dificuldades a nível do português (nível B2). A média de idades dos alunos era de 17 anos, variando entre os 15 e os 19 anos.

À semelhança da turma do 10º ano, e em consonância com o contexto da escola, o carácter multicultural da turma era igualmente manifesto, integrando-a alunos provenientes de diferentes cantos do mundo: América Latina (três alunos do Brasil); Ásia Meridional (um aluno do Paquistão); África (duas alunas de Moçambique, uma aluna de Angola e uma aluna de Cabo Verde). O domínio da língua portuguesa era, por essa razão, heterógeno, oscilando entre os níveis A1 e B2 e o português como língua materna (a generalidade dos alunos, ainda assim)<sup>10</sup>. O caso cujas competências da língua portuguesa era menor (A1) era o de um aluno, que deixou de integrar a turma em Dezembro, cuja primeira língua era o panjabi, sentindo-se, o mesmo, mais à vontade com a comunicação em inglês.

Tal como se passou com os alunos do 10º ano, também em relação ao contexto socioeconómico dos alunos não foi possível tirar quaisquer conclusões, sendo apenas possível dizer que dois alunos beneficiavam da ASE, um do escalão A, outro do escalão B, não se registando qualquer sinal observável de carência crítica ou efetiva em nenhum dos alunos.

De todos os alunos, não havia ninguém que fosse acompanhado pela Educação Especial e que tivesse, por isso, necessidades educativas especiais, no sentido administrativo e escolar do termo. Nenhum dos alunos usufruiu dos serviços do SPO até ao fim do ano letivo.

Tratando-se de um caso de continuidade de turma, não só os alunos já estavam familiarizados com as particularidades inerentes à disciplina em estudo, tendo tido oportunidade, concomitantemente, de cimentar as relações entre si, como também a professora orientadora já os conhecia (à exceção dos alunos novos), estando prevenida e informada em

---

<sup>10</sup> Dos 18 elementos da turma, 4 eram aqueles que estavam inscritos na disciplina PLNMM.

relação aos seus métodos de trabalho e às suas facilidades/dificuldades particulares. Destarte, não apliquei a mesma ficha diagnóstica que utilizei com os alunos de 10º ano, fazendo uso dos pareceres da professora cooperante que, numa das primeiras reuniões do Núcleo, me pôs a par do registo e ambiente geral da turma, bem como das particularidades relevantes de cada aluno, de acordo com o que apreendera durante o ano anterior<sup>11</sup>.

O ambiente de trabalho com os alunos era significativamente distinto daquele que se registou com a turma do 10º ano. Ainda que os alunos fossem educados, respeitosos e até afetuosos, alguns aspetos eram dissonantes em relação àquilo que era esperado para uma maior proficuidade da sua aprendizagem: embora não se tenham registado falhas graves de pontualidade, a assiduidade de alguns alunos era irregular (na generalidade das aulas lecionadas, tanto por mim como pela professora orientadora, contou-se com a presença máxima de 16 alunos); apesar de a participação e o interesse manifestados terem sido muito positivos, com destaque para alunas cujas intervenções sempre sagazes permitiram amiúde enriquecer e aprofundar os momentos de dialogia, registaram-se alguns momentos de distração e conversa entre eles, o que implicou repreensões verbais de modo a re-centrá-los nos objetivos da aula em curso; o empenho e trabalho em aula, eficaz e produtivo, não se coadunou com o trabalho que era necessário que tivessem desenvolvido autonomamente (tanto trabalho de consolidação de conteúdos, como trabalhos para casa (TPC) e estudo geral). Por esses motivos, o comportamento da turma foi classificado como bom.

No respeitante ao sucesso escolar no âmbito da disciplina, os resultados apresentaram-se, no final do ano letivo, maioritariamente suficientes, tendo a média da turma sido de 10,89 valores, registando-se cinco classificações negativas. Infelizmente, as dificuldades assinaladas não foram exclusivas de Filosofia, o que poderia ter facilitado uma adaptação de estratégias e metodologias que solucionasse resolutamente alguns dos problemas obstaculizantes. Na realidade, os problemas de aprendizagem, independentemente das suas possíveis categorias, foram transversais a todas as disciplinas, tendo ficado retidos, no final do ano letivo, 10 dos alunos da turma. Por conseguinte, o aproveitamento da turma foi, lamentável e inevitavelmente, insuficiente, ainda que suficiente em Filosofia.

---

<sup>11</sup> Em retrospectiva, não prescindido do parecer da professora orientadora, considero que poderia ter sido benéfico ter aplicado a mesma ficha de diagnóstico, de maneira a conhecer os alunos em primeira mão, em vez de em segunda, uniformizando e organizando melhor a minha abordagem de leção, mesmo que, do 10º para o 11º ano, tenha divergido apenas em pormenores.

### **3. Componente Letiva**

Nesta secção focar-me-ei em expor minuciosamente e diligentemente a globalidade do processo de leccionação das aulas, seguindo-se-lhe a secção complementar em que me dedico a relatar, do mesmo modo, os momentos que extravasaram o contexto das aulas e o estudo do programa da disciplina, ou seja, as atividades realizadas pelo NE.

Começo por assinalar, antecipadamente, que, na ESFD, os alunos tinham aulas de 50 minutos a todas as disciplinas (denominado “segmento”). No caso de Filosofia, as turmas tinham 3 segmentos, tendo num dos dias da semana apenas um segmento, noutra dia dois segmentos consecutivos, separados por um breve intervalo.

#### **3.1. Aulas Observadas**

Do total de aulas lecionadas pela professora orientadora, assisti a 66%, o correspondente a 145 segmentos. Estive presente no máximo de aulas que pude, considerando a minha disponibilidade limitada, aquando da PES. No entanto, creio ter sido tempo suficiente para beneficiar decisivamente a minha experiência enquanto professor estagiário.

A professora cooperante deu-me liberdade para me sentar onde preferisse. Decidi-me por uma das secretárias do fundo por uma razão clara: queria evitar servir de distração aos alunos, ao sentar-me à frente deles, tanto pela minha reação ao que sucedesse no decurso das aulas, como pela minha postura perscrutadora. O objetivo foi sempre o de tirar o máximo proveito das análises realizadas, de modo que as ilações esboçadas pudessem influenciar ou sustentar as minhas escolhas futuras.

Por esses motivos, sentei-me sempre no fundo da sala, evitando que a minha presença constante e o meu olhar panótico adquirissem um carácter coercivo ou perturbador. Nesse contexto, comprometi-me a anotar as diversas observações que pude fazer, quer em relação às estratégias pedagógicas e aos recursos didáticos da professora, que me permitiriam expandir o meu próprio repertório, quer a propósito das reações, atitudes e comportamentos dos alunos, o que, por seu turno, possibilitaria compreender aquilo que mais os entusiasmava e motivava e, por outro lado, o que os aborrecia, frustrava e dispersava. Assim, ao registo cumulativo das estratégias e metodologias usadas, agreguei os apontamentos acerca dos possíveis efeitos nos alunos de cada uma delas, não pretendendo, logicamente, estabelecer uma correlação direta entre efeito suscitado e validade da estratégia.

Deve ser reforçado que esta é uma das principais vantagens de uma experiência propedêutica como o deve ser a PES: nunca voltaremos a estar numa posição tão privilegiada quanto aquela em que estava nessas aulas, para poder refletir *in loco*, com tanto cuidado e rigor, acerca da pertinência, eficácia, validade e efeitos das diferentes metodologias pedagógicas e instrumentos didáticos, algo vedado ao professor que leciona a própria aula.

Atentando na professora orientadora e na sua lecionação, consegui deduzir que a postura do professor consegue determinar subtilmente o ambiente da aula. Não se qualificando por um autoritarismo reprobatório, a simples presença da professora impunha o nível de respeito e organização exigido aos alunos, mesmo que a exposição dos conteúdos fosse pontuada por momentos de humor, fruto da boa-disposição da própria docente. Vigorava, então, a assunção de que se poderia aliar seriedade e gozo no trabalho, algo que me pareceu sensato. A forçosa vantagem da atitude assumida pela professora foi a de tornar residual as ocasiões de chamar os alunos à atenção por distrações ou comportamentos indevidos. Destarte, a minha ambição de conseguir adquirir tal postura ganhou forma.

No que concerne à relação professor-aluno, as aulas observadas foram decisivas. Estando numa posição singular para compreender de perto as relações dos alunos entre si, consegui participar dessas relações, estabelecendo conversas que me permitiram conhecê-los um pouco melhor, acedendo aos seus gostos, às suas ambições, às suas dificuldades e expectativas. Tudo isso fomentou uma relação baseada na confiança, estima e atenção.

### **3.2. Lecionação das Aulas**

No total, conclui a PES tendo lecionado 62 aulas, 27 segmentos com o 10<sup>o</sup>C2 e 35 segmentos com o 11<sup>o</sup>A1. Estes números incluem, igualmente, aulas utilizadas no contexto de atividades extracurriculares realizadas com as turmas, algo que será devidamente elucidado na devida secção (4.).

Este tópico constitui-se por aquilo em que consistiu a preparação e a planificação de todas as aulas lecionadas, alguns dos pressupostos pedagógicos latentes na própria experiência de lecionação, as reflexões feitas a respeito dessas mesmas experiências e a avaliação realizada. Isto são os aspetos transversais a todas as aulas e independentes do conteúdo curricular planificado para cada uma delas. Somente após a clarificação desses pontos é que atendo propriamente às aulas lecionadas em ambas as turmas. Concluo com uma análise sucinta do *feedback* dos alunos em relação ao trabalho que desenvolvi com eles.



### 3.2.1. Preparação e Planificação

As planificações das aulas exigiram, naturalmente, uma preparação prévia. Para além dos contributos óbvios de Unidades Curriculares (UC) do próprio Mestrado, considerei conveniente reexaminar as AE da disciplina e o PASEO, documentos fulcrais que serviram de eixos orientadores para todas as planificações.

Antes de mais, tive sempre em mente a potencial importância das informações que recolhera a propósito de cada aluno, quer pelas observações e conversas proporcionadas pela minha presença nas aulas observadas, quer pelas noções reunidas por meio da ficha diagnóstica, no caso do 10<sup>o</sup>C2, ou dos pareceres da professora orientadora quanto ao registo dos alunos, no caso do 11<sup>o</sup>A1. Preocupe-me, então, em não negligenciar essa vantagem, concebendo as planificações à luz das mesmas.

A estrutura que idealizara para as planificações não discordava significativamente da que tivéramos oportunidade de trabalhar no âmbito do Mestrado vigente<sup>12</sup>, respeitando, portanto, a Taxinomia e Bloom, revista por Anderson, Krathwohl e Airasian<sup>13</sup>. Nesse sentido, cada objetivo dever-se-ia seguir dos conteúdos pressupostos que permitiriam alcançá-lo, bem como das estratégias utilizadas para fazê-lo e dos recursos necessários para concretizar essas estratégias, antecipando o tempo de aula que tal requereria. De acordo com as competências dos alunos contempladas no PASEO, assumi a pretensão de adequar os objetivos às áreas de competências em que cada um deles poderia participar.

Considerei também interessante destacar, para cada aula, os conceitos especificamente filosóficos importantes quando pela primeira vez mencionados e trabalhados, de modo a assinalar que, a partir daí, os alunos deveriam preocupar-se em apreendê-los e integrá-los na sua aprendizagem, existindo, à partida, uma interdependência sequencial entre eles. Por conseguinte, implementei o hábito de terminar a aula escrevendo no quadro

---

<sup>12</sup> Para exemplos das planificações realizadas, consultem-se o ANEXO 4 e o ANEXO 12.

<sup>13</sup> A Taxinomia de Bloom funciona como um instrumento que admite que o desenvolvimento cognitivo deve seguir uma estrutura hierárquica, consistindo, por isso, em níveis ou categorias cognitivas de complexidade crescente – do mais simples para o mais complexo –, que se caracterizam por uma relação de dependência entre si, o que significa que o aluno deverá ter dominado e adquirido a habilidade do nível anterior antes de adquirir uma nova habilidade pertencente ao nível seguinte (Ferraz & Belhot, 2010). É possível, desse modo, tornar uma aula numa sequência minuciosamente organizada, segundo o desenvolvimento de objetivos definidos em termos de comportamentos concretos, observáveis e avaliáveis que é necessário dominar. Reconhece-se, contudo, que deve ser dado tempo aos alunos para que os mesmos atinjam os objetivos determinados de acordo com o seu próprio ritmo, não deixando o ensino de considerar as particularidades individuais dos alunos. (Pourtois & Desmet, 1999).

os conceitos que necessitariam de recordar, aconselhando-os a defini-los e a organizar as definições de modo a poderem consultá-las sempre que tivessem dúvidas.

Tendo, então, um modelo para delinear os objetivos (Taxinomia de Bloom), necessitei de outros métodos para delimitar os conteúdos que lhes deveriam corresponder. Parte essencial da minha preparação pessoal, que antecedeu a conceção das planificações, foi, sem dúvida, a leitura dos manuais de Filosofia, tanto de 10<sup>o</sup> como de 11<sup>o</sup> ano. Este trabalho de investigação foi fundamental para consolidar a estrutura dos conteúdos do programa, permitindo, de igual modo, inteirar-me de ferramentas didáticas já existentes.

Com base nesse empreendimento, pude articular os conteúdos com os objetivos e, concomitantemente, conceber estratégias que me permitissem trabalhar com os alunos em prol dos objetivos traçados. Para determinar as estratégias, apoiei-me no que aprendera nas UC do Mestrado, naquelas que pude observar nas aulas da professora orientadora, assim como naquelas que foram sendo utilizadas comigo, enquanto estudante. Para além da exposição de conteúdos e da leitura e interpretação de textos ou passagens de textos, utilizei momentos de dialogia, visualização e análise de vídeos problematizantes, exercícios de consolidação, situações demonstrativas, entre outros.

Para concretizar grande parte dessas estratégias, foi indispensável recorrer a vários expedientes. À exceção dos textos e dos vídeos usados, acabei por construir os meus próprios recursos, apoiando-me nos manuais escolares, nas referências que considerei apropriadas para os diferentes conteúdos e problemas a tratar, baseando-me, também, nos interesses e passatempos dos alunos, e fazendo uso da oferta pletórica de plataformas digitais disponíveis (*PowerPoint, Kahoot, Wordwall, Genially, Padlet, Canva, Gencraft*). Em todo o caso, os recursos tecnológicos funcionaram sempre e somente como suporte. Também o quadro foi utilizado, muitas vezes aliado a uma das ferramentas digitais, como no caso dos vários momentos de dialogia, que o pressupunham. Todos os recursos que pudessem auxiliar o estudo autónomo dos alunos foram partilhados com os mesmos via *Classroom*.

Ainda que tenha organizado de uma vez só todas as planificações respeitantes a um determinado módulo a lecionar, mantive-me disponível para alterar os planos estabelecidos, de acordo com as dificuldades dos estudantes ou caso se revelasse pertinente e produtivo incluir algum aspeto apenas revelado no decurso das aulas. Assim, procedi a várias prolíficas reformulações das planificações inicialmente concebidas.

### 3.2.2. Pressupostos Teóricos e Pedagógicos da Lecionação

Para além das planificações e dos recursos didáticos, é ainda necessário compreender o enquadramento teórico-conceitual no qual atuei. Isto é, cumpre tentar descrever os pressupostos teóricos e pedagógicos subjacentes à minha prática, na medida em que determinaram forçosamente diferentes aspetos da minha experiência letiva. Não sendo um empreendimento naturalmente simples, impõe-se que inventarie, apenas, alguns elementos<sup>14</sup>:

- (i) Regulação cuidada e contínua das minhas expectativas em relação a todos e cada um dos alunos, assim como a adoção de uma mentalidade de crescimento, em relação à sua capacidade intelectual;
- (ii) Adoção de uma postura autêntica para com os alunos, assente numa consideração positiva incondicional dos mesmos, por sua vez traduzida em comportamentos específicos, característicos de relações interpessoais saudáveis, empáticas e profícuas, focadas nos alunos e nas suas aprendizagens;
- (iii) Abordagem ao próprio ato de ensinar marcada pelo foco em tarefas autênticas, no ensino dialógico e numa pletora de práticas educativas, de entre as quais certas práticas evidenciaram maior proeminência que outras.

Em primeiro lugar (i), reconhecendo que as expectativas têm o poder de alterar as interações, atitudes e comportamentos para com os alunos (Murdock-Perriera & Sedlacek, 2018, p. 694) e, conseqüentemente, o desempenho e sucesso dos mesmos, dependendo se assumo altas ou baixas expectativas em relação à sua aprendizagem (Woolfolk, 2016; Sprinthall & Sprinhall, 1993), decidi evitar aderir categoricamente a expectativas que pudessem prejudicar a minha abordagem para com cada um deles, mantendo-me flexível, sabendo, antecipadamente, que as mesmas podem ser condicionadas por crenças acerca de diversos aspetos dos alunos (género, raça, etnia, notas de anos letivos anteriores, etc.) (Woolfolk, 2016, p. 586). Procurei, por isso, não julgar nenhum deles, tendo como referência uma primeira impressão, independentemente de ter sido boa ou má (Arenilla et al., 2013, p. 177), modelando cuidadosamente as instruções dadas e as interações estabelecidas.

Uma das crenças que tem um aspeto decisivo nas expectativas construídas acerca da

---

<sup>14</sup> Numa primeira versão deste relatório, teria também explorado o contributo das conceções construtivistas do desenvolvimento cognitivo que influenciaram a minha prática (Piaget e Vygotsky). Porém, para não o tornar ainda mais extenso, resumo-me aos aspetos enunciados de seguida.

generalidade dos alunos, e conseqüente interação com os mesmos, diz respeito à concepção da inteligência. Enquanto a *mentalidade fixa* (“*fixed mindset*”) ou *perspetiva fixa* da inteligência estão associadas a conceber a inteligência como algo inalterável, estável, incontrolável, ou seja, como um atributo inato da pessoa, a *mentalidade de crescimento* (“*growth mindset*”) e a *perspetiva incremental*, por seu turno, entendem-na como maleável, controlável e aprimorável, estando a capacidade do sujeito dependente do seu investimento nela (Woolfolk, 2016, p. 484; Mesler, Corbin, & Martin, 2021, p. 1).

Como é expectável, as conseqüências de cada concepção são decididamente antagônicas: se considerar que a inteligência do aluno é estanque e inalterável, contribuirei para diminuir a sua motivação e desempenho, pois nada do que o aluno faça ou possa fazer pode alterar aquilo que é a sua capacidade intelectual inata, o que pode proliferar o mesmo tipo de mentalidade fixa da inteligência, comprometendo o seu sucesso, tanto na disciplina como na sua vida futura; pelo contrário, adotar uma mentalidade de crescimento ou incremental associa-se a criar situações na qual ele pode melhorar as suas capacidades, promovendo motivação para com a sua aprendizagem e resiliência no confronto com fracassos, que passam a ser considerados apenas como indicadores de que mais trabalho necessita de ser feito, como oportunidade de melhoria (Woolfolk, 2016, p. 484; Mesler, Corbin, & Martin, 2021, pp. 1-3). Por todos esses motivos, tive o cuidado de adotar e manter uma perspetiva incremental da inteligência, evitando instruções e interações indicadoras do contrário.

Em segundo lugar (ii), preocupei-me bastante em garantir uma relação proveitosa com cada aluno. Sabendo que as interações pessoais de um professor com os seus alunos têm um peso significativo na experiência de resiliência educativa e no seu próprio desempenho académico, dediquei-me a construir relações interpessoais saudáveis, focadas nos pontos fortes de cada aluno, para promover a sua autoestima (Downey, 2010, p. 57).

Ao mesmo tempo, com pretensões de adotar a postura de um professor facilitador, atendi a dois aspetos fundamentais: à autenticidade e à empatia. Sendo autêntico, isto é, aceitando-me, com os meus próprios limites, angústias, medos, deceções e satisfações, zelei por estabelecer uma relação verdadeira com os alunos, «*sem fachada e sem máscara*» (Pourtois & Desmet, 1999, p. 234). Paralelamente, empenhei-me em manifestar uma compreensão empática para com cada um, esforçando-me por compreender os seus sentimentos e aceitando o aluno tal como ele é, independentemente dos seus comportamentos e sentimentos, no sentido de uma atitude de consideração positiva incondicional. Isto não quer

dizer que estivesse pronto a deixá-lo fazer tudo, sem limites; a incondicionalidade da aceitação prendia-se, sim, com a exigência de respeitar a humanidade do outro, facilitando o acesso à sua própria responsabilidade<sup>15</sup> (Pourtois & Desmet, 1999, pp. 234-235).

Este tipo de relação pautava-se por atitudes bastante concretas da minha parte, de entre as quais: manter-me vivo, entusiasta, alegre e otimista; ter sentido de humor; ser paciente e afetuoso; mostrar interesse pelos alunos e pelas suas vidas, dentro e fora da escola; possuir domínio de mim e não me deixar perturbar facilmente; estimular o esforço e encorajar os alunos a darem o seu melhor, reconhecendo o seu esforço; prever e tentar resolver as possíveis dificuldades; estimular os alunos com materiais e estratégias interessantes e originais<sup>16</sup>. Foram estes os tipos de comportamento que qualificaram a minha postura, na procura de uma relação professor-aluno saudável, positiva e facilitadora de aprendizagens.

Finalmente, no que concerne os aspetos pedagógicos transversais e subjacentes à minha prática de lecionação (iii), várias foram as condições teóricas e conceptuais que inicialmente os demarcaram, com fundamentos não só do campo da psicologia educacional e da pedagogia, mas também de âmbito filosófico. Considerei, numa primeira instância, primordialmente importante que o aluno participasse nas próprias questões filosóficas abordadas na disciplina, que o incluem sempre e igualmente a si, com a sua vida e com as suas respostas e não apenas com as do filósofo ou do sistema visado<sup>17</sup>.

Nesse sentido, pretendi empenhar-me em três responsabilidades conceptuais diferentes: (a) conceber tarefas autênticas; (b) utilizar o regime dialógico-interativo e os movimentos que pressupõe; (c) construir um sistema pedagógico multirreferencial próprio. Quanto às *tarefas autênticas*, entenda-se que não são mais do que tarefas ou cenários que

---

<sup>15</sup> Este tipo de relação professor-aluno é um dos eixos fundamentais da pedagogia humanista, que será descrita mais adiante, na Parte II deste relatório.

<sup>16</sup> Ainda que tenha sido algo por mim vivido e que pudesse ter feito um simples trabalho de anamnese, apoiei-me na proposta de Andrade (2012, p. 29) para inventariar os comportamentos descritos.

<sup>17</sup> Tive sob consideração a passagem em que Séneca (2018) afirma “*Confio, e muito, no pensamento dos grandes homens, mas reivindico o meu direito próprio de pensar.*” (p. 151) e, no mesmo âmbito, a seguinte analogia de Montaigne (2022): «*As abelhas pilham as flores aqui e ali, mas depois disso, fazem o mel, que é inteiramente seu; já não é do tomilho e da manjerona. Assim também o que se toma dos outros ele os transformará e fundirá num todo para criar algo totalmente seu, isto é, o seu juízo. A sua educação, o seu trabalho e o seu estudo visam somente formá-lo.*» (pp. 222-223) Isto é, no lugar de somente memorizarem, descreverem, aplicarem e situarem as propostas filosóficas dos temas tratados, atomizando todos esses conteúdos que poderiam servir de ferramentas críticas, reflexivas e existenciais, assumi pretensões de vir a criar cenários e situações que permitissem aos alunos apreender e tornar seus os tópicos explorados, de modo que pudessem «*criar algo totalmente seu*».

têm alguma ligação com os problemas e situações da vida real que os alunos poderão enfrentar, no presente ou no futuro, fora da sala de aula, contrapondo-se, por isso, à mera memorização de conceitos ou definições que acabam por não ser utilizadas senão no contexto da disciplina, o que se coaduna com o anteriormente referido. Com este tipo de tarefas, os alunos têm, pelo menos, uma maior propensão para ver o valor genuíno do seu trabalho, promovendo a motivação para com a sua aprendizagem (Woolfolk, 2016, p. 498).

No respeitante ao regime dialógico-interativo (b), atentei na diferença entre diálogo e a interação em sala de aula. As interações não são necessariamente dialógicas, ainda que os diálogos sejam maioritariamente interativos: num cenário interativo, os alunos assumem um papel passivo de reproduzir um conhecimento que lhes foi transmitido e de responder ou adivinhar aquilo que o professor espera que afirmem, não sendo permitida a expressão de outros pontos de vista<sup>18</sup> (Rapanta & Macagno, 2023, p. 67). Este modelo de interação domina os “diálogos” educacionais e fundamenta-se no pressuposto básico da relação professor-aluno, de acordo com o qual o professor, detentor único do conhecimento e da verdade, testa a memorização e exibição dos conhecimentos adquiridos dos alunos, pedindo-lhes que forneçam respostas que demonstrem o quanto aprenderam ou adivinhando a resposta esperada<sup>19</sup> (Reznitskaya, 2012, pp. 446-7).

Assim, podemos falar de três abordagens em sala de aula: a *disputatória*, que é interativa, mas não dialógica, na medida em que os participantes não partilham um objetivo comum (é crítica, mas não construtiva); a *cumulativa*, que é dialógica, mas não interativa, uma vez que os participantes não estão interessados em interarticular as suas ideias (é construtiva, não sendo crítica); e a *exploratória*, que é dialógica e interativa, à medida que os participantes se envolvem criticamente e construtivamente com as ideias uns dos outros

---

<sup>18</sup> Isso não quer dizer que esse tipo de interação tenha algo de inerentemente errado, apenas que o seu predomínio praticamente absoluto é comprovadamente ineficiente e contraprodutivo, sendo raros e esporádicos os momentos em que a configuração da comunicação entre o professor e o aluno seja outra, sustentando-se a necessidade de tornar a comunicação em sala de aula mais dialógica (Reznitskaya, 2012). Aquilo que alguns professores consideram discussões e trocas abertas e profundas não são mais do que modalidades do mesmo registo de recitação (Reznitskaya, 2012, pp. 446-7), não sendo interação sinónimo de diálogo, uma vez mais (Rapanta & Macagno, 2023).

<sup>19</sup> O domínio deste tipo de interações é tão insidioso que Montaigne (2022), no séc. XVI, já alertava os seus leitores para optarem por um caminho alternativo: «[Quando somos crianças,] não param de gritar aos nossos ouvidos, como se de um funil se tratasse, e o nosso papel é tão-somente o de repetir o que nos foi dito. Gostaria que o preceptor corrigisse este ponto e que, desde logo, respeitando a amplitude da alma que tem em mãos, começasse por colocar na pista das coisas, levando-a a avaliá-las, a escolhê-las, a distingui-las por si mesmo, por vezes sendo ele a abrir-lhe o caminho, outras dando-lhe a liberdade de o fazer. Não quero que invente e fale para si, quero que escute o seu aluno falar quando for a sua vez.» (pp. 220-221).

(Rapanta & Macagno, 2023, p. 67). Procurei, sempre que possível e adequado, afastar-me do registo monológico e recital e incorporar abordagens dialógicas (cumulativas ou exploratórias) no contexto da aula, considerando que as consequências naturais e expectáveis deste tipo de abordagem para a aprendizagem incluem: melhorar as competências de pensamento crítico dos alunos, melhorar as interações na sala de aula, maior compreensão inferencial de textos, compreensão conceptual mais profunda, e a maior qualidade da escrita argumentativa (Rapanta & Macagno, 2016, p. 143; Reznitskaya, 2012, p. 449).

Relativamente ao último aspeto, da construção de um sistema pedagógico multirreferencial próprio (c), terei oportunidade de desenvolvê-lo melhor na Parte II deste relatório. Remato apenas que pressupus assumir uma visão da pedagogia como uma realidade dinâmica, inconstante e evolutiva, julgando indispensável a rejeição do domínio totalitário de uma única pedagogia e adotando um pensamento plural e integrador (Pourtois & Desmet, 1999, p. 311). A intenção nunca foi, de modo algum, a conceção de uma pedagogia “ideal”, mas sim a de um sistema eternamente incompleto composto por uma pluralidade não hierárquica de práticas pedagógicas e suscetível de modificações constantes, resultantes quer do exame das minhas próprias condutas educativas, quer da descoberta ativa de outros modelos pedagógicos (Pourtois & Desmet, 1999, p. 209; 311).

### **3.2.3. Reflexões de Aula**

Com esse esquema geral de ação como ponto de partida, incumbi-me do objetivo de conseguir orientar o maior número possível de alunos nas suas aprendizagens pessoais, procurando levá-los a atingir os objetivos delineados para cada aula, promovendo, concomitantemente, as suas competências, em consonância com o PASEO. Para conseguir fazê-lo da melhor maneira, porém, teria eu próprio de adquirir certas competências.

Como justificar, porém, e antes de mais, que os pressupostos epistemológicos inerentes às teorias e teses das quais parti, que definiram o enquadramento no qual operei, seriam os melhores para alcançar esse objetivo? O fundamento vai para além do bom senso (Degand & Dejemeppe, 2013, p. 179), tendo em conta que tal razão validaria não só os pressupostos que seleccionei como outros, possivelmente dissonantes ou até contrários. Todavia, também não tem nada de arbitrário, trivial ou misterioso. Em boa verdade, não foi um raciocínio dedutivo que me permitiu estabelecer uma validade *a priori* para as teses em que fundamentei a minha prática letiva, mas, sim, os saberes de referência pelos quais me

orientei, assim como a minha história, os meus valores e o meu *habitus* (Legendre, 2013, p. 215). Por essas razões, a validade dessas teses traduziu-se, não em prescrições pedagógicas objetivas e pretensiosamente infalíveis, mas apenas em princípios que poderiam guiar a minha prática, orientando a minha intervenção nas situações particulares (Legendre, 2013, p. 216). Porém, a questão mantém-se: se a justificação das minhas escolhas pode apenas ser *a posteriori*, como garantir a construção de uma competência que corresponda à «*faculdade de escolher o procedimento que convém a cada situação particular*» (Guibert, 2013, p. 79) e de justificar as escolhas feitas?

A resposta é simples, ainda que seja mais exigente pô-lo em prática: através da reflexividade. Como justifico as escolhas feitas em determinado contexto? Avaliando-as e analisando as consequências que dela advêm, isto é, tomando consciência do esquema de ação que rege a minha própria prática e conceptualizando as minhas ações. A capacidade de reflexão, enquanto instrumento de análise crítica das práticas e das situações profissionais criadas (Altet, 2013, p. 49), possibilita identificar dificuldades escolares e definir possíveis tratamentos para as remediar (Guibert, 2013, p. 77). Não sabendo, de antemão, se a nossa prática é a mais eficaz, não conseguindo antecipar todos os problemas *in situ* que caracterizam as situações educativas, resta-nos avaliar e reavaliar os nossos procedimentos e os pressupostos teóricos que os sustentam, evitando perpetuar erros, falhas e abusos.

Por esses motivos, a minha experiência enquanto estagiário não se cingiu ao desenvolvimento de uma competência disciplinar e à contextualização profissional, à qual não se deve unicamente resumir este tipo de práticas formativas (Altet, 2013, p. 53); permitiu-me, de igual modo, trabalhar no sentido de desenvolver uma postura reflexiva, no encalce de uma competência reflexiva, com o intuito de aperfeiçoar a minha prática. Ou seja: prática letiva, por um lado, prática reflexiva, por outro, sendo a segunda uma aplicação e procura de aprimoramento da primeira e podendo ser considerada a chave da própria profissionalização subentendida na PES (Altet, 2013, p. 47).

Reconhecendo que esta competência «*não é nem dada de mão beijada nem construída facilmente*» (Altet, 2013, p. 68), que «*não cai do céu*» (Altet, 2013, p. 47), cuidei de trabalhar no sentido de a edificar, desde o início da PES. Ainda que todos os professores reflitam, como a sua atividade necessariamente o exige, nem todos são reflexivos (Perrenoud, 2013, p. 97), o que, conseqüentemente, pode condenar qualquer sujeito a perpetuar «*os mesmos erros, as mesmas aproximações, as mesmas precipitações, as mesmas faltas de jeito didáticas*»



*ou relacionais, os mesmos abusos ou as mesmas carências»* (Perrenoud, 2013, p. 98).

Cimentando a relevância imprescindível desta competência, comprometi-me a desenvolvê-la o melhor que podia, realizando, para isso, uma análise honesta da minha prática letiva, com o intuito de evoluir enquanto educador profissional. Para isso, recorri a um dos vários dispositivos reflexivos possíveis para o contexto da PES: a escrita reflexiva no formato de diário/portefólio. Consistiu, essencialmente, numa reflexão sobre a ação, sendo um processo de reconstrução da experiência, quer dizer, uma prática reflexiva em segundo grau que, não sendo a própria ação letiva, toma-a como objeto (Perrenoud, 2013, p. 99).

Em virtude disso, no final do dia em que lecionara uma ou mais aulas, procurei narrar o decurso das mesmas, destacando os aspetos que considerasse pertinentes e relevantes. As condições eram as seguintes: as reflexões eram escritas em computador; a frequência, a forma, a extensão e os objetos de reflexão foram por mim definidos, tendo total autonomia na sua elaboração; as reflexões eram dirigidas a mim, não à professora orientadora; assim, não estavam sujeitas a avaliação e o *feedback* da professora orientadora era facultativo. No total, realizei 23 reflexões de aula, o que corresponde a 37% das aulas realizadas<sup>20</sup>.

Ao proceder à reconstrução narrativa dos momentos de leção das aulas, pude compreender melhor todos os aspetos neles implicados (Jean & Etienne, 2013, p. 242). A análise crítica desses momentos e das práticas que os preencheram tornou possível a articulação dos conhecimentos conceptuais com a experiência vivida, permitindo, assim, uma compreensão renovada dessas situações que pôde funcionar como motor de transformação de práticas futuras (Desjardins, 2013, p. 33).

#### **3.2.4. Avaliação**

A avaliação da disciplina foi organizada de acordo com os domínios estabelecidos como critérios pelo grupo disciplinar: Argumentação (40%); Problematização (10%); Conceptualização (20%); Comunicação (20%); Relacionamento Interpessoal e Cidadania (10%). Tendo isso por base, a avaliação foi essencialmente sumativa, estando remetida para os momentos de aplicação de instrumentos adaptados ao domínio sob avaliação. Apenas o último domínio presumia uma observação regular de cada aluno, implicando atentar

---

<sup>20</sup> Pela disponibilidade limitada, em razão das minhas responsabilidades profissionais aquando da PES, não pude realizar tantas reflexões de aula quanto gostaria. Porém, a maioria das aulas careceu dos aspetos relevantes mencionados, o que concede inferir o valor módico das reflexões que ficaram por realizar.

na sua pontualidade, assiduidade, comportamento, no seu empenho perante as tarefas solicitadas, entre outros.

Pude contribuir para esse último parâmetro da avaliação da seguinte maneira: nas aulas que lecionei, registava as eventuais faltas de pontualidade dos alunos; concebi uma tabela de registo de participação (ANEXO 2), a qual preenchia no final de cada aula, acrescentando no meu caderno de apontamentos alguma curiosidade, referência da cultura jovem que desconhecesse ou ainda alguma intervenção/questão pertinente ou perspicaz de algum aluno; uma tabela de registo dos TPC (ANEXO 3), na qual também assinalava se o aluno tinha definido os conceitos da aula anterior<sup>21</sup>; as avaliações de algumas das atividades extracurriculares também foram tidas em conta para este domínio<sup>22</sup>.

De acordo com as unidades que lecionei, pude contribuir para a avaliação de alguns domínios por meio dos testes de avaliação sumativa, para os quais concebi: uma matriz, partilhada com os alunos via *Classroom* com, pelo menos, duas semanas de antecedência da data marcada para a realização do teste; os critérios de correção dos mesmos. Os testes foram estruturados por mim, de acordo com um modelo semelhante àquele utilizado pelos colegas do grupo disciplinar, compondo-se, então, de perguntas: de escolha múltipla, de classificação e justificação de enunciados como verdadeiros/falsos, de preenchimento de espaços com conceitos da disciplina, de resposta curta, de desenvolvimento ou de resposta longa. Os testes eram devidamente analisados pela professora orientadora antes de serem aplicados aos alunos. Pude contribuir, igualmente, para a correção e a classificação dos testes, de acordo com os critérios de correção estabelecidos para os mesmos.

### **3.3. Aulas realizadas com o 10ºC2**

Estando todo o enquadramento por fim completo, impõe-se uma exposição daquilo que foi a própria lecionação das aulas. Não seria evidentemente possível detalhar tudo o que sucedeu, sendo o que se segue um relato sintético, mas rigoroso, dos aspetos de maior relevância para uma compreensão adequada e suficiente da atividade letiva.

Embora tenha dado a minha primeira aula, com o 10ºC2, no dia 06 de março, a

---

<sup>21</sup> Com autorização da professora cooperante, a estratégia de enumerarem as definições dos conceitos filosóficos que implementei nas minhas aulas foi apenas usada em benefício dos alunos; não sendo tarefa compulsória, o esforço dos alunos que se empenhassem a realizá-la seria reconhecido, neste caso, no parâmetro “Relacionamento Interpessoal e Cidadania”.

<sup>22</sup> Será devidamente explicitada na secção 4 deste relatório. Ver ANEXO 20 E ANEXO 23.

conjugação das aulas observadas, da ficha diagnóstica aplicada no início do ano letivo e das atividades desenvolvidas com a turma (ver secção 4.), permitiram-me principiar a lecionação com uma confiança na relação construída com os alunos até então. Os alunos mantiveram a sua postura atenta, empenhada, participativa e bem humorada, tal como descrito na caracterização da turma. Com a observação das aulas da professora-orientadora, também pude compreender que poderia dar continuidade à atitude por ela assumida: a seriedade perante os conteúdos, aliada ao gozo que se pode retirar do seu estudo.

### **3.3.1. Axiologia – O problema da natureza dos juízos morais**

Inicialmente, foram 6 o número de aulas planeadas para a subunidade “A dimensão pessoal e social da ética – problema da natureza dos juízos morais”, tal como surge nas AE da disciplina (Direção-Geral da Educação [DGE], 2018a). Com as frequentes reconfigurações das planificações, acabaram por ser, na verdade, lecionadas 7 aulas.

Procurei que as planificações de aula traduzissem, o melhor possível, tudo aquilo que pretendia que tomasse lugar em sala de aula (não podendo incluir, logicamente, eventuais imprevistos). Contudo, creio que o ANEXO 4 possibilita uma visão fidedigna daquilo que foi feito, tendo as aulas correspondido, de um modo geral, ao que foi planificado.

Comecei por introduzir os alunos ao tema dos valores sem o tornar propriamente explícito. Para isso, fiz uso do método dialógico, colocando os alunos num cenário em que os mesmos se viram confrontados com diferentes possibilidades de ação: perante um bolo intragável que a sua avó lhes cozinhara, como reagiriam – dir-lhe-iam a verdade ou mentiriam, poupando-a à desilusão? Não só convidei os alunos a partilharem o que fariam, como pedi que o justificassem e que procurassem confrontar os pontos de vista uns dos outros.

Antes de avançar, aproveito para mencionar que tentei, desde o início, envolver a aluna cujo nível de português era o mais baixo, organizando e personalizando materiais em inglês que lhe permitissem acompanhar a aula e, eventualmente, participar na mesma (veja-se o ANEXO 5), entregando-lhe esses materiais na devida altura. Também neste momento de dialogia, perdi uns breves minutos a explicar-lhe o cenário e, mais adiante, a perguntar-lhe diretamente o que ela achava que faria. Tive o cuidado de repetir o mesmo processo, ao longo das aulas, na expectativa de mantê-la envolvida, interessada e reconhecida.

O momento dialógico correu bastante bem; muitos foram os alunos que justificaram a sua posição, inclusivamente alguns que, até então, ouvira pouco. Concomitantemente,

aguçou-lhes a curiosidade para aquilo que se avizinhava, tendo em conta que não foi imediatamente explícito. Depois de ter apontado no quadro as respostas dadas e de termos discutido algumas ideias a propósito das mesmas, continuámos a problematização do tema introduzindo outras variáveis ao cenário inicial, ficando com material suficiente para pensar a noção de valor e as suas características. De um modo geral, os alunos apreciaram a abordagem utilizada, manifestando entusiasmo para com o início do estudo do novo tema.

Seguindo-se à caracterização dos valores, dediquei uma aula a abordar as tipologias de valores. Para isso, utilizei, novamente, uma abordagem dialógica do tipo cumulativo-exploratório, partindo da imagem de uma vaca e solicitando aos alunos que dissessem o que viam na vaca, para além do próprio animal. A estratégia foi bastante proveitosa, uma vez que os alunos atribuíram uma variedade de valores ao animal que foi suficiente para antecipar todos os tipos de valores que iríamos, posteriormente, destacar.

Então, seguiu-se uma breve apresentação *PowerPoint* com algumas categorias valorativas e com uma definição daquilo que se entende pela área de estudo em que nos encontrávamos a navegar: a axiologia. Com as valorações que tinham feito, a propósito da vaca, e com o que tinham visto na aula anterior, não demonstraram dificuldades no decurso da aula. Esta terminou com a realização, a pares, de um breve exercício de associação de diferentes tipos de valores a diferentes imagens projetadas na apresentação *PowerPoint*.

Na aula seguinte, foram trabalhados os conceitos de juízo de valor e juízo de facto, tópico para o qual recorri aos interesses e ocupações dos alunos, no duplo sentido de demonstrar que estava interessado e atento àquilo que eram as suas vidas e como tudo o que as preenche pode fazer e faz parte das coisas que são estudadas e exploradas nas aulas, algo que não foi indiferente, tendo em conta os comentários feitos pelos próprios alunos. Desse modo, numa abordagem alternadamente expositiva e interativa, avançámos com a compreensão de juízo de facto e de juízo de valor, bem como as suas particularidades e a distinção entre ambos. A aula culminou numa aplicação dessas noções por meio de um *Kahoot*, algo que promoveu contentamento geral entre os alunos. Os resultados foram decididamente positivos, com apenas duas perguntas a revelarem pontuais deslizes.

As restantes aulas corresponderam, então, à formulação e tentativa de resposta ao problema dos juízos de valor morais. As teses do subjetivismo moral, do relativismo cultural e do objetivismo moral, incluindo os argumentos que as sustentam e as objeções que

lhes são colocadas, foram o principal objeto de estudo dessas aulas, seguindo a ordem em que as menciono. Para além da exposição desses tópicos em formato *PowerPoint*, foram também utilizados outros recursos e estratégias, como, mais uma vez, a abordagem dialógica, que permitiu abordar cada uma das teses partindo de contributos dos alunos.

Uma situação peculiar e que necessita de ser mencionada foi aquela que levou a que se acrescentasse mais uma aula às seis planificadas. A propósito do tema sob discussão, acerca da posição defendida pelo relativismo cultural, um aluno, em particular, expressou várias dúvidas que evidenciavam uma dificuldade patente de assumir a validade da teoria relativista – no fundo, defendia que, independentemente do que fosse considerado certo ou errado na sua cultura, ele poderia fazer o que achasse melhor para si, sendo o principal legislador da sua vida. Nesse sentido, compreendi a sua dificuldade em abandonar a conceção subjetivista da moralidade, tendo, por isso, procurado retomar as críticas colocadas ao subjetivismo moral, anteriormente vistas, e enquadrar a tese do relativismo moral, com outros exemplos e situações alternativas às que viramos até então. A aula terminou, contudo, com a minha tentativa de clarificar as dúvidas levantadas pelo aluno.

Por esses motivos, e após uma reflexão cuidada acerca do sucedido (ver ANEXO 6), a sexta aula, que seria a última em que nos dedicaríamos ao objetivismo moral, foi dedicada a repensar a tese do relativismo cultural, à luz de alguns exemplos demonstrativos de práticas aceites e rejeitadas na cultura ocidental. O eixo vital dos exemplos que levei era não mais que o vínculo entre os nossos juízos de valor morais e as nossas emoções: dependendo do caso, não só  *julgamos* algo como errado como também  *sentimos* que é ou está errado; este sentimento resulta dos juízos valorativos que apreendemos de acordo com o meio cultural para o qual somos lançados quando nascemos, e não da nossa capacidade de formular juízos. A partilha problematizante tornou-se ainda mais interessante com a participação dos alunos com outra bagagem cultural, que enriqueceram a discussão com costumes diferentes e, por conseguinte, com “sentimentos morais” também eles distintos, o que permitiu apenas consubstanciar o que estava a ser discutido. O sucedido ficou registado com mais minúcia na reflexão que fiz a propósito dessa aula (ANEXO 7).

Com a conclusão dos tópicos da subunidade, e respeitando o contemplado nas AE, os alunos foram avaliados num teste sumativo (ANEXO 8) relativamente curto (concebido para ser realizado em uma aula, somente), preparado por mim e avaliado pela professora-orientadora antes de aplicado, tendo sofrido os ajustes necessários de modo a poder

espelhar, da maneira mais razoável possível, os conhecimentos que os alunos deveriam ser capazes de mobilizar, sem os prejudicar ou beneficiar. Foram, ainda, concebidos e aplicados testes adaptados para os alunos com dificuldades a nível do domínio do português.

Os resultados foram satisfatórios, tendo a média sido de 13,8, revelando uma ligeira melhoria em relação ao último teste, podendo ser indicador de que o entusiasmo, a dedicação e o envolvimento dos alunos ao longo das aulas anteriores ao teste foram, de alguma forma, eficazes para a sua aprendizagem.

### **3.3.2. Ética – A ética deontológica de Kant**

A introdução ao estudo da Ética seguiu-se à correção do teste sumativo com os alunos, correspondendo ao módulo “Ética: a necessidade de fundamentação da moral – a ética deontológica de Kant”, tal como nas AE (DGE, 2018a). Foram planificadas 7 aulas para esta unidade, tendo tomado os mesmos moldes das anteriores.

Dessarte, introduzi o tema da Ética, na aula do dia 17 de abril, com a apresentação verbal do *dilema do elétrico*, de Philippa Foot. Numa primeira instância, tinha planeado organizar o diálogo acerca do dilema em pequenos grupos e de acordo com alguns aspetos-chave (ANEXO 9); contudo, querendo respeitar a seriedade da gestão do tempo, decidi-me pelo estilo de abordagem dialógica já realizado até então, focando-me em tipos de diálogo exploratório. Inicialmente, apontei no quadro os “Sim” e os “Não” dados à pergunta implicada no dilema: “*Puxarias a alavanca, virando o elétrico e matando uma pessoa?*”. Embora a estratégia não fosse nova, os alunos demonstraram-se bastante empolgados, participando com segurança, sagesa e até alguma eloquência; ainda que não imprevistas, as suas respostas não deixaram de me surpreender positivamente.

Uma das variantes pensadas dialogicamente por todos foi a que tinha planeado para a aula, que corresponde à versão de Judith Thomson do *Fat Man dilemma*. Evidentemente que este tipo de condição complexifica sempre a decisão dos alunos, tendo a maioria deles invertido a sua resposta à versão inicial do dilema, sendo as novas respostas apontadas no quadro, debaixo das anteriores. A discussão tornou-se ainda mais interessante quando os alunos foram solicitados a justificar as suas respostas. A atenção foi colocada em diversos tópicos: no próprio ato mecânico, nas duas situações, e nas diferenças que poderiam ser apontadas para um ser aceitável e o outro não; a responsabilidade moral (culpa) e a responsabilidade jurídica em ambos os casos, sendo os próprios alunos a nomear os dois tipos

de moralidade (ainda que não tenham utilizado esses termos *ipsis verbis*).

Dada a euforia dos alunos, a dialogia prolongou-se por toda a primeira aula, ficando reservada para a aula seguinte a introdução ao problema da fundamentação da moral e das propostas a ser estudadas. Mais interessante ainda foi comprovar, na aula seguinte, que o entusiasmo não esmorecera após terem saído da sala: uma aluna confidenciou-me que tinha estado a debater a questão em casa com a família; outros alunos relataram que a discussão acerca do tema tinha continuado no grupo de *WhatsApp* da turma.

Na segunda aula, portanto, foi-lhes explicitado o tema que subjazia o dilema anteriormente visto: o problema da fundamentação da moral. Nesse sentido, expliquei-lhes o que se pode entender pela nova área de estudo em que estavam a entrar: a Ética. Posto isto, apresentei os dois tipos de teorias éticas que iriam estudar, relacionando-as com o dilema em que refletiram e com as respostas que deram ao mesmo. Assegurei que, ainda que estudassem, na disciplina, dois autores, cada um de uma das correntes mencionadas (deontologia e consequencialismo), a área disciplinar da Ética vai muito para além deles.

As aulas seguintes foram, então, dedicadas ao estudo da ética deontológica kantiana. Dado o número de aulas (cinco) e a relativa complexidade da proposta kantiana, mesmo que adaptada ao nível do ensino secundário, foram aulas cuja estratégia predominante foi, essencialmente, expositiva, ainda que alternadas com alguns momentos de interação, de exercícios e de dialogia. As apresentações *PowerPoint* foram, por esses motivos, indispensáveis, nestas aulas (ANEXO 10). A propósito da ética kantiana, foram explorados os principais pressupostos em que a mesma assenta: a noção de imperativo categórico, as formulações do imperativo categórico, a noção de boa vontade, os tipos de ação e o seu valor moral, a noção de imperativo hipotético e a sua oposição ao imperativo categórico, a autonomia e a heteronomia da vontade e, por fim, as objeções apontadas a Kant.

Além dos exercícios relativos à aplicação das formulações do imperativo categórico e da atividade de consolidação da tipologia da ação kantiana criada no *Wordwall*, os alunos tiveram ainda possibilidade de constatar o substrato ilustrativo das duas fórmulas do imperativo categórico estudadas em dois breves contos de Tchékhov, partilhados via *Classroom*. A sua leitura não era obrigatória, sendo apenas recomendada para se compreender o que está em causa, concretamente, em cada uma das duas formulações. Outra das razões que me levou a partilhar os textos com os alunos foi a de corresponder a alguns dos gostos

e interesses dos alunos, considerando que alguns, ainda que poucos, referiram ler como sendo um deles, estando, ao mesmo tempo, a diferenciar as estratégias pedagógicas utilizadas, mesmo que não chegassem a contemplar o trabalho realizado em sala de aula.

De um modo geral, o estudo da ética deontológica kantiana correu de acordo com o planejado, tendo as principais dificuldades sido devidamente resolvidas. Isso está igualmente patente na avaliação correspondente. À semelhança da subunidade anterior, elaborei, com a ajuda da professora orientadora, o teste sumativo, enviando antecipadamente aos alunos a matriz do teste (ANEXO 11) e tendo auxiliado na correção dos mesmos. Comparativamente com os precedentes, os resultados revelaram-se ainda mais positivos, enquadrando-se no nível bom, tendo a média da turma subido para 15,13 valores. Absolutamente surpreendente foi o resultado da aluna cujo nível de português é o mais baixo: mesmo com as suas dificuldades, conseguiu obter 20 valores no teste, o que foi revelador do seu esforço e empenho, algo que demonstrou ao longo de todas as aulas que lecionei.

### **3.4. Aulas realizadas com o 11ºA1**

Com o 11ºA1, comecei a lecionação das aulas mais cedo, com o módulo “Filosofia do Conhecimento – Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento: Hume, a resposta empirista”, de acordo com a AE da disciplina (DGE, 2018b).

A primeira aula teve lugar a 29 de novembro. Não tendo aplicado a ficha diagnóstica que utilizei com o 10ºC2, a minha relação com os alunos apoiava-se, maioritariamente, naquilo que pudera conhecer nas aulas observadas e das atividades realizadas até ao momento (ver secção, 4.). De um modo geral, os alunos desta turma mostravam-se menos proativos e empenhados e com mais dificuldades de compreensão e expressão que os seus pares do 10º ano, ainda que sempre respeitosos, simpáticos e afetuosos. Foi com estes alunos que comecei a adotar a postura já descrita: a hibridação seriedade-jovialidade.

#### **3.4.1. Filosofia do Conhecimento – Hume, a resposta empirista**

Antecedendo o estudo da resposta empirista de David Hume, para o qual planifiquei 9 aulas, dediquei as duas primeiras aulas a reenquadrar o problema do conhecimento, à luz do racionalismo cartesiano acabado de estudar. O objetivo era deixar claro as duas dimensões do problema: a da origem e a da possibilidade do conhecimento. Para isso, utilizei várias estratégias: exposição esquemática dos conceitos já vistos; abordagem dialógica, na



interpretação de um excerto de uma carta de Kafka; demonstrações, para envolver os alunos no tema em estudo através de exemplos práticos. Todas elas conseguiram cativar a atenção dos alunos e suscitar mais participações espontâneas e pertinentes, o que, para o contexto da turma, se revelou uma conquista, estabelecendo-se o tom das aulas seguintes.

Reitero que, também nesta turma, adaptei todos os materiais para a língua inglesa, imprimindo e entregando o que fosse necessário ao aluno da turma cujo nível de português era apenas o A1, tendo o mesmo mais facilidade com a língua inglesa. Tentei esclarecê-lo sempre que podia para o que estava ou iria ser feito em aula, incentivando-o a interromper-me e a pedir esclarecimentos sempre que considerasse necessário. Esta adequação prolongou-se apenas até dezembro, altura em que o aluno deixou de integrar a turma.

Avançámos para a hipótese de o nosso conhecimento partir, numa primeira instância, da nossa experiência sensível, analisando vários exemplos que permitiam mostrar isso mesmo: um excerto do filme *Os Deuses Devem estar Loucos*, de James Uys (1980), um vídeo acerca do primeiro contacto que uma tribo indígena teve com um espelho, entre outros. Pudemos, assim, compreender a tese empirista de que a fonte de todo o conhecimento humano é a experiência sensível, não tendo a razão humana capacidade de construir nada sozinha. Os exemplos utilizados foram apreciados pelos alunos e geraram um ambiente de boa-disposição e curiosidade, aspetos essenciais para a sua aprendizagem.

A segunda aula terminou com a leitura e interpretação de um texto introdutório de John Locke, relativo à rejeição do inatismo e à noção da mente como *tábua rasa*, tendo sido distribuída uma ficha, com o texto, por aluno e tendo ficado como TPC reler o texto em casa e responder às questões na ficha, estando estas relacionadas com o texto.

A teoria empirista humeana tem a particularidade de poder ser apreendida de modo relativamente sequencial, desde os seus conceitos fundacionais (impressão e ideia) até aos problemas paradigmáticos (problema da causalidade e problema da indução) que resultam na posição final de Hume em relação à possibilidade de conhecimento (ceticismo moderado). Isso permitiu, no geral, uma planificação gradativa das aulas, tendo a preocupação de garantir que os alunos tinham se apropriado dos conhecimentos das aulas anteriores antes de progredir para os novos tópicos. Nesse sentido, as aulas correram, maioritariamente, de acordo com as planificações que realizei para as mesmas (ANEXO 12).

Não sendo possível detalhar todos os momentos que tomaram lugar no estudo dos

principais aspetos da teoria de Hume, destaco apenas alguns. Na abordagem inicial aos conceitos humeanos de impressão e de ideia, por exemplo, optei por uma abordagem dialógica cumulativa, solicitando aos alunos experiências que os tivessem marcado no seu passado. A partir daí, tornei acessível para todos a apreensão do critério humeano de vivacidade. A vantagem de ter exemplos concretos da vida dos próprios alunos é poder trabalhar a partir deles, que foi o que aconteceu em aulas seguintes.

Os alunos também confessaram apreciar os momentos de aplicação dos conteúdos no decurso ou no final de algumas aulas, exercícios que realizavam a pares e que lhes permitia esclarecer as dúvidas que não sabiam que tinham. Além disso, tiveram oportunidade de poder praticar autonomamente, através de exercícios criados na plataforma *Wordwall* (ANEXO 13), algo que alguns alunos também apreciaram e pelo qual agradeceram. Um desses exercícios, inclusivamente, foi criado a partir de uma atividade realizada no final da terceira aula, na qual foi pedido a cada aluno que escrevesse um exemplo original num pequeno papel, para ser entregue ao professor.

Em todo o caso, as aulas decorreram, de um modo geral, de acordo com as planificações, que, embora elaboradas na mesma altura, foram sendo regularmente adaptadas para darem continuidade ao que ia tomando lugar nas aulas anteriores. As reflexões de aula foram essenciais para tornar isso possível. Procurei que os alunos pensassem dialogicamente a importância das conclusões cétricas de Hume que, à partida, podem parecer frustrantes para os alunos, que pretendem fundamentos para a sua possibilidade de conhecer o mundo e a realidade, em vez de fundamentos para uma dúvida permanente. Para isso, utilizei uma citação de Emil Cioran: «*À saída da adolescência somos fanáticos por natureza...*» no sentido de uma abordagem dialógica. A dialogia não foi tão proveitosa quanto outras já descritas, essencialmente pelas dúvidas quanto ao próprio conceito de fanatismo. Contudo, aproveitei o momento para esclarecer conceptualmente os alunos e o porquê de, sob esse prisma, as conclusões de Hume serem dignas de serem legitimadas.

A avaliação desta subunidade, à semelhança das outras já descritas, passou por um teste sumativo, que concebi e que ajudei a corrigir e a classificar, a partir dos critérios de correção também por mim organizados. Ainda que o interesse dos alunos, durante as aulas, fosse manifesto, bem como o seu empenho, atenção e envolvimento, e mesmo tendo partilhado com os alunos todos os materiais das aulas e outros, para além daqueles vistos em aula, como o esquema-síntese da teoria empirista de Hume (ANEXO 14), os resultados dos

testes foram relativamente fracos, enquadrando-se no nível satisfatório, com uma média da turma de 10,8 valores (observando-se 6 negativas e a nota mais alta de 20 valores).

### **3.4.2. Filosofia da Arte – o problema da definição da arte**

Este era o módulo que ansiava trabalhar com os alunos, por se tratar de uma turma de Artes Visuais, sendo os problemas da Filosofia da Arte aqueles que diziam diretamente respeito àquilo que era uma das partes mais importante das suas vidas. Planifiquei 9 aulas para trabalhar o tema com os alunos, tendo a última sido cedida pela professora-orientadora para que pudesse explorar outros problemas filosóficos associados à arte.

Como o que foi descrito até aqui, a abordagem inicial ao tema é sempre de maior importância, por esclarecer todas as dúvidas quanto à legitimidade e necessidade de contemplar os problemas que subentende e das consequências caso não o façamos. Assim, aproveitei as primeiras duas aulas para confrontar diretamente os alunos com o problema da definição da arte, pedindo-lhes, numa abordagem dialógica exploratória, que classificassem diversas obras como tratando-se, ou não, de arte e, de acordo com as suas respostas, tentassem estabelecer critérios que permitissem apresentar uma definição de obra de arte, ficando eu encarregue de registrar as suas sugestões no quadro.

O tipo de dialogia utilizado permitiu, desde logo, confrontar-me com um problema em que não tinha atentado, na concepção do cenário em que coloquei os alunos, tendo surgido como imprevisto, durante o diálogo: a experiência estética e o subjetivismo estético. Se enquadrarmos a discussão da definição de obra de arte num paradigma de subjetividade estética, do estilo “Gostos não se discutem!”, é evidente que nos resignamos a uma espécie de polifonia monológica, da qual não se pode retirar nenhuma conclusão legítima. Assim, depois de ter procurado aplicar os conceitos já conhecidos dos alunos, por terem tido oportunidade de estudá-los no ano anterior (o objetivismo, o relativismo e o subjetivismo), esclareci que a tentativa de classificação que estavam a tentar fazer das obras apresentadas não se processava num âmbito de subjetivismo estético e que, nesse sentido, não estava dependente, exclusivamente, da experiência estética que faziam do objeto; no fundo, que determinações do próprio objeto poderiam distinguir para classificá-lo como sendo arte ou, pelo contrário, como não o sendo?

Fora esse pequeno imprevisto, que gerou alguma confusão no final da primeira aula, o restante momento dialógico foi bastante profícuo, tendo os alunos apontado, entre si,

diversos critérios devidamente justificados (veja-se a reflexão a propósito dessa segunda aula, no ANEXO 15). Solicitei, ainda, aos alunos que, como tarefa para casa, colocassem uma das suas obras de arte favoritas num *Padlet* que denominei “Mural das Artes Transcendentes”, com o intuito de podermos estudar as teorias de definição da arte à luz das suas obras preferidas. Contudo, como posterguei o carácter compulsório da tarefa, considerando que, no geral, adeririam espontaneamente ao requerido, somente seis alunos partilharam algo.

Após anteciparem as dificuldades de definição de arte e algumas das razões, práticas e teóricas, para a necessidade de almejá-la e de procurar contornar as dificuldades vistas, explorámos os conceitos de condição necessária e condição suficiente. Ainda que, no geral, e partindo de vários exemplos diversificados, tenham compreendido do que se tratava uma e outra, não chegaram efetivamente a apreender e apropriar-se dos conceitos, na medida em que, nas aulas seguintes, foi frequente recordá-los e esclarecê-los, novamente. Também pode estar associado ao facto de poucos alunos terem correspondido à tarefa de definição dos conceitos em casa que, apesar disso, eram sempre enumerados no final de cada aula.

A partir de então, exploraram-se as diferentes teorias de classificação da arte: as essencialistas, em primeiro lugar (representacional, expressivista e da forma significativa), e as não-essencialistas, em segundo (institucional e histórica). A distinção base entre umas e outras não foi objeto de dificuldade para a generalidade dos alunos. Para tratar cada uma delas, adotei um estilo alternadamente expositivo, interativo e dialógico, com maior ênfase, apesar de tudo, para o expositivo e interativo, tendo as apresentações *PowerPoint* assumido um papel preponderante (ANEXO 16). A prática dialógica serviu para, em alguns dos casos, problematizar algum tópico, o qual assumiu o estatuto de ponto de partida para a respetiva teoria a ser estudada.

A teoria representacional de Aristóteles ficou suficientemente clara com o relato da história de Zêuxis e Parrásio. Considerando tratar-se de uma boa ilustração daquilo que estava em causa na teoria, decidi incluí-la no decurso da aula. No fundo, revelou-se uma ótima escolha, uma vez que os alunos que demonstravam alguma hesitação até ao momento, a partir de então expressaram, verbal e corporalmente, entendimento.

Para além disso, destaco também a utilização de uma imagem interativa, criada na plataforma *Genially* (ANEXO 17), que proporcionou um momento dialógico interessante como introdução às teorias não-essencialistas, mais especificamente, à teoria institucional

da arte. No cenário apresentado, um armazém com uma série de objetos e obras distintas, os alunos foram solicitados a escolher, numa primeira instância, aquelas que considerassem ser as obras de arte, tendo de justificar a sua resposta. Num segundo caso, poderiam escolher aquelas que achassem ser as obras mais valiosas. Os alunos envolveram-se com visível entusiasmo e interesse e, no final do momento dialógico, compreenderam a problematidade do carácter não-essencialistas das obras.

Adicionalmente, os alunos voltaram a apreciar os exercícios de aplicação e consolidação no final dos tópicos, enfatizando a importância de terem alguns momentos como esses, em sala de aula, para apreenderem efetivamente o que está em causa, dissipando, simultaneamente, as dificuldades que normalmente impedem-lhes de o fazerem.

A avaliação por meio do teste sumativo tomou os mesmos moldes já vistos. Todavia, os resultados mostraram-se relativamente superiores aos anteriores, ainda que se tivessem mantido no âmbito do satisfatório (uma média geral de 11,3 valores e 5 negativas).

### **3.5. Parecer dos Alunos**

Finalmente, ainda como parte da lecionação das aulas, terminei o meu trabalho com os alunos solicitando-lhes o preenchimento de um breve questionário (ANEXO 18) acerca da minha prestação e eficácia dos meus esforços junto deles. O principal propósito não era outro senão o de desenvolver a competência reflexiva mencionada na secção 3.2.3.

Nesse sentido, responsabilizando-me pela minha formação, pretendi dar-me a possibilidade de me corrigir, de modo a não perpetuar os mesmos erros, precipitações, abusos e carências cometidos no decurso destas aulas (Reboul, 2000; Perrenoud, 2013), admitindo o carácter experimental de algumas estratégias, recursos e atividades. O aperfeiçoamento das práticas pedagógicas não pode surgir senão como resultando do trabalho reflexivo e crítico sobre a minha própria ação pedagógica. (Pourtois & Desmet, 1999, p. 307).

O questionário foi aplicado à generalidade dos alunos da turma do 10<sup>o</sup>C2 e do 11<sup>o</sup>A1. As perguntas focaram-se em: obter informações acerca de qual a atividade, discussão ou tarefa os alunos tinham apreciado mais; quais os aspetos que eu, enquanto professor, poderia melhorar e que, caso o fizesse, poderiam melhorar a própria aprendizagem dos alunos; quais os aspetos positivos do professor que o mesmo deveria procurar manter/reforçar; e também nas particularidades pedagógicas, para as quais me orientei pela obra de Pourtois e Desmet (1999) e pelo *Paradigma das 12 Necessidades* que os autores propõem,

bem como pelas práticas educativas associadas.

Sumariando os resultados obtidos, é possível afirmar que os alunos do 10ºC2 apreciaram significativamente os momentos de dialogia, tendo enfatizado, sobretudo, o “debate” acerca do problema do elétrico, como introdução ao estudo da Ética, mas mencionando, igualmente, os exercícios interativos (*Kahoot*), as apresentações *PowerPoint* e o *Padlet*. Já o 11ºA1 salientou, maioritariamente, atividades realizadas para lá do contexto de leção dos conteúdos programáticos da disciplina (*Peddy-Paper Filosófico* e o projeto *Aforismo na Ponta do Lápis* – ver secção 4.), destacando, além disso, a satisfação por poderem ter estudado filosofia da arte do modo como o fizeram.

As sugestões efetivas de aspetos que poderiam ser melhorados passaram por: procurar rever conteúdos e conceitos de uma aula para a seguinte; fazer mais trabalho colaborativo, como fichas a pares; melhorar a velocidade da minha comunicação (não falar tão rápido); não percorrer tanto a sala, de um lado para o outro. Nenhuma destas sugestões foi predominante, sendo a origem de cada uma singular, não menorizando a sua pertinência.

Efetivamente, a tentativa de cumprir com o programa da disciplina e dado estarmos limitados pelo tempo reduzido para tantos temas, levou-me a postergar a revisão de aula para aula. Isto no 10º ano, no qual a leção das aulas foi próxima do fim do 2º semestre. Já no 11º ano, procurei sempre dedicar os primeiros minutos a cumprir essa tarefa, recapitulando os aspetos essenciais do que exploráramos na aula anterior. Ainda assim, pode não ter ido suficiente para alguns alunos.

O mesmo se aplica para o trabalho colaborativo que, por uma questão de tempo e de inexperiência de organização, foi preterido em virtude de outro tipo de trabalho (expositivo, interativo e dialógico). Tinha até congeminado algumas atividades que requeriam esse tipo de esforço coletivo (veja-se o ANEXO 9), mas vi-me incapaz de as levar avante pelas razões supracitadas, sendo algo em que futuramente atentarei.

Em relação aos aspetos positivos que deveria esforçar-me por manter/reforçar, entre outras coisas, os alunos pediram-me para continuar a encorajá-los, a dedicar-me a ajudar as pessoas com mais dificuldades, a acreditar no potencial de todos os alunos, a estabelecer uma boa relação com os mesmos, a dar oportunidade de falar a todos, ouvindo-os, a incluir os seus interesses nas estratégias e recursos preparados, a estilizar esses recursos com dedicação e esmero e a utilizar um discurso claro e simples o suficiente para que

chegue a todos. Com isso continuarei a comprometer-me, tendo sido esses alguns dos atributos que os alunos valorizaram na minha conduta.

#### **4. Componente Não-Letiva**

Uma boa parte do trabalho desenvolvido pelo NE refletiu-se na planificação, realização e participação numa série de atividades de integração escolar, em concordância com o PE do Agrupamento. Todas as atividades projetadas e realizadas foram, por isso, devidamente integradas no PAAA, incluindo-se a avaliação das mesmas, após a sua concretização.

De um modo geral, todas as atividades realizadas foram planificadas de acordo com a mesma estrutura: (1) objetivos de aprendizagem (gerais e/ou específicos); (2) planeamento da atividade (detalhes acerca do que se planeia que aconteça); (3) materiais e recursos necessários (para a concretização, divulgação e avaliação da mesma – todos os cartazes de divulgação das atividades encontram-se no ANEXO 19 ); (4) avaliação da atividade (por parte dos alunos); (5) relatório final (no qual são detalhados todos os momentos da atividade, desde a sua planificação, à sua concretização e resultados). Focar-me-ei somente naquelas que chegaram a ser efetivamente realizadas.

Para a concretização de três das quatro atividades, foi necessário dinamizar algumas aulas com as turmas que nelas participaram, quer para a preparação das atividades, quer para a consumação das mesmas, contribuindo, por isso, para a quota de aulas lecionadas.

Limite-me a sintetizar, de modo desconfortavelmente precário, aquilo em que consistiu cada uma das atividades. No total, o Núcleo realizou quatro e participou, no estatuto de professores-acompanhantes, em duas outras: numa visita de estudo à Igreja de São Roque, à Faculdade de Belas Artes de Lisboa e ao Museu Nacional de Arte Contemporânea do Chiado, no dia 23 de janeiro, com as turmas do 11ºA1, do 11ºA2 e do 11ºC2; numa visita de estudo, a 23 de fevereiro, para assistir à peça *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, com as turmas do 11º ano, incluindo-se as turmas da professora-orientadora (11ºC2 e 11ºA1).

A primeira atividade, realizada no dia 16 de novembro, foi a celebração de uma efeméride: o *Dia Mundial da Filosofia*. Participaram as quatro turmas da professora-orientadora, em regimes distintos, de acordo com a sua área de estudos. Idealizando pôr em prática uma pedagogia da obra-prima (ver secção 3. da segunda parte do relatório), pretendi que os alunos elaborassem o seu saber, criando uma obra pessoal que fosse significativa

para si, integrando nos seus trabalhos esforço, dúvidas, êxitos e criatividade (Pourtois & Desmet, 1999, pp. 285-292). Os principais objetivos da atividade eram, então, o trabalho em equipa, o interpretar informação, planear e conduzir pesquisas, o estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, o fomentar a curiosidade, a reflexão e a inovação e o desenvolver novas ideias e soluções, consoante as competências contempladas no PASEO.

Por essas razões, para a efeméride em causa, os alunos das turmas de Ciências e Tecnologias (10<sup>o</sup>C2 e 11<sup>o</sup>C2) foram convidados a desenvolver trabalhos de grupo, com o intuito de explorarem diferentes correntes filosóficas, subprojecto que foi intitulado *Ondas Filosóficas*, enquanto os seus colegas das turmas de Artes Visuais (10<sup>o</sup>A e 11<sup>o</sup>A1) teriam de elaborar desenhos interpretativos de aforismos filosóficos, no regime de trabalho individual, sendo os aforismos previamente discutidos e pensados dialogicamente com os colegas de turma, em aula, subprojecto intitulado *Aforismos na Ponta do Lápis*. Este último subprojecto pressupôs, ainda, interdisciplinaridade com a disciplina de Desenho A, tendo os alunos o apoio da sua professora da disciplina para começarem a elaborar os seus trabalhos, durante uma aula disponibilizada pela mesma para o efeito. Para complementar todos estes trabalhos, responsabilizei-me por elaborar recursos de divulgação da efeméride, de explicação de cada subprojecto e de suporte à exposição dos trabalhos, e, ainda, de um quiz para ser realizado por todas as pessoas interessadas, bem como de possíveis formas de envolver ativamente os professores do grupo disciplinar e as suas turmas (ver ANEXO 20).

A exposição dos trabalhos deu-se, então, no Pátio dos Amendoins, no dia 16 de novembro. A atividade funcionou bastante bem, de acordo com o que fora projetado e planificado, sendo manifesto o interesse e entusiasmo dos alunos das turmas participantes, tendo a adesão dos mesmos sido muito satisfatória. Alguns alunos das turmas de Ciências e Tecnologias, participantes no subprojecto *Ondas Filosóficas*, chegaram a referir o modo como aplicaram à sua vida pessoal a informação que trabalharam, confessando a relevância do tema explorado. No caso de alguns dos alunos de Artes Visuais, responsáveis pelo subprojecto *Aforismo na Ponta do Lápis*, admitiram discutir o aforismo que ficaram de interpretar com mais pessoas e mais frequentemente do que o que esperavam. Adicionalmente, também a adesão da comunidade escolar foi expressamente positiva, sendo frequentes os elogios, quer de professores do grupo disciplinar, quer de outros membros em relação à organização da mesma e à qualidade dos trabalhos elaborados pelos alunos.

Foi esta uma das atividades em que os trabalhos resultantes desempenharam algum



papel na avaliação dos alunos, tendo, por isso, sido avaliados de acordo com uma série de critérios estabelecidos pelo NE, dependendo do subprojecto do qual faziam parte, se do *Ondas Filosóficas*, se do *Aforismo na Ponta do Lápis* (ver ANEXO 20).

A segunda atividade realizada não só se adequou ao PE do Agrupamento, como se integrou no âmbito C&D do 11º ano. Denominou-se de *Peddy-Paper Filosófico*, consistindo num *peddy-paper* dentro do recinto da escola, sobre o tema “Filosofia do Ambiente” (ver ANEXO 21). Dado o tema, foi enquadrada no domínio do Desenvolvimento Sustentável e da Educação Ambiental, de C&D, e, considerando o tipo de atividade, o NE articulou-se com os professores da disciplina de Educação Física das turmas do 11ºA1 e do 11ºC2, promovendo, assim, a interdisciplinaridade. Como principais objetivos, pretendia-se que os alunos adquirissem consciência ambiental, tomando consciência da sua forma de ver o mundo e aliando a atividade mental à atividade física, em plena natureza. Assim, divididos em grupos dentro de cada turma, teriam de responder a questões relacionadas com problemas da Filosofia do Ambiente, sendo os mesmos discutidos em sala de aula após a conclusão do *peddy-paper*.

Por todos os comentários feitos pelos alunos, oralmente e por escrito, e por todo o trabalho exigido pelas planificações, a pesquisa de informação, a organização e preparação de materiais e recursos e a própria concretização de tudo, creio que a atividade foi bastante bem-sucedida, tendo um impacto decididamente positivo na aprendizagem dos alunos que nela puderam participar, atingindo-se os objetivos inicialmente apresentados.

A terceira atividade, a celebração do *Dia da Mulher*, no dia 08 de março, acabou por ser a mais atípica, embora a sua planificação remontasse às primeiras sessões do NE. Alguns dos principais objetivos eram: promover a consciencialização sobre as contribuições históricas e contemporâneas das mulheres em diversos campos, como a filosofia, a política e os direitos humanos; promover uma compreensão mais profunda dos direitos das mulheres enquanto direitos humanos e da importância da igualdade de género.

Conjeturou-se, inicialmente, realizar uma série de pequenas palestras e testemunhos, de mulheres e sobre mulheres, que pudessem sensibilizar alunos e professores para os problemas já mencionados. Para o fazer, ponderou-se convidar uma série de figuras: a professora Maria João Mayer Branco, da FCSH, para falar sobre o papel da mulher na Filosofia; a deputada parlamentar Isabel Moreira, para discursar acerca das mulheres na

política e do seu papel na história de Portugal, permitindo-nos também o seu testemunho enquanto tal; a ativista Ângela Ferreira João, diretora do departamento de Angariação de Fundos da Amnistia Internacional, que contribuiria com um enquadramento mundial dos direitos da mulher, recordando casos paradigmáticos da luta por esses direitos; bem como personalidades da escola, como a diretora do Agrupamento, a professora Cristina Correia, e a responsável das assistentes operacionais, a dona Aida Lança, que nos dariam o seu testemunho pessoal daquilo que é ser uma mulher num cargo de chefia.

Todavia, apenas a presidente do Agrupamento, a professora Cristina Correia, a diretora do centro NOVAFOCO, a professora Helena Castro, e a professora universitária Maria João Cunha, do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP), participaram na efeméride como convidadas (as duas primeiras a título testemunhal, a última como palestrante). A articulação com a turma de Turismo e com as turmas de Línguas e Humanidades da professora Ana Manuel, no âmbito da disciplina de História A, também sucedeu, como inicialmente planeado, e foi bastante proveitosa, na medida em que os seus alunos do 11ºL2 colmataram a ausência de palestrantes com um trabalho aprofundado e rigoroso sobre *A Evolução da Perspetiva da Mulher em Sociedade*.

Embora a idealização inicial da celebração da efeméride tenha saído absolutamente gorada, conseguiu-se, ainda assim, com o incansável e louvável empenho e dedicação dos alunos do 11ºL2, organizar uma manhã de atividades produtivas e profícuas. Os objetivos estabelecidos para a atividade não puderam ser todos alcançados, mas, pelo menos em parte, obteve-se um sucesso significativo, tendo os alunos da plateia (10ºA e 10ºC2, inclusive) apreciado bastante verem-se envolvidos neste dia.

A quarta, e última, atividade consistiu em dois momentos: uma visita de estudo ao Museu de Arte Contemporânea do Centro Cultural de Belém, realizada no dia 24 de abril, e o projeto *Paleta de Reflexões*. O principal intuito da visita era o de colocar os alunos em contacto direto com obras de arte, não só no sentido de cultivar uma sensibilidade estética e artística como, simultaneamente, confrontá-los com as questões abordadas no contexto da disciplina, na unidade da Filosofia da Arte. Foi também nesse sentido que se pensou complementar a visita com uma atividade diferente, envolvendo ativamente os alunos na contemplação das obras, de modo que pudessem elaborar um produto final que conjugasse a aplicação reflexiva das teorias filosóficas estudadas acerca do problema da definição da arte, com a expressão artística original dessas mesmas reflexões. Assim, a subactividade

*Paleta de Reflexões* consistiu na redação de um breve ensaio filosófico, acerca de uma qualquer obra que deveriam selecionar no decorrer da visita de estudo, e construção de um zine a partir do qual apresentariam à comunidade escolar as suas reflexões pessoais.

Na visita de estudo participaram 9 turmas de 11<sup>º</sup> ano, integrando-a as turmas dos outros professores do grupo disciplinar. Porém, apenas o 11<sup>º</sup>A1 participou no projeto *Paleta de Reflexões*, tendo sido a única turma à qual tivera oportunidade de lecionar a unidade em questão e pela qual me sentia relativamente responsável.

A visita de estudo correu bastante bem, considerando a enorme gestão que teve de ser feita para assegurar a mobilização de 167 alunos sem nenhum registo de ocorrência ou percalço. Os alunos manifestaram interesse e regozijo para com a visita, não esquecendo a periodicidade escassa do contacto com esse tipo específico de contexto cultural.

Em relação ao projeto *Paleta de Reflexões*, cujas orientações e objetivos foram cuidadosamente explicados aos alunos (ver ANEXO 22), o que ficou claro foi a diferença entre o esforço e diligência perante o ensaio e perante o zine: o rigor conceptual e linguístico foi definitivamente preterido em favor da destreza manual e da criatividade, próprias da sua área de estudos; os próprios estudantes expressaram maior interesse pela conceção e elaboração do zine do que pela escrita do breve ensaio. Ainda assim, este foi outro daqueles momentos contemplados na avaliação dos alunos no âmbito da disciplina de Filosofia, tendo a rúbrica para avaliar o ensaio sido partilhada com os alunos (ANEXO 23) antecipadamente. Os zines foram expostos entre o dia 16 e 30 de maio, no Pátio dos Amendoins, tendo os ensaios sido divulgados numa galeria virtual, organizada por mim e acessível por meio de um código QR, disponível junto dos zines.

Todas estas atividades extracurriculares, além de uma promoção patente da aprendizagem, definida de acordo com os diferentes objetivos, permitiu construir ou consolidar o *rapport* com os alunos, isto é, constituir e reforçar uma relação empática e interessada com os mesmos, de modo a conseguir aperfeiçoar estratégias e recursos pedagógico-didáticos às particularidades dos seus diversos momentos. Essa foi uma das principais razões que me moveu a participar, sem hesitação, noutras atividades para além das realizadas, aproveitando a oportunidade para conhecer melhor os alunos, os seus hábitos, interesses, dificuldades, rotinas e outros, algo que, na verdade, creio ter sido decisivo para a lecionação das aulas, pelo cimentar da relação autêntica professor-aluno.

## PARTE II – A Educação no Contexto de uma Pós-Modernidade

Na primeira parte deste relatório, tive oportunidade de descrever com a minúcia que o espaço concedido me permitiu o modo como orientei a minha prática, fundamentando as escolhas feitas o melhor que pude. Mantive-me no registo individual, do microsistema da sala de aula e da relação com os alunos, do papel por mim assumido enquanto agente educativo, procurando legitimar alguma resposta que pudesse dar à pergunta “Como educar?”. Porém, se acrescentarmos o advérbio de tempo “hoje”, a pergunta adquire outros contornos: *como educar hoje?* Falta-me, então, explorar esse aspeto, que estou convencido ser fundamental para compreender verdadeiramente a nossa realidade enquanto professores.

As discussões em torno da educação mantêm-se na ordem do dia, desde o século passado. Permanece o debate acerca dos problemas educativos, tentando discernir-se quais as suas origens e que possíveis reformas podem, eventualmente, solucioná-los. Porém, e ainda que a situação de crise nunca tenha abandonado o universo escolar, os desafios do passado não são os mesmos da atualidade, pressupondo-se, legitimamente, que a realidade educativa está intimamente vinculada à restante realidade humana e que esta se alterou. Enquanto totalidade complexa, a educação é condicionada por determinações tanto universais como particulares, estando aberta ao devir histórico, sendo produto e, simultaneamente, produtora das diferentes formas de manifestações culturais, não podendo ser pensada como imutável e permanente (Calloni, 2013, p. 229). Quer isso dizer que as determinações particulares que a circunscrevem, atualmente, e respetivas consequências que acarretam, são distintas das que caracterizavam a educação dos nossos antepassados.

Impõe-se, portanto, que se considere os eventos históricos e culturais específicos da nossa contemporaneidade que condicionam o sentido da educação hodierna e que exigem que a repensemos a partir de um olhar representativo desta nossa realidade atual (Calloni, 2013, p. 223), um olhar que dê conta das novas necessidades e exigências e que postergue, em favor da volátil complexidade do real, a mentalidade linear que analisa o mundo como homogéneo e estável (Martins, 2006). Admitindo a inviabilidade de atentar na totalidade da constelação de alterações sociais e culturais que nos antecedem, a tarefa a que me propus foi a de adotar um metaponto de vista que me permitisse ultrapassar a fragmentação do saber contemporâneo a propósito deste tema (Pourtois & Desmet, 1999, p. 31). Assim,

fui levado a explorar aquilo que me pareceu encapsular as alterações sociais, históricas, epistemológicas, éticas, políticas e culturais e as suas consequências: a pós-modernidade.

A pós-modernidade está longe de ser um tema unívoco e consensual, apresentando-se não como um discurso homogéneo, mas profundamente complexo (Peters & Wain, 2003, p. 58). O único consenso entre os pós-modernos parece ser, de facto, o da impossibilidade de consenso, uma vez que todos pressupõem que não existem mais princípios que possam agir como critérios universais transcendentais, o que implica a impossibilidade de um metadiscurso acerca do tópico (Peters M. , 1995, p. 388; Ribeiro, 2018, p. 395). Parece, por isso, ser da natureza da pós-modernidade resistir a qualquer caracterização formal que prescreva uma posição assertiva e coerente (Burbules, 2009, p. 2). Logo, apelidar a pós-modernidade de indefinível seria um truísmo (Aylesworth, 2015, p. 1).

Embora se assuma que a heterogeneidade e polissemia da pós-modernidade seja insuperável, implicando que se fale em pluralidade de pós-modernismos (Burbules, 2009; Carr, *Education and Democracy: confronting the postmodernist challenge*, 1995), tentarei destacar um possível conjunto de características comuns que se mantém geralmente transversal às diferentes propostas avançadas, sendo a relação com a modernidade e com aquilo que a caracteriza um dos seus aspetos fundamentais (Burbules, 2009; Higgs, 2000; Ribeiro, 2018; Wheatley, 2021). Procurarei, por isso, tornar claro essas determinantes, explorando tanto a noção de modernidade como a de pós-modernidade.

Ainda que não seja novidade falar de pós-modernidade na educação, (Ribeiro, 2018, p. 386), o objetivo de primeira ordem será o de refletir e problematizar a forma como a noção de pós-modernidade pode afetar a educação, de modo a tentar esboçar uma compreensão e um posicionamento a respeito do que está a ocorrer com a educação na atualidade, repensando as funções que assume ou pode assumir (Calloni, 2013; Zufiaurre, 2007). Admitindo que a pós-modernidade pode configurar-se como uma nova postura em educação, e que pretende oferecer representações inéditas em relação à escola moderna<sup>23</sup>, é relevante entender as referências importantes que oferece para educadores e educandos, e como pode ajudar a estabelecer um nexos com a situação real da educação (Oliveira et al., 2013).

Estruturo, então, esta segunda parte do relatório em três momentos: (1) num

---

<sup>23</sup> A partir daqui, o adjetivo *moderno* será empregue remetendo para o período da Modernidade, que será ulteriormente caracterizado, e não como o é coloquialmente aplicado, isto é, para designar inovação ou para referir o presente imediato. Para me referir à época atual, utilizarei o adjetivo *contemporâneo*.

primeiro, encadeada com a noção de modernidade, exploro a noção conceptual de pós-modernidade, mediante uma abordagem heurística, cujo foco incide, essencialmente, na leitura das obras do filósofo e sociólogo contemporâneo Gilles Lipovetsky; (2) de seguida, tento desenvolver uma caracterização do panorama educativo atual, tendo como enquadramento aquilo que se pode entender pela educação e pedagogia<sup>24</sup> no contexto da modernidade e no da pós-modernidade; (3) por fim, avanço uma possível proposta educativa, baseada nas leituras de Pourtois e Desmet (1997), que se coaduna com o verdadeiro espírito pós-moderno, que também está sempre parcialmente em desconstrução, procurando delinear algumas das implicações específicas da pós-modernidade para a nossa prática.

Não proponho avançar uma leitura resolutiva e decisiva daquilo que é e que afeta a educação contemporânea. Independentemente de como se pode classificar a época em que vivemos, se de pós-modernidade, de modernidade tardia (Giddens), hipermodernidade (Lipovetsky), modernidade líquida (Bauman), o importante é pensar com coragem e seriedade os desafios que se colocam a cada dia (Gallo, 2006, p. 553; Ribeiro, 2018, p. 387). E, consequentemente, a responsabilidade que podemos assumir, enquanto educadores, para iniciar uma nova abordagem à educação que dê conta desse panorama (Krishnamurti, 2023, p. 40).

## 1. Modernidade VS Pós-Modernidade

### 1.1. Modernidade

Para nos aproximarmos da tarefa de dilucidar a pós-modernidade, é essencial compreender, numa primeira instância, o que se pode entender por modernidade<sup>25</sup>, sendo aquilo a partir do qual a primeira surge. Sendo assim, cabe-me fazer uma descrição sumária dos seus principais contornos, ressaltando que o quadro sinótico que se segue não arroga pretensões de representar a totalidade daquilo que poderia ser exposto acerca do tema, limitando-se ao essencial para o âmbito das reflexões pretendidas.

De acordo com uma visão histórica geral, pressupõe-se que as sociedades ocidentais

---

<sup>24</sup> Por pedagogia, entenda-se o «campo do tratamento e da transformação da Informação em Saber através da prática relacional e pela ação do professor na aula, pela organização de situações pedagógicas para o aluno» (Altet, 1997, p. 16).

<sup>25</sup> Distinga-se *modernidade*, movimento científico, societal, histórico-filosófico, paradigma fundado no Iluminismo durante o séc. XVII (Falkheimer, 2018; Gallo, 2006; Ribeiro, 2018), de *modernismo*, movimento artístico, situado no final do séc. XIX, início do séc. XX, que institui uma nova lógica artística baseada em ruturas e descontinuidades, assentando no culto da novidade e da mudança (Lipovetsky, 2022a).

entraram na era da modernidade no século XVII (Smith, 2010, p. 139).<sup>26</sup> Embora não seja possível firmar temporalmente a sua origem, a modernidade apresenta-se como conceito estabelecido, ao contrário da multifacetada pós-modernidade (Falkheimer, 2018, p. 2).

A modernidade vem instituir modos de vida profundamente diferentes daqueles que caracterizaram o período que a antecede (Pourtois & Desmet, 1999, p. 22). Jugulando o domínio das tradições, o finalismo religioso e as crenças irracionais, a modernidade procurou libertar-se dos fardos do passado, substituindo as esperanças celestiais ou a redenção no universo cristão por uma ambição de realizar, neste mundo, o reino da liberdade e da felicidade (Lipovetsky, 2017a, p. 34; Lipovetsky & Serroy, 2018, p. 17). Constitui-se como ideal central da modernidade a noção de dignidade humana como resultante, não de Deus, mas da capacidade da humanidade de participar na formação do seu próprio futuro (Oliveira, Abreu, & Oliveira, 2013).

Destaca-se como principal qualidade da visão modernista a fé no poder da *razão* e a ideia de uma racionalidade autónoma (livre de preconceitos e crenças irracionais), pois seria isso que fundamentaria e possibilitaria todos os seus restantes pressupostos, isto é, a objetividade, a ciência, a técnica, o progresso, a emancipação, a vida humana digna e feliz. (Lipovetsky, 2017b, p. 286; Lipovetsky & Serroy, 2018, p. 17). Por esses motivos, a modernidade é compreendida como o período marcado pelo primado da racionalidade humana, que permitiria o mapeamento das verdades por descobrir acerca da ordem do mundo, regida por realidades e leis objetivas, sendo a razão o verdadeiro catalisador do *progresso* que se avizinhava necessário, contínuo, linear, ilimitado e sem fim, e cujo único corolário, acreditava-se, não poderia ser senão a felicidade terrena e o bem-estar espiritual e material para todos os indivíduos em sociedade (Lipovetsky, 2017b, p. 286; Lipovetsky & Serroy, 2018, pp. 54-55; Wheatley, 2021). A religião e tradição, por seu turno, não desaparecem, são simplesmente relegadas para a esfera privada (Falkheimer, 2018, p. 2).

Foi o triunfo da razão em todos os domínios que proporcionou progressos científicos

---

<sup>26</sup> Como Smith (2010) o esclarece, as origens da modernidade variam bastante: alguns associam-nas à reforma protestante, isto é, à rejeição do poder universal da Igreja Católica Romana e o desenvolvimento do ceticismo humanístico de Eramos e Montaigne, no séc. XVI; outros referem as revoluções científicas do séc. XVII, com Galileu, Harvey, Hobbes, Descartes, Boyle, Leibniz e Newton; correlacionam-nas, ainda, com as teorias e revoluções políticas republicanas dos EUA e França, no séc. XVIII. Porém, nenhum dos momentos históricos é consensualmente fixado como advento da modernidade, embora todos sejam vinculados aos pressupostos desse período.

e tecnológicos e uma produção de saberes inaudita. Os poderosos e produtivos sucessos, descobertas e invenções dos “cientistas” dos séculos XVII e XVIII fundamentaram e entrincheiraram a ideia de que a ciência, e o raciocínio matemático e geométrico que esta tinha por base, era o único verdadeiro caminho, o único método de investigação, para as verdades objetivas do mundo, tornando-se, então, o modelo do conhecimento respeitável e rigoroso, o melhor tipo de conhecimento possível (Gallo, 2006; Higgs, 2000; Smith, 2010). Rompe-se com o conhecimento intuitivo e com as afirmações perentórias para se enveredar por uma epistemologia cientificamente comprovada (Pourtois & Desmet, 1999, p. 24). Deste modo, o projeto moderno consolidou uma lógica disciplinar, constituindo-se em torno da construção de um método *universal*, que, por sua vez, permitiria expor os procedimentos sistemáticos para a aquisição e produção de conhecimento, objetivo e universal, e que poderiam ser utilizados por qualquer um que quisesse ter o trabalho de os aprender, permitindo a todos os homens viverem uma existência conforme com a razão (Gallo, 2006; Pourtois & Desmet, 1999; Smith, 2010).

O princípio da racionalização e o conseqüente otimismo tecnológico, científico e historicista coadunaram-se, assim, com os fundamentos dos propósitos iluministas: a *emancipação* do homem ocidental da ignorância, da superstição e da religião, independentemente da sua condição social, dando-lhe acesso a uma educação formal que lhe garantiria o conhecimento racional necessário para construir um novo mundo cuja efígie seriam os ideais da igualdade, fraternidade e liberdade (Calloni, 2013, p. 230). A modernidade baseou-se, então, num humanismo prometeico, numa visão *utópica* da vida humana e da sociedade, de acordo com a qual o pensamento racional levaria ao desenvolvimento de cidadãos racionais que estabeleceriam um mundo perfeito, sociedades democráticas povoadas por cidadãos racionais e autónomos, nas quais o conhecimento seria a garantia do domínio sobre os preconceitos e sobre a natureza (Calloni, 2013; Carr, 1995; Higgs, 2000; Wheatley, 2021).

Todavia, a modernidade atribui um papel peculiar à figura do indivíduo. No caso da razão e da ciência, para as fazer triunfar, renuncia-se à ideia de sujeito: o conhecimento não pode ser encontrado a não ser na análise dos factos reais que, por sua vez, devem ser objeto de uma descrição o mais neutra, mais objetiva e mais completa possível, algo em relação ao qual as contingências do sujeito seriam sempre óbices (Pourtois & Desmet, 1999, p. 24). Num âmbito social, político e moral, é importante notar que era o desenvolvimento do indivíduo enquanto cidadão, e não enquanto sujeito, que era idealizado. Ainda que o



indivíduo humano, igual e autónomo, tenha adquirido o estatuto de valor absoluto, glorificando-se os seus direitos e apresentando-se como ideal último da ordem democrática, a moral autoritária de dispositivos coletivos contrariaram a afirmação completa do princípio da individualidade (Lipovetsky, 2010; Lipovetsky & Serroy, 2018). Por toda a parte dominava o primado do dever para com a coletividade e ideais absolutos, que postergava os direitos subjetivos, tendo sido o carácter absoluto dos imperativos do domínio religioso transferidos para o domínio dos deveres coletivos, que subjugarão a soberania individual (Lipovetsky, 2010, p. 43; 49; 2017b, p. 186). O ideal é que ele seja um cidadão e que as suas virtudes privadas concorram para o bem comum (Pourtois & Desmet, 1999, p. 24), preservando-se, portanto, uma cultura do dever, embora ditada maioritariamente por injunções da moral social, familiar e política e não mais da moral religiosa (Lipovetsky, 2010).

Em síntese, entenda-se por modernidade a era de uma inquebrantável fé no poder da razão humana, universal, absoluta e autónoma, da celebração da ciência, do conhecimento objetivo acumulado e do domínio técnico, da crença no progresso histórico mobilizador e inevitável e do compromisso inabalável com os valores de emancipação e autonomia racional que não poderiam culminar senão numa utopia materializada (Carr, 1995; 1997). Por conseguinte, o ideal moderno é o da subordinação do individual às regras racionais coletivas, em nome do universal, da razão e do progresso, marcado pela promessa de um futuro radioso, resultante de grandes projetos revolucionários e ideologias sacrificais do futuro (Green, 1997; Lipovetsky, 2017c; 2019; 2022; Lipovetsky & Serroy, 2018).

## 1.2. Pós-modernidade

A dificuldade de fixação formal de um tema como a pós-modernidade começa pela própria constituição do termo. O prefixo «pós-» marca, tendencialmente, uma sucessão temporal, período qualificado como “o que vem depois”. Contudo, pode assumir uma conotação mais forte, no sentido de uma diferença qualitativa, presumindo um elemento de ruptura e de novidade, uma configuração inédita (d'Allones, 2020, pp. 22-23).

É nesse segundo sentido que podemos falar em pós-modernidade<sup>27</sup>: não como o

---

<sup>27</sup> Também aqui se pode evidenciar a distinção entre *pós-modernismo* e *pós-modernidade*: o primeiro, à semelhança do modernismo, está originalmente relacionado com a descrição de movimentos dentro da arte da arquitetura, baseados em ruturas e descontinuidades; o segundo, para o caso, descreve um movimento societal, uma constelação de alterações sociais e culturais, que desafia as ideias centrais da modernidade, como se verá adiante (Burbules, 2009, p. 2; Falkheimer, 2018, p. 2; Lipovetsky, 2022a).

advento do fim da modernidade, aquilo que simplesmente se lhe segue, numa cronologia contínua e ininterrupta, mas sim como uma reação à modernidade, uma nova feição ou fase desta, uma forma diferente de modular os seus temas e categorias que rompe, em parte, com o que caracterizava o projeto moderno (Aylesworth, 2015; Carr, 1995; 1997; d'Allones, 2020; Gallo, 2006; Peters M. , 1995). Corresponderia, por isso, a uma relação alterada da modernidade consigo mesma, que problematiza e critica a preservação de certas crenças, valores e esperanças (Burbules, 2009).

Essa problematidade manifesta-se naquilo que Jean-François Lyotard, o primeiro a colocar o termo no léxico filosófico<sup>28</sup>, em 1979, na sua obra *A Condição Pós-moderna* (Aylesworth, 2015, p. 5), denominou de «*incredulidade em relação às metanarrativas*» (Lyotard, 1989, p. 8). Por metanarrativa, ou grande narrativa, entenda-se um jogo de linguagem que restitui a unidade a conhecimentos díspares (Lyotard, 1989, p. 68), ou um discurso filosófico pretensamente universal (Gallo, 2006, p. 554), isto é, uma qualquer narrativa que, enquanto sistema de pensamento integrado e coerente, tenta encontrar um padrão global nas estruturas sociais ou no desenvolvimento histórico (exemplos disso são as doutrinas religiosas, o projeto iluminista, o marxismo e o progresso científico) (Green, 1997, p. 21). Aquilo que na pós-modernidade deixamos de conseguir fazer, segundo Lyotard, é crer nessas, e noutras, grandes narrativas. Reforça-se que é de incredulidade que ele fala, não de refutação ou rejeição; ou seja, perdemos a fé na capacidade que as metanarrativas da modernidade assumiam para cumprir as suas promessas (Burbules, 2009).

Na base dessa incredulidade está uma espécie de desencanto com o espírito do Iluminismo e com as narrativas da modernidade: as grandes narrativas totalizantes modernas, nas quais a História tinha um sentido único, organizado em torno da ideia de progresso, tanto no plano técnico e científico como no plano político, colapsaram (d'Allones, 2020, p. 23); os ideais da razão não corresponderam à realidade, tendo-se verificado não uma racionalidade como árbitro neutro das regras do pensamento claro (Higgs, 2000, p. 11), mas uma instrumentalização do conhecimento e da razão, que foram colocados ao serviço do poder e da dominação (Oliveira et al., 2013, p. 180). Deixa-se de poder considerar a verdade narrativa do Iluminismo, na qual se fundava a modernidade, como autoevidente ou

---

<sup>28</sup> A aparição do termo remonta aos anos 30, no mundo hispânico, e já se encontrava presente no mundo anglo-saxónico nos anos 50, no âmbito da arte e da estética, ganhando ampla difusão a partir da segunda metade da década de 70, com a publicação da obra de Lyotard (d'Allones, 2020; Ribeiro, 2018).

acreditar que a realização emancipatória é simplesmente uma questão de tempo (Carr, 1995, p. 78). A pós-modernidade reconhece a crise das ideias da modernidade, constituindo-se como reação crítica a essa crise (Oliveira et al., 2013); desmascara como falsos ídolos a segurança da ciência, da certeza do pensamento e do poder da razão (Martins, 2006, p. 261), que não só não impediram os casos das carnificinas das duas guerras mundiais, da deliquescência das democracias liberais, da Shoah, do Gulag, como, em muitos casos, até os agravaram (Lipovetsky, 2019, p. 345).<sup>29</sup>

Assim, partindo do até agora exposto e da tarefa aventada de início, podemos tentar avançar um conjunto de elementos problematizantes comuns às diferentes leituras qualificadas de pós-modernistas que permitiria caracterizar a pós-modernidade:

**1) Rejeição da concepção de razão universal:** ataque à concepção *a priori* e absolutista da razão, enquanto poder universal e necessário, reconhecendo-se os limites da nossa capacidade racional de chegar a verdades absolutas e de servir como mediador neutro e imparcial para o pensamento, enfatizando-se a proliferação de formas de racionalidade, não tendo nenhuma delas precedência necessária sobre as outras (Carr, 1995; Higgs, 2000; Peters M., 1995).

**2) Desconstrução da identidade unificada:** a visão de um sujeito humanista, coerente e centrado é desafiada, defendendo-se a ideia de identidades plurais, fluidas e fragmentadas, que se constroem em múltiplos contextos e nunca são ou estão fixas (Burbules, 2009; Carr, 1995; Higgs, 2000; Moreira, 2003, as cited in Ribeiro, 2018).

**3) Ceticismo quanto à objetividade e ao conhecimento:** a pós-modernidade questiona o conceito de conhecimento objetivo e universal, sustentando que o conhecimento está sempre condicionado por contextos culturais, históricos e discursivos, é sempre situado num esquema conceptual e interno a uma tradição específica, fora dos quais existem outros esquemas conceptuais e tradições; rejeita-se, então, a ideia de uma verdade fixa e

---

<sup>29</sup> No âmbito da filosofia, reconhece-se uma série de precursores da “crítica pós-moderna” que se destacaram pelo seu ceticismo para com as fundamentações, tradicionais e herdadas, da verdade: «a *filosofia crítica de Kant, o ceticismo de Hume, a dúvida radical de Descartes, a crítica ideológica de Marx, o niilismo de Nietzsche, o existencialismo de Kierkegaard, o pragmatismo de Dewey, as reflexões de Wittgenstein acerca da dúvida e da certeza [...]»* (Burbules, 2009, p. 3) A principal diferença é que esses filósofos aspiravam chegar a uma fundamentação mais honesta das coisas, enquanto a condição pós-moderna duvida da própria possibilidade de conseguir fazê-lo. Todavia, é algo que nos permite reforçar a ideia de que a pós-modernidade se fundamenta em condições da modernidade, sendo o antirracionalismo pós-moderno uma continuação do moderno (Green, 1997).

absoluta (Burbules, 2009; Calloni, 2013; Carr, 1995; 1997; Eagleton, 2005, as cited in Ribeiro, 2018).

**4) Valorização do *discurso* e da *linguagem*:** a linguagem é entendida como algo que molda a realidade e as nossas formas de ser no mundo; os discursos são permeados por dinâmicas de poder e as interpretações da realidade variam conforme o contexto espacial e temporal, linguístico e cultural (Burbules, 2009; Calloni, 2013; Ribeiro, 2018).

**5) Crítico em relação à *utopia* e ao *progresso*:** abandono da ideia de uma sociedade utópica alcançável através do progresso racional ou científico; a crença na inevitabilidade de uma melhoria contínua do bem-estar humano é substituída por uma visão cética sobre o futuro e sobre qualquer projeto que prometa uma solução final para os problemas sociais (Burbules, 2009; Moreira, 2003, as cited in Ribeiro, 2018).

**6) Reconhecimento das *dinâmicas de poder*:** existe uma preocupação central com a presença omnipresente do poder em todas as formas de discurso e práticas sociais; mesmo atos aparentemente neutros são vistos como imbuídos de relações de poder que afetam a forma como as pessoas vivem e interagem (Burbules, 2009).

**7) Celebração da *diversidade* e do *pluralismo*:** a pós-modernidade valoriza a diversidade cultural, rejeitando hierarquias entre formas de cultura "alta" e "baixa" e celebrando a multiplicidade de experiências e perspectivas; o relativismo cultural torna-se uma característica marcante, com a valorização da heterogeneidade e da descontinuidade (Eagleton, 2005, as cited in Ribeiro, 2018; Higgs, 2000).

No mundo pós-moderno, portanto, reina um ceticismo em relação a tudo o que se apresenta como universal, unívoco, estável, absoluto. Ou seja, podemos continuar a operar com as categorias de razão, objetividade e emancipação, necessitando apenas de reconhecer que são tomadas de modo diferente de como o eram na modernidade, pois o caráter universal e necessário que arrogavam é, agora, deslegitimado pela *complexidade* e *diversidade* que reconhecemos na realidade humana (Ribeiro, 2018, p. 397). Ao contrário da modernidade, cujo objetivo era a procura da perfeição e da plenitude, que se acreditava serem alcançáveis, a pós-modernidade vê o desenvolvimento seguir o seu curso sem qualquer fim definido: continua-se a agir, procurar, negociar ou a prever, mas o processo vê-se desprovido de finalidade absoluta (Pourtois & Desmet, 1999, p. 33). A pós-modernidade nasce, então, da tomada de consciência da complexidade irrevogável da realidade e corresponde, precisamente, à dificuldade de representar e explicar conclusiva e irrefutavelmente o

mundo no qual se vive (Ferreira dos Santos, 1988, p. 108, as cited in Calloni, 2013), instaurando a *incerteza* como a sorte do homem pós-moderno (Pourtois & Desmet, 1999, p. 33).

Porém, o relativismo e o niilismo que parecem ser inerentes à condição pós-moderna, resultando da frustração das expectativas criadas na modernidade, também podem ser problemáticos, caso levados ao extremo (Green, 1997). De tal modo se viram esses conceitos associados à pós-modernidade que o próprio termo “pós-moderno” se tornou pejorativo, sinónimo de niilismo epistemológico e moral (Gratton, 2018, p. 1). É importante, contudo, ressaltar que, minando os sentidos únicos e valores superiores da modernidade, não se ficou entregue à errância do sentido, a um desordenamento caótico dos comportamentos individuais e sociais, ao niilismo exponencial e à generalização do cinismo e relativismo (Lipovetsky, 2010; 2017b; 2017c; 2018; 2020; 2022a).

De acordo com Lipovetsky (2010), a representação catastrofista da cultura individualista da pós-modernidade é caricatural (p. 59): nem o niilismo absoluto nem o «último homem» nietzschiano se adivinham no seu horizonte (2017b, p. 14). As capacidades transcendentais, reflexivas e críticas dos indivíduos não foram de modo algum anuladas e as referências morais não desapareceram todas, estando estas últimas apenas sujeitas a uma diferente configuração: individualista, pluralizada e livre de regras morais heterónomas, abertas a um debate outrora impensável (2017b; 2017c; 2018).

A principal razão que me levou a recorrer ao autor para explorar tema tão intrincado é que Lipovetsky parece procurar dar conta da complexidade insuperável do presente, sem cair em simplificações apocalípticas ou apologéticas como as que muitas interpretações idealistas ou catastrofistas fazem. O que ele procura, no fundo, é teorizar uma realidade plural, multidimensional, recusando uma diabolização injustificada das sociedades democráticas contemporâneas (Charles, 2020; Lipovetsky, 2017c). Resta-me, portanto, apresentar algumas das particularidades do seu pensamento, ainda que de modo excessivamente sintetizado, e que se acrescentam e fundamentam, de algum modo, o que já foi apresentado.

Um dos principais aspetos que se pode considerar transversal à obra de Lipovetsky, e no qual o autor funda o diagnóstico que faz da pós-modernidade e dos fenómenos que parecem tipificá-la, é o individualismo consumado. Entenda-se, por individualismo, «*um sistema de valores que instala o indivíduo livre e igual como valor central na nossa cultura, como fundamento da ordem social e política.*» (Lipovetsky & Serroy, 2018, p. 59). A

modernidade procurou consagrar os princípios da liberdade individual e da igualdade de todos perante a lei, isto é, apresentar o indivíduo como referencial último da ordem democrática, incumbindo-se os seres humanos de construir, em detrimento da religião ou da tradição, o seu modo de ser em conjunto, as regras da vida social, a lei e o saber. Contudo, houve todo um conjunto de obstruções que funcionaram como travão à individualização: a ordem familiar, as ideologias revolucionárias e nacionalistas, as morais autoritárias, a compartimentação disciplinar, e outros tantos dispositivos coletivos e coercivos (Lipovetsky, 2010, p. 29; Lipovetsky & Serroy, 2018, pp. 59-60).

O que se verifica na pós-modernidade, de acordo com Lipovetsky, é uma obsolescência desses travões, com a diversificação das possibilidades de escolha, potenciadas pelo consumo de massa, e a diluição dos marcos de referência, dos sentidos únicos e dos valores superiores da modernidade (Lipovetsky, 2022a, p. 33; Lipovetsky & Serroy, 2018, p. 33). Não existe mais nada no absoluto que obrigue ou encoraje os homens a devotar-se a qualquer ideal; o valor principal e indiscutido que perdura é o indivíduo e o seu direito de ser livre, de se autodeterminar. A época pós-moderna consegue o que a modernidade proclamou: a consagração dos direitos do homem e o reconhecimento do indivíduo como referência absoluta (Lipovetsky, 2010; 2022a; Lipovetsky & Serroy, 2018). Nasce, por conseguinte, aquilo que o autor qualifica de *individualismo narcísico*, um individualismo puro (Lipovetsky, 2019, p. 393; 2022a, p. 82).

Esse tipo de individualismo qualifica-se pela existência virada para si mesma, para a realização e otimização dos seus valores e interesses, colocando a autorrealização acima de todas as considerações coletivas. Já não se ambiciona mudar o mundo, fabricar a sociedade sem classes ou o homem novo, apenas viver para si próprio, viver melhor, mais «leve» (Lipovetsky, 2010; 2017a; 2017b; 2019; 2022a). Como pensarmos apenas em nós próprios deixa de ser verdadeiramente imoral, o referencial do eu adquire direito de cidadania e cada indivíduo passa a firmar-se como legislador da sua vida, focado essencialmente em si próprio (Lipovetsky, 2010, p. 151; 2019, p. 394).<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> O que está em causa não é uma hipertrofia ou apoteose do egoísmo; o indivíduo contemporâneo não é mais egoísta que outrora, apenas passou a exprimir, explicitamente, a prioridade individualista das suas escolhas (Lipovetsky, 2017b; 2010, p. 151). Individualismo não é sinónimo de egoísmo absoluto, sendo compatível com responsabilidade (Lipovetsky, 2017b, p. 107). Ao mesmo tempo, o narcisismo descrito por Lipovetsky não se configura na situação do indivíduo refugiado na sua intimidade solipsista e inteiramente desconectado do social, numa independência soberana associal: as regras sociais não caducaram e o desejo por ligações e conexões com coletivos mantém-se (Lipovetsky, 2019, p. 394; 2022a, pp.

Todavia, esse individualismo narcísico faz-se acompanhar de ansiedade, solidão e insegurança interior. A pós-modernidade, de acordo com as condições delineadas, deixa o indivíduo cada vez mais entregue a si próprio, responsável por se construir a si mesmo, total e continuamente, sem rede que o proteja das quedas, o que cria condições favoráveis a sentimentos de angústia e *desorientação* existencial (Lipovetsky, 2017b; Lipovetsky & Serroy, 2018). Quanto mais o indivíduo é livre e senhor de si, mais parece vulnerável, frágil e desarmado interiormente, o que se manifesta na explosão de depressões, estados de ansiedade, avaliações negativas de si próprio, sentimentos de fracasso para com a vida, etc. (Lipovetsky, 2017b, p. 147; Lipovetsky & Serroy, 2018, p. 69). Para Lipovetsky, a dimensão desmesurada dos problemas pessoais deve ser atribuída não às vicissitudes psicológicas de cada um ou às dificuldades da vida atual, mas sim à deserção da *res publica*, à privação dos esquemas sociais estruturantes que lhe permitiam fazer frente às adversidades da existência (Lipovetsky, 2022a, p. 77; Lipovetsky & Charles, 2020, p. 88).

A consumação deste tipo de individualismo faz-se acompanhar de outras metamorfoses interdependentes, que o consolidam e que por ele são sustentadas.<sup>31</sup> Interessa-nos considerar as suas reflexões a propósito de alguns assuntos singulares: a ética do pós-dever, a hegemonia da sedução e a procura pela verdade pessoal.

A **ética do pós-dever**, segundo Lipovetsky, apresentando-se como tendência dominante das sociedades contemporâneas, ainda que não única, caracteriza-se por uma transformação na forma como os deveres são vividos (Lipovetsky, 2010, p. 57). A lógica do sacrifício e do dever incondicional foi substituída por uma moral leve, indolor e opcional, focada nos direitos subjetivos e no bem-estar individual, aspetos centrais do individualismo narcísico (Lipovetsky, 2017a, p. 37; Charles, 2020, pp. 40-41). O filósofo distingue entre *deveres negativos* (não fazer), que ainda conservam legitimidade, e *deveres positivos* (tu deves), que perderam força, associados ao sacrifício em prol de ideais coletivos e superiores (Lipovetsky, 2010, p. 57). Os deveres não desaparecem, passam apenas a derivar dos

---

35), a sociabilidade é apenas mais seletiva, mais emocional e mais efémera (Lipovetsky, 2017b, p. 124).

<sup>31</sup> Nos seus muitos livros, que continuam a ser escritos (o último, em coautoria com Jean Serroy, intitulado, *A Nova Era do Kitsch – Ensaio Sobre a cultura do «excesso»*, foi publicado ainda em março deste ano), Lipovetsky tende a focar-se naquilo que considera os polos estruturantes em torno dos quais o mundo pós-moderno se apresenta: hiperindividualismo, hipercapitalismo, hipertecnificação, hiperconsumo (Lipovetsky & Serroy, 2018, p. 40). Para o caso, sendo o eixo orientador do presente relatório a educação, eximo-me de explorar as especificidades de cada um desses eixos, centrando-me no que considere essencial para as implicações que pretendo retirar das minhas análises a nível da educação.

direitos fundamentais do indivíduo: cada um tem o direito de fazer o que quiser, desde que respeite o dever negativo de não incomodar os outros (Lipovetsky, 2010, p. 29, 171-172). O altruísmo, a generosidade e a solidariedade que restam são limitados e ocasionais, em conformidade com o desejo de preservar o bem-estar individual e evitar grandes renúncias e compromissos intensos: queremos a responsabilidade ética, mas sem mutilação de nós próprios, sem obrigações difíceis (Lipovetsky, 2010, pp. 58, 153). Isto acarreta que a vida cívica se subsuma na vida privada, que os direitos individuais se sobreponham às obrigações de cidadania e que se legitime o direito de viver como se não tivéssemos nenhuma obrigação para com o todo coletivo. A ética do pós-dever, minando a autoridade moral cidadã e o ideal de virtude cívica, afirma uma cidadania mínima (Lipovetsky, 2017a, p. 298).

Com a ruína das obrigações morais e da liturgia do dever, a sociedade pós-moderna vê substituir-se a coerção autoritária por um regime de sedução, instaurando-se, assim, a **hegemonia da sedução**, marcada pelo culto hedonista e psicológico (Lipovetsky, 2010; 2017a; 2017b; 2019; 2022a). Não se deve confundir sedução com engano, manipulação, falsificação ou aparência; corresponde, sim, a ser afetado de forma agradável, ser atraído por algo ou alguém que é fonte de representação imaginária e de prazer; é algo que faz nascer e crescer o desejo, sendo, por isso, algo consubstancial à vida e que sempre funcionou como forma de poder (Lipovetsky, 2019, pp. 22, 27, 197). A era moralista, contudo, que se baseava na supressão desses desejos, na repressão e na disciplina dos corpos, deu lugar a um mundo em que se incita ao prazer e se fomenta o desejo, de forma suave e atraente, substituindo a obrigação pela livre escolha e o dever pelo humor (Lipovetsky, 2019, pp. 12, 226-227; 2017a, p. 14). Assim, o princípio da sedução multiplica escolhas, personaliza a experiência e exalta o hedonismo e o bem-estar individual, como forças estruturantes da vida coletiva e social (Lipovetsky, 2019, p.12; 2022a, pp. 41-42). É tempo da disseminação social das operações de sedução, convertendo o obrigar, ordenar, disciplinar e reprimir em incentivar, motivar, ouvir, solicitar, agradar e tocar; a atração no lugar da obrigação, a compreensão no lugar da coerção (Lipovetsky, 2019, pp. 12, 227).

Finalmente, também a demanda pela Verdade, única e universal, é substituída pela procura de uma **verdade pessoal** sincrética, na qual o bem-estar individual e a autenticidade assumem uma importância decisiva. Em vez dos antigos dogmas recebidos e das grandes narrativas que guiavam o pensamento, as pessoas passam a organizar as suas crenças de forma personalizada, mesclando tradições diversas, práticas espirituais e terapias que



visam ao conforto pessoal e à expansão da consciência (Lipovetsky, 2010, p. 177; 2017a, p. 64; 2022a, p. 163). Nesse novo regime, a verdade como um valor transcendente torna-se secundária em relação ao objetivo pragmático de viver melhor, com uma ênfase crescente nas ferramentas que ajudam a aliviar o mal-estar existencial (Lipovetsky & Serroy, 2018, pp. 130-131). Ao mesmo tempo, a tarefa de constituir uma verdade personalizada é facilitada e propiciada pela profusão de informações. Porém, embora os indivíduos sejam agora mais capazes de exercer o livre-exame e de se informar por conta própria, essa liberdade informativa é acompanhada por uma superabundância de dados desorganizados, caóticos, não hierarquizados, o que gera desorientação. O excesso de informação, acessível com facilidade graças às tecnologias digitais, sobrecarrega as pessoas, que não possuem, por si só, os instrumentos críticos e analíticos necessários para discriminar o que é relevante ou verdadeiro (Charles, 2020, p. 34; Lipovetsky & Serroy, 2018, pp. 99-100). A ausência de grelhas interpretativas e de uma hierarquização dos saberes faz com que essa avalanche de informações conduza mais à dispersão do que à reflexão e compreensão profunda, ficando a liberdade ameaçada não pelo déficit ou limitação de informação, mas pela sua overdose (Lipovetsky, 2017a, p. 322; 2019, pp. 352-354; Lipovetsky & Serroy, 2018, pp. 90-100).

Com isto, impõe-se a seguinte observação: continua a existir coletividade, mas numa estrutura atomizada, num modo de cultura de arquipélago; os deveres não desapareceram, mas são agora “mínimos” ou predominantemente “negativos”; o controlo e as normas sociais mantêm-se, ainda que sob um registo de sedução e não de coerção; continua a existir verdade, mas é mais *a la carte* que absoluta. Tal como na modernidade, que não erradicou a religião e a tradição, relegando-as apenas para a esfera privada, a pós-modernidade mantém os aspetos evidenciados, apenas sob outra conformação que, para o caso, acarreta consequências peculiares para o âmbito da educação.

Estes são, então, os aspetos que se podem acrescentar aos elencados em primeiro lugar. Reitero o aviso feito acima: esta é apenas *uma* possível caracterização da pós-modernidade, não tendo pretensões de ser derradeira.<sup>32</sup> O importante é que é possível pensar em

---

<sup>32</sup> Isento-me, assim, da crítica da autorreferencialidade que por vezes é apontada a posições pós-modernas, quer dizer, ao identificar a pós-modernidade com o rejeitar da possibilidade de estabelecer explicações e conclusões universais e definitivas, acabam por, de algum modo, estabelecê-lo nesses mesmos termos (Burbules, 2009, p. 5). Aquilo com que estou preocupado, no fundo, é com a problematização da realidade contemporânea, no âmbito específico da educação, e não com definições conclusivas e resolutivas, tendo a suposta totalidade das reflexões apresentadas um valor heurístico e não ontológico.

educação em ambos os diferentes contextos: o da modernidade e o da pós-modernidade, sendo essa a tarefa que se segue.

## 2. O Âmbito da Educação

### 2.1. Educação e Pedagogia Moderna

De acordo com o que foi exposto a propósito da modernidade, é fácil antecipar a relevância do papel que a educação veio assumir para o projeto moderno. O primado do princípio da racionalidade alimentava a promessa iluminista de que a humanidade completaria o seu longo período de imaturidade uma vez que se visse liberta dos limites dos preconceitos, dogmas e tradição. A principal tarefa do projeto era, portanto, educativa: através da educação, desenvolve-se em todas as pessoas o poder universal da razão e possibilita-lhes a emancipação dos ditames da ignorância, tornando-as racionalmente capazes de se transformarem, a si e ao mundo social em que vivem, sustentando-se a crença da possibilidade de uma melhoria da condição humana (Carr, 1995, pp. 76-77). Considerava-se, por isso, axiomático que o objetivo da educação era promover o desenvolvimento do poder emancipatório da razão humana autónoma (Carr, 1997, p. 315).

De um modo geral, podemos determinar o período da segunda metade do séc. XIX como a altura em que essa visão modernista da educação ganhou verdadeiro relevo, consequência da emergência da legislação e práticas que promoveram a escolarização em massa, procurando fazer chegar a todos os indivíduos a autonomia racional e emancipatória prometida (Higgs, 2000, p. 18; Zufiaurre, 2007, p. 142).

Não esqueçamos, contudo, que, mesmo tendo ganho um destaque inédito, o indivíduo manteve-se subordinado aos imperativos da racionalidade científica e das coletividades: a unicidade e a subjetividade da pessoa eram pouco relevantes para a aquisição e produção do conhecimento. Evidentemente, tais particularidades refletiram-se na educação.

Para o propósito deste relatório, basta-me somente cingir a uma apresentação sucinta do âmbito pedagógico da educação escolar da modernidade, atentando na abordagem que singrou e que lhe está associada, a qual é regularmente denominada de *tradicional*<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Vários foram os autores que se dedicaram a caracterizar as pedagogias tradicionais, tendo sido diversa a nomenclatura utilizada, ainda que a descrição seja, de modo geral, equivalente: pedagogia normativa (Lépine), pedagogia enciclopédica (Paquette), corrente tradicional (Allard e outros), educação clássica (Lapp e outros), escola tradicional (Mollo), entre muitos outros (Bertrand & Valois, 1994, pp. 55-67).

Essa corrente clássica da educação, também denominada de magistro-centrista (Altet, 1997, p. 24), tem como finalidade a transmissão de saberes constituídos, centrando-se a atividade naquele que ensina, nas capacidades que o Mestre tem de expor, explicar, verificar e fazer rever os conhecimentos; o saber é preparado, estruturado e transmitido pelo Mestre, sendo o aluno somente responsável por ouvir e receber o saber que lhe é transmitido, um saber indiferenciado, o mesmo para todos, em aulas tipicamente homogêneas; subestima-se, desse modo, o papel do aluno e o dos seus processos cognitivos na construção do saber por si próprio (Altet, 1997, pp. 10, 24-25; Arenilla et al., p. 408). O aluno que aprende bem, de acordo com esta corrente pedagógica, é aquele que reflete com maior exatidão o que recebeu (Bertrand & Valois, 1994, p. 66). Consistindo a aprendizagem no processo de recepção e acumulação de saberes, as pedagogias tradicionais são também denominadas de pedagogias de transmissão (Altet, 1997, p. 10).

| Papel do Professor  | Papel do Aluno   |
|---|--|
| <p>Assegura a transmissão de conhecimentos hierarquizados, disciplinares e predeterminados.</p> <p>Organiza e julga os valores do aluno.</p> <p>Promove as capacidades intelectuais e de raciocínio – administra os recursos, determina as aulas, de modo homogêneo, para todos.</p> <p>É responsável pela motivação dos alunos – deve monopolizar a sua atenção, suscitar as intervenções e a participação.</p> <p>Controla os alunos – é responsável pela ordem e disciplina na aula; deve procurar minimizar os conflitos que eventualmente possam aparecer.</p> <p>Dirige e avalia o trabalho do aluno – avalia o seu progresso e dá-lhe novas tarefas.</p> | <p>Recetor de uma mensagem predeterminada.</p> <p>Está subordinado às expectativas e às diretivas do professor.</p> <p>Conforma-se com o modelo único de desenvolvimento.</p> <p>Deve dominar as emoções, a imaginação, a sensibilidade e a afetividade – dimensões da vida irrelevantes para a dimensão cognitiva, lógica ou racional, sendo, por isso, completamente ignoradas.</p> <p>Deve comportar-se segundo regras conformes às normas aceites pela maioria.</p> <p>Deve permanecer em silêncio e mostrar-se obediente à autoridade do professor.</p> |

**Tabela 1:** Os papéis do professor e do aluno na pedagogia tradicional ou de transmissão.

De acordo com essa concepção clássica, o papel do professor e o papel dos alunos podem ser sintetizados de um modo específico (**Tabela 1**) (Bertrand & Valois, 1994, pp. 85-106). Por conseguinte, predominam as aulas expositivas e a recitação, valorizando-se a atenção, a memória, a obediência e o silêncio por parte do aluno (Bertrand & Valois, p. 58; Arenilla et al., p. 408). O aluno deve apenas realizar o seu trabalho sem reclamar, de modo a ser considerado normal, submetendo-se a um processo de mudança segundo um modelo único de transformação, idêntico para todos, e não tendo oportunidade de expressar a sua criatividade e capacidade crítica e reflexiva no processo de conhecimento e aprendizagem. O professor é, então, o agente formal responsável pela socialização dos alunos, isto é, por adaptar os indivíduos à sociedade, transmitindo-lhes os valores e conhecimentos que devem possuir antes de entrar no mundo. (Bertrand & Valois, pp. 89, 94, 99).

Por ter como objetivo conformar o aluno às normas socioculturais aceites pela maioria, dominando-o, sujeitando-o a um sistema de recompensa e sanção como processo de adestramento e de correção, relativizando a sua importância enquanto pessoa e deslegitimando as diferenças individuais e os processos subjetivos, podemos qualificar este tipo de pedagogia tradicional como coercivo-disciplinar<sup>34</sup>.

## 2.2. Educação e Pedagogia Pós-Moderna

Se é difícil tentar determinar conceptualmente a pós-modernidade, será igualmente complicado fixar algo como uma educação pós-moderna. O meu empreendimento resumir-se-á, por esse motivo, a aplicar a anterior caracterização da pós-modernidade ao contexto da educação e da pedagogia.

Com o fracasso das ideias modernistas, como se viu, a crítica pós-moderna fundamenta o colapso do poder da razão humana e da possibilidade de um conhecimento objetivo e imparcial, o que acabou por conduzir a uma valorização das “pequenas narrativas”,

---

<sup>34</sup> Este qualificativo tem por base as análises de Foucault em *Vigiar e Punir*, acerca do poder disciplinar enquanto método de controlo minucioso das operações do corpo, modo de adestramento e de correção, impondo o normal como princípio de coerção e fabricando corpos submetidos e exercitados, «corpos dóceis» (Foucault, 2019, pp. 159-160, 212-213). Charles (2020) define a noção foucaultiana de disciplina como «um conjunto de regras e técnicas particulares (vigilância hierárquica, sanção normalizadora, exame) com o efeito de produzir uma conduta normalizada e estandardizada, de preparar os indivíduos e de os submeter a um molde idêntico no sentido de otimizar as suas faculdades produtivas.» (p. 18). Embora isso se coadune com o que foi apresentado a propósito da pedagogia tradicional, não me cabe aqui conceber uma leitura foucaultiana da escola e da educação. Aproprio-me apenas destas ideias excessivamente simplificadas, neste contexto, para qualificar o tipo de abordagem tratado.

no lugar das “grandes narrativas”, e, conseqüentemente, à legitimação da diversidade e à consumação do individualismo, ainda obstaculizado na modernidade.

Esse individualismo acabado, ou *narcísico*, conquista o seu lugar também no universo educativo. Com o surgimento de diferentes pedagogias e métodos ativos, que remontam ao início do séc. XX e que estão ligados a nomes como Dewey, Freinet, Cousinet, Claparède, Decroly, Ferrière, Rogers, entre outros, configura-se uma nova postura em educação, na qual a singularidade e a subjetividade do aluno ganham relevo, deixando de estar completamente subjugadas à racionalidade impessoal e anónima de uma autoridade exterior (Arenilla et al., 2013, p. 409; Lipovetsky, 2017b, p. 173; Pourtois & Desmet, 1999, pp. 121-123).

Com o fim das metanarrativas modernistas e a expansão da civilização de consumo e dos ideais hedonistas, a educação tradicionalista e autoritária deu lugar a uma educação psicologizada, relacional, compreensiva e focada no prazer (Lipovetsky, 2010, p. 317; 2017a, pp. 17, 278; 2017b, p. 173). A escola assistiu, assim, à implantação de métodos que viraram as costas aos controlos disciplinares, à autoridade do trabalho, às obrigações impessoais da repetição e da memorização, à centralidade da figura do professor, para se orientarem de acordo com o respeito pela personalidade singular do aluno, escutando as suas necessidades e respondendo aos seus desejos específicos, adaptando-se à personalidade de cada um para favorecer a sua maior felicidade pessoal, sem frustração ou imposição anónima (Lipovetsky, 2022b, pp. 74-75; Lipovetsky & Serroy, 2018, p. 187). Já não punir, obrigar, impor regras estritas, mas sim obter a adesão do jovem sem necessidade de recorrer a meios repressivos (Lipovetsky, 2019, p. 330).

A educação rigorista ou repressiva e a pedagogia coercivo-disciplinar dão então lugar a uma educação do tipo liberal e hedonista e a *pedagogias hedonistas-personalizantes*, que funcionam sob a lógica estruturante da sedução (Lipovetsky, 2019, pp. 17, 331). De acordo com esse princípio da sedução, procura-se fazer de tudo para evitar frustrar a criança ou fazê-la sentir-se insatisfeita ou infeliz, visando-se, sim, a sua satisfação completa e a sua felicidade imediata (Lipovetsky, 2017b, p. 173). Quer dizer, no lugar de disciplina, procura-se sedução através da atenção aos desejos, do reconhecimento da singularidade pessoal, da promoção do desenvolvimento da autonomia (Lipovetsky, 2017a, pp. 17, 278).

É importante notar, contudo, que esse tipo de hedonismo não resvala necessariamente em permissividade e laxismo sem limites: valorizando-se e estimulando-se os

momentos de prazer, reduz-se o mais possível as medidas coercivas e autoritárias em proveito de experiências de prazer do aluno, de modo a fazê-lo feliz no presente, tanto quanto possível (Lipovetsky, 2019, p. 333).

Alguns dos aspetos e valores essenciais que poderiam, portanto, caracterizar esse tipo de educação ou estilo pedagógico pós-moderno seriam os seguintes: (Arenilla et al., 2013, p. 409; Lipovetsky, 2019, pp. 330-347; Oliveira et al., 2013, pp. 184-186):

- Interesse espontâneo das crianças, que gera a motivação para o esforço;
- Liberdade de criação, de invenção, de iniciativa por parte do aluno;
- Articulação consensual entre educação e realidade – coloca ao mesmo nível as grandes obras do património cultural e os temas da atualidade;
- Atividades lúdicas e distrativas e concomitante rejeição dos exercícios de repetição e de memorização;
- Culto do presente;
- Tomada em consideração das componentes afetivas e sociais do desenvolvimento dos indivíduos – reconhecimento do próximo, escuta, empatia;
- Comunicação entre aluno e professor é horizontal;
- Finalidade de formar o aluno-pessoa, de o fazer desabrochar, enquanto ser único, singular, de modo que seja feliz e autónomo.

Certos autores idealizam a escola secundária pós-moderna como envolvendo alunos e professores a negociar cursos, incluindo uma variedade de estilos pedagógicos e pressupondo formas democráticas de organização (Giroux, 1992, pp. 31-33, as cited in Green, 1997, pp. 27-28). Porém, para Lipovetsky, o ensino pós-moderno, dominado pelo princípio de sedução, acaba por se perverter, estando na origem da falência da escola na pós-modernidade e condenando as novas gerações à pobreza cognitiva e cultural, à ruína das aprendizagens de base, à tendência para a perpetuação das desigualdades sociais e à multiplicação de individualidades desorientadas e frágeis, psicologicamente vulneráveis por falta de defesas interiores que lhes permitiriam enfrentar os conflitos e suportar os reveses da existência, a frustração, o fracasso e a adversidade (Lipovetsky, 2017a, p. 279; 2017b, pp. 173-174; 2019, pp. 344-345, 338).

### 2.3. Panorama Educativo Atual

O problema de fundo mantém-se: *como educar hoje?* Procurei evidenciar, nos capítulos anteriores, como nos encontramos a viver na pós-modernidade, num mundo pós-moderno, que desenvolve e impele até ao limite as tendências constituintes da modernidade (Martins, 2006, p.257). Isto é, mais do que uma ocasional atitude crítica e reativa contra os princípios do projeto moderno, a condição pós-moderna tornou-se a postura basal dominante e disseminada pelas sociedades contemporâneas, nas quais damos por nós, o que quer dizer que até podemos ser pós-modernos sem o sabermos (Martins, 2006, p. 258). Não significa, porém, que tenhamos de adotar ou tenhamos adotado irrevogavelmente uma perspetiva ou compromisso pós-modernista (Peters & Wain, 2003, p. 69), como na modernidade também perseveraram outras conceções que não as concordantes com o projeto moderno (mantiveram-se, e mantêm-se, religiões e tradições). Implica apenas que essa é a tessitura, o paradigma, se quisermos, na qual estamos inscritos, tendo nós a opção de abraçá-la ou de lhe resistir. Todavia, é necessário reconhecer os contornos desse contexto, para compreendermos conscientemente de que modo podemos orientar a nossa conduta.

Aceitemos, portanto, que vivemos num mundo pós-moderno.<sup>35</sup> E a escola: permanece maioritariamente moderna ou ter-se-á convertido em pós-moderna? Numa primeira observação, conserva características herdadas da modernidade: uma visão emancipatória da educação e um primado da racionalidade instrumental. O PASEO, por exemplo, é uma referência de como ainda esperamos que o sentido da educação seja o da melhoria da condição humana, de acordo com um determinado modelo idealizado, concreto e normativo: a humanidade (representada, para o caso, pela sociedade portuguesa) estaria inevitavelmente melhor se os alunos, ao terminar a escolaridade obrigatória, tivessem adquirido as competências e valores discriminados nesse documento.

Porém, manter valores educativos emancipatórios não é sinónimo de manter a meta-narrativa iluminista, tendo em conta que, atualmente, aceitamos como indefensável a antecipação de que essa emancipação se realizará obrigatória e garantidamente no futuro, ou que algo como a razão humana universal e absoluta o permitirá fazê-lo. Ou seja, mantemos

---

<sup>35</sup> Morin (2023) coloca-o de uma maneira lacónica e suficientemente legítima: «*Se a modernidade se define como fé incondicional no progresso, na técnica, na ciência, no desenvolvimento económico, então esta modernidade está morta.*» (p. 74). Em vez de fé incondicional, passamos a falar de crença esperançosa: o progresso como possibilidade incerta, sem certeza científica ou promessa histórica (p. 78).

uma valorização da razão e da emancipação humana, mas já não as caracterizamos com a linguagem do Iluminismo, o que não implica que não consideremos razoável e apropriado adotá-las enquanto objetivos educativos (Carr, 1995, pp. 79-81). Reconhecemos que os problemas da irracionalidade e da injustiça ainda existem e que é preferível combatê-los com uma educação alicerçada na razão, ainda que não exista nenhum padrão de racionalidade universal externo à história e à tradição que permitam garantir um eventual sucesso. É, por isso, uma questão em aberto, sujeita a constantes reformulações.

Por outro lado, outros documentos e normas educativas denotam algumas das particularidades pós-modernas, como a valorização da individualidade e autonomia do aluno e o reconhecimento e celebração da diversidade no contexto escolar. O PE pelo qual a ESFD se norteia, como se viu na primeira parte deste relatório, por exemplo, contém linhas orientadoras como: «*promoção de estratégias de integração da diversidade linguística e cultural das crianças/alunos*» (AEAA, 2023, p. 34); «*a inclusão afetiva e académica das crianças/alunos e a criação de laços de pertença nos mais desenraizados*» (AEAA, 2023, p. 30). São duas das muitas passagens ilustrativas desse cuidado para com a singularidade do aluno e a pluralidade de contextos culturais dos quais provêm, algo completamente antagónico à sujeição monocultural excludente e à negligência das dimensões sociais e afetivas da educação na modernidade.<sup>36</sup>

Poderíamos assumir, de modo um tanto temerário, que a educação, se não pós-moderna, se encontra no caminho de se pós-modernizar. No entanto, tudo isso diz respeito a uma conceção macrossistémica do problema. Para responder a tão intrincada questão, nesse âmbito, teria de me debruçar sobre uma plethora de aspetos, para além daqueles referidos, de um modo mais cuidado e rigoroso, algo que não me cabe aqui fazer. Tal como nas duas secções anteriores, a análise que faço da educação está coartada ao nível dos professores e da abordagem pedagógica que assumem ou podem assumir, tema efetivamente transversal a este relatório. Reformulo, portanto, o problema: serão os professores, e as pedagogias que põem em prática, modernos ou pós-modernos?

Aquilo que parece, aparentemente, predominar no contexto microssistémico das

---

<sup>36</sup> Também poderíamos incluir aqui, como ilustrativo da mesma mudança paradigmática, decretos de lei homologados nas últimas duas décadas que evidenciam o lugar central que a figura do aluno tem vindo a assumir, maioritariamente desconsiderada e negligenciada na modernidade (ver nota de rodapé 7, como exemplo).



aulas, são abordagens pedagógicas tradicionais, independentemente de os professores serem mais ou menos pós-modernos, mesmo sem o saberem<sup>37</sup>. Como vimos na primeira parte, as reformas educativas e normas orientadoras de documentos homologados não são suficientes para gerar dinâmicas pedagógicas que garantam e orientem o sucesso educativo dos alunos em cada escola particular, não se tendo transformado verdadeiramente a natureza do ato de ensinar nas mesmas proporções das várias reformas concretizadas. O que se verifica, na prática, é que as lógicas de ação permanecem, em definitivo, fortemente disciplinares e contribuem, em grande parte, para perpetuar exatamente o mesmo modelo (Guibert, 2013, p. 82; Pourtois & Desmet, 1999, p. 37): «na sua grande maioria, os professores ensinam hoje mais ou menos como os seus predecessores o faziam há um século» (Demailly, 2008, as cited in Guibert, 2013, p. 81). Ou seja, é a pedagogia tradicional, centrada na figura do professor e no seu ensinar, transmissivo e expositivo, que ainda reina.<sup>38</sup>

Todavia, a insuficiência da hegemonia desse estilo pedagógico já foi comprovada: a grande maioria dos alunos não alcança, apenas por via de uma pedagogia coercivo-disciplinar, os objetivos propostos e o modelo idealizado para a conclusão da educação formal. É agora claro para todos que não se elimina o risco de erro recusando toda a afetividade: esta é inseparável do desenvolvimento da inteligência e tanto pode asfixiar o conhecimento como fortalecê-lo, sendo a separação/ligação afetiva entre professor e alunos um fator essencial para a construção de competências cognitivas e sociais dos mesmos (Morin, 2023, p. 22; Pourtois & Desmet, 1999, 82).

Além disso, já no final do século passado a multiplicidade de abordagens pedagógicas que gozavam de uma certa notoriedade pública incluía 80 estilos diferentes, existindo, atualmente, mais de uma centena de pedagogias distintas, fruto das inovações pedagógicas e tecnológicas (Herodotou, et al., 2019). Nem mesmo o facto de se manter um currículo comum, quer seja o dos cursos científico-humanísticos, profissionais ou profissionalizantes, artísticos, ou outros, que se quer aplicado de forma consistente a todas as escolas, justifica uma uniformidade pedagógica completa, considerando a autonomia profissional de que os

---

<sup>37</sup> Os professores podem manter modelos pedagógicos clássicos e participarem da incerteza, ceticismo, relativismo e individualismo que caracterizam a condição pós-moderno. Só é contraditório na medida em que o estilo pedagógico perpetrado já não beneficia de uma justificação *a priori* como a que modernidade oferecia, necessitando de uma outra fundamentação que pode vir a não ser dada por qualquer professor que adote esse estilo, caso o mesmo não se confronte com o próprio problema.

<sup>38</sup> Continua a poder aplicar-se o mordaz e irónico aforismo de Karl Kraus (2023): «Os alunos comem o que os professores digerem.» (p. 197)

professores gozam para adaptar, ou não, o seu ensino aos seus alunos em particular<sup>39</sup> (Green, 1997, pp. 38-39). Porquê, então, manter um único e o mesmo regime que já se sabe não conseguir corresponder ao pretendido? Porquê fazer uso da autonomia para perpetuar e se cingir apenas a um estilo pedagógico?

A resposta a essa pergunta parece-me ser dada por aquilo a que Pourtois e Desmet (1999) intitulam de *pedagogia da impregnação*. Segundo os autores, a pedagogia da impregnação refere-se ao processo profundo e subtil pelo qual somos moldados pedagogicamente desde o nascimento, imersos num "banho" educativo que configura os nossos valores, normas e referências sem que nos apercebamos conscientemente (p. 207). Desde a infância, cada indivíduo incorpora e interioriza um modelo pedagógico, criando uma identidade pedagógica que se forma como uma "segunda natureza" e que persiste de modo inconsciente, influenciando inevitavelmente a sua própria prática educativa como adulto, altura em que reproduz o modelo incorporado, quando assume o papel de educador (p. 209). Trata-se de algo como um *imprinting* cultural, uma espécie de marca sem retorno que as experiências desde o nascimento impõem (Morin, 2023, p. 31). No caso de não se dar nenhum processo de reflexão crítica que permita uma suspensão temporária dessa pedagogia de base, a identidade pedagógica da pessoa funde-se com essa pedagogia, sustentando nela as suas práticas e escolhas. Ou seja, os professores cujo estilo pedagógico é o tradicional reproduzem apenas aquilo que aprenderam e integram, algo que se tornou o seu *habitus*.

Podemos destacar duas condições que parecem consolidar esse estado de coisas, impedindo a tal distância necessária para que haja uma transformação do modelo: a ilusão pedagógica e o desejo de segurança psicológica. Em relação à ilusão pedagógica, Cousinet explica a situação inevitavelmente contraditória em que o professor se encontra:

*«Por um lado, exercem uma certa atividade na qual têm fé, por lhes ter sido legada por uma tradição respeitável, ou seja, respeitada como todas as tradições, e porque, exercendo-a geralmente muito conscientemente, não podem duvidar, sofreriam muito ao duvidar, da eficácia dessa ação. Por outro lado, como constatam que, em certo número de casos, esta atividade que é a sua é seguida de resultados positivos*

---

<sup>39</sup> «Os profissionais do ensino gozam de uma certa autonomia profissional face às regras e prescrições, porque lhes pertence determinar por si mesmo de que maneira vão proceder. (...) o profissional, mesmo que disponha de meios, não tem necessariamente a priori as respostas aos diversos problemas que ele pode encontrar na tarefa de atingir os fins visados.» (Legendre, 2013, pp. 210-11)

*nos alunos, a sua crença nesta eficácia é por isso reforçada. Atribuem o êxito que se segue à sua ação e ao seu desempenho como professores (post hoc, ergo propter hoc). Quando a sua didática tem sucesso, quando transforma o indivíduo informe em bom aluno, é por sua influência, quando a mesma didática fracassa, é por causa do indivíduo. Os bons alunos são feitos pelo professor, os maus alunos são feitos por si próprios...» (Cousinet, 1959, pp. 124-132, as cited in Altet, 1997, p. 66)*

Como pode o professor admitir que a sua pedagogia é a causa do êxito de uns alunos, mas não é causa do fracasso de outros? Como pode responsabilizar os seus métodos e pedagogia pelo sucesso de uns poucos, ao mesmo tempo que se exime do insucesso de outros tantos? Parece uma atitude seletiva e pouco conscienciosa; quer dizer, iludida. Marcados pelos nossos hábitos e pelos valores que nos foram inculcados pelo meio, ao se praticar a pedagogia de impregnação, tem-se a sensação de bem educar, de se situar no verdadeiro, de fazer um belo trabalho (Pourtois & Desmet, 1999, p. 308).

E essa ilusão é alimentada pela segunda condição mencionada, antecedida pelas palavras de Cousinet: “não podem duvidar, *sufreriam muito ao duvidar*, da eficácia dessa ação”. Quer isso dizer que é pelo desejo de segurança psicológica que aceitamos e praticamos várias formas de disciplina, sempre no mesmo registo (Krishnamurti, 2023, p. 26). A abertura a outras experiências pedagógicas não é fácil, pois pode desvendar inquietudes, inaptidões e erros, algo potencialmente doloroso e desestabilizador (Desjardins, 2013, p. 39; Perrenoud, 2013, p. 98). Para evitar esse tipo de confronto, optamos por nos manter desatentos em relação àquilo que somos, observando pouco os nossos pensamentos e sentimentos (Krishnamurti, 2023, p. 85), e conservando uma identidade pedagógica herdada e sustentada na tradição.

É através do argumento pós-moderno que podemos procurar endereçar esse problema, abrindo-nos ao diálogo crítico com toda a variedade da tradição educativa, na medida em que a pós-modernidade sustenta apenas um ceticismo em relação a todas as teorias sistemáticas, não avançando nenhum ponto de vista fundamental ou teoria nova que resolvam ou pretendam resolver o tipo de problemas enunciados (Usher & Edwards, 1994, pp. 24-25, 29, 31, as cited in Burbules, 2009, p. 8). A aprendizagem pedagógica já não pode continuar a ser entendida como uma simples transmissão de saberes, considerando que o fenómeno é bem mais complexo do que essa posição pode fazer crer (Pourtois & Desmet, 1999, p. 308).

Assim, resta-me apenas concluir com a proposta de Pourtois e Desmet que referi na primeira parte e que funcionou como um dos pressupostos pedagógicos que orientaram a minha prática letiva: a construção de um sistema pedagógico multirreferencial. Esta, enquanto tentativa de conjugar uma pluralidade não hierárquica de práticas pedagógicas sempre sujeita a reconfigurações, poderá servir de alternativa à preeminência do registo pedagógico clássico, coadunando-se com o paradigma pós-moderno.

### **3. Identidade Pedagógica Multirreferencial**

A proposta que se segue não pretende ter um valor absoluto e resolutivo. O paradigma já é outro: não o da certeza, marcado pela reprodução de práticas estereotipadas e precisas, de instrumentos didáticos perfeitamente programados, mas de incerteza, de consideração de situações não programadas, de subjetivação do aluno, em vez do seu controlo (Pourtois & Desmet, 1999, p. 40). O que desaparece, portanto, é a pretensão de qualquer abordagem poder ser promovida à categoria de modelo geral e universal, suprimindo-se todas as relações de dominação (Pourtois & Desmet, 1999, p. 41).

O que pretendo, ao apoiar-me em Pourtois e Desmet (1999), é explorar uma tendência pedagógica pós-moderna, algo que não se apresenta como uma nova teoria, mas como uma pedagogia que procura tentar tirar o melhor proveito da riqueza de teorias e práticas educativas já existentes. Reconhece-se, portanto, que nenhuma pedagogia pode pretender atender isoladamente a todas as necessidades educativas atuais, tendo todas de concorrer, em conjunto, para esse mesmo objetivo. Tal como a educação, a ideia de pedagogia como realidade imutável deve ser rejeitada, tratando-se, na verdade, de uma construção humana e dinâmica, que se elabora permanentemente. (pp. 41-43, 189).

Por isso, o que pretendi, com as opções que a dita obra me proporcionou, foi instalar-me, desde o princípio, numa dialética entre a pedagogia de base, isto é, a pedagogia da impregnação, e as escolhas por mim operadas. Assumindo-me como sujeito capaz de dominar conscientemente a minha relação com o meu mundo vivido e a minha pedagogia de base (p. 213), comprometi-me a principiar, já enquanto estagiário, a elaboração do meu próprio sistema pedagógico multirreferencial. O que Pourtois e Desmet pretendem com a apresentação de tal ideia é a integração e articulação de outras abordagens pedagógicas que não a de base, de modo a promover uma modificação da identidade pedagógica que a liberte da sujeição ao modelo pedagógico basal: não integrar e articular todas as práticas existentes,

algo obviamente impossível, mas selecionar práticas, novas abordagens pedagógicas, e integrá-las nas práticas espontâneas da pedagogia de base, que se verá, por isso, enriquecida ou, até, modificada nos seus fundamentos mais profundos (pp. 308-309), deixando sempre em aberto a possibilidade de repensá-las. O objetivo, portanto, é que o educador, ao incorporar as práticas novas que experimenta, construindo-se e enriquecendo-se constantemente, conceba o seu próprio sistema pedagógico, rejeitando o totalitarismo de uma única pedagogia em prol de um pensamento plural e integrador, concordante com os elementos característicos da complexidade dos tempos pós-modernos (pp. 309, 311).

Não se trata, portanto, de impor um modo de agir e de educar, de providenciar um modelo de educação perfeito. Propõe-se apenas que o educador se interrogue sobre as suas crenças, pontos de vista, opiniões, práticas, experiências de vida, que forjam a sua verdade, para a eles não se conformar cegamente, para não se conservar refém de práticas potencialmente desfavoráveis ao papel que assume como educador (pp. 68, 189).

Dessarte, e crendo que com uma formação reflexiva, comunicacional, de parceria, cada indivíduo é capaz de elaborar o seu próprio sistema pedagógico multirreferencial e integrado, estabelecendo uma atitude crítica sobre a sua relação com a sua própria pedagogia de base (p. 213), descreverei, de modo bastante sintético, algumas das práticas pedagógicas que podem integrar esse sistema multirreferencial (**Tabela 2**), tendo por base aquelas que são apresentadas por Pourtois e Desmet (1999). O interesse que assumem advém do facto de terem permeado, com maior ou menor evidência, a minha atividade letiva, não se alvitando, em momento algum, enquanto lista exaustiva (recorde-se que existem, atualmente, mais de uma centena de pedagogias distintas!).

| <b>Pedagogia das experiências positivas</b>  |   |
|--|---|
| Tem por princípios o estabelecimento de espaços de comunicação entre alunos e professores, a diminuição da distância entre a vida dos alunos fora da escola e a vida escolar, a necessidade de levar a sério o aluno, de modo que possa encontrar alegria na escola, sendo os laços afetivos que o aluno estabelece com ela uma condição necessária para a sua progressão (pp. 218-229). | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Fazer sentir alegria;</li> <li>● Aproximar-se da cultura jovem;</li> <li>● Abrir-se à vida extraescolar;</li> <li>● Agir em parceria;</li> <li>● Encorajar escolhas pessoais;</li> <li>● Levar o aluno a sério;</li> <li>● Reconhecer a pessoa como diferente dos outros.</li> </ul> |

| <b>Pedagogia humanista</b>  |  |
|---|--|
| <p>Pressupõe que a pessoa é capaz de controlar o seu próprio desenvolvimento, não sendo o professor que deve dar qualquer coisa ao aluno, mas o aluno que deve descobrir ele próprio aquilo que necessita, revogando-se, assim, o direcionismo<sup>40</sup> do professor em favor de um ambiente que favoreça o instinto de desenvolvimento que o aluno possui (pp. 229-239).</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Centrar a educação no aluno;</li> <li>● Ser autêntico;</li> <li>● Permitir a libertação da afetividade;</li> <li>● Escutar empaticamente;</li> <li>● Estabelecer confiança;</li> <li>● Considerar o aluno positivamente, de forma incondicional.</li> </ul>   |
| <b>Pedagogia do projeto</b>   |  |
| <p>Pretende introduzir nos alunos o inédito, um novo desejo num itinerário já constituído, estabelecendo uma rutura com o seu passado a partir de uma antecipação que procuraria reorientar o curso das coisas, lançando-se para diante, para uma ação, para uma determinada visão posicionada no futuro, com o fito de opor o projeto ao fatalismo, contrariando este último por meio de uma representação positiva de um futuro melhor controlado (pp. 239-247).</p>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Projetar-se em conjunto no tempo;</li> <li>● Procurar a motivação e o interesse;</li> <li>● Encorajar o aluno a: antecipar a ação; decidir-se; organizar-se; programar; formular o seu projeto; procurar; estudar o meio; analisar as situações; agir em grupo; participar na avaliação do seu trabalho; etc.</li> </ul>                      |
| <b>Pedagogia diferenciada</b>   |  |
| <p>Determina a análise do ponto de partida de cada aluno, procurando encontrar o ponto de chegada comum a todos, não impondo nenhum método de trabalho estandardizado, com base na evidência de que os alunos aprendem segundo o seu próprio método de apropriação de saberes ou de experiência, devendo o professor esforçar-se por adaptar os conteúdos e os processos às particularidades individuais dos alunos, que deve visar o êxito do maior número possível (pp. 247-260).</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Adaptar a ação pedagógica à diversidade dos modos de aprendizagem;</li> <li>● Respeitar os itinerários de aprendizagem;</li> <li>● Incitar o aluno a tratar pessoalmente a informação;</li> <li>● Fornecer uma ajuda metodológica personalizada;</li> <li>● Fazer identificar o seu próprio estilo de aprendizagem (metacognição).</li> </ul> |

<sup>40</sup> Entenda-se por direcionismo um estilo de pedagogia rígida, unicamente centrada em conteúdos transmitidos de uma forma autoritária pela palavra do professor (Arenilla et al., 2013, p. 447).

| <b>Pedagogia ativa</b>   |  |
|--|--|
| <p>Determina que o objetivo do educador deve ser o de favorecer a descoberta por parte do aluno, a construção das noções em causa, em detrimento de apresentar as coisas já concluídas, quer dizer, transformar a prática da transmissão num processo de pesquisa individual e coletiva, criando dispositivos facilitadores e regulando as aprendizagens do aluno, aceitando que é ele que constrói o seu saber a partir da sua atividade (pp. 260-268).</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Suscitar um processo de pesquisa individual e coletiva;</li> <li>● Proporcionar condições de criação;</li> <li>● Suscitar produções originais;</li> <li>● Encorajar a liberdade de expressão;</li> <li>● Fazer pôr constantemente os factos à prova da experimentação;</li> <li>● Utilizar objetos concretos do mundo real.</li> </ul>  |
| <b>Pedagogia behaviorista</b>  |  |
| <p>Defende que uma conduta é elaborada, mantida ou eliminada em função da natureza compensatória ou punitiva das suas consequências, sendo pertinente reforçar os comportamentos dos alunos, não desconsiderando os diferentes modos de reforço e as suas diferentes eficácia e utilidade, devendo o reforço servir para informar e motivar, isto é, informar o jovem quanto à qualidade da sua prestação, algo que dará sentido ao que ele faz ou diz (pp. 268-276).</p>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Fixar objetivos;</li> <li>● Avaliar objetivamente;</li> <li>● Mostrar ao aluno a sua situação em relação ao objetivo a atingir;</li> <li>● Informá-lo a cada etapa da sua aprendizagem;</li> <li>● Fornecer indicações claras;</li> <li>● Reforçar positivamente;</li> <li>● Fornecer <i>feedbacks</i> corretivos.</li> </ul>   |
| <b>Pedagogia interativa</b>  |  |
| <p>Postula a procura de uma escuta ativa, sendo fundamental que procuremos confrontar-nos com pontos de vista divergentes, admitindo que é na coordenação dos pontos de vista para chegar a um acordo que o indivíduo pode progredir, tornando-se o professor o agente que garante a simetria das interações entre os alunos e dos alunos com ele, sendo incitado a seguir o pensamento de cada um, a zelar pela participação de todos, a remeter-se ao coletivo para reclamar o consenso (pp. 276-285).</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Incitar à colaboração;</li> <li>● Suscitar a dinâmica interativa;</li> <li>● Introduzir a desestabilização nos processos de resolução da tarefa;</li> <li>● Estimular a especificação e justificação do pensamento;</li> <li>● Fazer procurar um consenso;</li> <li>● Ser um animador que: zela pela participação de todos; questiona; interpela; fornece informações no momento oportuno; reformula; etc.</li> </ul> |

| <b>Pedagogia da obra-prima</b>   |   |
|--|---|
| Tem como principal objetivo o incentivar o aluno a provar as suas capacidades, fazendo-o aceder a uma imagem positiva de si mesmo, ao mesmo tempo que é incitado à excelência na produção de uma realização pessoal, almejando-se não apenas uma elaboração autónoma e pessoal do saber, mas também um reconhecimento do esforço, tempo, pesquisa, dúvidas e êxitos necessários para a sua conceção (pp. 285-292). | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Incitar o aluno a provar as suas capacidades;</li> <li>● Exigir a qualidade do produto feito;</li> <li>● Criar um «laboratório» de ideias;</li> <li>● Estimular trabalho de colaboração;</li> <li>● Encorajar a consulta de referências;</li> <li>● Preparar o aluno para a apresentar a sua obra-prima perante um auditório.</li> </ul> |
| <b>Pedagogia institucional</b>   |   |
| Pressupõe que se responsabilize os alunos, que se restitua a cada um a palavra, integrando-se os princípios democráticos e suscitando a tomada de decisão por parte dos alunos, promovendo uma autogestão pedagógica que leva o grupo a estruturar-se sem intervenção de um poder externo – o do professor (pp. 292-300).  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Criticar e desmontar as estruturas institucionais;</li> <li>● Redistribuir o poder;</li> <li>● Responsabilizar;</li> <li>● Restituir a cada um a palavra;</li> <li>● Suscitar a tomada de decisão;</li> <li>● Integrar os princípios democráticos.</li> </ul>  |

**Tabela 2:** Breve descrição de algumas abordagens pedagógicas – coluna da esquerda (pp. 212-300) – e algumas das estratégias gerais que lhes podem corresponder – coluna da direita (pp. 300-305).

Estes tipos de pedagogias aproximam-se mais das abordagens pós-modernas do que da moderna ou tradicional, de acordo com as características que apresentei anteriormente para cada uma. Na verdade, até algumas são promovidas pela própria organização educativa, a nível de referenciais e linhas orientadoras, o que permite consolidar a afirmação de que a escola se encontra no processo de pós-modernização.<sup>41</sup>

Logicamente, esta série diversificada de práticas educativas não poderia compor a minha abordagem letiva de modo homogéneo e unívoco, nem Pourtois e Desmet (1999) pressupõe que seja isso que se faça. Na realidade, devem ser feitas escolhas consoante a

<sup>41</sup> Um dos casos típicos é o da Pedagogia Diferenciada, ou Diferenciação Pedagógica, implementada como meta e indicador no PE do AEEA (2023), relativamente à área de ação “Dimensão Pedagógica, Mérito e Excelência”: «Implementação de medidas de diferenciação pedagógica e inclusão adaptadas ao público-alvo» (p. 35); «Sessões de trabalho a nível dos conselhos de turma e dos departamentos, para partilha de experiências e práticas de diferenciação pedagógica, com vista a apoiar todos os alunos.» (p. 39).



personalidade e as representações da pessoa, procurando-se selecionar as que lhe respondam melhor e que tenham mais possibilidades de ser incorporadas (p. 300). Logo, na atividade letiva da minha PES, adquiriram mais peso e expressão aquelas que, de algum modo, se coadunavam com outras perspectivas, valores e crenças pessoais, mais ou menos fundamentadas conscientemente e de acordo com evidências empíricas, como é o caso da pedagogia humanista, da pedagogia diferenciada e da pedagogia interativa,<sup>42</sup> que se articulam, inclusivamente, com outros pressupostos previamente expostos na primeira parte do relatório (secção 3.2.2.). Também no relato da lecionação das aulas (secções 3.3. e 3.4.) é possível constatar a relevância e predominância deste tipo de abordagens pedagógicas. O caso da pedagogia da obra-prima foi igualmente pertinente na realização de algumas atividades realizadas, como as do *Dia Mundial da Filosofia* e da *Paleta de Reflexões* (secção 4.). Procurei também pôr em prática uma pedagogia das experiências positivas, algo que foi ao encontro das próprias orientações do PE da escola: «a inclusão afetiva e académica das crianças/alunos e a criação de laços de pertença nos mais desenraizados» (AEAA, 2023, p. 30).

Uma pedagogia que posso acrescentar à lista, não estando contemplada na obra de Pourtois e Desmet, é a dialógica, brevemente descrita na primeira parte, aquando da sua menção (secção 3.2.2.). Demonstrou-se que a recitação, apanágio da pedagogia tradicional, na qual o professor “sabe e possui a verdade”, esperando que os alunos copiem e reproduzam de forma passiva e não seletiva o conhecimento que lhes foi transmitido na sua forma original, impede o envolvimento e a aprendizagem dos alunos, especialmente em níveis mais elevados de complexidade cognitiva (Reznitskaya, 2012, pp. 446-8), uma vez que os alunos aprendem apenas uma dimensão estreita do assunto, ignorando outros aspetos cruciais (Rapanta & Macagno, 2023, p. 71), o que tem como corolário que o lembrar e o adivinhar suplantem o raciocinar (Nystrand et al., 1998, p. 9). Isso não quer dizer que esse tipo de interação tenha algo de inerentemente errado; apenas que o seu predomínio praticamente absoluto é comprovadamente ineficiente e contraprodutivo, sendo raros os momentos em que a configuração da comunicação entre o professor e o aluno seja outra, tornando-se uma preocupação comum o facto de os alunos raramente experienciarem o ensino dialógico ao longo da sua escolaridade (Reznitskaya, 2012).

---

<sup>42</sup> Não enuncio, aqui, a pedagogia tradicional, transmissiva e expositiva, porque, como vimos até agora, é ela que constitui a pedagogia de base, estando, inevitavelmente em pano de fundo. Ainda assim, articulando-a com outras pedagogias, priva-se de algumas das suas determinações, não correspondendo completamente à descrição que dela foi feita.

Por esses motivos, empenhei-me nesse tipo abordagem, de modo a distanciar-me da exclusividade do regime monológico e recital. Com isso em mente, levei em conta, de igual modo, o tipo de questões que necessitaria de conceber, e as conseqüentes respostas que delas resultariam, caso pretendesse ser bem sucedido. Começar um diálogo exige, normalmente, uma pergunta que é lançada aos alunos; os tipos de diálogo podem variar consoante o que a questão propõe, orientando a atividade comunicativa segundo determinados objetivos, podendo promover em diferentes graus capacidades específicas ou aspetos da construção do conhecimento (Rapanta & Macagno, 2023, p. 71). Limite-me apenas a nomear as tipologias de diálogo que procurei empregar, e que integram o relato feito a respeito das aulas lecionadas (secções 3.3. e 3.4. da primeira parte), estando especificadas nas planificações das aulas: *persuasão* (com o objetivo de resolver conflitos de pontos de vista através da argumentação); *negociação* (com o objetivo de chegar a um acordo, no caso de necessidade de cooperação ou resolução de conflitos de interesses); *inquérito* (com o objetivo de aumentar o conhecimento e chegar a um consenso por via de evidências); *deliberação* (com o objetivo de tomar uma decisão); *descoberta* (com o objetivo de escolher a melhor hipótese para explicar factos que carecem de explicação); *partilha de informação* (com o objetivo de transmitir informação e revelar posições); *metadialógico* (com o objetivo de clarificar o significado de interações, propósitos ou conceitos) (Rapanta & Macagno, 2023, p. 70). Estes movimentos dialógicos foram integrados na minha leção de dois modos: natural e espontaneamente, na ocasião de se revelar pertinente e frutífero adaptar o plano de aula a situações imprevistas ocorridas *in situ*; nas planificações, onde surgem indicados os tipos de diálogos concebidos para certos tópicos.

Devo reforçar, de qualquer modo, que não presumo defender a utilização do ensino dialógico para todos os fins e em todos os momentos, pois, à semelhança de qualquer abordagem pedagógica, também ele não se deve tornar dogmático (Reznitskaya, 2012, p. 449). Porém, considere fundamental expressar a notoriedade da dialogia na minha atividade letiva, tal como o fiz na primeira parte.

Em todo o caso, este foi apenas o início da construção do meu sistema pedagógico, que teve por base as práticas enunciadas, advogando, contudo, que se manteve e manterá incompleto e sujeito a uma incessante redefinição e reestruturação. Na base dessa reconstrução perpétua está o que também é descrito na primeira parte do relatório e que comecei por pôr em prática: a reflexão autocrítica (secção 3.2.3.). Ainda que aderir a este sistema de

pensamento implique lutar contra resistências, como a dos hábitos profundamente enraizados e pouco acessíveis à consciência, e contra a ansiedade ou a angústia resultantes da perda de certeza, o resultado é definitivamente mais rico e complexo, mesmo que instável. Porque a pós-modernidade não é senão o espaço intermédio entre a incerteza, a imprevisibilidade, a perda de finalidades, e a procura de capacidades novas, o acesso à criatividade, a mobilização de aptidões originais. O objetivo é o desenvolvimento das potencialidades pedagógicas, enriquecer o leque das condutas educativas, para atingir a otimização. Este tipo de modificação não pode surgir senão de um autoexame crítico sobre as suas próprias práticas educativas, e de uma abordagem orientada para a descoberta ativa, experimentação e integração de outros modelos (Pourtois & Desmet, 1999, pp. 307, 309-312, 318). Além disso, a chave da compreensão das faltas e fraquezas do próximo é a compreensão das nossas próprias faltas e fraqueza: «*Se descobrimos que somos todos falíveis, frágeis e insuficientes, carenciados, então podemos descobrir que todos temos uma necessidade mútua de compreensão.*» (Morin, 2023, p. 105).

Um outro instrumento que potenciou esse autoexame, no meu caso, foi o da avaliação que os alunos fizeram da minha prática. Na realidade, a avaliação dos professores pelos alunos revela-se uma ferramenta de crucial importância; não no sentido de instrumento de submissão dos professores aos alunos, ou de instituir a concorrência e competição ou um qualquer sistema meritocrático, por mais que a resistência que se lhe possa apresentar surja nesse sentido. Não é esse o propósito de tal avaliação, nem se deve pensar que seja. De facto, trata-se «*de facultar aos professores um instrumento que lhes permita ficar a conhecer com rigor, as reações – o feedback – ao ensino que ministram para poderem fazer o seu balanço*» (Lipovetsky & Serroy, 2018, p. 195), permitindo-lhes determinar as suas potenciais lacunas e aspetos positivos. Deve ser pensado, por isso, como algo que nos ajuda a estruturar e repensar a nossa identidade pedagógica, tendo sido essa a razão pela qual também tive o cuidado de o pôr em prática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relatório procurei dar conta do trabalho que desenvolvi na PES e do contexto escolar e paradigmático no qual o mesmo se desenvolveu. A primeira parte foi, portanto, uma resposta à pergunta “*Como eduquei?*”, enquanto a segunda parte correspondeu a uma tentativa de resposta à questão “*Como educar, hoje?*”, estando logicamente vinculadas uma à outra, numa relação de fundamentação da primeira a partir da segunda. Independentemente de muito mais poder ser dito, tanto num caso, como noutro, acredito ter desenvolvido suficientemente uma resposta possível para cada uma.

Reconhecendo a impossibilidade de retorquir unívoca e indiscutivelmente à segunda pergunta, assumi como meu principal objetivo conseguir apresentar e legitimar uma proposta de orientação da ação educativa em consonância com as particularidades do mundo contemporâneo, não só para justificar as minhas escolhas ao longo da PES, como para avançar alternativas para futuros professores, em formação ou já em atividade. E parece-me que a pós-modernidade é a melhor categoria atualmente disponível para conjugar essas particularidades em que devemos atentar. Como o fui reiterando ao longo deste empreendimento, renego pretensões de ter sugerido *a* leitura e *a* caracterização decisiva da pós-modernidade; o que expus foi apenas resultado das minhas análises pessoais e da articulação entre elas, sempre com o objetivo mencionado em mente.

Para se arriscar a responder ao problema de ensinar nos dias de hoje, é necessário admitir, antes de mais, a complexidade insuperável do que se pretende conhecer. Um conhecimento é pertinente apenas se der conta do contexto, do global, do multidimensional e do complexo (Morin, 2023, pp. 38-41); a estrutura e as tendências das nossas sociedades contemporâneas estão longe de ser simples, definíveis, ordenadas e lineares e o nosso raciocínio perante as mesmas não pode mais pretender como possível uma homogeneidade e estabilidade que não se verificam (Martins, 2006, p. 265). Aproximarmo-nos do problema por meio da pós-modernidade permiti-nos, pelo menos, reconhecer a complexidade do mesmo e, portanto, colocar-nos na senda do conhecimento.

O que me parece importante reter é que a pós-modernidade não se apresenta com o propósito de destruir as formas modernas e as tradições do passado, uma rejeição completa da razão, da ciência, da técnica, da noção de progresso, mas tenta dar conta da complexidade da realidade, algo que procurei concretizar partindo da obra de Lipovetsky. Espero

ter sido suficientemente claro na caracterização que apresentei, pois a pós-modernidade é mais inclusiva que exclusiva, subentende a coexistência pacífica dos estilos, a descrição da oposição tradição-modernidade, chegando a integrar o purismo da modernidade quando tal parece justificar-se (Lipovetsky, 2022a, pp. 171-172). É por isso que o «pós-» da pós-modernidade é traiçoeiro: a modernidade não fica completamente para trás.

O mesmo vale para a educação. Ao contrário da frequente oposição maniqueísta entre educação tradicional, centrada no professor e nos conteúdos, e a educação nova, centrada no aluno (Altet, 1997, p. 18), ambiciona-se, sim, uma síntese das duas, algo que tome em consideração o que existe de positivo nos métodos de outrora, combinando-o com o que de melhor os métodos atrativos de hoje têm (Lipovetsky, 2019, p. 349). As reflexões acerca da pedagogia tradicional não justificam que a abandonemos completamente, em favor das pedagogias hedonisto-personalizantes, nem, pelo contrário, o evidenciar dos riscos e limites dos modelos pedagógicos da sedução sugere uma idealização dos méritos da escola antiga. A única coisa que se justifica é um combate aos excessos de cada um dos métodos: nem eliminar qualquer forma de transmissão, substituindo-a por métodos lúdicos, atrativos, ativos, nem tão-pouco adotar um autoritarismo irrevogável somente preocupado com a inculcação autoritária e homogênea dos saberes e das normas culturais (Lipovetsky, 2019). Para poder encontrar alguma orientação, deve-se aceitar o estado incerto, ambivalente, líquido, em que isso nos coloca, quer seja intitulado de pós-modernidade ou qualquer outra coisa.

Assim, podemos manter como verdadeiro o facto de que não existe educação sem sacrifício, de que aprender exige que se renuncie a alguma coisa, como ao jogo ou aos prazeres imediatos (Reboul, 2000; Lipovetsky, 2019; Savater, 2006), e, concomitantemente, defender que a afetividade e a consideração pelo aluno são condições necessárias de uma verdadeira aprendizagem. Deixam de ser aspetos antagónicos para serem colocados numa relação dialética: não um ou outro, mas ambos; e outros!

Dessarte, o que se deve pretender na pós-modernidade é, já não criar um novo estilo, um novo método, uma nova pedagogia, mas integrar todos os estilos existentes, até os modernos (Lipovetsky, 2022a, p. 171). Necessitamos, de facto, é de teorias abertas, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas para se autorreformarem (Morin, 2023, p. 35). Foi isso que me levou a adotar e a explicar a ideia de Pourtois e Desmet de um sistema pedagógico multirreferencial e integrador. Essa pareceu-me ser uma possível solução para lidar com a incerteza complexa da realidade da pós-modernidade.

Como futuros professores pós-modernos, isto é, professores que terão de aprender a lidar com os desafios que a pós-modernidade traz consigo, acredito ser fundamental que nos debrucemos sobre a questão pedagógica, que não pode mais ser respondida apenas com o que a tradição lhe legou. Não o fazer, implica aceitar o papel de educador como mero ofício, como um meio de ganhar a vida, e parece intuitivo que explorar as crianças com propósitos pessoais se enquadra num registo desonesto e injustificável (Krishnamurti, 2023, p. 79). Por esses motivos, quem rejeita esse registo ao enveredar pela carreira de educador, vê-se forçado a confrontar-se com a questão enunciada.

O que isso acarreta é uma responsabilização pessoal pelo modo como se lhe responde, quer dizer, como se leciona. E é isto que me parece fundamental, para todos os desafios que nos esperam. Não quer dizer que seja da competência dos educadores resolverem o problema sozinhos, tal seria impensável; mas ainda que responsabilização de cada educador não seja condição suficiente para endereçar a atual crise da educação, algo que até pode ser considerado um problema macroestrutural (Calloni, 2013, p. 234), talvez seja uma condição necessária.

Essa responsabilidade passa por uma compreensão de si mesmo, por estar intensamente consciente de si, dos seus próprios pensamentos, sentimentos, angústias, medos e desejos (Krishnamurti, 2023; Morin, 2023; Pourtois & Desmet, 1999; Reboul, 2000; Sprinthall & Sprinthall, 1993). Para que o indivíduo consiga ajudar cada estudante a tornar-se consciente das influências condicionantes que tem à sua volta e das quais faz parte, a tornar-se capaz de lidar inteligentemente com os problemas humanos, é essencial que se compreenda a si mesmo (Krishnamurti, 2023). Contudo, é esse o primeiro desafio que a responsabilidade de alguém que decide ensinar levanta: «*Quererá ele condicionar a criança a tornar-se mais um dente da roda dentada que é a máquina social? Ou vai ajudá-la a ser um indivíduo completo, criativo, crítico dos valores falsos?*» (Krishnamurti, 2023, p. 84).

Por essas razões, concordo com Reboul (2000): «*Um educador forma-se, antes de mais, pela sua vontade de se formar, de se corrigir, de se abrir, e tal formação, que depende primeiramente dele, nunca se alcança de uma vez por todas.*» (p. 116). A responsabilidade do professor deve ser, então, a de aceitar que a educação não tem fim (Krishnamurti, 2019; 2023; Reboul, 2000; Savater, 2006), que para ser um verdadeiro educador tem de se ser, simultaneamente, aluno e professor, que devemos educar-nos a nós mesmos e que, por conseguinte, o educador e os seus alunos ajudam-se mutuamente a educar-se (Krishnamurti,

2023, pp. 79, 89). A escola tem de começar a ser vista como o espaço «*onde o educador e aquele que está a ser educado estão ambos a aprender*» (Krishnamurti, 2019, p. 18).

Podemos, então, falar do seguinte tríptico, fixando-nos numa posição ou assumindo todas em simultâneo: a de *agente*, aquele que é regido pela finalização do sistema, adotando uma abordagem mecânica, transmissiva, e não pensando demasiado; a de *ator*, o que é dotado de consciência e iniciativa, mas permanece um executante, regido, ainda que interprete a sua participação; a de *autor*, aquele que projeta os seus fins e induz o problema da responsabilidade em educação, sendo um sujeito-criador, atribuindo-se autorização para. Enquanto a pedagogia da impregnação nos faz considerar o indivíduo como agente, estado em que muitos indivíduos permanecem fixados, e o sujeito-ator seja aquele que escolhe e experimenta uma prática pedagógica nova quando lhe é proposta, o sujeito-autor desenvolve, conscientemente o seu próprio sistema pedagógico, adequado à sua pessoa (Pourtois & Desmet, 1999, pp. 316-317). Acredito, com Pourtois e Desmet (1999), que é aí que qualquer educador deve chegar: ser o criador da sua pedagogia (p. 317).

Ainda que não seja uma transformação fácil de realizar, como não o é enfrentar a responsabilidade que educar acarreta, creio que é uma possível solução para os desafios que a pós-modernidade nos apresenta, no âmbito da educação. No fundo, é o princípio dessa transformação, no meu caso, que espero que este relatório reflita e que torne inteligível para quem o ler.

## Bibliografia

- AEEA. (03 de julho de 2023). *Projeto Educativo 2022-2026*. Obtido de Agrupamento de Escolas Aqua Alba: [https://drive.google.com/file/d/1A7v4OhSNDYMvX6NMD\\_EcEzAW-EgoFhJw/view](https://drive.google.com/file/d/1A7v4OhSNDYMvX6NMD_EcEzAW-EgoFhJw/view)
- Altet, M. (2013). Formas de Resistência das Práticas de Formação de Professores à Prática Reflexiva e Condições de Desenvolvimento da Reflexividade. Em M. Altet, R. Etienne, J. Desjardins, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Formar Professores Reflexivos — Obstáculos e Resistências* (pp. 47-71). Lisboa: Edições Piaget.
- Andrade, D. (2012). Relação Professor/Aluno: A Comunicação na Sala de Aula - Fatores que influenciam a comunicação na sala de aula. Universidade de Lisboa - Instituto de Educação.
- Arenilla, L., Gossot, B., Rolland, M.-C., & Roussel, M.-P. (2013). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Aylesworth, G. (2015). Postmodernism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Obtido de Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/postmodernism/>
- Barroso, J. (2013). Cultura, Cultura Escolar, Cultura Organizacional de Escola. *Universidade Estadual Paulista, 1*(1). Obtido de [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1\\_d26\\_v1\\_t06.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf)
- Bertrand, Y., & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. London: Harvard University Press.
- Burbules, N. C. (2009). Postmodernism and Education. *Oxford Handbooks Online: The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, 1-11. doi:10.1093/oxfordhb/9780195312881.003.0029
- Calloni, H. (2013). Pós-Modernismo e Educação: Leituras Possíveis. *Revista Dialectus, 1*(2), 221-238. doi:10.30611/2013n2id5118
- Carr, W. (1995). Education and Democracy: confronting the postmodernist challenge. *Journal of Philosophy of Education, 29*(1), 75-91. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1995.tb00342.x>
- Carr, W. (1997). Professing Education in a Postmodern Age. *Journey of Philosophy of Education, 31*(2), 309-327. doi:<https://doi.org/10.1111/1467-9752.00058>
- Charles, S. (2020). O Individualismo Paradoxal. Em G. Lipovetsky, & S. Charles, *Os Tempos*



- Hipermodernos* (pp. 13-49). Lisboa: Edições 70.
- Cioran, E. M. (2009). *Silogismos da Amargura*. Lisboa: Letra Livre.
- Cunha, F. (07 de Março de 2017). *RTP ARQUIVO: Na Ferreira, a «Escola Velha» e FÁBIO CUNHA – Minha escola (Escola António Sérgio)*. Obtido de Ferreira Dias e Noites: <https://ferreiradiasenoites.blogspot.com/search?q=escola&btnG=Pesquisar>
- d'Allones, M. R. (2020). *A Verdade Frágil: O que a Pós-verdade Faz ao Nosso Mundo Comum*. Lisboa: Edições 70.
- Degand, M., & Dejemeppe, X. (2013). Da Análise dos Dispositivos de Formação Inicial à sua Integração: Quotidianidade da Prática e Nobreza das Intenções. Em M. Altet, R. Etienne, J. Desjardins, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Formar Professores Reflexivos – Obstáculos e Resistências* (pp. 161-185). Lisboa: Edições Piaget.
- Desjardins, J. (2013). Estudantes Resistentes? Mas o que é feito dos dispositivos de formação? Em M. Altet, R. Etienne, J. Desjardins, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Formar Professores Reflexivos – Obstáculos e Resistências* (pp. 27-45). Lisboa: Edições Piaget.
- Direção-Geral da Educação. (Agosto de 2018). *Aprendizagens Essenciais de Filosofia – 10º ano*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_filosofia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (Agosto de 2018). *Aprendizagens Essenciais de Filosofia – 11º ano*. Obtido de [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/11\\_filosofia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filosofia.pdf)
- Downey, J. A. (2010). Recommendations for Fostering Educational Resilience in Classroom. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 53(1), 56-64. doi:10.3200/PSFL.53.1.56-64
- Falkheimer, J. (2018). Moderniity Versus Postmodernity. *TheInternational Encyclopedia of Strategic Communication*, 1-9. doi:10.1002/9781119010722.iesc0112
- Ferraz, A. P., & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para a definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção, São Carlos*, 17(2), 421-431. Obtido de <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/?format=pdf&lang=pt>
- Forum Estudante. (Maio de 2009). *Revista Forum Estudante. Escola com Pinta!* Obtido em 26 de Agosto de 2024, de [https://issuu.com/forumestudante/docs/2009-05\\_revista\\_forum\\_estudante\\_-\\_j](https://issuu.com/forumestudante/docs/2009-05_revista_forum_estudante_-_j)
- Foucault, M. (2019). *Vigiar e Punir - Nascimento da Prisão*. Lisboa: Edições 70.
- Gallo, S. (2006). *Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercurssões na produção de*

conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 551-565. doi:<https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300009>

Goethe, J. W. (2000). *Máximas e Reflexões*. Lisboa: Relógio D'Água.

Green, A. (1997). Postmodernism and State Education. Em *Education, Globalization, and the Nation State* (pp. 7-28). New York: St. Martin's.

Guibert, P. (2013). Socializações Profissionais e Resistências à Profissionalização entre os Professores do Secundário. Em M. Altet, R. Etienne, J. Desjardins, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Formar Professores Reflexivos — Obstáculos e Resistências* (pp. 73-93). Lisboa: Edições Piaget.

Herodotou, C., Sharples, M., Gaved, M., Kukulska-Hulme, A., Rienties, B., Scanlon, E., & Whitelock, D. (2019). Innovatice Pedagogigies of the Future: An Evidence-Based Selection. *Evidence-Based Pedagogies*, 4(113), 1-14. doi:10.3389/feduc.2019.00113

Higgs, P. (2000). Educating Humanity in a Postmodern Era. *World Studies in Education*, 1(2), 7-23. doi:<https://doi.org/10.7459/wse/01.2.02>

Jean, A., & Etienne, R. (2013). Gestos de Resistência a uma Conceção Dramatúrgica do Desenvolvimento Profissional baseado na Articulação dos Diapositivos? Em M. Altet, R. Etienne, J. Desjardins, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Formar Professores Reflexivos — Obstáculos e Resistências* (pp. 227-251). Lisboa: Edições Piaget.

Kafka, F. (2008). *Aforismos*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Kay, D., & Kibble, J. (2016). Learning Theories 101: application to everyday teaching and scholarship. *Advances in Physiology Education*, 40, 17-25. doi:10.1152/advan.00132.2015

Kraus, K. (2023). *Aforismos*. Lisboa: Vasco Santos Editor.

Krishnamurti, J. (2019). *Cartas às Escolas*. Lisboa: Edições 70.

Krishnamurti, J. (2023). *A Educação e o Significado da Vida*. Lisboa: Edições 70.

Legendre, M.-F. (2013). Como podem as Resistências dos estudantes às Teorias da Aprendizagem e do Desenvolvimento interpelar os Formadores? Em M. Altet, R. Etienne, J. Desjardins, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Formar Professores Reflexivos — Obstáculos e Resistências* (pp. 205-225). Lisboa: Edições Piaget.

Lipovetsky, G. (2010). *O Crepúsculo do Dever: A ética indolor dos novos tempos democráticos*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Lipovetsky, G. (2017a). *Da Leveza: Para uma civilização do Ligeiro*. Lisboa: Edições 70.

Lipovetsky, G. (2017b). *Felicidade Paradoxal: Ensaio sobre a Sociedade do Hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70.

- Lipovetsky, G. (2017c). *A Sociedade da Deceção*. Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, G. (2019). *Agradar e Tocar: Ensaio sobre a Sociedade da Sedução*. Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, G. (2022a). *A Era do Vazio: Ensaio sobre o Individualismo Contemporâneo*. Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, G. (2022b). *A Sagração da Autenticidade*. Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, G., & Charles, S. (2020). *Os Tempos Hipermodernos*. Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2018). *A Cultura-Mundo: Resposta a uma Sociedade Desorientada*. Lisboa: Edições 70.
- Lyotard, J.-F. (1989). *A Condição Pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- Macieira, P. (08 de abril de 2008). Rio das Maças. *A Escola Industrial e Comercial de Sinta - Notas históricas*. Obtido de <https://riodasmacas.blogspot.com/2008/04/escola-comercial-e-industrial-de-sintra.html>
- Machado, P. (27 janeiro 2017). *Degradação da Escola Ferreira Dias*. Obtido de RTP Arquivos: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/degradacao-da-escola-ferreira-dias/>
- Marcus, R. (2019). Scaffolding for Fine Philosophical Skills. *AAPT Studies in Pedagogy*, 5, 34-67. doi:0.5840/aaptstudies201912642
- Martins, E. C. (2006). A Educação na Cultura da Pós-Modernidade. Em E. C. Martins, *(R)Evolução das Ideias e Teorias Pedagógicas* (pp. 255-274). Castelo Branco: Alma Azul.
- Mesler, R. M., Corbin, C. M., & Martin, B. H. (2021). Teacher mindset is associated with development of students' growth mindset. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, 1-10. doi:<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101299>
- Montaigne, M. d. (2022). *Ensaio — Volume I*. Silveira: E-Primatur.
- Morin, E. (2023). *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Lisboa: Edições Piaget.
- Murdock-Perriera, L. A., & Sedlacek, Q. C. (2018). Questioning Pygmalion in the twenty-first century: the formation, transmission, and attributional influence of teacher expectancies. *Social Psychology of Education*, 21(3), 691-707. doi:<https://doi.org/10.1007/s11218-018-9439-9>
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., & Prendergast, C. (1998). Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom. *Language*, 74(2), 1-195. doi:<http://dx.doi.org/10.2307/417942>
- Oliveira, C. A., Abreu, W. F., & Oliveira, D. B. (2013). Conhecimento e Educação na Pós-Modernidade. *Margens: Revista Interdisciplinar*, 7(8), 175-188. doi:<http://dx.doi.org/>

10.18542/rmi.v7i8.2754


- Oliveira, L. (2003). Cultura Escolar: Revisando Conceitos. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 19(2), 291-303. doi:<https://doi.org/10.21573/vol19n22003.25445>
- Perrenoud, P. (2013). A Ferida mais próxima do Sol: Ambivalências e Resistências face à Postura Reflexiva. Em M. Altet, R. Etienne, J. Desjardins, L. Paquay, & P. Perrenoud, *Formar Professores Reflexivos — Obstáculos e Resistências* (pp. 95-112). Lisboa: Edições Piaget.
- Peters, M. (1995). Education and the Postmodern Condition: revisiting Jean-François Lyotard. *Journal of Philosophy of Education*, 29(3), 387-400. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1995.tb00367.x>
- Peters, M., & Wain, K. (2003). Postmodernism/ Post-structuralism. Em P. S. N. Blake, N. Blake, P. Smeyers, R. Smith, & P. Standish (Edits.), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education* (pp. 57-72). Blackwell Publishing.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1999). *A Educação Pós-Moderna* (1ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Presidência do Conselho de Ministros e Educação. (Agosto de 2019). Despacho n.º 7247/2019. *Diário da República, Série 2(156)*, 21-23. Obtido de <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7247-2019-123962165#>
- Rapanta, C., & Christodouloub, A. (2019). Walton's types of argumentation dialogues as classroom discourse sequences. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1-15. doi:<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100352>
- Rapanta, C., & Macagno, F. (2016). Argumentation methods in educational contexts: Introduction to the special issue. *International Journal of Educational Research*, 79, 142-149. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.03.006>
- Rapanta, C., & Macagno, F. (2023). Authentic questions as prompts for productive and constructive sequences: A pragmatic approach to classroom dialogue and argumentation. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 11(3), 65-87. doi:10.5195/dpj.2023.546
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic Teaching: Rethinking Language Use During Literature. *The Reading Teacher*, 65(7), 446-456. doi:10.1002/TRTR.01066
- Ribeiro, M. d. (2018). Pós-modernidade na Educação. O que é isso? Iniciando as Discussões. *Momento - Diálogos em Educação*, 27(2), 386-411. doi:<https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.7504>

- Savater, F. (2006). *O Valor de Educar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Séneca, L. A. (2018). *Cartas a Lucílio*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Smith, R. (2010). Poststructuralism, Postmodernism and Education. Em R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, & C. McCarthy (Edits.), *Philosophy of Education* (pp. 139-150). London: SAGE Publications.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw-Hill.
- Torres, L. (2008). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(1), pp. 59-81. Obtido de <https://doi.org/10.21814/rpe.13919>
- Wheatley, L. (2021). The Impact of Postmodernism on 21st Century Higher Education. Hollins University.
- Wikipédia. (05 de Fevereiro de 2022). *José Ferreira Dias*. Obtido de Wikipédia - A enciclopédia livre: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9\\_Ferreira\\_Dias](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Ferreira_Dias)
- Woolfolk, A. (2016). *Educational Psychology*. Londres: Pearson.
- Zufiaurre, B. (2007). Education and schooling: from modernity to postmodernity. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(2), 139-151. doi:<https://doi.org/10.1080/14681360701403490>

# Anexos

## ANEXO 1 – Ficha de diagnóstico

Filosofia 10º ano



### TESTE DIAGNÓSTICO

**NOME:** \_\_\_\_\_ **Nº** \_\_\_\_\_ **Turma:** \_\_\_\_\_

**NOTA:** As respostas são absolutamente confidenciais, sendo apenas para conhecimento do/a professora/a.

**1. O que fazes nos teus tempos livres?** (hobbies, desporto, ajudar a família, estudar, etc.)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**2. Se gostas de ver filmes/séries, diz 3 filmes e 3 séries de que gostaste muito e que recomendarias a algum amigo/a.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3. Como é que, normalmente, estudas/trabalhas melhor?** (assinala com o “X” todas as opções que se apliquem ao teu caso)

|  |                          |   |                          |
|--|--------------------------|---|--------------------------|
| 1. Estudo melhor quando há silêncio.   | <input type="checkbox"/> | 9. Quando me dão um trabalho, gosto de ter os passos exatos do que devo fazer.          | <input type="checkbox"/> |
| 2. Sou capaz de ignorar o barulho que outras pessoas fazem quando estou a trabalhar. | <input type="checkbox"/> | 10. Quando me dão um trabalho, gosto de criar os meus próprios passos para o completar. | <input type="checkbox"/> |
| 3. Gosto de estudar numa mesa/secretária.  | <input type="checkbox"/> | 11. Gosto de estudar/trabalhar sozinho.   | <input type="checkbox"/> |
| 4. Gosto de estudo no chão.  | <input type="checkbox"/> | 12. Gosto de estudar/trabalhar em pares.  | <input type="checkbox"/> |
| 5. Esforço-me por mim mesmo.   | <input type="checkbox"/> | 13. Gosto de ter tempo ilimitado para me dedicar a um trabalho.                         | <input type="checkbox"/> |

Prof.ª Maria dos Anjos Fernandes  
Prof. Bernardo Martins

Página 1 de 2



|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| 6. Esforço-me pelos meus pais ou professor/a.                                |  | 14. Gosto de ter uma quantidade de tempo definida para me dedicar a um trabalho. |  |
| 7. Esforço-me até os trabalhos estarem concluído, independentemente de tudo. |  | 15. Gosto de aprender movendo-me e fazendo coisas com o corpo.                   |  |
| 8. Às vezes fico frustrado/a com os trabalhos e não os concluo.              |  | 16. Gosto de aprender sentado na secretária.                                     |  |

**4. Em que é que sentes mais dificuldades, durante as aulas e durante o teu estudo?** (chegar tarde a casa, ter muitas distrações em casa, desmotivação, ter de ajudar pais/família, etc.)

---



---



---



---



---

**5. O que pensas sobre a seguinte frase? Concordas com o que achas que é dito?**

"Para que a vida continue é necessário que todos os dias, durante longas horas, os homens sintam em ser máquinas." Henri Roorda van Eysinga (1870-1925)

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**OBRIGADO!**

## ANEXO 2 – Tabela de Registo de Participação



Mestrado em Ensino de Filosofia

Ano letivo 2023/2024

Prática de Ensino Supervisionada

### 10°C2 – Participação em Aula

| Alunos    | Data |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----------|------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|           |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 1  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 2  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 3  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 4  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 5  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 6  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 7  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 8  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 9  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 10 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 11 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 12 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 13 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 14 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 15 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 16 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 17 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 18 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Nunca participa/Distrai-se (NP); Revela interesse (RI); Esclarece Dúvidas (ED); Participação Ativa (PA)



## ANEXO 3 – Tabela de Registo de TPC



Mestrado em Ensino de Filosofia

Ano letivo 2023/2024

Prática de Ensino Supervisionada

### 11ºA1 – Verificação dos TPC

| Alunos    | Data |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|-----------|------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|           |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 1  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 2  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 3  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 4  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 5  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 6  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 7  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 8  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 9  |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 10 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 11 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 12 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 13 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 14 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 15 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 16 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 17 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Número 18 |      |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Falta (F); Não fez (NF); Muito Incompleto (MI); Incompleto (I); Completo (C)

● → caso tenha escrito os conceitos

## ANEXO 4 – Planificações de Aula do 10º ano: Axiologia



### Planificação de Axiologia – Aula 1



| Data   | Sumário  | – Introdução à axiologia: o problema da natureza dos juízos de valor morais.  | Conceitos  | Valor; valorar.      |           |             |          |
|--|--|---|--|----------------------|-----------|-------------|----------|
| 06-03-24   |  |   |  | Objetivos            | Conteúdos | Estratégias | Recursos |
| Tempo de chegada dos alunos, de escrever o sumário, de escrever os conceitos no quadro e de fazer a chamada.   |  |   |  |                      |           |             | 5 min    |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <p><b>O aluno deve ser capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar as noções de valor e de valorar.                             <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar valor.</li> <li>Identificar valorar.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Um <b>valor</b> caracteriza-se por ser algo que exprime aquilo que é importante e significativo na nossa vida, um critério das nossas decisões e ações (indicam a direção a seguir/evitar) e padrões/preferências a partir das quais julgamos objetos, pessoas, atos, etc.</li> <li>A partir dos nossos valores, orientamos a nossa conduta e avaliamos o que se passa à nossa volta, incluindo do que os outros fazem, também.</li> <li><b>Valorar</b>, ou atribuir valor, é, no seu sentido geral, ter preferência, dar mais importância a algumas coisas, pessoas, ações, situações, etc., do que a outras, em virtude de algo que possui a mais, ou de diferente, das restantes.</li> </ul> | <p><b>Abordagem dialógica</b> – movimentos dialógicos de tomada de decisão, cumulativo, exploratório e de persuasão: <i>‘experiência mental em que a nossa avó nos cozinhou um bolo intragável’</i>.</p> <p>Acrescentar algumas variantes ao cenário inicial (p.e., no caso de ser a avó de um amigo), de modo a tornar mais inteligível o problema em causa.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: introdução à noção de valor. [ANEXO 1: slides 1-2]</p> <p><b>Guião</b> da dialógica. [ANEXO 2]</p> <p><b>Quadro</b> – escrever as respostas dadas pelos alunos, esquematizando o que vai sendo dito.</p> | Domínios B, C, D e E | 30 min    |             |          |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Discutir a noção de valor.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Os valores caracterizam-se por serem: <b>ostensivos</b> (orientam-nos a tomar partido contra a indiferença), <b>hierarquizados</b> (alguns mais e outros menos importantes), <b>virtuais</b>, <b>normativos</b> (assumem-se como modelo a seguir), <b>polarizados</b> (apresentam uma dupla face: positiva e negativa), <b>absolutos</b> ou <b>relativos</b> (independentes ou dependes das circunstâncias), <b>intrínsecos</b> ou <b>extrínsecos</b> (valem por si mesmo, como um fim, ou valem como meio para o fim).</li> </ul>  | <p><b>Abordagem expositivo-interativa</b> – de acordo com o exemplo dilemático visto antes, antecipar algumas características.</p>  | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: introdução à noção de valor. [ANEXO 1: slides 3-5]</p> <p><b>Vídeo</b> – <i>A dimensão social e cultural dos valores</i>.</p>  | Domínios A, C e D    | 15 min    |             |          |

| Data   | Sumário  | – A axiologia e os tipos de valores.<br>– Aplicação a exemplos concretos.  | Conceitos  | Axiologia; estética.    |           |                |          |
|--|--|--|--|-------------------------|-----------|----------------|----------|
| 13-03-24   |  |  |  | Objetivos               | Conteúdos | Estratégias    | Recursos |
| Tempo de chegada dos alunos, de escrever o sumário, de escrever os conceitos no quadro e de fazer a chamada.   |  |  |  |                         |           |                | 5 min    |
| <b>Categoria – Entender</b><br><br><b>O aluno deve ser capaz de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Discriminar os diferentes tipos de valor.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Existem diversos tipos de valor: éticos, religiosos, políticos, estéticos, instrumentais, familiares, etc. Apesar de o nosso estudo se focar na natureza dos valores morais, é necessário compreender a existência de uma realidade permeada por todo o tipo de valores e valorações que não conseguimos deixar de fazer, sempre e em qualquer momento.</li> <li>A mesma abordagem que teremos para com os valores morais pode ser feita para com os outros tipos de valores destacados.</li> </ul> | <p><b>Abordagem dialógica</b> – movimentos dialógicos cumulativo e exploratório: partindo de uma imagem de uma vaca, questionar o que veem para além do próprio animal.</p> <p><b>Abordagem expositiva</b> – os diferentes tipos de valor.</p> | <p><b>Quadro</b> – escrever as respostas dadas pelos alunos.</p> <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: os tipos de valor.<br/>[ANEXO 1: slides 2-3]</p> <p><b>Guião da dialogia.</b><br/>[ANEXO 2]</p> | Domínios A, B, C, D e E | 25 min    |                |          |
| <b>Categoria – Entender</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ilustrar os limites dos valores.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>As fronteiras entre os diversos tipos de valores não são rígidas, podendo certos valores pertencer a diferentes categorias. Por exemplo, a bondade pode ser considerada um valor ético e também religioso; a perfeição pode ser vista enquanto valor religioso e como valor estético.</li> </ul>  | <p><b>Abordagem expositivo-interativa</b> – tentar que antecipem alguns desses valores que se encaixam em várias categorias.</p>   | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: os tipos de valor.<br/>[ANEXO 1: slide 4]</p>  |                         |           | Domínios C e D | 5 min    |
| <b>Categoria – Entender</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar o que é a axiologia.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>A axiologia, enquanto área dedicada ao estudo dos valores, explora a realidade e natureza dos valores, no geral, e o significado, natureza e verdade dos juízos de valor, em particular. Analisa, por isso, a possibilidade de esses juízos serem <b>verdadeiros ou falsos</b> e as <b>condições</b> em que o poderão ser.</li> </ul>   | <p><b>Abordagem expositiva</b> – explicação daquilo que se entende por axiologia.</p>  | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: os tipos de valor.<br/>[ANEXO 1: slide 5]</p>  |                         |           |                |          |

|  |   |  |  |                      |               |
|--|---|--|--|----------------------|---------------|
| <b>Categoria – Aplicar</b>   | <ul style="list-style-type: none"><li>Existem diversos tipos de valor: éticos, religiosos, políticos, estéticos, instrumentais, familiares, etc. Apesar de o estudo se focar na natureza dos valores morais, é necessário compreender a existência de uma realidade permeada por todo o tipo de valores e valorações.</li></ul> | <b>Exercício</b> – a partir de diferentes imagens, dar exemplo de um valor do tipo que é pedido. Os alunos têm 5 minutos para o fazer, em pares, e os últimos 5 minutos são para apresentar as hipóteses a que chegaram. | <b>PowerPoint</b> – Axiologia: os tipos de valor.<br><b>[ANEXO 1: slide 6]</b> | Domínios<br>C, D e E | <b>10 min</b> |
| <ul style="list-style-type: none"><li>Empregar os diferentes tipos de valores.</li></ul> |   |  |  |                      |               |

| Data  | Sumário  | – Os juízos de facto e os juízos de valor. | Conceitos   | Juízo; Juízo de facto; Juízo de valor.   |                       |        |
|---|--|--|---|--|-----------------------|--------|
| 20-03-24  |  |  |   |  |                       |        |
| Objetivos   | Conteúdos  |  | Estratégias   | Recursos   | Áreas de Competências | Tempo  |
| Tempo de chegada dos alunos, de escrever o sumário, de escrever os conceitos no quadro e de fazer a chamada.  |  |  |   |  |                       | 5 min  |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Prever diferenças entre juízos de facto e juízos de valor.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Enquanto os <b>juízos de facto</b> tentam descrever a realidade, sendo imparciais, neutros, descritivos e informativos, os <b>juízos de valor</b>, sendo avaliativos, expressam uma apreciação, negativa ou positiva, sobre a realidade, exprimindo uma determinada preferência da parte de quem o enuncia.</li> </ul>  |  | <p><b>Abordagem expositivo-interativa</b> – partindo de um exemplo retirado dos gostos de dois alunos, tentar perceber qual é a diferença entre um juízo e outro.</p>   | <p>PowerPoint – Axiologia: juízos de facto e juízos de valor.<br/>[ANEXO 1: slide 2]</p>   | Domínio C e D         | 10 min |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Classificar proposições como juízos de facto.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Os <b>juízos de facto</b> são descritivos, visam descrever o modo como as coisas são, descrever a realidade. Se o fazem corretamente, são verdadeiros; se incorretamente, são falsos. Enunciam estados de coisas que podem ser, ou não, o caso, sendo, por isso, verdadeiros ou falsos.</li> </ul>  |  | <p><b>Abordagem expositiva</b> – as características dos juízos de facto e alguns exemplos.</p>  | <p>PowerPoint – Axiologia: juízos de facto e juízos de valor.<br/>[ANEXO 1: slide 3]</p>   | Domínio C             | 5 min  |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Classificar proposições como juízos de valor.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Os <b>juízos de valor</b>, sendo avaliativos, expressam uma apreciação positiva ou negativa. Ao fazer um juízo de valor, posicionamo-nos a favor ou contra algo e formulamos uma preferência.</li> <li>Devemos ter cuidado com juízos usados para exprimir valorações que são juízos de facto sobre características mentais do próprio.</li> <li>Os juízos de valor podem ser morais, estéticos, religiosos, etc. O foco, neste caso, será nos juízos de valor éticos ou morais.</li> </ul> |  | <p><b>Abordagem expositivo-interativa</b> – as características dos juízos de valor, particularidades dos mesmos; questionar os alunos quanto ao exemplo de um juízo de facto acerca de uma preferência de outra pessoa.</p> | <p>PowerPoint – Axiologia: juízos de facto e juízos de valor.<br/>[ANEXO 1: slide 4-7]</p> | Domínios C e D        | 10 min |

|                            |   |   |   |                      |               |
|----------------------------|---|---|---|----------------------|---------------|
| <b>Categoria – Aplicar</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Enquanto os <b>juízos de facto</b> tentam descrever a realidade, sendo imparciais, neutros, descritivos e informativos, os <b>juízos de valor</b>, sendo avaliativos, expressam uma apreciação, negativa ou positiva, sobre a realidade, exprimindo uma determinada preferência da parte de quem o enuncia.</li></ul> | <b>Exercício com Kahoot</b> – alguns enunciados e proposições que deverão ser associados com ambos os conceitos vistos (juízos de facto e juízos de valor). | <b>Kahoot</b> – Juízos de Facto e Juízos de Valor. [ANEXO 2] <sup>1</sup> | Domínios B, C, D e F | <b>20 min</b> |
|----------------------------|---|---|---|----------------------|---------------|

<sup>1</sup> Este anexo encontra-se em inglês, tendo sido a única maneira viável de incluir a aluna cujas barreiras linguísticas deixá-la-iam incapaz de participar na atividade. Para visualizar o questionário interativo em português, basta aceder à hiperligação incluída na palavra “Kahoot”.

| Data   | Sumário   | – O problema da natureza dos juízos morais: o subjetivismo moral.  | Conceitos  | Subjetivismo moral.  |           |             |
|--|---|--|--|----------------------|-----------|-------------|
| 22-03-24   |   |  |  | Objetivos            | Conteúdos | Estratégias |
| Tempo de chegada dos alunos, de escrever o sumário, de escrever os conceitos no quadro e de fazer a chamada.   |   |  |  |                      |           | 5 min       |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <p><b>O aluno deve ser capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Situar o problema filosófico da natureza dos juízos de valor morais.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Problema filosófico da natureza dos juízos de valor morais: será que a verdade ou falsidade dos juízos de valor morais será subjetiva (referente a cada indivíduo), culturalmente relativa (referente às diferentes culturas) ou objetiva (abrangendo tudo e todos)?</li> <li>As diferentes hipóteses de resposta ao problema da distinção entre ações corretas e incorretas: <b>subjetivismo</b> (Todos os juízos de valor morais são subjetivos), <b>relativismo</b> (Todos os juízos de valor morais são culturalmente relativos), <b>objetivismo</b> (Alguns juízos de valor morais são objetivos).</li> </ul> | <p><b>Abordagem dialógica</b> – partindo de um ex. prático, em que assusto os alunos (grito e esbrancejar), peço-lhes para refletirem acerca da moralidade da minha ação (movimentos dialógicos exploratórios e de inquérito).</p> <p><b>Abordagem expositiva</b> – descrição do problema.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: o problema da natureza dos juízos de valor – subjetivismo.<br/>[ANEXO 1: slide 2-3]</p> <p><b>Quadro</b>, para registo das respostas e hipóteses dadas pelos alunos.</p> | Domínios A, C, D e E | 15 min    |             |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir a tese do subjetivismo dos valores morais.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>De acordo com o <b>subjetivismo moral</b>, a verdade ou falsidade dos juízos morais depende dos sentimentos e preferências individuais.</li> <li>Temos exemplos de como adotamos esse tipo de posição comumente, como o caso do provérbio “Cada cabeça, sua sentença”.</li> <li>Contudo, podemos problematizar a adoção de uma perspetiva subjetivista, pensando em casos extremos e não pouco comuns, como o do neo-nazi Anders Breivik, que, perpetrando um massacre no qual matou dezenas de pessoas, queria ser reconhecido como herói nacional.</li> </ul>  | <p><b>Abordagem expositivo-interativa</b> – a partir do momento dialógico anterior, focar-me no tipo de respostas que denotem uma subjetividade dos valores; provérbio “Cada cabeça, sua sentença”; o caso do neo-nazi norueguês.</p>  | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: o problema da natureza dos juízos de valor – subjetivismo.<br/>[ANEXO 1: slides 4-5]</p>   | Domínios B, C, D e J | 10 min    |             |

|   |   |  |  |                              |                     |
|---|---|--|--|------------------------------|---------------------|
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar a perspetiva do subjetivismo moral.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Para o <b>subjetivismo moral</b>, os juízos não são objetivamente verdadeiros ou falsos, mas sim verdadeiros para as pessoas que os aceitam e falsos para as pessoas que os rejeitam.</li> </ul>   | <p><b>Abordagem expositiva</b> – apresentação daquilo que caracteriza o subjetivismo moral.</p>                              | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: o problema da natureza dos juízos de valor – subjetivismo.<br/>[ANEXO 1: slides 6-7]</p> | <p>Domínio<br/>C</p>         | <p><b>5 min</b></p> |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Defender a posição do subjetivismo moral.</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>De acordo com esta posição, favorece-se a <b>liberdade individual</b>, ao sustentar que ninguém deve impor aos outros os seus juízos morais.</li> <li>Além disso, argumentam que promove a <b>tolerância</b> entre pessoas com convicções morais diferentes.</li> </ul>  | <p><b>Abordagem expositiva</b> – apresentação de alguns argumentos que fundamentam o subjetivismo moral.</p>                 | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: o problema da natureza dos juízos de valor – subjetivismo.<br/>[ANEXO 1: slide 8]</p>    |                              | <p><b>8 min</b></p> |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Prever críticas ao subjetivismo moral.</li> </ul>       | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Impede a censura de ações claramente erradas</b> – se o subjetivismo fosse verdadeiro, não teríamos fundamento para criticar comportamentos como o assassinio, o roubo ou a pedofilia.</li> <li><b>Não dá conta da nossa falibilidade</b> – se o subjetivismo estivesse correto, então seríamos todos infalíveis no que respeita aos juízos de valor; mas é implausível que sejamos todos infalíveis quanto aos juízos de valor.</li> </ul> | <p><b>Abordagem expositiva-interativa</b> – os alunos devem tentar antecipar as críticas que podem ser feitas à posição.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: o problema da natureza dos juízos de valor – subjetivismo.<br/>[ANEXO 1: slide 9]</p>    | <p>Domínios<br/>B, C e D</p> | <p><b>7 min</b></p> |



## Planificação de Axiologia – Aula 5

| Data  | Sumário  | – O problema da natureza dos juízos morais: o relativismo cultural.   | Conceitos  | Relativismo; Multiculturalismo; Etnocentrismo. |                       |       |
|---|--|---|--|--|-----------------------|-------|
| 10-04-24  |  |   |  |  |                       |       |
| Objetivos   | Conteúdos  |   | Estratégias  | Recursos                                       | Áreas de Competências | Tempo |
| Tempo de chegada dos alunos, de escrever o sumário, de escrever os conceitos no quadro e de fazer a chamada.  |  |   |  |  |                       | 4 min |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <p><b>O aluno deve ser capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar a natureza relativa dos juízos de valor morais.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>De acordo com o <b>relativismo cultural</b>, os juízos de valor morais não são objetivamente verdadeiros ou falsos, mas sim verdadeiros para as sociedades que os aceitam e falsos para as sociedades que os rejeitam.</li> <li>No âmbito da Ética, para um relativista, não existe nenhum certo ou errado «<i>em si mesmo</i>» – é sempre uma questão de perspectiva.</li> <li>Os valores e costumes de uma sociedade não são melhores nem piores do que os de outra sociedade, são apenas diferentes.</li> <li>Não existem, portanto, quaisquer valores ou costumes que tenham «validade» transcultural e que possam ser universalmente compreendidos e aceites.</li> </ul> | <p><b>Abordagem dialógica</b> – partindo da interpretação de uma citação de Henri Roorda (“Um homem imoral não é, por vezes, outra coisa senão um homem moral que está fora do seu lugar.”) e do exemplo de alguns costumes inuites (movimentos dialógicos exploratórios, de inquérito e de persuasão).</p> | <p><b>Quadro</b>, escrever a citação de Henri Roorda.</p> <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: o problema da natureza dos juízos morais – relativismo cultural.<br/>[ANEXO 1: slides 2-4]</p> | Domínios A, B, C, D e E                        | 15 min                |       |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar a perspectiva do relativismo cultural.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>De acordo com o <b>relativismo cultural</b>, os juízos de valor morais não são objetivamente verdadeiros ou falsos, mas sim verdadeiros para as sociedades que os aceitam e falsos para as sociedades que os rejeitam.</li> <li>Para o relativismo cultural, uma prática certa ou correta corresponde ao que é aprovado pela maioria das pessoas (constituindo uma tradição) e uma prática errada é o que a maioria das pessoas reprovam na sociedade em que se inserem.</li> </ul>   | <p><b>Abordagem expositivo-interativa</b> – a partir do momento dialógico anterior, explicar como se caracteriza a posição do relativismo cultural; utilizar como outro exemplo algumas práticas na relação com cães.</p>   | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: o problema da natureza dos juízos morais – relativismo cultural.<br/>[ANEXO 1: slide 5-6]</p>  | Domínios B e C                                 | 5 min                 |       |

|  |   |  |   |                             |                      |
|--|---|--|---|-----------------------------|----------------------|
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Defender a posição do relativismo cultural. <ul style="list-style-type: none"> <li>Definir multiculturalismo.</li> <li>Explicar o argumento da diversidade cultural.</li> <li>Definir etnocentrismo.</li> <li>Explicar o argumento da rejeição do etnocentrismo.</li> <li>Dar exemplos de posições etnocêntricas.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Argumento da diversidade cultural:</b> os relativistas acentuam a importância da diversidade cultural – povos diferentes têm valores e costumes diferentes; se os valores e os costumes variam de sociedade para sociedade, então nunca se pode dizer que os valores e costumes de uma sociedade são melhores do que os de outra.</li> <li><b>Tolerância (rejeição do etnocentrismo):</b> é uma teoria que favorece a tolerância entre pessoas de sociedades diferentes, sustentando que nenhuma delas deve impor aos outros os seus valores e costumes – para os relativistas, criticar os costumes ou valores de outra sociedade é estar a ser intolerante e etnocêntrico.</li> </ul> | <p><b>Abordagem expositiva-interativa</b> – a partir da noção de etnocentrismo, os alunos devem conseguir dar exemplos ilustrativos dessa posição.</p>   | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: o problema da natureza dos juízos morais – relativismo cultural.<br/>[ANEXO 1: slides 7-10]</p>   | <p>Domínios B e C</p>       | <p><b>15 min</b></p> |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Discutir críticas ao relativismo cultural.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>A maioria pode estar errada</b> – o facto de a maioria dos membros de uma sociedade estar disposta a aceitar uma determinada opinião não nos permite concluir que ela é verdadeira (<i>falácia ad populum</i>).</li> <li><b>Não permite explicar o progresso moral</b> – ver mudanças como progresso parece algo plausível e sensato (não haver escravatura disseminada, p.e.); contudo, segundo o relativismo, tais juízos transculturais (estamos melhor, em termos morais, do que estávamos antigamente) não são possíveis, não sendo possível falar de progresso.</li> </ul>  | <p><b>Abordagem expositiva-interativa</b> – os alunos devem tentar antecipar as críticas que podem ser feitas à posição.</p> <p><b>Visualização de um vídeo</b> – no vídeo, além de se caracterizar o relativismo cultural, explora-se uma das críticas que lhe é feita.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: o problema da natureza dos juízos morais – relativismo cultural.<br/>[ANEXO 1: slide 11]</p> <p><b>Vídeo</b> (Escola Virtual) – O que é o relativismo?<br/>[2min57]</p> | <p>Domínios A, B, C e D</p> | <p><b>10 min</b></p> |
| <p><b>TPC:</b> Leitura e interpretação de um excerto de Montaigne. <b>Responder às questões</b> mencionadas na ficha. Em relação à terceira questão, deixar a resposta num <b>Padlet</b> [ANEXO 3] a partilhar com os alunos via Classroom.</p>  |   |  | <p><b>Texto</b> de Montaigne e perguntas orientadoras.<br/>[ANEXO 2]</p>  | <p>Domínios A, B, C e F</p> | <p><b>1 min</b></p>  |

## Planificação de Axiologia – Aula 6<sup>1</sup>

| Data  | Sumário  | – Conclusão da análise da posição do relativismo cultural: alguns exemplos demonstrativos. | Conceitos   | Relativismo; Multiculturalismo; Etnocentrismo.   |                       |                      |
|---|--|--|---|--|-----------------------|----------------------|
| 12-04-24  |  |  |   |  |                       |                      |
| Objetivos   | Conteúdos  |  | Estratégias   | Recursos   | Áreas de Competências | Tempo                |
| Tempo de chegada dos alunos, de escrever o sumário, de escrever os conceitos no quadro, ver quem fez o trabalho de casa e de fazer a chamada.                         |  |  |   |  |                       | 5 min                |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar a perspetiva do relativismo cultural.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>De acordo com o <b>relativismo cultural</b>, os juízos de valor morais não são objetivamente verdadeiros ou falsos, mas sim verdadeiros para as sociedades que os aceitam e falsos para as sociedades que os rejeitam.</li> <li>No âmbito da Ética, para um relativista, não existe nenhum certo ou errado «<i>em si mesmo</i>» – é sempre uma questão de perspetiva.</li> <li>Para o relativismo cultural, uma prática certa ou correta corresponde ao que é aprovado pela maioria das pessoas (constituindo uma tradição) e uma prática errada é o que a maioria das pessoas reprova na sociedade em que se inserem.</li> </ul> |  | <p><b>Demonstrações problematizantes</b> – utilizando exemplos ilustrativos de práticas aceites e rejeitadas na cultura ocidental, demonstrar aos alunos aquilo em que o relativismo se pretende basear e defender. Os exemplos são: um gesto, uma comida, vestuário e distância pessoal, social e pública.</p> | <p><b>Aperitivo</b> peculiar na cultura ocidental (algum tipo de inseto convertido em aperitivo).</p> <p><b>Vestuário</b> desportivo.</p> <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: o problema da natureza dos juízos morais – relativismo cultural.<br/>[ANEXO 1: slides 2-3]</p> | Domínios C, D, E e J  | 20 min               |
| <p><b>Categoria – Aplicar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar textos de acordo com o relativismo cultural.</li> </ul>                          |  |  | <p><b>Texto do TPC</b> – recorrer às respostas à pergunta 3, partilhadas pelos alunos no Padlet, para reforçar o que foi anteriormente explorado.</p>   | <p><b>Texto</b> de Montaigne, perguntas orientadoras e possibilidades de resposta.<br/>[ANEXO 2]</p>   |                       | Domínios A, B, C e D |

<sup>1</sup> Esta aula surge no seguimento das dificuldades levantadas na aula imediatamente precedente, justificando-se uma atenção mais cuidadosa da posição explorada, utilizando-se, para isso, exemplos demonstrativos que procuram clarificar aquilo que está em causa nesta teoria, dissipando, assim, as dúvidas que surgiram. Ver a reflexão de aula da aula anterior.

|  |   |  |  |                          |               |
|--|---|--|--|--------------------------|---------------|
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Defender a posição do relativismo cultural. <ul style="list-style-type: none"> <li>Definir multiculturalismo.</li> <li>Explicar o argumento da diversidade cultural.</li> <li>Definir etnocentrismo.</li> <li>Explicar o argumento da rejeição do etnocentrismo.</li> <li>Dar exemplos de posições etnocêntricas.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Argumento da diversidade cultural:</b> os relativistas acentuam a importância da diversidade cultural – povos diferentes têm valores e costumes diferentes; se os valores e os costumes variam de sociedade para sociedade, então nunca se pode dizer que os valores e costumes de uma sociedade são melhores do que os de outra.</li> <li><b>Tolerância (rejeição do etnocentrismo):</b> é uma teoria que favorece a tolerância entre pessoas de sociedades diferentes, sustentando que nenhuma delas deve impor aos outros os seus valores e costumes – para os relativistas, criticar os costumes ou valores de outra sociedade é estar a ser intolerante e etnocêntrico.</li> </ul> | <p><b>Abordagem expositiva-interativa</b> – a partir da noção de etnocentrismo, os alunos devem conseguir dar exemplos ilustrativos dessa posição.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: o problema da natureza dos juízos morais – relativismo cultural.<br/>[ANEXO 1: slides 4-7]</p> | <p>Domínios B e C</p>    | <p>15 min</p> |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Discutir críticas ao relativismo cultural.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>A maioria pode estar errada</b> – o facto de a maioria dos membros de uma sociedade estar disposta a aceitar uma determinada opinião não nos permite concluir que ela é verdadeira (<i>falácia ad populum</i>).</li> <li><b>Não permite explicar o progresso moral</b> – ver mudanças como progresso parece algo plausível e sensato (não haver escravatura disseminada, p.e.); contudo, segundo o relativismo, tais juízos transculturais (estamos melhor, em termos morais, do que estávamos antigamente) não são possíveis, não sendo possível falar de progresso.</li> </ul>  | <p><b>Abordagem expositiva-interativa</b> – os alunos devem tentar antecipar as críticas que podem ser feitas à posição.</p>                           | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: o problema da natureza dos juízos morais – relativismo cultural.<br/>[ANEXO 1: slide 8]</p>    | <p>Domínios B, C e D</p> | <p>5 min</p>  |
| <p><b>Tarefa extra:</b> Quem quiser continuar a explorar o tema autonomamente, poderá elaborar uma breve reflexão a partir de um aforismo de Nietzsche, articulando-o com a perspetiva do relativismo cultural. O texto poderá ser enviado ao professor, para posterior correção e <i>feedback</i> (sendo igualmente registado o esforço complementar do aluno).</p>   |   |  | <p><b>Aforismo</b> de Friedrich Nietzsche, retirado da sua obra <i>Aurora</i>.<br/>[ANEXO 1: slide 9]</p>                        | <p>Domínios A, D e F</p> | <p>1 min</p>  |

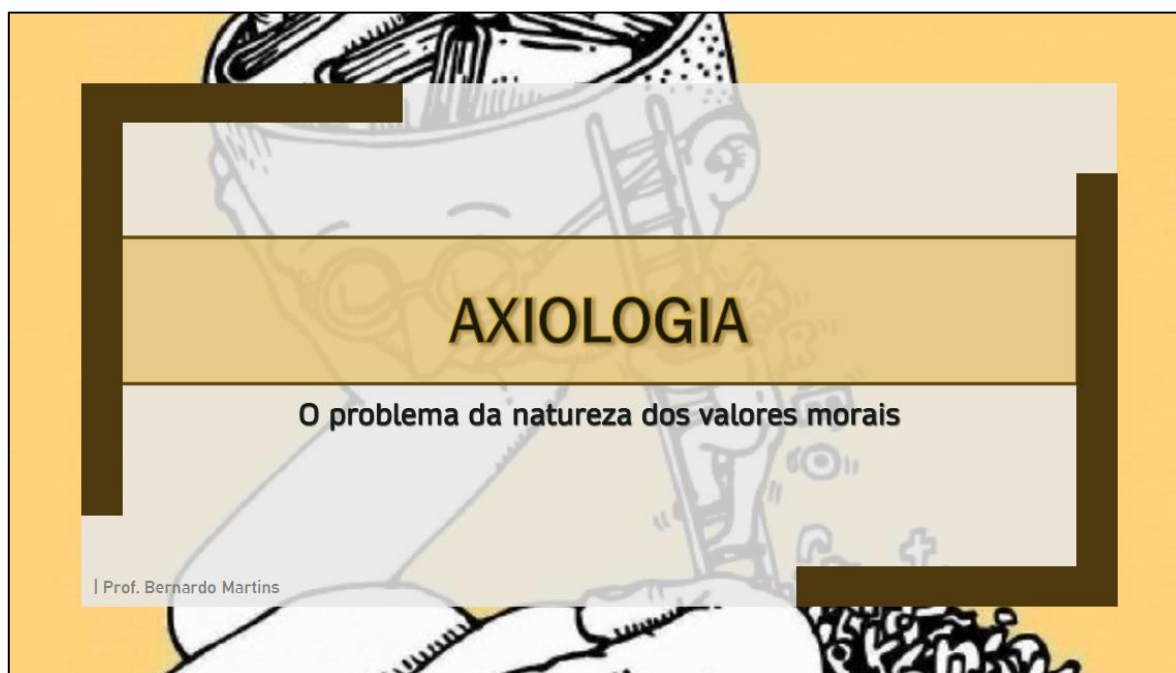
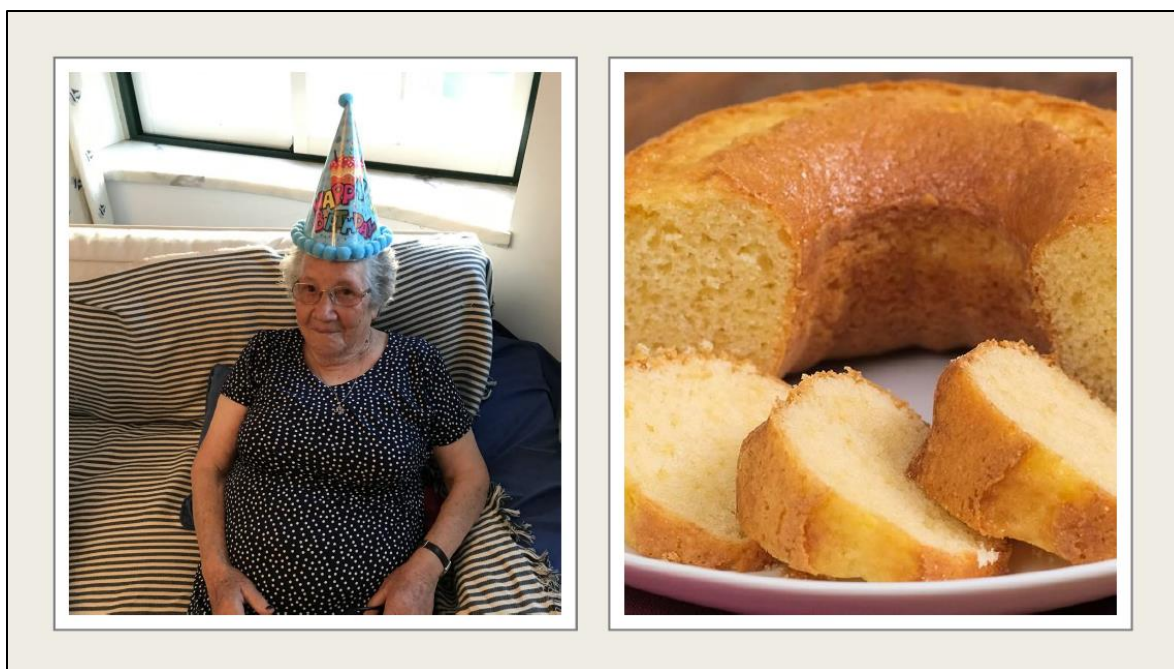
| Data   | Sumário   | – O problema da natureza dos juízos morais: o objetivismo moral.   | Conceitos  | Objetivismo moral.   |           |             |          |
|--|---|--|--|----------------------|-----------|-------------|----------|
| 12-04-24   |   |  |  | Objetivos            | Conteúdos | Estratégias | Recursos |
| Tempo de chegada dos alunos, de escrever o sumário, de escrever os conceitos no quadro e de fazer a chamada.   |   |  |  |                      |           |             | 4 min    |
| <p><b>Categoria – Aplicar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematicar o relativismo dos valores, quer subjetiva, quer culturalmente.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Há juízos morais que parecem ser objetivamente condenáveis, como a prática da mutilação genital feminina, p.e.</li> <li>• Assim, e para o objetivismo, há juízos morais objetivos quando, independentemente de gostos, preferências ou convenções sociais, tem as melhores razões do seu lado.</li> <li>• De acordo com o objetivismo, os factos morais não dependem da perspectiva de qualquer sujeito, sociedade ou cultura, mas sim de um certo padrão neutro de avaliação.</li> </ul>  | <p><b>Abordagem expositivo-interativa</b> – discutir se todos os juízos de valor morais são relativos ou se deverá haver limites, partindo do exemplo da prática da excisão.<sup>1</sup></p> | <p><b>Ficha</b> – Mutilação Genital Feminina. [ANEXO 1]</p> <p><b>Video</b> – Discurso Waris Dirie (<i>Flor do Deserto</i>) [2min31]</p> | Domínios A, B, C e D | 10 min    |             |          |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar a perspectiva do objetivismo moral.</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Embora alguns juízos morais sejam subjetivos e outros culturalmente relativos, segundo os objetivistas, a verdade ou falsidade de alguns juízos morais não depende de uma determinada perspectiva: é independente dos sentimentos da pessoa e da sua cultura.</li> <li>• Os juízos morais objetivos não se baseiam, contudo, em sentimentos pessoais, nem em costumes sociais, mas sim em <b>razões</b>.</li> <li>• Um juízo moral será objetivamente verdadeiro se puder ser justificado com <b>boas razões</b> e será falso se isso não for possível.</li> </ul> | <p><b>Abordagem expositiva</b> – partindo do que já foi visto a propósito da possibilidade de verdade/falsidade dos juízos morais, distinguir a posição do objetivismo.</p>                  | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: o problema da natureza dos juízos morais – objetivismo moral. [ANEXO 2: slides 2]</p>                  | Domínios C e D       |           | 5 min       |          |

<sup>1</sup> Foi primeiro pensado fazer uma atividade de discussão em pequenos grupos. Tendo em conta a gestão do número de aulas em falta, teve de se optar por uma atividade que demorasse menos tempos, passando, assim, a discussão a ser feita com toda a turma. As perguntas que constam na ficha [ANEXO 2] seriam as que os alunos discutiriam em grupo, servindo, assim, para orientação da discussão.

|  |  |  |  |                          |               |
|--|--|--|--|--------------------------|---------------|
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Classificar as razões como boas razões.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Para uma razão ser boa, deve ter as seguintes características: ser <b>informada</b> (envolvendo factos e conhecimentos, tentando conhecer as circunstâncias); ser <b>imparcial</b> (não tendenciosa, isto é, que tenha em conta todas as pessoas envolvidas de forma neutra).</li> <li>Por isso, de acordo com o objetivismo moral, existem algumas verdades morais universais – juízos morais que podem ser compreendidos e aceites por qualquer pessoa, caso esteja disposta a pensar o suficiente para perceber as razões em que se baseiam.</li> </ul>                  | <p><b>Abordagem expositiva-interativa</b> – explorar as características de uma boa razão a partir do exemplo do juízo de valor “O racismo é moralmente correto”.</p>   | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: o problema da natureza dos juízos morais – objetivismo moral.<br/>[ANEXO 2: slide 3-4]</p> | <p>Domínios B e C</p>    | <p>15 min</p> |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Defender a posição do objetivismo moral.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>A verdade e a falsidade existem independentemente do que as pessoas pensam e independentemente de elas conseguirem reconhecer, ou não, essa verdade – analogia com o alpinista.</li> <li>Em alguns casos não podemos garantir qual dos juízos é verdadeiro, mas um deles é verdadeiro e os outros falsos.</li> <li>Não quer dizer que todas pessoas concordem. Mas o objetivismo promove o diálogo e o <b>debate intercultural</b>, ao contrário do subjetivismo e do relativismo, pois permite a identificação crítica mas respeitosa de práticas inaceitáveis.</li> </ul> | <p><b>Abordagem expositiva</b> – explicar que reconhecer que a verdade dos juízos morais existe é diferente de conhecê-la, fazendo a analogia com o alpinista; alertar para o facto de, mesmo não havendo consenso, é possível o debate intercultural.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: o problema da natureza dos juízos morais – objetivismo moral.<br/>[ANEXO 2: slide 5-6]</p> | <p>Domínio C</p>         | <p>10 min</p> |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Discutir críticas ao objetivismo moral.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Divergências éticas</b> – os subjetivistas e os relativistas alegam que se alguns juízos morais fossem objetivos seria de esperar que não existissem tantas divergências éticas.</li> <li><b>Falta de método/provas</b> – ao contrário da ciência, cujos métodos permitem provar, mais cedo, ou mais tarde, quais são as ideias verdadeiras e as falsas, a Ética não dispõe de tais métodos, sendo os desacordos éticos intermináveis.</li> </ul>  | <p><b>Abordagem expositiva-interativa</b> – os alunos devem tentar antecipar as críticas que podem ser feitas à posição objetivista.</p>   | <p><b>PowerPoint</b> – Axiologia: o problema da natureza dos juízos morais – objetivismo moral.<br/>[ANEXO 2: slide 7]</p>   | <p>Domínios B, C e D</p> | <p>5 min</p>  |
| <p><b>TPC:</b> Visualização de um vídeo do filósofo Michael Sandel, a propósito da Ética e como resposta a uma das críticas feitas ao objetivismo moral, para consolidação do tema. O link para o vídeo será partilhado via Classroom.</p> |  |  | <p><b>Vídeo</b> (YouTube) – Michael Sandel: Filosofia, Ética e Moral: Debater em grupo.</p>                                  | <p>Domínios A, B e F</p> | <p>1 min</p>  |

## ANEXO 5 – Materiais em Inglês

Exemplo de Apresentação *PowerPoint* traduzida em inglês:



## Os valores – orientadores das ações

### Valor

Something very estimable, which deserves to be defended, sought or carried out, that is, an important goal to achieve.

Axiology is the area of philosophical study of values

Something that expresses what is important and meaningful in our lives

Criteria for our decisions and actions (indicate the direction to follow/avoid)

Patterns/preferences from which we judge objects, people, acts, etc.

## Os valores – orientadores das ações

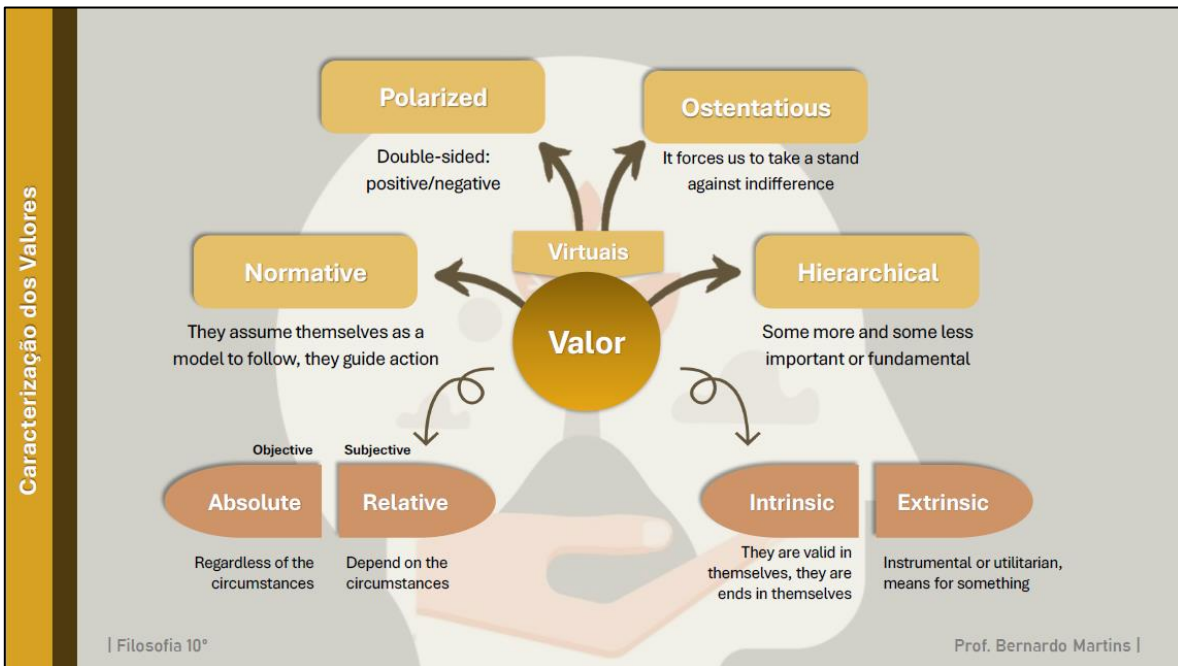
### Valor

Something very estimable, which deserves to be defended, sought or carried out, that is, an important goal to achieve.

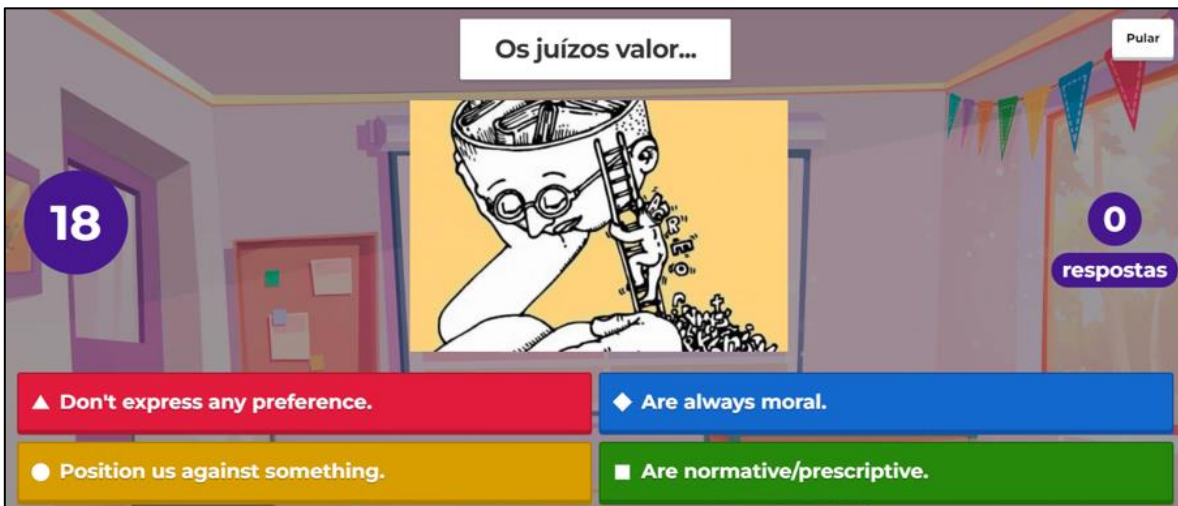
Axiology is the area of philosophical study of values

- It is something **abstract**, not physical, on the basis of which we value or evaluate.
- **Valuing**, or assigning value, is, in its general sense, having preference, giving more importance to some things, people, actions, situations, etc., than to others.
- The values people believe in inspire or influence what they think, want, and do.
- Many **human actions** are therefore motivated by the agent's values.





Exemplo de perguntas do *Kahoot* traduzido para o inglês (“juízo de facto” e “juízo de valor” aparecem, maioritariamente em português por se tratarem de conceitos específicos):



«In Portugal, there is no death penalty». This is a...

Pular

13



0 respuestas

▲ Juízo de Facto

◆ Juízo de Valor

«In a period of pandemic, public health is more important than the country's economic development». This is a...

Pular

18



0 respuestas


▲ Juízo de Facto

◆ Juízo de Valor

Which of the following sentences **does not** express a **judgment of fact**?

Pular

58



0 respuestas

▲ Female genital mutilation is permitted in some cultures, but not in others.

◆ There are more women victims of domestic violence than men.

● Many people feel outraged by gender inequality.

■ Gender equality is an ideal to which any society should aspire.

## ANEXO 6 – Reflexão de Aula 1 (10ºC2)



Mestrado em Ensino de Filosofia

Ano letivo 2023/2024

Prática de Ensino Supervisionada

### 10º ANO – AXIOLOGIA: Subjetivismo e Relativismo

#### AULA 5 – 10 de Abril

A aula começou com uma recapitulação dos problemas, conceitos e perspetivas estudados até então. Justificava-se, mais do que o que é normal, considerando a pausa de duas semanas, referente ao período de interrupção letiva por ocasião da Páscoa.

Tendo preparado um esquema do percurso que fizéramos nas aulas anteriores, para explorar o tema em mãos (problema da natureza dos juízos de valor morais), optei por dar a possibilidade a um dos alunos para fazer o seu esquema no quadro, contemplando os aspetos principais daquilo que viramos até então.

Enquanto o fazia, orientando-se pelos apontamentos no seu caderno diário, para não exigir que tivesse de falar ao mesmo tempo que escrevia, fui interrogando os seus restantes colegas, procurando perceber se seriam capazes de explicar aquilo que, em momentos, estaria escrito no quadro. No geral, apenas dois ou três alunos conseguiram enunciar, de uma forma demasiado sucinta, os aspetos iniciais do tema: os valores e as suas características. Ficou suficientemente claro que, no geral, não tinham apreendido as coisas tão bem ao ponto de conseguirem explicá-las de modo claro e completo. Foi o tempo necessário para o aluno escrever as coisas no quadro e tentar explicá-las, a partir do esquema desenhado. De uma forma geral, partindo de tudo o que colocou, conseguiu explanar o necessário, tendo sido feitos, por mim, os acrescentos necessários.

O que parecia não ter sido claramente compreendido era o que se entendia pelo problema da natureza dos juízos de valor morais, nem tão-pouco como explicar a posição do subjetivismo. Decidi, por isso, retomar o problema desde o início, voltando a enunciar e explicar o que se

entende por esse problema da natureza dos juízos de valor morais e qual a resposta que o subjetivismo moral pretende oferecer, recuperando, para isso, os exemplos anteriormente visto e a discussão que, a partir deles, tivéramos na última aula antes da Páscoa.

Evidentemente que se impõe a reflexão inquietante: terei sido demasiado expositivo? Qualquer momento em que percebo, inegavelmente, que os alunos não tornaram suas as questões e os problemas explorados em aula, embora tenha tentado fomentar momentos de dialogia e de interação, procurando que aplicassem os problemas em causa a si mesmos e à sua situação vital, ponho em dúvida a eficácia das estratégias que planifico e, inclusivamente, a minha capacidade para as aplicar como as idealizo. Estarei mesmo a ser dialógico como pretendo ser, quando planifico e projeto as aulas? Se sim, estarei a aplicar corretamente as metodologias dialógicas ou apenas a gerar dúvidas sem criar nenhum momento de aprendizagem conceptual e teórica efetiva? Caso não consiga identificar com segurança e precisão o problema, como corrigi-lo?

Não duvido que os próprios recursos e motivação dos alunos faça diferença, para o modo como se colocam perante os problemas que tento ver discutidos. As suas próprias estratégias e metodologias de estudo podem estar muito precariamente consolidadas, o que afetaria, obviamente, todo o restante trabalho que se pretende desenvolver. Ainda assim, é com isso que também devo contar: se não há motivação ou se a motivação que existe é meramente extrínseca, então devo contornar o problema, arranjando modos de fomentar a motivação e, essencialmente, a motivação intrínseca; se para alguns alunos não existem métodos e estratégias suficientemente testados que lhes permitam navegar este tipo de aventuras filosóficas, então devo procurar apresentar-lhes diferentes opções e ajudá-los a cultivar alguns desses modos de orientação; se os alunos possuem conhecimentos prévios suficientes para tornar os assuntos discutidos em aula algo pessoal, que lhes diz respeito também a eles, então tenho de procurar diferentes modos de fazer uso desses conhecimentos, de maneira a aperfeiçoá-los e acrescentar-lhes modalidades e categorias, até então, desconhecidas. De qualquer modo, há sempre algo que posso fazer e para o qual me devo manter atento, nunca esquecendo o propósito de *“saber descer ao nível das passadas pueris do discípulo e guiá-las”*.

Terminada a revisão dos conceitos, problemas e teorias vistas até ao momento, seguimos com outra possibilidade de resposta ao problema da natureza dos juízos de valor morais: o relativismo cultural. Principiámos por enquadrar a posição recorrendo ao exemplo de algumas práticas culturais de comunidades inuítes, discutindo a legitimidade, ou não, da moralidade desse tipo de costumes. Deu-se espaço, por isso, a um momento de discussão e diálogo.

Com base nas intervenções dos alunos e posições por eles defendidas, expliquei o que se entendia por relativismo cultural e como alguns, com base no que disseram, estavam a assumir mais ou menos esse tipo de posição. Esclarecido o que se podia entender por isso, distinguiu-se o que se entendia por práticas ou ações certas e práticas ou ações erradas, dentro do relativismo, utilizando, para isso, a relação que se pode ter para com os cães, que também é culturalmente diversa, contrastando a postura e atitudes que nós, em Portugal, adotamos para com eles e como o fazem em países como a Coreia, China e Indonésia (exemplos de países onde se consome carne de cão) e em religiões como o islamismo (algumas escolas islâmicas veem os cães como impuros).

Sempre interagindo com os alunos e clarificando alguns aspetos que necessitassem de ver esclarecidos, tentei articular este tipo de posição com a do subjetivismo moral, explorada e revista anteriormente. Embora, no geral, não tenham surgido dúvidas acerca da distinção entre ambas as posições, um aluno, em particular, estava com algumas dificuldades em compreender o porquê de ser considerado errado aquilo que ele poderia decidir fazer no seio da sua cultura. Procurei reforçar o enquadramento do relativismo cultural que, ao contrário do subjetivismo, pretende que os critérios de bom e mau, ou certo e errado, sejam definidos pela comunidade ou sociedade à qual a cultura diz respeito. Ainda que tenha explicado a diferença de diferentes maneiras, recorrendo a outros exemplos e mesmo com a ajuda de outros alunos, que tentaram explicar por outras palavras aquilo que estava em causa, o aluno permaneceu com as suas dúvidas até ao fim da aula.

Antes de dá-la por terminada, distribuí o texto de Montaigne pela turma e deixei como trabalho para casa a leitura e interpretação do texto, resposta às questões enunciadas e, também, uma última tarefa: com base no enunciado da pergunta número 3, os alunos teriam de colocar os exemplos que encontrassem no Padlet que seria partilhado no Classroom da turma; foi-lhes mostrado o caso de um dos costumes dos inuítes, discutido em aula e colocado pelo professor no Padlet, para ilustrar como deveriam proceder.

Ao contrário do planeado, não foi possível explorar a posição do relativismo cultural até ao fim, tendo as dúvidas do aluno supramencionado ocupado uma boa parte do tempo da aula. Contudo, pretendo retomar a próxima aula com demonstrações suficientemente claras para que não lhe restem dúvidas e para que o próprio consiga explicar o que se entende por relativismo cultural e porque é que é distinto do subjetivismo moral.

## ANEXO 7 – Reflexão de Aula 2 (10ºC2)



Mestrado em Ensino de Filosofia

Ano letivo 2023/2024

Prática de Ensino Supervisionada

### 10º ANO – AXIOLOGIA: Relativismo e Objetivismo

#### AULA 6 – 12 de Abril

No final das duas aulas anteriores, que não correram como fora planificado, recordei-me de uma suposta anedota do David Foster Wallace, que, a meu ver, é mais uma boa analogia do que propriamente humor. Citando o texto em que me deparei com ela, no livro *A Utilidade do Inútil*, diz o seguinte: “Dois jovens peixes vão nadando, e a certa altura encontram um peixe já velho que vai em sentido oposto, lhes faz um gesto de saudação e diz: «Vivam, rapazes! Que tal está a água?». Os dois peixes jovens nadam mais um pouco, e depois um vira-se para o outro e diz: «Que raio de coisa é a água?»”.

Foi assim que me apercebi que teria de abordar o problema de outra maneira: como é que estes jovens peixes poderiam avaliar que o certo e o errado é estabelecido de acordo com a água em que os peixes nadam se não compreendiam, desde logo, o mar em que eles próprios nasceram? O erro foi tomar como ponto de partida que o conceito de cultura estava antecipadamente compreendido e apreendido.

Essa pequena negligência da minha parte foi também suficiente para evocar aquilo que tive oportunidade de estudar na cadeira do primeiro semestre do presente ano letivo: Educação, Currículo e Multiculturalismo. A própria unidade curricular principiou com um atentar cuidado no conceito de cultura, que não é, de modo algum, fácil de definir explicitamente, vendo-se associado, correta e incorretamente, a diferentes contextos e situações. Logicamente, não exercitaria o mesmo tipo de análise com os alunos; serviu, pelo menos, para desvendar a potencial causa das dificuldades sentidas por alguns alunos na aula passada.

Preparei-me para demonstrar como todos eles também agem e reagem, comportam-se e

avaliam a realidade na qual estão inseridos partindo de valores e juízos de valor que são, na generalidade, produto da cultura na qual se viram lançados, desde que nasceram. Assim, como exemplos, pensei no seguinte: primeiro, levar um vestuário desportivo – calções e camisola de manga-cava; depois, levar algum alimento peculiar, não tradicional no nosso país e na nossa cultura, como insetos desidratados ou fritos (grilos, gafanhotos, minhocas), sabendo que, atualmente, também já são comercializados cá; com o consentimento da professora, fazer o gesto ofensivo do dedo anelar em aula, próprio a muitas culturas, não apenas à nossa; por fim, explorar a questão do espaço pessoal, espaço social e espaço público (exemplo retirado de um dos temas abordados na unidade curricular supramencionada).

Todos esses exemplos, discutidos previamente com a professora orientadora, serviriam para ilustrar como, de um modo geral, a reação seria transversalmente semelhante a todos os alunos: no caso do vestuário do professor, teriam uma reação de estranheza, indecência ou falta de decoro, dado não ser a indumentária normal a um professor, senão, eventualmente, ao de Educação Física; perante o estranho aperitivo, a reação expectável seria a de nojo, repulsa ou, possivelmente, também, de curiosidade; como resposta ao gesto obsceno, seria extremamente improvável não sentirem raiva (a quem fosse dirigido), inquietação ou desconforto geral; por último, em relação ao espaço pessoal, sendo o objetivo invadir o espaço pessoal de um aluno, ao mesmo tempo que lhe contava a “anedota” do David Foster Wallace, seria de esperar que se sentisse incomodado e desconfortável por estar a uma distância demasiado curta de si.

A aula começou, por isso, com estas quatro demonstrações. Antes de começar a aula, inclusivamente, o próprio aluno que revelou dificuldades em apreender a distinção entre o culturalmente relativo e o subjetivamente relativo, comentou, ao entrar na sala “Hoje o professor está estranho”, o que, por si só, poderia ser tomado como prova suficiente de que o objetivo planeado tinha sido, em parte, cumprido. Iniciei, contudo, com o exemplo do gesto obsceno, deixando para o fim a questão do meu vestuário invulgar: a reação, como esperara, foi a de espanto, gargalhadas e estupefação; entre as diversas interjeições e os risos de surpresa, a aluna para a qual dirigi o gesto, conseguiu responder à minha pergunta (“O que é que sentiste, ao fazer-te este gesto?”) com uma das hipóteses antecipadas – “Raiva”; com base nessa resposta, questionei o resto da turma se não sentiu ou sentiria a mesma coisa, se lhes direcionasse o mesmo tipo de gesto, ao que todos responderam afirmativamente. Na verdade, duas alunas, oriundas de Moçambique, acrescentaram que, embora conhecessem a ofensa veiculada por esse gesto, no seu país de origem, é o gesto do polegar a apontar para cima (o coloquialmente chamado de “fixe”) que tem uma conotação ofensiva, próxima da do dedo anelar virado para fora, o que permitiu,

apenas, e inesperadamente, reforçar o assunto sob problematização.

A essa demonstração, seguiu-se o do aperitivo excêntrico. Não tendo encontrado o que pretendia nas grandes superfícies comerciais da Grande Lisboa, estando apenas disponível nas lojas *on-line* que visitei, optei pela segunda hipótese: um aperitivo não tradicional (tradicional no Brasil, aliás), com um aspeto suficientemente diferente para que pudesse ser tomado como algo feito à base de insetos. Tendo por base esse pequeno logro, foi assim que os apresentei aos alunos. Quando questionei um deles se era servido ou se estaria interessado em comer um deles, o aluno respondeu que não. À pergunta “Porquê?” e “Como te sentes em relação a isto?”, o aluno respondeu que tinha nojo e que não era capaz de pôr aquilo na boca. Lançando a mesma pergunta à turma, fora 3 alunos que mostraram curiosidade em provar o suposto insólito *snack*, todos os outros alunos corroboraram aquilo que fora sentido pelo primeiro.

Estando tudo a correr como antecipara, procedi para a terceira demonstração: chamei o aluno que colocara as questões, na última aula, e que fizera o comentário ao entrar na sala para junto do quadro e comecei a contar-lhe a anedota já citada, colocando-me a uns 10, 20 cm dele, aproximadamente. Ele nunca se mexeu, olhando para mim, enquanto falava, com um olhar inquisitivo e com um ligeiro sorriso nos lábios. Tendo concluído a anedota, perguntei aos alunos se percebiam o que estava em causa, não tendo obtido resposta. Expliquei-lhes, então, o que se devia entender por água, que deveria ser entendida como cultura e que, tal como alguns alunos o tinham dito na aula anterior, também nós, nascendo no âmbito da cultura em que nascemos, conhecemos o mundo e as coisas sempre partindo dela e não de outra coisa. Por cima disso, perguntei ao aluno junto a mim: “O que sentiste por estar a falar contigo tão próximo de ti?” ao que ele respondeu que tinha achado estranho, inicialmente, mas que achara melhor não se afastar de mim.

Finalmente, chamei a atenção da turma para o meu vestuário e o que é que achavam do que trazia vestido. A resposta foi unânime, ainda que alguns alunos tenham brincado com o facto de estar calor e de pensarem que o professor estava apenas a lidar com a temperatura ambiente à sua maneira. Contudo, um aluno verbalizou muito bem aquilo que todos sentiram “Não é normal um professor vir assim vestido”.

A conclusão retirada de todos esses exemplos demonstrativos foi a mesma: o facto de acharmos todas essas coisas estranhas, inquietantes, desconfortáveis e, até, nojentas, parte, apenas e somente, do facto de serem assim consideradas na nossa cultura, isto é, por serem, no geral, coisas erradas ou incorretas, num sentido mais lato. Aproveitei-me, também, da correção do trabalho de casa, relativo ao texto de Montaigne. Tendo a generalidade dos alunos lido o texto



e realizado a tarefa pretendida, relativamente à pergunta orientadora número 3, pude corroborar todos os exemplos que utilizei com todos aqueles que os alunos encontraram e compartilharam no Padlet, tendo compartilhado com a turma, para quem não vira os casos que os colegas tinham compartilhado, alguns dos exemplos destacados.

Não tendo restado dúvidas, decidi terminar essa reflexão prática com um pequeno vídeo de um minuto retirado do filme *Bean: Um Autêntico Desastre*, no qual o protagonista (Mr. Bean), parte do imaginário cultural de várias gerações, faz o mesmo gesto utilizado num dos exemplos a uma série de pessoas desconhecidas, pressupondo que teria um significado equivalente ao conhecido “thumbs-up”.



Partindo, então, dos exemplos explanados, e daquilo que fora visto na aula passada e com o auxílio da apresentação preparada por mim, explorámos os argumentos a favor do relativismo cultural e as objeções que lhe são comumente lançadas. Também vimos, a propósito dos argumentos, no da rejeição do etnocentrismo, o que se podia entender por multiculturalismo, tendo escrito e esquematizado a sua definição no quadro, tratando-se de algo que, teoricamente, o relativismo cultural pretende defender e sustentar.

Os argumentos a favor do relativismo (o da diversidade cultural e o da rejeição do etnocentrismo) não geraram dúvidas. O que se entende por etnocentrismo e casos ilustrativos desse tipo de atitude foi algo que foi facilmente apreendido por todos, tendo sido os próprios alunos a sugerir todos os exemplos que tinha registado, e mais do que esses, inclusivamente. Também as críticas à posição foram compreendidas, ainda que não tivesse restado tempo para, como planificado, permitir aos alunos que as antecipassem.

Por fim, antes da conclusão da aula, lemos o aforismo nietzschiano, que se enquadra perfeitamente neste tipo de problemática. Para tornar mais claro o que ele implica, relacionei-o com aquilo que toda a turma experimentou no início da aula, perante as quatro demonstrações ilustrativas que preparei para eles. Sugeri-lhes, assim, que refletissem sobre o problema em casa, podendo escrever a propósito do assunto e partilhar as suas reflexões comigo, caso estivessem interessados.

## ANEXO 8 – Teste de 10º ano: Axiologia

Foram feitas duas versões do tes (1 e 2), sendo o que se segue a versão 1.

|   |   |
|---|---|
|                    |  |
| <b>ANO LETIVO: 2023/24</b>  | <b>10º ANO FILOSOFIA</b>  |
| <b>Teste de Avaliação nº 5 – 2º Semestre</b>  |   |
| Nome: _____ Nº.: _____ Turma: _____   |   |
| Data: ____ / ____ / ____ Professor(a): _____ Avaliação: _____                                       |   |
| Domínio avaliado: <b>CONCEPTUALIZAÇÃO (20%)</b>   |   |
| <b>GRUPO I</b> (75)   |   |
| <b>A. De acordo com os seguintes enunciados, escolha a única alínea correta.</b><br>(10 x 7,5 = 75) |   |
| 1. Ao falar de valores, referimo-nos...   |   |
| A. Ao que é melhor e desejável.   |   |
| B. Ao que é lógico.   |   |
| C. A acontecimentos no passado.   |   |
| D. A acontecimentos no futuro.  |   |
| 2. Identifica o juízo de facto.   |   |
| A. Há muito tempo que a lei do aborto devia ter sido aprovada em Portugal.                          |   |
| B. A lei do aborto nunca devia ter sido aprovada em Portugal.                                       |   |
| C. O direito à vida é um valor inquestionável.  |   |
| D. A lei do aborto foi aprovada em Portugal.  |   |
| 3. Qual é a frase <b>falsa</b> ?  |   |
| A. Os juízos de valor podem ser estéticos.  |   |
| B. Os juízos de valor podem ser religiosos.   |   |
| C. Qualquer juízo de valor é ético.   |   |
| D. Os juízos de valor podem fazer-se em áreas diferentes.   |   |
| Prof.ª Maria dos Anjos Fernandes<br>Prof. Bernardo Martins  | Página 1 de 5   |

4. Qual das seguintes frases exprime **melhor** a tese do subjetivismo?
- A. Quase todos os juízos morais são subjetivos.
  - B. Qualquer juízo moral é subjetivo.
  - C. Alguns juízos morais são objetivos.
  - D. Alguns juízos morais são subjetivos.
5. Os juízos de valor e de facto distinguem-se na medida em que...
- A. Um juízo de valor visa dizer como algo devia ser e um juízo de facto envolve uma tomada de posição a favor ou contra algo.
  - B. Um juízo de valor envolve uma tomada de posição a favor ou contra algo e um juízo de facto visa dizer como algo devia ser.
  - C. Um juízo de valor visa dizer como algo é e um juízo de facto envolve uma tomada de posição a favor ou contra algo.
  - D. Um juízo de valor envolve uma tomada de posição a favor ou contra algo e um juízo de facto visa dizer como algo é.
6. Para o Rui, moralmente correto é aquilo que uma sociedade maioritariamente aprova. A posição defendida pelo Rui enquadra-se no...
- A. Objetivismo.
  - B. Subjetivismo.
  - C. Etnocentrismo.
  - D. Relativismo.
7. Para a Maria, o bem é aquilo de que ela gosta.  
Esta posição enquadra-se no...
- A. Subjetivismo.
  - B. Relativismo.
  - C. Etnocentrismo.
  - D. Objetivismo.
8. Se todas as tradições culturais fossem admissíveis, então não poderíamos criticar as tradições intolerantes, o que é implausível. Trata-se de uma objeção ao...
- A. Objetivismo.
  - B. Relativismo.
  - C. Subjetivismo.
  - D. Etnocentrismo.

9. Quem afirma que há razões para combater a discriminação racial onde quer que ela ocorra rejeita...
- A. Apenas o relativismo.
  - B. Quer o relativismo quer o objetivismo.
  - C. Quer o subjetivismo quer o objetivismo.
  - D. Quer o subjetivismo quer o relativismo.
10. O objetivismo moral defende que os valores...
- A. Dependem sempre do que as sociedades aprovam.
  - B. Dependem sempre do que as pessoas sentem.
  - C. São independentes do que as sociedades e os indivíduos pensam.
  - D. São o resultado inevitável do processo histórico.

**GRUPO II**

**(50+75)**

**B. Classifique as afirmações que se seguem como verdadeiras ou falsas, justificando as verdadeiras e as falsas.**

**(5 x 10 = 50)**

1. Para os subjetivistas, existem juízos de valor morais universalmente aceites.

---

---

---

---

---

2. O relativismo admite que uma cultura imponha os seus valores a uma outra.

---

---

---

---

---



3. “Matar é algo absolutamente intolerável” é um juízo de valor. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

4. Para uma pessoa, há valores mais importantes do que outros. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

5. Os juízos morais objetivamente verdadeiros, para um objetivista, necessitam de ser aceites pela maioria das pessoas para serem realmente verdadeiros. \_\_\_\_\_

---

---

---

---

**C. Completa corretamente os espaços em brancos.**

(10 x 7,5 = 75)

1 - Os valores são \_\_\_\_\_ porque obrigam-nos a tomar uma posição, não nos permitem ficar indiferentes.

2 - O facto de os valores servirem como modelo a seguir, orientando as nossas ações, permite-nos caracterizá-los como \_\_\_\_\_.

3 - Os juízos de \_\_\_\_\_ são a expressão das preferências do sujeito.

4 - Juízos de \_\_\_\_\_ descrevem a realidade.

- 5 - Algumas pessoas pensam que é certo mentir para proteger um amigo, o que representa um juízo de \_\_\_\_\_.
- 6 - Para o relativismo moral, os valores morais são \_\_\_\_\_ às diferentes sociedades ou comunidades.
- 7 - Na perspectiva do subjetivismo, os juízos morais traduzem as preferências de cada \_\_\_\_\_.
- 8 - O argumento da \_\_\_\_\_ pode ser apresentado a favor do relativismo.
- 9 - Para o \_\_\_\_\_, a verdade dos juízos morais é independente de preferências individuais ou de contextos culturais.
- 10 - Os valores não podem depender exclusivamente do sujeito representa uma objeção ao \_\_\_\_\_.



**BOA SORTE!**

Os critérios de correção do teste são os que se seguem:

## Filosofia 10º ano: Teste nº 5 – Critérios Avaliação

DOMÍNIO: Conceptualização (20%)

### GRUPO I

#### A (0,75 valor cada)

| Versão 1 |   | Versão 2 |   |
|----------|---|----------|---|
| 1.       | A | 1.       | D |
| 2.       | D | 2.       | C |
| 3.       | C | 3.       | A |
| 4.       | B | 4.       | A |
| 5.       | D | 5.       | B |
| 6.       | D | 6.       | B |
| 7.       | A | 7.       | C |
| 8.       | B | 8.       | D |
| 9.       | D | 9.       | B |
| 10.      | C | 10.      | A |

### GRUPO II

#### B (1 valor cada)

| Versão 1      | Justificação   | Versão 2 |
|---------------|--|----------|
| 1. Falso      | Para os subjetivistas, os juízos de valor morais nunca podem ser aceites universalmente, porque a sua verdade ou falsidade depende de o sujeito os aceitar/rejeitar como verdadeiros/falsos. | 3.       |
| 2. Falso      | O relativismo rejeita a posição de uma cultura impor os seus valores a outra (etnocentrismo), argumentando que devemos respeitar e tolerar todos os costumes de outra cultura.               | 5.       |
| 3. Verdadeiro | “Matar é algo absolutamente intolerável” é um juízo de valor porque é uma avaliação da realidade, sendo o posicionamento de uma pessoa/sociedade em relação a algo (neste caso, matar).      | 1.       |

|               |   |    |
|---------------|---|----|
| 4. Verdadeiro | Para uma pessoa, há valores mais importantes do que outros porque os valores caracterizam-se por ser hierarquizados.  | 2. |
| 5. Falso      | Os juízos morais objetivamente verdadeiros, para um objetivista, necessitam de ser aceites com base em boas razões.<br>OU<br>Os juízos morais verdadeiros, para um relativista, necessitam de ser aceites pela maioria das pessoas para serem considerados verdadeiros. | 4. |

O aluno é cotado com **0,5 valores** por indicar corretamente verdadeiro/falso e **0,5 valores** pela justificação correta da pergunta.

| <b>C (0,5 valor cada)</b> |                      |                 |                      |
|---------------------------|----------------------|-----------------|----------------------|
| <b>Versão 1</b>           |                      | <b>Versão 2</b> |                      |
| 1.                        | ostensivos           | 1.              | facto                |
| 2.                        | normativos           | 2.              | valor                |
| 3.                        | valor                | 3.              | valor                |
| 4.                        | facto                | 4.              | normativos           |
| 5.                        | valor                | 5.              | ostensivos           |
| 6.                        | relativos            | 6.              | individuo/sujeito    |
| 7.                        | individuo/sujeito    | 7.              | objetivismo          |
| 8.                        | diversidade cultural | 8.              | subjetivismo         |
| 9.                        | objetivismo          | 9.              | relativos            |
| 10.                       | subjetivismo         | 10.             | diversidade cultural |






## ANEXO 9 – Dilema do Elétrico: Atividade em grupo

Esta seria a ficha que os alunos teriam de preencher, ao discutirem o dilema do elétrico em pequenos grupos. A discussão seria posteriormente aberta à turma, sendo orientada de acordo com a ordem de cada um dos tópicos explorados. A ficha de cada grupo seria entregue ao professor no final da aula (vale o mesmo para a variante do dilema). O número de quem escolhia o quê, dentro do grupo, seria registado onde surge “Contagem”.

# O PROBLEMA DO ELÉTRICO

*The Trolley Problem*

|   |  |   |
|---|--|---|
| <b>1. Ação</b><br> <p><i>Que ação parece mais correta?</i></p>  | <b>2. Decisão</b><br> <p><i>Como justificavas a decisão?</i></p>                                      | <b>3. Culpa</b><br> <p><i>Sentirias culpa pela tua ação?</i></p> |
| <b>4. Responsabilidade</b><br> <p><i>Sentir-te-ias obrigado a agir? Sentir-te-ias responsável pelas consequências?</i></p> | <b>5. Lei</b><br> <p><i>Como achas que a tua ação seria considerada do ponto de vista legal?</i></p> | <b>Grupo</b><br>  |

# O PROBLEMA DO ELÉTRICO

II

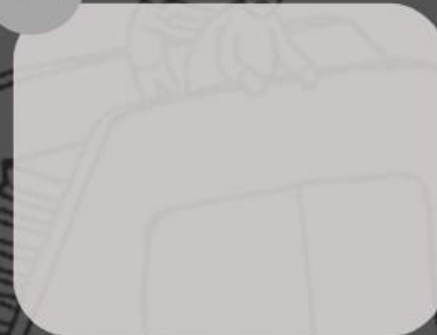
A Variante - The Fat Man

## 1. Ação



*Que ação parece mais correta?*

## 2. Decisão



*Como justificavas a decisão?*

## 3. Culpa



*Sentirias culpa pela tua ação?*

## 4. Responsabilidade



*Sentir-te-ias obrigado a agir? Sentir-te-ias responsável pelas consequências?*

## 5. Lei



*Como achas que a tua ação seria considerada do ponto de vista legal?*

## Contagem

I



II

## ANEXO 10 – Apresentações PowerPoint: Ética deontológica

Seguem apenas duas apresentações que devem servir como exemplo ilustrativo de todas as que elaborei (seria impensável anexá-las na totalidade). Nota importante: todas as apresentações preparadas continham animações, essenciais no desenrolar da aula, pois permitia *timings* específicos para cada questão; neste contexto, perdem-se as animações e, portanto, parte da dinâmica pressuposta com a utilização destes recursos específicos.



Slide 1: Title slide for "Ética Deontológica". The slide features a green background with a white central area. At the top right, there is a logo for "AQUA ALBA" with the text "Agência de Estudos" above it and "Agência de Estudos" below it. The main title "ÉTICA DEONTOLÓGICA" is displayed in large, bold, black letters. Below the title, the subtitle "A Perspetiva de Kant" and "Imperativo Categórico – Fórmula da Lei Universal" are shown in smaller black text. At the bottom left, the text "Prof. Bernardo Martins" is visible. The background of the slide includes a faint illustration of a person's profile and a scale of justice.



Slide 2: Biography of Immanuel Kant. The slide features a green background with a white central area. At the top, the title "Immanuel Kant (1724-1804)" is displayed in bold black text. Below the title, there is a list of three bullet points describing Kant's life and work. To the right of the text is a circular portrait of Immanuel Kant. At the bottom left, the text "Filosofia 10º" is visible, and at the bottom right, the text "Prof. Bernardo Martins" is visible. The background of the slide includes a faint illustration of a person's profile and a scale of justice.

- Filósofo alemão que dedicou a sua vida à reflexão e ao ensino.
- Levou uma vida tranquila e era conhecido pela regularidade dos seus hábitos – diz-se que as pessoas acertavam o relógio de acordo com as horas a que saía para passear.
- Escreveu obras fundamentais de várias áreas da Filosofia: Epistemologia, Ética e Estética.

## Deontologia – Ética do Dever

Ética Deontológica



Ética do Dever

- Há ações que é **sempre errado** realizar, mesmo que tenham muito mais consequências positivas do que negativas.
- Há ações que é **sempre certo** realizar, mesmo que tenham muito mais consequências negativas que positivas.



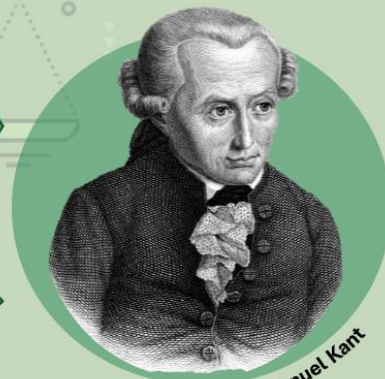
**DEVERES MORAIS ABSOLUTOS**

Deveres que devemos realizar sempre e sem condições – sejam quais forem as consequências.

## Deontologia – Ética do Dever

**Ética deontológica** – Há ações que é sempre errado realizar e há ações que é sempre correto realizar, independentemente de as consequências serem positivas ou negativas.

**Não é consequencialista** – as consequências das ações não são o critério de distinção do correto e do errado.



Immanuel Kant

**DEVERES MORAIS são válidos para todos os seres racionais**

## Razão – Fonte da Moralidade

Como saber  
quais as ações  
que constituem  
um dever  
moral?

**RAZÃO**

Como justificar  
o caráter  
absoluto de um  
dever?

A **moralidade** é um assunto **racional**. Os sentimentos, as convenções sociais, a religião e **qualquer outro fator exterior à razão** não têm nenhum papel a desempenhar na moralidade.

Somos seres racionais e deve ser a razão a dizer o que está **certo** e o que está **errado**.



| Filosofia 10º

| Bernardo Martins |

## Imperativo Categórico – O Princípio Supremo

**RAZÃO**

Todos os seres humanos, sendo racionais, são capazes de compreender e aplicar o princípio ético supremo

**Imperativo Categórico**

Ou lei moral

As ações **aprovadas** no teste devem ser feitas



As ações **não aprovadas** no teste não devem ser feitas



É como um **teste**, que permite descobrir quais são os nossos deveres

**Critério** que permite distinguir ações moralmente **corretas** das ações moralmente **incorretas** – é o princípio supremo da moralidade.

| Filosofia 10º

| Prof. Bernardo Martins |

## Imperativo Categórico – O Princípio Supremo

Kant formula o imperativo categórico de vários modos, afirmando que a sua aplicação leva-nos a aceitar ou rejeitar as mesmas ações.



Indica o Norte



Indica o certo e o errado

Princípio Supremo da Moralidade

Imperativo Categórico

Fórmula da Lei Universal

Fórmula da Humanidade

## IC – Fórmula da Lei Universal

1ª Fórmula

«Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal.»

Antes de realizar uma determinada ação devemos perguntar-nos que **máxima** (a regra subjacente à ação) estaremos a seguir se realizarmos essa ação.

1

Devemos perguntar-nos se queremos que essa regra seja **universalizada**, isto é, se queremos que seja seguida por todos os agentes em todas.

2

## IC – Fórmula da Lei Universal

### 1ª Formula

«Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal.»

Queremos a **universalização dessa regra** (que seja seguida por todos os agentes em todas as situações semelhantes)?

SIM

A ação é moralmente boa e deve ser feita.

NÃO

A ação é moralmente má e não deve ser feita.

2

3

## IC – Fórmula da Lei Universal

### 1ª Formula

«Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal.»

1

Máxima?

2

Universalização?

3

SIM

NÃO

Devem ser realizadas apenas as ações que decorrem de **máximas** que possam ser transformadas em **leis universais**.



## IC – Fórmula da Lei Universal: Aplicação



Estou apaixonado pelo Luís. Mas promete-me que não contas a ninguém!

A sério? Que bom! Prometo, claro!

Boa, boa. Obrigado!

Na verdade, não sei se consigo conter-me...

1

«Devo manter uma promessa/segredo, mesmo não sabendo se a consigo cumprir.»

**Máxima**

| Filosofia 10°

Prof. Bernardo Martins |

## IC – Fórmula da Lei Universal: Aplicação



A sério? Que bom! Prometo, claro!

Na verdade, não sei se consigo conter-me...

Universalizável?

2

Todas as pessoas podem comprometer-se com promessas, mesmo não sabendo se as conseguem cumprir.

**SIM**

**NÃO**

A Margarida não pode coerentemente querer ver a máxima universalizada porque certamente quererá, numa situação idêntica, que as outras pessoas mantenham as suas promessas.

| Filosofia 10°

Prof. Bernardo Martins |





Este último diapositivo dava lugar a um exercício de aplicação da primeira formulação do Imperativo Categórico, partindo de um ficha distribuída pelos alunos.

A presentation slide with a light green background and a dark green border. At the top right, there is a logo for 'Agência de Ensino AQUA ALBA' with the text 'Agência Sintra' below it. The main title 'ÉTICA DEONTOLÓGICA' is centered in a dark green box. Below the title, the text 'Boa Vontade' and 'Valor moral dos Tipos de Ação' is centered. In the bottom left corner, it says '| Prof. Bernardo Martins'. The background features a faint illustration of a person's profile and a scale of justice.

## O que é bom em si mesmo?

Dons que só são bons se a vontade que fizer uso deles for boa!

INTELIGÊNCIA

CORAGEM

PERSEVERANÇA

PODER

RIQUEZA



«[...] são, sem dúvida, coisas boas e desejáveis sob muitos aspectos; mas [...] podem também tornar-se extremamente maus e perniciosos, quando a vontade que se tem de usá-los [...] não é boa.»

Immanuel Kant. (1999). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Lisboa: Plátano, p. 15.



Prof. Bernardo Martins |

## Boa Vontade – o bem supremo

Boa Vontade

É **intrínseca** e ilimitadamente boa – não pode ser usada para o mal

Existem muitas coisas boas para além da boa vontade, mas a boa vontade é o **bem supremo** ou o bem último.

Temos uma boa vontade quando queremos fazer o nosso dever, fazendo o que está certo simplesmente por ser o que é correto, obedecendo ao IC.

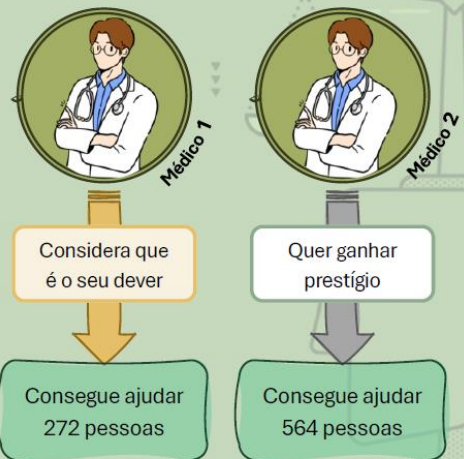
Imperativo Categórico

Boa Vontade

| Filosofia 10°

Prof. Bernardo Martins |

## Boa Vontade – o bem supremo



Apenas a ação do segundo médico tem valor moral!

Kant considera que apenas tem **valor moral** a ação que é **determinada pelo dever** (respeitando o imperativo categórico), sendo que as ações não determinadas pelo dever não têm valor moral.

Prof. Bernardo Martins |

## Boa Vontade e o Valor Moral das Ações



| Filosofia 10º

Prof. Bernardo Martins |



**Um agente dotado de boa vontade age por dever!**

A única ação que tem valor moral é a C. As restantes são imorais. Haverá alguma diferença entre elas?

- A** Entrega a carteira por ter medo de ser descoberto.
- B** Entrega a carteira esperando ser recompensado.
- C** Entrega a carteira porque é o que é correto fazer.
- D** Fica com a carteira para si.

## Tipos de Ação e Valor Moral



- Ações por Dever**  
Corretas e morais
- Ações contrárias ao Dever**  
Incorretas
- Ações conformes ao Dever**  
Corretas e imorais

## Tipos de Ação e Valor Moral

### Ações por Dever

- Ações que realizamos porque reconhecemos racionalmente que são ações corretas e que devemos fazer.
- Ações realizadas unicamente com a intenção de **cumprir o dever**.
- São ações corretas e **têm valor moral**.

| Filosofia 10º



## Tipos de Ação e Valor Moral

### Ações contrárias ao Dever

- Ações erradas, que não devemos realizar.
- Estas ações não passam no teste do **imperativo categórico**:
  - Não são universalizáveis;
  - Não respeitam as pessoas como fins em si mesmas.
- São, por isso, imorais.

| Filosofia 10º



## Tipos de Ação e Valor Moral

### Ações conformes ao Dever

- Ações de acordo com o dever, mas que não são motivadas pelo **respeito ao dever**.
- O agente faz o que é correto, mas não o faz pelo motivo **moralmente certo** (respeito ao dever):
  - Motivadas pelo **interesse** (consequências benéficas para o agente).
  - Motivadas por **sentimentos** (são algo involuntário que o agente não controla).
- Não têm valor moral.



| Filosofia 10º

## Tipos de Ação e Valor Moral



A Bertília decidiu doar, anonimamente, toda a sua fortuna a um orfanato, porque encontra grande alegria no alívio do sofrimento das crianças abandonadas ou maltratadas pelos pais.

**Ação conforme ao Dever**

Um taxista nunca engana os seus clientes porque considera essa a sua obrigação moral.

**Ação por Dever**

O Gonçalo ajudou uma senhora caída na rua porque era a esposa do seu professor.

**Ação conforme ao Dever**

O diretor de um banco devia ter declarado às Finanças um rendimento de dois milhões de euros e, intencionalmente, declarou apenas cem mil euros.

**Ação contrária ao Dever**

## ANEXO 11 – Matriz do Teste de 10º ano: Ética deontológica

### MATRIZ DO 6º TESTE – Domínio da Argumentação [2023-24]

**Duração:** O teste terá a duração de 50 minutos (1 tempo de aula).

Só serão aceites respostas dadas com esferográfica azul ou preta. Não é permitido o uso de corretor.

| OBJETIVOS  | CONTEÚDOS   | ESTRUTURA DO TESTE   | CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO  |
|--|---|--|---|
| <p>(1) Enunciar o problema ético da moralidade da ação.</p> <p>(2) Situar a perspetiva kantiana na ética deontológica.</p> <p>(3) Explicar a noção kantiana de imperativo categórico.</p> <p>(4) Explicar a formulação da lei universal do imperativo categórico.<br/>– Operacionalizar a formulação da lei universal.</p> <p>(5) Explicar a formulação da humanidade do imperativo categórico.<br/>– Operacionalizar a formulação da humanidade.</p> <p>(6) Explicar a noção de boa vontade.</p> <p>(7) Interpretar ações de acordo com a tipologia das ações kantiana.<br/>– Classificar as ações como tendo ou não valor moral.</p> <p>(8) Explicar a noção de imperativo hipotético.<br/>– Distinguir imperativo categórico e imperativo hipotético.</p> <p>(9) Explicar a noção de heteronomia da vontade.</p> <p>(10) Explicar a noção de autonomia da vontade.</p> <p>(11) Discutir críticas à ética deontológica kantiana.</p> | <p>(1) Como distinguir uma ação moralmente correta de uma ação moralmente incorreta? Que <b>critério ético</b> devemos usar para justificar ou fundamentar que uma ação é correta e outra incorreta?</p> <p>(2) A <b>ética deontológica</b> defende que há ações que é sempre errado realizar e há ações que é sempre correto realizar, independentemente de as consequências serem positivas ou negativas. A ética kantiana é do tipo deontológica.</p> <p>(3) O <b>imperativo categórico</b> kantiano é o critério que permite distinguir ações moralmente corretas das ações moralmente incorretas, sendo o princípio supremo da moralidade e podendo ser aplicada como teste às nossas ações.</p> <p>(4) <b>Formulação da lei universal</b> do imperativo categórico: «Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal.» Devem ser realizadas apenas as ações que decorrem de máximas que possam ser transformadas em leis universais.</p> <p>(5) <b>Formulação da humanidade</b> do imperativo categórico: «Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.» Quer dizer, um ser humano não deve ser tratado como um mero meio ao serviço dos outros, pois é um ser racional capaz de fazer as suas próprias escolhas e, como tal, a sua autonomia deve ser respeitada.</p> <p>(6) Temos uma <b>vontade boa</b> quando o nosso querer é determinado pela razão e obedecemos ao imperativo categórico. O valor da boa vontade é independente de quaisquer resultados ou consequências.</p> <p>(7) As ações podem ser <b>por dever</b> (têm valor moral e passam no teste do imperativo categórico), <b>conforme o dever</b> (não têm valor moral, podendo ser motivadas por interesses ou inclinações imediatas, não passando no teste do imperativo categórico), e <b>contrárias ao dever</b> (não têm valor moral e são erradas/illegais).</p> <p>(8) O <b>imperativo hipotético</b> é uma regra que nos diz que meios devemos usar se queremos atingir determinados resultados, não tendo as ações que dele resultam qualquer caráter moral, porque quem lhe obedece age conforme o dever ou contra o dever.</p> <p>(9) Revelamos uma <b>vontade heterónoma</b> quando o nosso querer é influenciado por interesses pessoais, sentimentos, costumes sociais ou crenças religiosas. Somos escravos desses interesses, desejos e sentimentos quando agimos de acordo com eles. As ações não são, por isso, livres, resultando de um imperativo hipotético e não tendo, assim, valor moral.</p> <p>(10) A vontade é <b>autónoma</b> se obedece à razão, ou seja, se queremos aquilo que a razão ordena. Somos livres quando obedecemos à lei moral. Se faço o que é moralmente correto, sou livre. Obedecer à razão, e às suas ordens, é obedecer a nós próprios e não a algo exterior. As ações são, por isso, livres, resultando de um imperativo categórico e tendo, assim, valor moral.</p> <p>(11) (a) <b>Conflito dos deveres</b> – há situações em que dois deveres absolutos se encontram em confronto e não temos forma de decidir qual deles devemos seguir e o que fazer; (b) <b>importância moral dos sentimentos</b> – não parece correto eliminar todos os sentimentos da esfera moral, tendo em conta que reconhecemos o caráter moral de alguns sentimentos como a amizade ou o amor; (c) o <b>imperativo categórico é consequencialista</b> – o único modo plausível de entender o imperativo categórico é consequencialista: averiguar se uma máxima é ou não universalizável é analisar se as consequências de todas as pessoas agirem do mesmo modo, em circunstâncias semelhantes, são boas ou más.</p> | <p><b>GRUPO I</b><br/>Escolha múltipla.<br/><b>6 X 10 pontos = 60 PONTOS</b></p> <p><b>GRUPO II</b><br/>Verdadeiro e Falso.<br/>Corrigir as afirmações, quer as verdadeiras, quer as falsas.<br/><b>3 X 20 pontos = 60 PONTOS</b></p> <p><b>GRUPO III</b><br/>Perguntas de resposta escrita.<br/><b>3 X 20 pontos + 1 X 40 pontos = 80 PONTOS</b></p> <p><b>TOTAL = 200 PONTOS</b></p> | <p>A resposta é considerada correta <b>apenas</b> se for indicada de modo claro e indubitável a opção correta.</p> <p>A afirmação é classificada, clara e indiscutivelmente, de modo correto como sendo ou verdadeira ou falsa.</p> <p>A justificação da classificação deve permear:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização adequada e rigorosa dos conceitos;</li> <li>• Capacidade de estruturação dos conhecimentos;</li> <li>• Correto uso da linguagem.</li> </ul> <p>As respostas às pergunta deverão respeitar os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisão da aplicação dos conceitos relevantes;</li> <li>• Mobilização adequada da perspetiva estudada;</li> <li>• Discurso fluente, com sintaxe, ortografia e pontuação corretas.</li> </ul> <p>As respostas serão pontuadas de acordo com a maior ou menor correspondência com esses critérios.</p> |

## ANEXO 12 – Planificações de Aula de 11º ano: Empirismo de Hume



### Planificação Empirismo de Hume – Aula 1



| Data  | Sumário   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– O problema de conhecimento: recapitulação de conceitos estudados com Descartes.</li> <li>– Problemática do racionalismo.</li> </ul> | Conceitos   | Dogmatismo; Ceticismo; Fundacionalismo; Racionalismo; Ideias Inatas; Conhecimento <i>a priori</i> .                        |                       |        |
|---|---|--|---|--|-----------------------|--------|
| 29-11-23  |   |  |   |  |                       |        |
| Objetivos   | Conteúdos   |  | Estratégias   | Recursos   | Áreas de Competências | Tempo  |
| Tempo de chegada dos alunos, de escrever o sumário e de fazer a chamada.<br>[Durante este tempo, um aluno constrói um castelo de cartas numa secretária colocada à frente de toda a turma]  |   |  |   |  |                       | 5 min  |
| <b>Categoria<sup>1</sup> – Entender</b><br><br><b>O aluno deve ser capaz de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarificar a perspectiva cartesiana em relação ao problema da possibilidade do conhecimento.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O ceticismo cartesiano caracteriza-se por ser <b>metódico</b>: sendo radical, foi apenas aplicado para poder encontrar um conhecimento fundamental e indubitável, sendo, por isso, um ceticismo provisório.</li> <li>• De acordo com o seu otimismo racional, Descartes enquadra-se num <b>dogmatismo crítico</b>, admitindo ser possível alcançar a certeza e a verdade.</li> </ul> |  | <b>Abordagem expositivo-interativa</b> – situar a teoria cartesiana no problema da possibilidade do conhecimento.   | <b>PowerPoint</b> – O Problema do Conhecimento: o racionalismo de Descartes.<br><b>[ANEXO 1: slide 2]</b>                  | Domínios<br>C e D     | 10 min |
| <b>Categoria – Aplicar</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar o objetivo do fundacionalismo.             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Redefinir o fundacionalismo.</li> <li>– Explicar o que é uma crença fundamental.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O <b>fundacionalismo</b> é a perspetiva epistemológica segundo a qual as nossas crenças se apoiam num número reduzido de crenças mais básicas que servem de fundamento a todo o conhecimento. Essas crenças seriam como que os alicerces de um edifício, necessitando, por isso, de evidências certas que garantam a sua indisputabilidade.</li> </ul>                               |  | <b>Demonstração</b> – Desmoroamento intencional do castelo de cartas construído no início da aula.<br><br><b>Abordagem dialógica</b> – movimentos dialógicos exploratório, de inquérito e de persuasão. | Baralho de cartas.<br><br><b>PowerPoint</b> – Excerto de uma carta de Kafka; Fundacionalismo.<br><b>[ANEXO 1: slide 3]</b> |                       | 15 min |

<sup>1</sup> Categorização proposta por Anderson, et. al, com base na Taxonomia de Bloom.



|  |  |   |   |                          |                      |
|--|--|---|---|--------------------------|----------------------|
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarificar a perspetiva cartesiana em relação ao problema da origem do conhecimento. <ul style="list-style-type: none"> <li>– Explicar o que é o racionalismo.</li> <li>– Reconhecer a tipologia de ideias.</li> <li>– Dar exemplos de ideias inatas, adventícias e factícias.</li> <li>– Caracterizar o conhecimento <i>a priori</i>.</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O <b>racionalismo</b> é a posição filosófica segundo a qual a razão tem um papel preponderante na aquisição de conhecimento, defendendo a ideia de que só racionalmente podemos chegar às verdades acerca do mundo.</li> <li>• As ideias <b>inatas</b> são os conteúdos mentais anteriores a qualquer experiência e que dela são independentes, nascendo o sujeito com elas (Deus, perfeição, imortalidade, verdade); as <b>adventícias</b> são as que provêm da experiência sensível (cor da bola, cheiro do pão, etc.); as <b>factícias</b> correspondem a ideias forjadas pela nossa imaginação a partir de ideias adventícias (minotauro, zombie, Cérebro).</li> <li>• O <b>conhecimento a priori</b> é o conhecimento cuja justificação se obtém somente através da razão, sem recorrer à experiência, sendo mais rigoroso e certo que o <i>a posteriori</i>, que depende da de evidências empíricas.</li> </ul> | <p><b>Abordagem expositivo-interativa</b> – situar a teoria cartesiana no problema da origem do conhecimento.</p> <p><b>Demonstração</b> – exemplo de um conhecimento <i>a priori</i> vs <i>a posteriori</i>: a primeira Lei de Newton demonstrada a partir de uma pilha de moedas.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – O Problema do Conhecimento: o racionalismo de Descartes.<br/>[ANEXO 1: slides 4-6]</p> <p>Molho de moedas e uma régua.</p> | <p>Domínios C, D e I</p> | <p><b>15 min</b></p> |
| <p><b>Categoria – Aplicar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematicar a perspetiva do racionalismo.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• De acordo com racionalismo, é o conhecimento <i>a priori</i> que nos permite conhecer verdadeiramente o mundo, mesmo que a experiência e o conhecimento <i>a posteriori</i> também se possam verificar.</li> </ul>  | <p><b>Abordagem dialógica</b> – lançar a discussão a partir de duas imagens (movimentos exploratório e de inquérito).</p>   | <p><b>PowerPoint</b> – Imagens de Descartes e de <i>Attack on Titan</i>.<br/>[ANEXO 1: slides 7-9]</p>  | <p>Domínio D</p>         | <p><b>4 min</b></p>  |
| <p>[A problematização final serve como ponte para o segmento seguinte]</p> <p>Escrever no quadro os conceitos-chave que é necessário compreender – advertir os alunos que devem procurar consolidá-los, de aula para aula, construindo, para isso, uma lista de conceitos, ou no final do seu caderno diário, ou numa folha à parte, ou num documento digital. Ressaltar que a tarefa não é obrigatória, mas que o professor confirmará, ao longo das aulas, os alunos que a realizam, sendo esse esforço, evidentemente, louvado.</p> |  |   |   | <p>Domínios B e F</p>    | <p><b>1 min</b></p>  |

## Planificação Empirismo de Hume – Aula 2

| Data  | Sumário   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– O problema de conhecimento: análise de exemplos.</li> <li>– Introdução à corrente empirista.</li> </ul>             | Conceitos   | Empirismo; Conhecimento <i>a posteriori</i> . |                   |             |
|---|---|--|---|---|-------------------|-------------|
| 29-11-23  |   |  |   | Objetivos                                     | Conteúdos         | Estratégias |
| <p><b>Categoria – Entender<sup>1</sup></b></p> <p><b>O aluno deve ser capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar a crítica ao inatismo.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se existissem ideias que já nascem connosco, e que não dependem da aprendizagem permitida pela experiência, seria presumível que as crianças mostrassem conhecê-las apesar de não terem ainda muita experiência do mundo. Mas as crianças não mostram conhecer essas ideias. Por isso, estas não existem.</li> </ul>   | <p><b>Abordagem expositiva-interativa</b> – com recurso ao caso paradigmático de um menino-selvagem (Victor de Aveyron), explorar a crítica ao inatismo.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – O Problema do Conhecimento: introdução ao empirismo.<br/>[ANEXO 1: slides 2-5]</p>   | Domínios B e C                                | 10 min            |             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer o problema do conhecimento partindo de diferentes exemplos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Partindo de alguns exemplos práticos, podemos refletir acerca do problema do conhecimento: como ou porque dizemos que conhecemos determinados objetos? De que depende esse conhecimento?</li> </ul>  | <p><b>Abordagem dialógica</b> – movimentos dialógicos cumulativo e de inquérito.</p>   | <p><b>Imagens e vídeos</b> incluídos no PowerPoint.<br/>[ANEXO 1: slides 6-9]</p>                           |   | Domínios B, C e D | 20 min      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever a corrente empirista relativa ao problema da origem do conhecimento. <ul style="list-style-type: none"> <li>– Explicar o que é o empirismo.</li> <li>– Caracterizar o conhecimento <i>a posteriori</i>.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O <b>empirismo</b> é a perspetiva filosófica de acordo com a qual todo o nosso conhecimento substancial deriva da experiência e das impressões colhidas pelos cinco sentidos.</li> <li>• O <b>conhecimento <i>a posteriori</i></b> o conhecimento cuja justificação se obtém somente através da experiência, estando, por isso, dependente de evidências empíricas.</li> </ul> | <p><b>Abordagem expositivo-interativa</b> – situar a corrente empirista no problema da origem do conhecimento.</p>   | <p><b>PowerPoint</b> – O Problema do Conhecimento: introdução ao empirismo.<br/>[ANEXO 1: slides 10-11]</p> | Domínio C                                     |                   | 7 min       |

<sup>1</sup> Aplica-se a todos os objetivos desta planificação.

|   |   |  |   |                          |              |
|---|---|--|---|--------------------------|--------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Discriminar as respostas do racionalismo e do empirismo sobre o problema da origem do conhecimento.</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>O <b>racionalismo</b> é a posição filosófica segundo a qual a razão tem um papel preponderante na aquisição de conhecimento, defendendo a ideia de que só racionalmente podemos chegar às verdades acerca do mundo.</li> </ul>                                     | <p><b>Abordagem expositivo-interativa</b> – esquema do problema da origem do conhecimento.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – O Problema do Conhecimento: introdução ao empirismo. [ANEXO 1: slide 12]</p>   | <p>Domínio C</p>         | <p>5 min</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer diferentes filósofos associados à corrente empirista.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Além empirismo de David Hume, teoria do conhecimento estudada no âmbito da disciplina da Filosofia, existem também outros filósofos que se destacaram como pertencendo à mesma corrente, embora as suas propostas revelassem diferenças significativas.</li> </ul> | <p><b>Abordagem expositiva</b> – partilha de outros filósofos empiristas notáveis.</p>         | <p><b>PowerPoint</b> – O Problema do Conhecimento: introdução ao empirismo. [ANEXO 1: slide 13]</p> <p><i>Para saber mais</i> – guiões acerca de Locke [ANEXO 2] e de Berkeley [ANEXO 3].<sup>2</sup></p> | <p>Domínios A, B e F</p> | <p>2 min</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a noção lockeana de <i>tábua rasa</i>.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>John Locke foi um filósofo empirista inglês que defendeu, contra Descartes, a inexistência de ideias inatas. Segundo o primeiro, a mente é como uma <i>tábua rasa</i>, possuindo poderes de raciocínio, mas não quaisquer conteúdos inatos.</li> </ul>             | <p><b>Atividade</b> – leitura do texto de John Locke, retirado do manual da disciplina.</p>    | <p><b>PowerPoint</b> – O Problema do Conhecimento: introdução ao empirismo. [ANEXO 1: slide 14]</p> <p><b>Texto</b> de John Locke – manual adotado pág. 45.</p>   | <p>Domínios A e C</p>    | <p>5 min</p> |
| <p><b>TPC:</b> Leitura do texto de John Locke [ANEXO 4] e resposta às questões que estão enunciadas após o texto. Exposição dos conceitos-chave que é necessário compreender.</p> |   |  |   | <p>Domínios A, B e F</p> | <p>1 min</p> |

<sup>2</sup> Na verdade, estes guiões serão partilhados com os alunos, via Classroom, apenas no final da unidade, de modo a evitar confusões. Surgem aqui mencionados por ser o momento em que ambos os filósofos em causa são apresentados à turma como outros filósofos empiristas renomados.

| Data   | Sumário  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Correção do trabalho de casa.</li> <li>– David Hume: os primeiros elementos do conhecimento.</li> </ul> | Conceitos   | Perceção; Impressões; Ideias; Simples; Complexo.   |                       |        |
|--|--|--|---|--|-----------------------|--------|
| 30-11-23   |  |  |   |  |                       |        |
| Objetivos  | Conteúdos  |  | Estratégias   | Recursos   | Áreas de Competências | Tempo  |
| Tempo de chegada dos alunos, de escrever o sumário, de verificar se realizaram o TPC, se escreveram os conceitos e de fazer a chamada.   |  |  |   |  |                       | 5 min  |
| <b>Categoria – Analisar</b><br><br><b>O aluno deve ser capaz de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar a versão empirista do fundacionalismo.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os empiristas, como John Locke, atribuem o estatuto de crenças básicas justamente às crenças que provêm da nossa experiência sensível imediata.</li> </ul>  |  | <b>Correção do TPC</b> – perguntas do texto de Locke.   | <b>Texto</b> de John Locke. [ANEXO 1]  | Domínios A e C        | 10 min |
| <b>Categoria – Entender</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinguir impressões de ideias a partir do critério humeano de vivacidade.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• As várias perceções humanas são classificadas por Hume segundo o critério da vivacidade e da força com que são suscetíveis de impressionar o espírito: as <b>impressões</b> têm maior grau de força e vivacidade e as <b>ideias</b> um grau sempre menor.</li> </ul>  |  | <b>Abordagem dialógica</b> – movimentos dialógicos cumulativo e exploratório: exemplos de experiências marcantes. | <b>Quadro</b> , para registar as respostas dadas pelos alunos.                                       | Domínios A, B e F     | 10 min |
| <b>Categoria – Entender</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar o que é perceção, impressão e ideia nos seguintes aspetos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>– Distingue impressão interna de impressão externa.</li> <li>– Distingue impressão simples de impressão complexa.</li> <li>– Distingue ideia simples de ideia complexa.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• As <b>perceções</b> podem ser <b>impressões</b> (dadas pela nossa experiência imediata; maior grau de força) ou <b>ideias</b> (cópias enfraquecidas das impressões; nunca alcançam a força das impressões).</li> <li>• As impressões podem ser <b>internas</b> (sentimentos e desejos) ou <b>externas</b> (provenientes dos sentidos) e <b>simples</b> (indivisíveis) ou <b>complexas</b> (associação de várias impressões simples).</li> <li>• Tal como as impressões, as ideias podem ser simples ou complexas, dependendo se se podem dividir em partes (complexas) ou não (simples).</li> </ul> |  | <b>Abordagem expositivo-interativa</b> – caracterização gradual das impressões e das ideias.                      | <b>PowerPoint</b> – David Hume: os elementos básicos do conhecimento. [ANEXO 2: slides 2-4, 6-7 e 9] | Domínios B e C        | 15 min |

|  |   |   |  |                                 |                      |
|--|---|---|--|---------------------------------|----------------------|
| <p><b>Categoria – Aplicar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicar os conceitos humeanos de impressão e de ideia.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>As <b>percepções</b> podem ser <b>impressões</b> (dadas pela nossa experiência imediata; maior grau de força) ou <b>ideias</b> (cópias enfraquecidas das impressões; nunca alcançam a força das impressões).</li> <li>As impressões podem ser <b>internas</b> (sentimentos e desejos) ou <b>externas</b> (provenientes dos sentidos) e <b>simples</b> (indivisíveis) ou <b>complexas</b> (associação de várias impressões simples).</li> <li>Tal como as impressões, as ideias podem ser simples ou complexas, dependendo se se podem dividir em partes (complexas) ou não (simples).</li> </ul> | <p><b>Exercícios</b> – colocados em alternância com cada subtópico explorado, de modo que a prática de cada um dos conceitos previamente compreendidos seja gradual; podem realizar a pares.</p>                | <p><b>PowerPoint</b> – David Hume: os elementos básicos do conhecimento.<br/>[ANEXO 2: slides 5, 8 e 10]</p>   | <p>Domínios<br/>C e E</p>       | <p><b>10 min</b></p> |
| <p><b>Categoria – Análise</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Esquematizar os conceitos humeanos de impressão (interna e externa; simples e complexa) e de ideia (simples e complexa).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>As percepções (conteúdos da mente) podem ser impressões ou ideias, que podem, por sua vez, ser simples ou complexas. As impressões, além dessa divisão, podem ainda ser internas ou externas. Toda a experiência que fazemos da realidade pode ser descrita em função deste tipo de conceitos.</li> </ul>  | <p><b>Esquematização</b> dos conceitos apreendidos e tentar ilustrá-los a partir de exemplos próprios.</p> <p>Durante a construção do esquema, percorro a sala, fornecendo o <i>scaffolding</i> necessário.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – David Hume: os elementos básicos do conhecimento.<br/>[ANEXO 2: slides 11-12]</p> <p>(Os slides são mostrados apenas quando faltarem 2 minutos para sair)</p> | <p>Domínios<br/>A, C, D e F</p> | <p><b>8 min</b></p>  |
| <p><b>Exercício:</b> colocar um exemplo de uma impressão (interna ou externa, simples ou complexa) ou de uma ideia (simples ou complexa) num pequeno papel distribuído durante o último momento da aula, identificando de que tipo se trata (podem utilizar algum dos exemplos em que pensaram para ilustrar cada um dos conceitos no esquema que esboçaram). Recolha dos papéis após toda a gente ter terminado.</p> <p>Referir (escrever no quadro) os conceitos-chave que é necessário compreender.</p> |   |   |  | <p>Domínios<br/>C, D e F</p>    | <p><b>2 min</b></p>  |

## Planificação Empirismo de Hume – Aula 4

| Data   | Sumário   | – David Hume e o Princípio da Cópia.   | Conceitos  |                          |        |  |
|--|---|--|--|--------------------------|--------|--|
| 06-12-23   |   |  |  |                          |        |  |
| Objetivos  | Conteúdos   | Estratégias  | Recursos   | Áreas de Competências    | Tempo  |  |
| Tempo de chegada dos alunos, de escrever o sumário, de verificar se escreveram os conceitos e de fazer a chamada.  |   |  |  |                          | 5 min  |  |
| <p><b>Categoria – Aplicar</b></p> <p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aplicar os conceitos humeanos de impressão e de ideia à sua experiência prática da vida.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>As percepções (conteúdos da mente) podem ser impressões ou ideias, que podem, por sua vez, ser simples ou complexas. As impressões, além dessa divisão, podem ainda ser internas ou externas. Toda a experiência que fazemos da realidade pode ser descrita em função deste tipo de conceitos.</li> </ul>  | <p><b>Atividade</b> – Utilizar alguns dos exemplos dos alunos, recolhidos no final da aula anterior – perguntar aleatoriamente a cada aluno.</p>                                     | <p><b>Cesto</b> com os exemplos dos alunos escritos em papéis.</p>                 | <p>Domínios B e C</p>    | 5 min  |  |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar o princípio da cópia.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>De acordo com David Hume, não existem, em nós, ideias que não tenham origem, primordialmente, na experiência, sendo todas as ideias <b>cópias enfraquecidas</b> das impressões, delas derivando direta ou indiretamente.</li> </ul>  | <p><b>Abordagem expositivo-interativa</b> – partindo do exemplo do excerto do filme <i>Os Deuses Devem Estar Loucos I</i> e das experiências marcantes referidas na última aula.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – David Hume: o princípio da cópia. [ANEXO 1: slides 3-5]</p> | <p>Domínios A, B e C</p> | 10 min |  |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reformular a rejeição do inatismo.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Como foi visto no texto de John Locke, os empiristas caracterizam-se por rejeitarem a possibilidade de possuímos ideias inatas.</li> <li>Neste caso, o Princípio da Cópia de Hume apenas reforça essa noção: se as ideias são cópias das impressões, todas as nossas ideias têm origem na experiência, não podendo existir ideias inatas.</li> </ul> | <p><b>Abordagem expositivo-interativa</b> – recuperando o que foi visto no texto introdutório de Locke e associando o problema ao Princípio da Cópia.</p>                            | <p><b>PowerPoint</b> – David Hume: o princípio da cópia. [ANEXO 1: slide 5]</p>    | <p>Domínios C e D</p>    | 5 min  |  |

|   |  |   |   |                          |               |
|---|--|---|---|--------------------------|---------------|
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar o argumento humeano do cego à nascença.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Argumento do cego à nascença:</b> (1) Se as ideias não são cópias de impressões, então é possível que um cego de nascença tenha a ideia da cor azul, apesar de não ter qualquer impressão que lhe corresponda; (2) um cego à nascença não podia ter a ideia de cor azul; (3) logo, as ideias são cópias das impressões.</li> <li>Se não pudermos ter experiência de uma certa coisa não conseguiremos formar ideias acerca dela. Por exemplo: as pessoas que nascem cegas não conseguem formar ideias de azul ou de vermelho; as pessoas que nascem surdas não conseguem formar ideias de grave ou de agudo; etc.</li> </ul> | <p><b>Abordagem expositivo-inte-rativa</b> – explicando aquilo que argumento pressupõe, tal como foi apresentado por Hume, questionar os alunos acerca da sua aparente solidez.</p>       | <p>PowerPoint – David Hume: o princípio da cópia.<br/>[ANEXO 1: slide 6]</p>                    | <p>Domínio C</p>         | <p>5 min</p>  |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Discutir a impossibilidade de contra-exemplos do princípio da cópia. <ul style="list-style-type: none"> <li>Dar exemplos de ideias abstratas que derivem da experiência.</li> <li>Explicar como a ideia de Deus tem origem na experiência.</li> </ul> </li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Qualquer que seja o contraexemplo que possamos ter em mente, acabamos sempre por conseguir mostrar que, afinal, existe uma impressão por detrás dessa ideia.</li> <li>Algumas ideias abstratas que podemos pensar serem contraexemplos têm origem na experiência, mesmo que indiretamente, decompondo-se noutras ideias, cada vez mais simples.</li> <li>A <b>ideia de Deus</b> é também uma ideia derivada da experiência de modo indireto: associamos outras ideias menos complexas, sendo que essas já correspondem a impressões, e ampliamos-las a um grau máximo.</li> </ul>   | <p><b>Abordagem expositivo-inte-rativa</b> – análise de ideias que, apesar do que se pode pensar, não podem, na verdade, funcionar como contraexemplos ao princípio humeano da cópia.</p> | <p>PowerPoint – David Hume: o princípio da cópia.<br/>[ANEXO 1: slides 7-11]</p>                | <p>Domínios C e D</p>    | <p>20 min</p> |
| <p><b>TPC:</b> Partilha, via Classroom, de uma atividade realizada na plataforma Wordwall, para os alunos poderem praticar os tópicos relativos ao elementos básicos do conhecimento, segundo Hume. Os exemplos foram pensados a partir dos papéis preenchidos pelos alunos na aula anterior, de entre os quais já se discutiram alguns no início desta aula.</p> |  |   | <p>Wordwall, com exercícios referentes aos elementos básicos do conhecimento.<br/>[ANEXO 2]</p> | <p>Domínios B, C e F</p> | <p>1 min</p>  |

## Planificação Empirismo de Hume – Aula 5

| Data  | Sumário   | – Princípio da Bifurcação: questões de facto e relações de ideias. | Conceitos   | Necessário; Contingente; Intuição; Dedução.  |                       |        |
|---|---|--|---|--|-----------------------|--------|
| 06-12-23  |   |  |   |  |                       |        |
| Objetivos   | Conteúdos   |  | Estratégias   | Recursos   | Áreas de Competências | Tempo  |
| Tempo de chegada dos alunos, de escrever o sumário e de fazer a chamada.  |   |  |   |  |                       | 5 min  |
| <b>Categoria – Aplicar</b><br><br><b>O aluno deve ser capaz de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretar diferentes casos partindo dos conceitos de necessidade e contingência.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>O teorema de Pitágoras é um exemplo de uma tese necessária que pode ser explicada racionalmente através de demonstrações matemáticas (como qualquer outra fórmula matemática canonizada).</li> <li>Podemos avaliar diferentes enunciados e estados de coisas como sendo <b>necessários</b> ou <b>contingentes</b>, estando a diferença no caso de a sua negação gerar contradição (necessários) ou não (contingentes).</li> </ul>  |  | <b>Abordagem interativa e exercícios</b> – análise do caso do Teorema de Pitágoras e resolução de alguns exercícios ilustrativos.   | <b>PowerPoint</b> – David Hume: tipos de conhecimento.<br><b>[ANEXO 1: slides 2-4]</b>                   | Domínios C e D        | 10 min |
| <b>Categoria – Entender</b><br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>Resumir o princípio da bifurcação.               <ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterizar relações de ideias.</li> <li>Caracterizar questões de facto.</li> <li>Comparar relações de ideias e questões de facto.</li> <li>Discriminar relações de ideias e questões de facto.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>As <b>relações de ideias</b> correspondem a um tipo de conhecimento <i>a priori</i> (matemática, geometria, lógica, etc.), que pode ser obtido mediante a análise do significado dos conceitos envolvidos numa proposição, quer por dedução, quer por intuição. Caracterizam-se pela sua certeza, na medida em que se trata de verdades necessárias. Não permitem um conhecimento substancial do mundo.</li> <li>As <b>questões de facto</b> correspondem a um tipo de conhecimento que só pode ser obtido através das impressões, por indução ou inferências causais, sendo, por isso, <i>a posteriori</i>. Caracterizam-se por ser mais ou menos prováveis, tendo, por isso, um caráter contingente. Possibilitam um conhecimento substancial do mundo.</li> </ul> |  | <b>Abordagem expositivo-interativa</b> – análise das características das relações de ideias e das questões de facto; os alunos vão indicando o que acham que caracteriza uma coisa e outra, à medida que são dadas opções emparelhadas.<br><br>Recuperação dos exemplos utilizados no ponto anterior. | <b>PowerPoint</b> – David Hume: questões de facto e relações de ideias.<br><b>[ANEXO 1: slides 5-14]</b> |                       | 15 min |



|   |   |   |   |                             |               |
|---|---|---|---|-----------------------------|---------------|
| <p><b>Categoria – Aplicar</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empregar as categorias de relações de ideias e questões de facto.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes situações e cenários da nossa vida podem ser avaliados de acordo com as categorias de relações de ideias e de questões de facto.</li> </ul>   | <p><b>Exercício</b> – aplicar os conceitos de questão de facto e relação de ideias a exemplos nos quais, em alguns casos, os próprios alunos são os protagonistas.</p>  | <p><b>PowerPoint</b> – David Hume: questões de facto e relações de ideias.<br/>[ANEXO 1: slide 15]</p>  | <p>Domínio C</p>            | <p>9 min</p>  |
| <p><b>Categoria – Síntese</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reescrever as características de relações de ideias e de questões de facto. <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ilustrar relações de ideias e questões de facto com exemplos.</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• As relações de ideias caracterizam-se por serem <i>a priori</i>, necessárias, implicarem certeza, serem alcançadas por intuição ou dedução e não constituírem conhecimento substancial do mundo.</li> <li>• As questões de facto caracterizam-se por serem <i>a posteriori</i>, contingentes, implicarem probabilidade, serem alcançadas por indução ou inferências causais e não constituírem conhecimento substancial do mundo.</li> </ul> | <p><b>Esquematização</b> dos conceitos apreendidos e ilustração dos mesmos a partir de exemplos, idealmente originais ou próprios.</p> <p>Durante a construção do esquema, percorro a sala, fornecendo o <i>scaffolding</i> necessário.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – David Hume: os elementos básicos do conhecimento.<br/>[ANEXO 1: slides 16-17]</p> <p><b>Manual</b> – pág. 54 (auxiliar).</p> | <p>Domínios A, C, D e F</p> | <p>10 min</p> |
| <p><b>TPC:</b> Ler o texto acerca da CIPA (Insensibilidade Congénita à Dor com Anidrose) e responder às questões que estão enunciadas.</p> <p><b>Tarefa extra:</b> Partilha, via Classroom, de uma atividade realizada na plataforma Wordwall, para os alunos poderem praticar os tópicos relativos aos tipos de conhecimento, segundo Hume.</p> <p style="text-align: center;">Exposição dos conceitos-chave que é necessário compreender.</p> |   |   | <p><b>Texto</b> acerca da Insensibilidade Congénita à Dor com Anidrose (CIPA).<br/>[ANEXO 2]</p> <p><b>Wordwall.</b><br/>[ANEXO 3]</p>              | <p>Domínios B, C e F</p>    | <p>1 min</p>  |

| Data   | Sumário   | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Correção do TPC.</li> <li>– O problema humeano de causalidade: a noção comum de causalidade e conexão necessária.</li> </ul> | Conceitos   | Causalidade; Conexão Necessária; Inferência Causal.   |                       |                         |
|--|---|---|---|---|-----------------------|-------------------------|
| 17-01-24   |   |   |   |   |                       |                         |
| Objetivos  | Conteúdos   |   | Estratégias   | Recursos  | Áreas de Competências | Tempo                   |
| Tempo de chegada dos alunos, de escrever o sumário, de verificar se realizaram o TPC e se escreveram os conceitos e de fazer a chamada.  |   |   |   |   |                       | 5 min                   |
| <p><b>Categoria – Analisar</b></p> <p><b>O aluno deve ser capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar novas situações concretas com base no princípio da cópia.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os exemplos e cenários que se possam pensar de ausência de uma ideia de algo por esse algo nunca ter sido experienciado, interna ou externamente, reforçam o princípio da cópia.</li> </ul>  |   | <p><b>Correção do TPC</b> – correção das perguntas (a leitura e interpretação do texto é preterida em função do problema a explorar no resto da aula).</p>  | <p><b>Texto</b> acerca da Insensibilidade Congénita à Dor com Anidrose (CIPA).<br/>[ANEXO 1]</p>  | Domínios A, B e C     | 5 min                   |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar a noção de causalidade em diferentes situações.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• De um modo geral, assumimos que todos os acontecimentos têm de ter uma causa e que esta se insere numa ordem natural regular, isto é, não muda arbitrariamente.</li> <li>• Portanto, parece que estabelecemos relações causais entre os acontecimentos a partir dos dados que nos são dados pela experiência, tanto em casos em que não sabemos, imediatamente, a causa de um acontecimento (assumimos sempre, ainda assim, que há alguma), como nos casos que acreditamos serem estudados com método e rigor científico (reflexo patelar), como também em casos que não parecem fazer qualquer tipo de sentido lógico e dos quais nunca tivemos experiência prévia (comer e beber coisas para mudar o tamanho do nosso corpo).</li> </ul> |   | <p><b>Abordagem dialógica</b> – movimentos dialógicos exploratório, de inquérito e de tomada de decisão: exemplos de causalidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cenário hipotético – escola pintada de um dia para o outro;</li> <li>▪ Visualização do excerto de um filme;</li> <li>▪ Demonstração do reflexo patelar num(a) aluno(a).</li> </ul> | <p><b>Vídeo</b> – excerto do filme <i>Alice in Wonderland</i> (2012), no PowerPoint.<br/>[ANEXO 2: slides 2-5]</p> <p><b>Martelo</b> de reflexos.</p> |                       | Domínios A, C, D, E e I |

|   |   |   |  |                           |                      |
|---|---|---|--|---------------------------|----------------------|
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar a noção comum de causalidade.             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Explicar a noção de conexão necessária.</li> <li>– Reconhecer exemplos de inferências causais.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Noção comum de causalidade</b> – Um acontecimento A, a <b>causa</b>, provoca um acontecimento B, o <b>efeito</b>.</li> <li>• <b>Conexão necessária</b> – tendo em conta a noção de causalidade, acreditamos que, entre A e B, há uma conexão necessária, que faz com que, se não houver interferência de outros fatores, a ocorrência de A provoque sempre a de B.</li> <li>• <b>Inferência causal</b> – quando se estabelece um nexos causal, uma relação de causa e efeito, entre premissas e conclusão.</li> </ul> | <p><b>Abordagem expositivo-interativa</b> – a noção comum de causalidade, conexão necessária e exemplos de inferências causais.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – David Hume: o problema da causalidade. [ANEXO 2: slides 6-9].</p> | <p>Domínios<br/>C e D</p> | <p><b>19 min</b></p> |
| <p>Exposição dos conceitos-chave que é necessário compreender.</p>  |   |   |  | <p>Domínios<br/>B e F</p> | <p><b>1 min</b></p>  |

| Data  | Sumário  | – O problema humeano de causalidade: conjunção constante e hábito.  | Conceitos  | Conjunção constante; hábito. |           |             |
|---|--|---|--|------------------------------|-----------|-------------|
| 17-01-24  |  |   |  | Objetivos                    | Conteúdos | Estratégias |
| Tempo de chegada dos alunos, de escrever o sumário e de fazer a chamada.  |  |   |  |                              |           | 5 min       |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Problematicar a justificação da ideia de conexão necessária.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A justificação da ideia de conexão necessária só pode ser <i>a posteriori</i>, tratando-se, por isso, de uma questão de facto (é provável e contingente), sendo necessário compreender de que tipo de impressão essa ideia pode ser cópia: externa (sensação) ou interna (sentimento).</li> </ul>   | <p><b>Abordagem expositiva</b> – conexão necessária não pode ser justificada <i>a priori</i>.</p>   | <p><b>PowerPoint</b> – David Hume: problema da causalidade.<br/>[ANEXO 1: slides 2-3].</p>   | Domínio C                    | 5 min     |             |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar a noção de conjunção constante.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não temos uma impressão sensorial, uma sensação, de uma suposta relação causal (conexão necessária) entre acontecimentos.</li> <li>• <b>Conjunção constante</b> – temos experiência de uma conjunção constante entre dois acontecimentos quando a experiência de um deles surge sempre associada à experiência do outro.</li> <li>• Por vemos as coisas repetirem-se muitas vezes, criamos a expectativa, o <b>hábito</b>, de que se repetirão da mesma forma no futuro: depois de A, teremos B.</li> <li>• Essa expectativa não é uma experiência sensorial, mas um <b>sentimento</b> (impressão interna) que projetamos no mundo e que nos leva a acreditar que existem realmente relações causais/conexões necessárias e que estas são parte efetiva do mundo e das coisas.</li> </ul> | <p><b>Abordagem expositivo-interativa</b> – análise do que é que experienciamos sensorialmente a partir de exemplos vistos anteriormente.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – David Hume: problema da causalidade.<br/>[ANEXO 1: slides 4-8]</p>  |                              | 10 min    |             |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situar o conceito de hábito na explicação humeana de causalidade.</li> </ul>                              |  | <p><b>Abordagem expositivo-interativa</b> – a noção de hábito aplicada a alguns exemplos diferentes.</p>                                      | <p><b>Vídeo</b> (<i>Fire that doesn't burn</i>) e <b>Imagens</b> – Pegada de urso e um Engenheiro (filme <i>Prometheus</i>, 2012), tudo integrado no PowerPoint.<br/>[ANEXO 1: slides 9-10].</p> | Domínios C, D e I            | 14 min    |             |

|  |  |  |   |                                 |                      |
|--|--|--|---|---------------------------------|----------------------|
| <p><b>Categoria – Entender</b></p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Ideia complexa que resulta de experienciamos a <b>conjunção constante</b> de dois acontecimentos (A e B), um a seguir ao outro, e do <b>hábito</b> de esperarmos que aconteça da mesma forma no futuro.</li> <li>Hume afirma, por isso, que a causalidade se trata de um fenómeno psicológico e subjetivo que existe na nossa mente e não nas coisas do mundo.</li> </ul> | <p><b>Abordagem expositiva</b> – a ideia de causalidade entendida como <b>conjunção constante</b>.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – David Hume: problema da causalidade.<br/>[ANEXO 1: slides 11-14]</p> | <p>Domínio<br/>C</p>            | <p><b>10 min</b></p> |
| <p><b>TPC:</b> Ler o Texto 4, das páginas 80-81 do manual e responder às 3 questões enunciadas na página 81.<br/>Exposição dos conceitos-chave que é necessário compreender.</p> |  |  |   | <p>Domínios<br/>A, B, C e F</p> | <p><b>1 min</b></p>  |

## Planificação Empirismo de Hume – Aula 8

| Data  | Sumário  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ainda a propósito do problema da causalidade.</li> <li>– David Hume e o problema da indução.</li> </ul> | Conceitos   | Indução; Generalização; Previsão.   |                          |        |
|---|--|--|---|---|--------------------------|--------|
| 18-01-24  |  |  |   |   |                          |        |
| Objetivos   | Conteúdos  |  | Estratégias   | Recursos  | Áreas de Competências    | Tempo  |
| Tempo de chegada dos alunos, de escrever o sumário, de verificar se realizaram o TPC e se escreveram os conceitos e de fazer a chamada.   |  |  |   |   |                          | 5 min  |
| <p><b>Categoria – Analisar</b></p> <p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Analisar o problema humeano da noção de causalidade.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hume diz que essa ideia de uma ligação causal, enquanto terceira entidade entre dois acontecimentos, é a cópia de um sentimento (e não, como se podia esperar, de uma impressão externa). Esse sentimento consiste na expectativa de que a seguir a um acontecimento A vai ocorrer um acontecimento B. Criamos o hábito de esperar isso e depois projetamos essa expectativa no mundo.</li> </ul>   |  | <p><b>Abordagem expositivo-inte-rativa</b> – utilizando algumas das respostas e questões colocadas na última aula; exemplo ilustrativo retirado da série <i>Friends</i>.<sup>1</sup></p>  | <p>PowerPoint – David Hume: o problema da indução. [ANEXO 1: slides 1-3]</p>  | <p>Domínios B, C e D</p> | 10 min |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar os raciocínios indutivos.             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Explicar o que é um argumento indutivo por generalização.</li> <li>– Explicar o que é um argumento indutivo por previsão.</li> <li>– Distinguir argumentos indutivos de generalização dos de previsão.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A indução é um termo geralmente utilizado para falar de dois diferentes tipos de argumento nos quais as premissas são menos gerais que a conclusão: <b>generalização</b> (forma lógica possível: “Alguns S são P, logo, todos os S são P”); <b>previsão</b> (forma lógica possível “Alguns S (até hoje) foram P, logo, todos os S serão P”).</li> <li>• A utilidade dos raciocínios indutivos reside no facto de partirem da experiência, mas levarem-nos além dela: se não pudéssemos dar esse salto indutivo, só poderíamos, muito provavelmente, pensar e falar do imediato, do aqui e agora.</li> </ul> |  | <p><b>Abordagem dialógica</b> – movimentos dialógicos exploratório e de inquérito.</p> <p><b>Abordagem expositivo-inte-rativa</b> – exemplos de argumentos indutivos.</p> <p><b>Demonstração</b> – o raciocínio indutivo com o exemplo de um saco de dados.</p> | <p>Saco com dados coloridos (um deles com uma cor diferente da dos restantes).</p> <p>PowerPoint – David Hume: o problema da indução. [ANEXO 1: slides 5-7]</p> | <p>Domínios C, D e E</p> | 15 min |

<sup>1</sup> Foi preterida a correção do TPC (texto 4, das páginas 80-81 do manual), que foi, ainda assim, verificado, sendo a correção das perguntas posteriormente enviada via Classroom, podendo as possíveis dúvidas dos alunos ser esclarecidas após o confronto das respostas dadas com as respostas corretas.

|  |   |  |  |                           |                      |
|--|---|--|--|---------------------------|----------------------|
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrever o princípio da uniformidade da natureza.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Segundo David Hume, qualquer raciocínio indutivo baseia-se num pressuposto, conhecido como <b>princípio da uniformidade da natureza</b>: a natureza é regular, ou seja, não muda arbitrariamente.</li> </ul>   | <p><b>Abordagem expositiva</b> – o princípio da uniformidade da natureza.</p>                                      | <p><b>PowerPoint</b> – David Hume: o problema da indução.<br/>[ANEXO 1: slide 8]</p>     | <p>Domínio<br/>C</p>      | <p><b>4 min</b></p>  |
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicar a impossibilidade da justificação indutiva do princípio da uniformidade da natureza.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sendo possível apenas uma justificação <i>a posteriori</i> (a ideia de natureza regular é contingente), só podemos justificar esse pressuposto com um raciocínio indutivo como: “Até hoje, a natureza tem sido regular, logo a natureza continuará a ser regular”. Contudo, caíse na circularidade, não sendo possível uma justificação <i>a posteriori</i> do princípio da uniformidade da natureza.</li> <li>• David Hume conclui, então, que a indução não pode ser justificada racionalmente.</li> </ul> | <p><b>Abordagem expositivo-integrativa</b> – a justificação indutiva do princípio da uniformidade da natureza.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – David Hume: o problema da indução.<br/>[ANEXO 1: slides 9-11]</p> | <p>Domínio<br/>C e D</p>  | <p><b>15 min</b></p> |
| <p>Exposição dos conceitos-chave que é necessário compreender.</p>   |   |  |  | <p>Domínios<br/>B e F</p> | <p><b>1 min</b></p>  |

| Data   | Sumário  | <ul style="list-style-type: none"> <li>– O ceticismo moderado de Hume.</li> <li>– Objeções ao empirismo de Hume.</li> </ul>   | Conceitos   | Ceticismo moderado.                     |           |             |          |
|--|--|---|---|---|-----------|-------------|----------|
| 24-01-24   |  |   |   | Objetivos                               | Conteúdos | Estratégias | Recursos |
| Tempo de chegada dos alunos, de escrever o sumário, de verificar se escreveram os conceitos e de fazer a chamada.  |  |   |   |   |           |             | 5 min    |
| <b>Categoria – Aplicar</b><br><br><b>O aluno deve ser capaz de:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prever a perspectiva de Hume quanto à possibilidade do conhecimento.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Como vimos, David Hume chegou a conclusões cétricas acerca da indução e da causalidade e considerava também que sabemos menos do que julgamos saber. Por isso, declarou-se <b>cético</b>, embora <b>moderado</b> e não radical.</li> </ul>  | <b>Abordagem expositivo-integrativa</b> – antecipar qual a posição de Hume quanto à possibilidade de conhecimento.  | <b>PowerPoint</b> – O ceticismo moderado de David Hume. [ANEXO 1: slide 3]  | Domínios B e C<br><br>Domínios C, D e E | 5 min     |             |          |
| <b>Categoria – Entender</b><br><br><ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificar o ceticismo de Hume.             <ul style="list-style-type: none"> <li>– Explicar a impossibilidade de viver enquanto cético radical.</li> <li>– Defender a importância de uma humildade epistémica.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falamos de um <b>ceticismo moderado</b> porque, apesar de Hume defender que a experiência imediata marca o limite do conhecimento humano, não defende que deixemos de fazer raciocínios indutivos ou inferências causais, pois temos uma tendência psicológica (hábito) para fazê-lo e isso faz parte da nossa natureza, tendo imensa utilidade prática.</li> <li>• Entre as conclusões cétricas, difíceis de rejeitar, e a vida prática, esta «ganha», pois as necessidades da vida levam-nos a manter a crença em coisas que foram postas em causa por essas reflexões.</li> <li>• Para Hume, a capacidade humana para conhecer o mundo tem limites e devemos reconhecê-los. Devemos, portanto, ter <b>humildade</b> intelectual e não ser dogmáticos.</li> </ul> | <b>Abordagem expositivo-integrativa</b> – porque é que Hume adota um ceticismo moderado, em vez de radical.<br><br><b>Atividade dialógica</b> – interpretação de um aforismo de Emil M. Cioran. | <b>Quadro</b> – para escrever o aforismo: “ <i>O diabo parece bastante inofensivo se comparado com quem dispõe de uma verdade, da sua verdade.</i> ” <i>Breviário da Decomposição</i> , Genealogia do Fanatismo, p.12.<br><br><b>PowerPoint</b> – O ceticismo moderado de David Hume. [ANEXO 1: slides 4-8] |   | 25 min    |             |          |



|  |  |  |   |                           |                      |
|--|--|--|---|---------------------------|----------------------|
| <p><b>Categoria – Entender</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Explicar as objeções ao empirismo de Hume.             <ul style="list-style-type: none"> <li>Ilustrar a substancialidade dos conhecimentos matemáticos.</li> <li>Discutir a problematidade da conceção humeana de causalidade.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Conhecimentos <i>a priori</i> substanciais</b> – os conhecimentos matemáticos são mais do que uma explicitação de ideias e apresentam algo novo, além de se aplicarem ao mundo. Ora, se os conhecimentos matemáticos podem ser aplicados ao mundo, se ajudam a descrever e explicar o mundo, então pode-se afirmar que são conhecimentos substanciais.</li> <li><b>Contra a conceção humeana de causalidade</b> – Thomas Reid argumenta que, se aceitarmos a conceção de causalidade de Hume (causalidade = conjunção constante) teremos que aceitar consequências claramente falsas: há casos em que pode haver conjunção constante e não haver causalidade (não dizemos que o dia causa a noite, nem o contrário); podemos falar de causalidade em casos em que não há conjunção constante (a criação do Universo só ocorreu uma vez e, ainda assim, dizemos que a sua causa foi o Big Bang, havendo uma conjunção, apenas, não constante).</li> </ul> | <p><b>Abordagem expositiva</b> – as duas objeções, de entre outras, que se podem apontar à proposta de Hume.</p> | <p><b>PowerPoint</b> – Objeções ao empirismo de Hume.<br/>[ANEXO 1: slides 10-13]</p> | <p>Domínios<br/>C e D</p> | <p><b>14 min</b></p> |
| <p>Exposição dos conceitos-chave que é necessário compreender.</p>   |  |  |   | <p>Domínios<br/>B e F</p> | <p><b>1 min</b></p>  |

## ANEXO 13 – Exercícios no Wordwall: Empirismo de Hume

O Wordwall é uma plataforma digital que permite conceber exercícios interativos para os alunos consolidarem alguns aspetos, conceitos ou temas estudados. Podem aceder ao exercício quando quiserem e podem realizá-lo o número de vezes que desejarem. O professor tem acesso às respostas dadas, o que lhe permite dar feedback aos alunos, percebendo as dificuldades gerais da turma (caso errem muito uma resposta) ou as dificuldades particulares de um aluno (caso todos se identifiquem, ao começar o exercício – são apelados a fazê-lo).

|  |  |                                |                           |  |                                |   |   |  |
|--|--|--------------------------------|---------------------------|--|--------------------------------|---|---|--|
| Recordar um som agudo.                               | Ver um tigre.                          | Ouvir música.                  | Querer evitar alguém.     | Lembrar-me de um cheiro intenso.                           | Querer ouvir música.           | Sentir um toque macio.                          | Estar a ver os alunos a jogar futebol na rua.                 | Relembrar a dor que senti quando esfoiei o joelho. |
| Recordar o espanto que senti ao ver um tigre.        | Imaginar um sabor adocicado.           | Sentir a picada de uma abelha. | Comer uma banana.         | Estar com medo de perder algo/alguém.                      | Degustar um bolo de chocolate. | Ouvir um som grave.                             | Pensar num toque áspero.                                      | Imaginar jogar a apanhada com o Gandalf.           |
| Pensar como, ontem, queria evitar ver aquele colega. | Sentir um sabor salgado.               | Estar com frio.                | Ver a cor rosa.           | Relembrar o quão bem me soube a sopa de feijão, ao jantar. | Ter vontade de ir à praia.     | Lembrar-me do calor dos banhos de sol na praia. | Reviver como me diverti no festival de verão, no ano passado. | Sentir um cheiro adocicado.                        |
| Estofar o joelho na gravilha.                        | Sentir o prazer de comer um chocolate. | Imaginar a cor azul royal.     | Comer bacalhau com natas. | Imaginar-me a jogar à bola com o Messi.                    | Ler um livro.                  | Sentir uma superfície áspera.                   | Assistir à série Sobrenatural.                                |  |
| <b>Impressões Externas Simples</b>                   | <b>Impressões Externas Complexas</b>   | <b>Impressões Internas</b>     | <b>Ideias Simples</b>     | <b>Ideias Complexas</b>                                    |                                |   |   |  |
|  |  |                                |                           |  |                                |   |   |  |

# ANEXO 14 - Esquema-síntese: Empirismo de Hume



## ANEXO 15 – Reflexão de Aula 3 (11ºA1)



Mestrado em Ensino de Filosofia

Ano letivo 2023/2024

Prática de Ensino Supervisionada

### 11º ANO – FILOSOFIA DA ARTE: Introdução ao Problema

#### AULA 2 – 21 Fevereiro

Comecei a aula por esclarecer os erros que cometi na aula anterior – o não ter esclarecido o que é a experiência estética e aquilo que se está a tentar esclarecer ao compreender o que é a arte; e como moderei mal o diálogo, requerendo que avaliassem se os objetos em causa se tratariam, ou não, de uma obra de arte, de acordo com o seu ponto de vista (por “seu” entenda-se “do aluno”), isto é, reformulei a pergunta que tinha na planificação para “Achas que isto é arte?” ou “Do teu ponto de vista, isto pode ser considerado arte?”.

Assim, construí um esquema simples, no quadro, encabeçando-o com uma pergunta orientadora mais coerente (“Isto é arte? Porquê?”), a partir do qual procurei esclarecer aquilo que se pode entender por experiência estética (diz respeito ao sujeito) e o que, por outro lado, se procura compreender com este tipo de problematização que realizámos: tornar inteligível o que é que nos leva a classificar determinado objeto como arte. O foco deveria estar, portanto, no objeto que consideramos, ou não, arte, e não apenas na experiência estética em causa.

Estando os esclarecimentos concluídos, prosseguiu-se a conclusão daquilo que teria sido iniciado na aula anterior, com a análise de outros exemplos e com a reformulação ou acrescento de critérios àqueles que já tinham sido enunciados. Concluída a análise, seguiram-se as respostas. A propósito de toda a atividade, seguem-se alguns dos pontos altos do diálogo.

Antes de qualquer exemplo novo, a aluna A procurou esclarecer o porquê das coisas naturais não serem tidas como arte, perguntando porque é que uma árvore não poderia ser considerada arte, tendo sido reforçado o critério já visto na aula passada, de que só aquilo que o homem cria ou manipula é que é visto como tal, apesar de o que é natural também poder ser

belo e provocar experiências estéticas.

Em relação ao exemplo das chávenas, a aluna B defendeu que poderia ser considerado arte, se tivesse sido feito à mão e com cuidado/intenção. A propósito disso, reforcei a ideia de distinguirmos entre uma intenção meramente utilitária ou outra qualquer (como expressar emoções ou representar alguma coisa), algo com o qual eles concordaram, ao serem dados outros exemplos relativos a casos internos e externos ao contexto de sala de aula. A partir disso, a aluna C sugeriu que a intenção deveria ser a de criar algo novo e não apenas uma intenção qualquer. Isto adveio do problema da produção em massa: e se as canecas forem produzidas em massa? Se for um produto industrializado? Rapidamente negaram que isso poderia ser apelidado de arte. A primeira obra até que poderia ser avaliada como uma obra de arte, segundo eles, mas não as outras todas que dela adviriam. Este é um dos casos que poderá ser recuperado mais tarde, aquando da distinção entre arte e ofício, de acordo com a versão de Collingwood da teoria expressivista da arte.

Ainda com base na discussão anterior, o aluno D apresentou o exemplo de fazer uma réplica perfeita da Mona Lisa: de acordo com ele, a réplica teria o mesmo valor (estético) do original; seria tão obra de arte como o original. Contudo, gerou-se a discussão de que, automaticamente, o valor da réplica ser menor do que o do original; com base nisso, também concluíram que a intenção era outra, sendo sempre, e somente, a de copiar algo já feito. Em relação a isso, a aluna E também constatou, em jeito de pergunta ao aluno D, pelo cenário que ele conjecturou, que uma coisa seria fazer uma imitação perfeita da Mona Lisa, outra seria constituir uma reinterpretação da mesma, algo que poderia ter, nesse caso, um cunho de originalidade.

Em relação à questão do poema, a aluna F enunciou um exemplo perfeito: ao ter escrito um pequeno texto, orgulhou-se de tal forma do que escreveu, que pensou “Vou por isto num poema”; partindo daí, relevei que o que estava em causa, entre uma coisa e outra, era a mudança de forma (baseei-me, também, na palavra *transformação*, isto é, atravessar a forma, reconstituir a forma). Este será, evidentemente, um diálogo que recuperarei mais tarde, quando abordarmos a teoria formalista da arte, segundo Clive Bell.

Por fim, já nas possíveis respostas maioritariamente consensuais que se poderiam dar em cada um dos casos, a aluna G fez uma análise bastante astuta do caso do quadro pintado pelo porco (apesar da intervenção ter sido solicitada por mim e de, inicialmente, se ter mostrado relutante a participar): esse quadro também poderia ser considerado arte, se pensarmos que houve alguém que deu as tintas ao porco, lhe deu a tela e o “pôs” a pintar; a aluna H concordou, reforçando essa mesma ideia, e a aluna F sugeriu, de forma bastante perspicaz e caricata, que o

porco poderia ser pensado como o pincel do artista que lhe dera as tintas e a tela, sendo, por isso, o produto final (a tela pintada pelo porco) um produto desse mesmo artista.

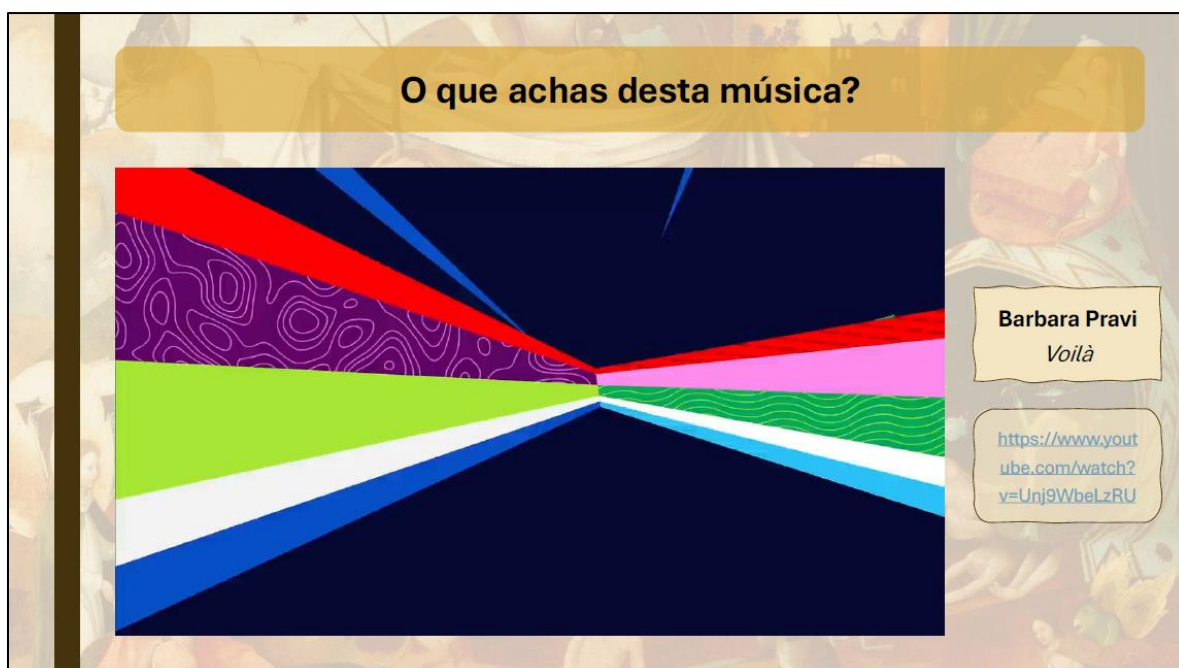
Estando terminada a atividade, salientei os restantes aspetos da planificação da aula: as razões para se procurar uma definição; a dificuldade de obter uma definição consensual; e aquilo que se procura ao tentar definir arte (condições necessárias e suficientes). Em todos os casos, tentei que antecipassem o que poderia estar em causa (razões, dificuldades e condições). Ainda assim, os mesmos de interação e dialogia planeados para todos esses tópicos acabaram por ser preteridos em função dos debates iniciais que, apesar de espontâneos e livres de estrutura, permitiram antecipar vários dos aspetos que serão devidamente explorados mais tarde, o que possibilita recuperar os momentos vividos e as ideias partilhadas.

Tendo em consideração essa última ressalva, o tempo de aula poderia ter sido melhor gerido, de modo a ter tido oportunidade de corresponder àquilo que fora planificado, admitindo a validade e a pertinência dos objetivos, conteúdos e estratégias delineados. Talvez seja um dos principais aspetos em que deva atentar, para aulas futuras, quer agora, quer após o estágio: não me deixar levar por todas as ideias e reflexões que são partilhadas pelos alunos. Para mim, é evidente que tudo o que os alunos podem afirmar ou acrescentar faz mais ou menos sentido, pois parto do enquadramento geral da área filosófica na qual estamos a trabalhar; mas enquanto essa navegação, para mim, é feita de modo razoavelmente confortável e decididamente entusiasmante, os alunos com os quais estou a trabalhar dependem das minhas orientações para compreenderem, num primeiro passo, onde é o Norte, estando a sua travessia pelos tópicos legitimamente obstaculizada por ser este, possivelmente, o primeiro contacto com tais problemas e questões. Devo, por isso, não dar aso a todo o tipo de discussões e debates, recordando-me que a estrutura na qual dou por mim aplica-se, no primeiro cenário, apenas a mim e não aos alunos. Destaco, como potencial causa desse problema, o meu constante e perene entusiasmo por estes temas.

Para dar a aula por terminada, mencionei que iria partilhar com a turma, no Classroom, um Padlet intitulado “Mural das Artes Transcendentes”, no qual eles deveriam procurar colocar uma das obras de arte de que mais gostam, explicando, ou não, o motivo de a terem selecionado. Não foi dado nenhum prazo para o fazerem, apelando-lhes, apenas, para o fazerem quando tivessem oportunidade, mas para não deixarem de fazê-lo.

## ANEXO 16 – Apresentações PowerPoint: Filosofia da Arte

Seguem apenas duas apresentações que devem servir como exemplo ilustrativo de todas as que elaborei (seria impensável anexá-las na totalidade). Nota importante: todas as apresentações preparadas continham animações, essenciais no desenrolar da aula, pois permitia *timings* específicos para cada questão; neste contexto, perdem-se as animações e, portanto, parte da dinâmica pressuposta com a utilização destes recursos específicos.



**Porque é que achas que esta música fez história?**



**Salvador Sobral**  
*Amar Pelos Dois*

<https://www.youtube.com/watch?v=Unj9WbelzRU>

Filosofia 11º ano |

# **FILOSOFIA DA ARTE**

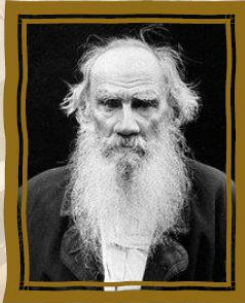
**Teoria Expressivista da Arte**

| Bernardo Martins





## Teoria Expressivista da Arte – Tolstói



Algo só é arte se, e só se,...

(1) Foi produzido por alguém com a **intenção** de exteriorizar os seus sentimentos **individuais**;

(2) De modo a **contagiar** os outros com eles.

Para Tolstói, a arte é uma forma de comunicação diferente da comunicação verbal: ao passo que os pensamentos e as ideias se transmitem por palavras, pela arte comunicam-se sentimentos ou emoções. Através dela, o artista e o público unem-se numa comunidade de sentimentos partilhando emoções idênticas.

## Teoria Expressivista da Arte – Tolstói

### Intencionalidade

A expressão artística é intencional, a expressão comum de emoções não o é.

### Contágio

Só um tipo de intenção conta: a de contagiar os outros com as emoções que exprimimos artisticamente.

### Autenticidade

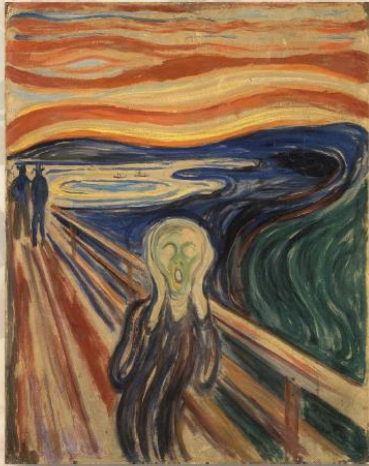
O artista tem de sentir realmente algo, não apenas fingir que o sente. O artista tem de ser autêntico – a obra criada tem de exprimir sinceramente o que ele sentiu.

O artista **sente** uma emoção

Expressa essa emoção na **obra**

Contagia o **público** com essa emoção

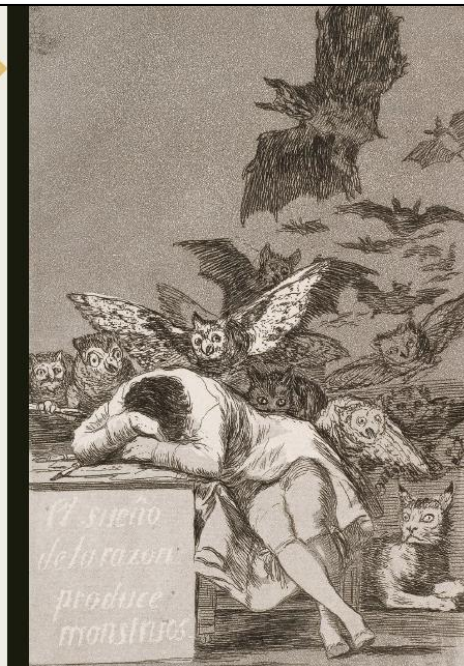
## Aspetos a favor da Teoria Expressivista da Arte



Esta pintura de Millet, intitulada *Angelus* (1859) é a expressão dos sentimentos de fé, humildade e gratidão do seu autor. O público pode ser contagiado por tais emoções, o que explica, diz Tolstói, que esta pintura seja arte.

### Goya, *El sueño de la razón produce monstruos* (1797-99)

As criaturas que aparecem nesta obra são frequentemente associadas, na tradição popular espanhola, ao mistério e ao mal; as corujas que cercam Goya (assumindo, como muitos o fazem, que a pessoa que surge no quadro é o próprio) podem ser símbolos de loucura, e o enxame de morcegos pode simbolizar a ignorância. O título da impressão, marcado na frente da mesa, é normalmente lido como uma proclamação da adesão de Goya aos valores do Iluminismo: sem razão, o mal e a corrupção prevalecem. Portanto, aquilo que o quadro pode expressar é uma confiança e uma adesão à razão, tendo em conta que, sem ela, ficamos à mercê de uma legião de monstros perturbadores e perversos.



Filosofia 11º ano |

# FILOSOFIA DA ARTE

## Teoria Expressivista da Arte

| Bernardo Martins

### Teoria Expressivista da Arte – Collingwood



Algo só é arte se, e só se,...

- (1) Foi produzido por alguém com a **intenção** de exteriorizar as suas emoções **individuais**;
- (2) De modo a **clarificá-las** os para si próprio.

**Expressar**  
**Clarificar**

Para Collingwood, o artista desconhece qual a emoção que sente, sendo o propósito da expressão artística o da clarificação emocional. O artista não é um exibicionista; ele quer saber o que se passa no seu interior e não exhibir-se nem divertir os outros. É por isso que, à semelhança de Tolstói, o verdadeiro artista não pode deixar de ser sincero.

| Filosofia 11º | Prof. Bernardo Martins |

## Teoria Expressivista da Arte – Collingwood



*Quando estou a pintar não tenho consciência do que estou a fazer. Só vejo o que fiz depois de um período de consciencialização. Não tenho medo de fazer mudanças, destruir a imagem, etc., porque a pintura tem vida própria.*

Jackson Pollock

<https://www.youtube.com/watch?v=Z2tm1emL8YA>

## Teoria Expressivista da Arte – Collingwood

### Intencionalidade

A expressão artística é intencional, a expressão comum de emoções não o é.

### Clarificação

A arte é uma forma de autorrevelação emocional, sendo a sua finalidade a clarificação do que é sentido e podendo ocorrer apenas na mente do artista.

### Expressão Imaginativa

Ao contrário do artesão, o artista não segue um plano nem usa técnica alguma, recorrendo apenas à sua imaginação.

O artista **sente** uma emoção, mas não sabe qual é



**Exterioriza** pela imaginação o que sente



**Clarificando** para si mesmo a emoção sentida

## Teoria Expressivista da Arte – Collingwood

Ao contrário do artesão, o artista não segue um plano nem usa técnica alguma, recorrendo apenas à sua imaginação. A **arte autêntica** não pretende despertar emoções mas clarificá-las para o artista.

A arte promove o **autoconhecimento** quer do artista, quer do público

ARTE

OFÍCIO

Atividade que transforma um certo material num produto segundo um plano previamente estabelecido, isto é, usa-se um certo meio material para alcançar um determinado fim (até mesmo suscitar emoções)

O entretenimento também seria considerado um ofício



## Aspetos a favor da Teoria Expressivista da Arte

É um facto que as pessoas se emocionam de diversas maneiras com as obras de arte, o que parece indicar que a matéria da arte é a própria emoção. Argumenta-se que, se não fosse o seu conteúdo emocional, dificilmente conseguiríamos explicar o efeito irresistível que as grandes obras de arte exercem sobre nós e o facto de frequentemente «arrastarem» multidões de pessoas atrás de si.

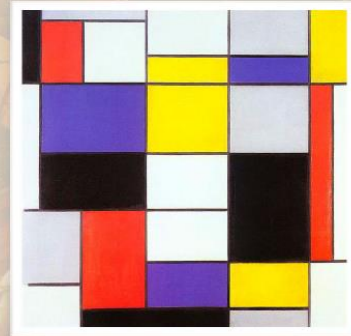
Nenhuma descrição de uma dada obra de arte, por muito pormenorizada que seja, permite substituir a experiência de apreciar diretamente essa obra. Há, portanto, algo que ocorre no contacto direto com a obra, que só pode ser adequadamente explicado pela experiência emocional que cada obra proporciona.

O modo como as obras de arte são descritas e avaliadas recorre constantemente a uma linguagem emocional, tanto nas apreciações positivas como nas negativas.

## Críticas à teoria expressivista da arte

1.

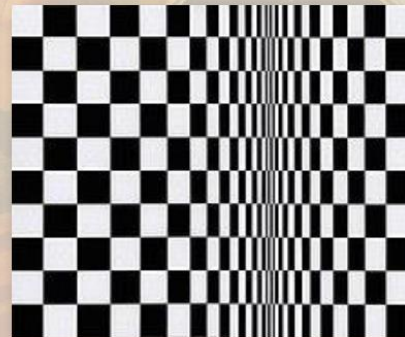
Existem vários exemplos de objetos que são classificados como arte e que dificilmente diríamos exprimir emoção alguma: nas artes plásticas; na música; na arquitetura.



## Críticas à teoria expressivista da arte

1.

Existem vários exemplos de objetos que são classificados como arte e que dificilmente diríamos exprimir emoção alguma: nas artes plásticas; na música; na arquitetura.



## Críticas à teoria expressivista da arte

2.

É muito provável que os atores de cinema não sintam realmente as emoções que parecem estar a ser expressas e, mesmo assim, o que fazem seja arte.



## Críticas à teoria expressivista da arte

3.

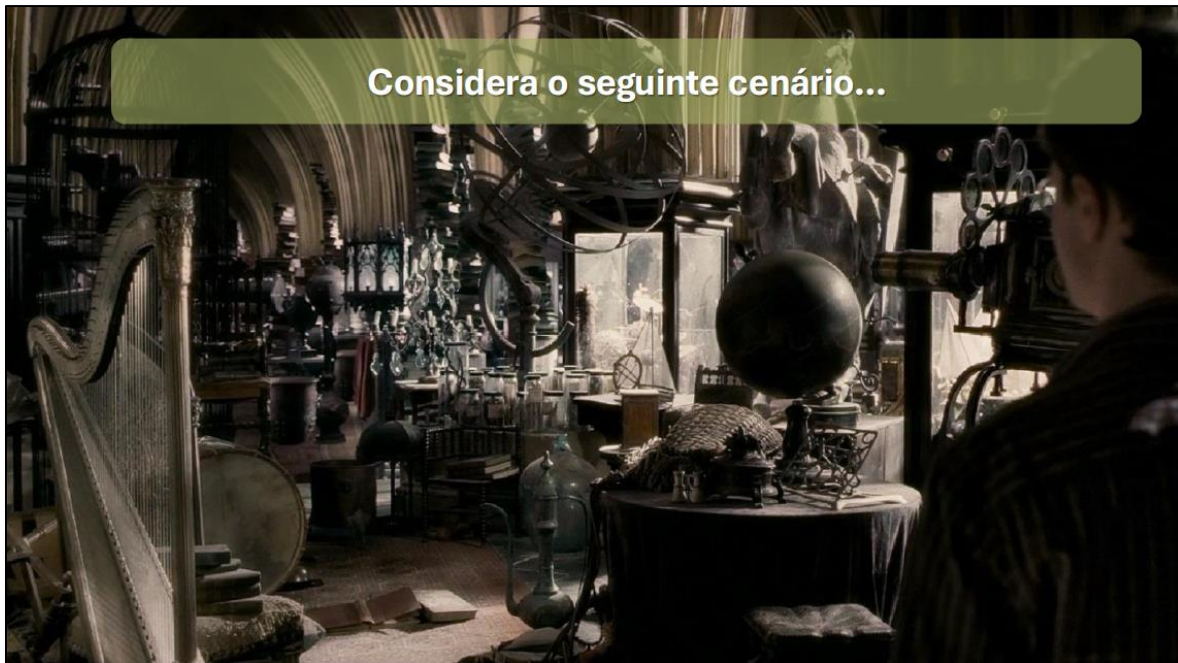
Não podemos saber se os artistas sentiram realmente alguma emoção e qual.

4.

O puro entretenimento de algumas obras humorísticas são excluídos do mundo da arte, tanto para Tolstói como Collingwood, o que parece inaceitável.







Considera o seguinte cenário...





**George Dickie**  
1926-2020

Não há uma essência da arte; ser ou não ser arte não é uma questão de uma coisa ter estas ou aquelas propriedades intrínsecas.

A definição de arte consiste em descrever como um dado objeto adquire o **estatuto de obra de arte**; isso depende do contexto em que o objeto está inserido.

É possível definir o conceito de arte com uma definição explícita (condições **necessárias e suficientes**)

Essas condições necessárias e suficientes caracterizam, não a essência da obra de arte, mas o **contexto** que permite a certos objetos adquirir o **estatuto de obra de arte**.

## Teoria Institucional da Arte – George Dickie

A sua definição tem em vista determinar se um dado objeto é arte.

Não nos diz o seu valor.

Não nos diz para que serve.

**Classificativa**

Algo é arte, em sentido classificativo, se, e só se, (1) é um **artefacto** e (2) reúne um conjunto de características em virtude das quais alguém, em nome de uma dada instituição (designada «**mundo da arte**»), conferiu o **estatuto de candidato a apreciação**.

Qualquer coisa pode ser arte porque nada é intrinsecamente arte: ser arte é uma questão de adquirir esse estatuto.

## Teoria Institucional da Arte – George Dickie

### Artefacto

Algo feito, produzido, criado ou, de algum modo, transformado ou manipulado por alguém.

Condição necessária

«Suponhamos que se recolhe um pedaço de madeira flutuante e, sem alterar de forma alguma, o usamos para cavar um buraco ou brandi-lo perante um cão ameaçador. O pedaço de madeira inalterado foi convertido em ferramenta ou arma pelo uso que lhe foi dado. [...] Em nenhum caso [...] o pedaço de madeira é por si só um artefacto. O artefacto, em ambos os casos, é o pedaço de madeira manipulado e usado de um certo modo.»

George Dickie, *Introdução à Estética*, Lisboa, Editorial Bizâncio (2008), p.139.

## Teoria Institucional da Arte – George Dickie

### Artefacto

Algo feito, produzido, criado ou, de algum modo, transformado ou manipulado por alguém.

Condição necessária

Objetos e atividades concebidos pelo artista

Objetos fabricados por outras pessoas e usados pelo artista

Coisas retiradas da natureza e colocadas noutra contexto pelo artista

## Teoria Institucional da Arte – George Dickie

### Candidato a Apreciação

← Estatuto de algo que é apresentado para que seja apreciado.

O estatuto não é algo que se tem, mas algo que é **conferido**.

Ser **candidato a apreciação** não é o mesmo que ser apreciado – pode haver obras de arte que ninguém aprecia efetivamente.

É alguém que age em nome de uma dada **instituição social** que decide se algo é candidato a apreciação.

## Teoria Institucional da Arte – George Dickie

### Instituição

← Organização estruturada com base em regras, formalidades e hierarquias a partir das quais os seus membros se regulam.

Casado

Igreja ou Notário

Médico

Universidade

Aluno

Academia

Estatuto

Instituição



## Teoria Institucional da Arte – George Dickie

Mundo da arte

Instituição social no seio da qual há lugar para atribuições de estatuto, por parte dos seus representantes.

Quem faz parte deste «mundo da arte»?

Quem age em nome dessa instituição?

O facto de não ser uma instituição rígida, como a instituição académica ou militar, mas sim uma instituição muito aberta não quer dizer, para Dickie, que não exista.

ARTISTAS

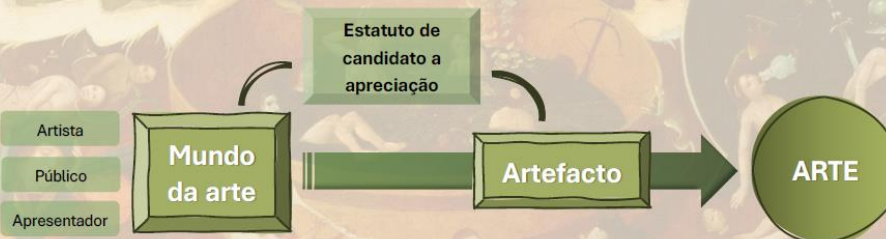
PÚBLICO

APRESENTADORES

Prof. Bernardo Martins |

## Teoria Institucional da Arte – George Dickie

Algo é arte, em sentido classificativo, se, e só se, (1) é um **artefacto** e (2) reúne um conjunto de características em virtude das quais alguém, em nome de uma dada instituição (designada **mundo da arte**), conferiu o estatuto de **candidato a apreciação**.



| Filosofia 11º

Prof. Bernardo Martins |

## Aspetos a favor da Perspetiva Institucional da Arte

Permite explicar de forma relativamente simples por que razão há objetos visualmente indistinguíveis e em que um é classificado como arte ao passo que o outro não: o contexto em que se encontram é diferente, pelo que um deles pode ter sido proposto para candidato a apreciação (circula no mundo da arte) e o outro não o foi (não circula no mundo da arte).

Tem, segundo alguns, a vantagem de separar claramente as questões valorativas das questões classificativas, mostrando por que razão há obras que são arte e que muitos não apreciam, considerando-as más: na arte, como em tudo, há exemplares bons e exemplares maus. Esta perspetiva é, pois, compatível com a ideia de que há boa e má arte.

É compatível com quaisquer funções e finalidades que se queira para a arte: ela pode representar, pode exprimir emoções, pode ser uma pura exibição da forma, pode ter finalidades políticas, religiosas, económicas, terapêuticas, etc. Tudo isso pode ser incluído na arte.

## ANEXO 17 – *Genially*: Imagem Interativa

O *Genially* é uma plataforma digital que permite elaborar uma série de recursos diversificados, dos quais se destaca, para o caso, a imagem interativa. Na imagem abaixo, perde-se a interatividade que pode ser encontrada na [imagem original](#). Sempre que se passa com o cursor do rato sobre um dos objetos, surge um balão informativo acerca do objeto em questão. O objetivo é lançar aos alunos a pergunta que surge na caixa de texto cinzenta (e, possivelmente, levantar outra questão: “Se tivessem que escolher os 3 objetos mais valiosos, quais escolheriam?”).



## ANEXO 18 – Questionário de Satisfação dos Alunos



Mestrado em Ensino de Filosofia  
Ano letivo 2023/2024  
Prática de Ensino Supervisionada

### QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

NOME: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

(Identifica-te apenas se quiseres!)

**NOTA:** As respostas são absolutamente confidenciais, sendo apenas para conhecimento exclusivo do professor. Se completamente honesto e responde de modo consciencioso.

1. Para cada uma das alíneas, assinala a opção que, para ti, é a que mais se adequa.

| PARÂMETROS | Discordo completamente | Discordo parcialmente | Neutro | Concordo parcialmente | Concordo completamente |
|------------|------------------------|-----------------------|--------|-----------------------|------------------------|
| 1          |                        |                       |        |                       |                        |
|            |                        |                       |        |                       |                        |
| 2          |                        |                       |        |                       |                        |
|            |                        |                       |        |                       |                        |
| 3          |                        |                       |        |                       |                        |
|            |                        |                       |        |                       |                        |
| 4          |                        |                       |        |                       |                        |



|   |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|
|   | O professor procurou adaptar os conteúdos e processos às minhas particularidades individuais.                                |  |  |  |  |  |
| 5 | O professor criou dispositivos facilitadores para a minha aprendizagem individual.   |  |  |  |  |  |
|   | O professor, além de explicar, tentou fazer com que descobrisse as coisas por mim mesmo.                                     |  |  |  |  |  |
| 6 | O professor procurou frequentemente informar-me quanto à qualidade da minha prestação, de uma forma respeitosa e motivadora. |  |  |  |  |  |
|   | O professor foi sempre claro quanto aos objetivos que tínhamos de considerar e ajudou-me a alcançá-los.                      |  |  |  |  |  |
| 7 | O professor zelou pela participação de todos, seguindo o pensamento de cada um e remetendo-o ao coletivo.                    |  |  |  |  |  |
|   | O professor esforçou-se sempre por escutar cada aluno.   |  |  |  |  |  |
| 8 | O estilo educativo do professor influenciou a estima que tenho por mim mesmo e o juízo que faço sobre o meu valor pessoal.   |  |  |  |  |  |
|   | Senti-me reconhecido e valorizado pelo professor, e nunca inferiorizado social e/ou intelectualmente.                        |  |  |  |  |  |
| 9 | O professor fixou regras mas, ao mesmo tempo, encorajou a autonomia.   |  |  |  |  |  |
|   | O professor aplicou o seu poder e autoridade a par com práticas que suscitaram segurança, abertura e estima.                 |  |  |  |  |  |

**2. Dos parâmetros acima enunciados, indica os dois números daqueles que consideras os mais importantes e que qualquer professor deve ter em conta.**

\_\_\_\_\_

**3. De todas as atividades, discussões e tarefas realizadas, qual(uais) foi a que gostaste mais? (se conseguires, explica porque!)**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4. Que sugestões poderias fazer ao professor, relativamente a aspetos a melhorar e que, sendo melhorados, melhorariam a tua aprendizagem?** (p.e.: linguagem utilizada, velocidade de apresentação, etc.)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**5. Quais os aspetos positivos das aulas do professor que consideras que devam ser mantidos e/ou reforçados?** (podes basear-te nos parâmetros da primeira pergunta, se tiveres com dificuldades)

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**OBRIGADO!**

## ANEXO 19 – Cartazes de Divulgação das Atividades Realizadas

**REPÚBLICA PORTUGUESA**  
EDUCAÇÃO

**NOVA FCSH**  
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

agrupamento de Escolas  
**AQUA ALBA**  
Agualeiro Sintra

16 de novembro

EXPOSIÇÃO DOS TRABALHOS:  
*Aforismo na Ponta do Lápis*  
[10º A1, 11º A1]

*Ondas Filosóficas: Explorando o Universo da Filosofia*  
[10º C2, 11º C1]

16 a 23 de novembro

# DIA MUNDIAL DA FILOSOFIA

ÁTRIO PRINCIPAL, PÁTIO DOS AMENDOINS, CORREDOR DA DIREÇÃO

Organizado pelo núcleo de estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia da FCSH

**PEDDY** JANEIRO  
2024

**PAPER**

*Filosófico*

**Cidadania e Desenvolvimento**

**Turmas 11ºA1 e 11ºC1**

**ORGANIZADO PELO NÚCLEO  
DE ESTÁGIO DO MESTRADO EM  
ENSINO DE FILOSOFIA DA FCSH**

ESPAÇO EXTERIOR DA ESCOLA

# DIA INTERNACIONAL DA MULHER

**08 MARÇO**

.....  
**SALA DE REUNIÕES**

**09H15-12H25**

**ORGANIZADO PELO NÚCLEO DE ESTÁGIO  
DO Mestrado em Ensino de Filosofia  
da FCSH, PELA PROF.ª ANA MANUEL E  
PELA PROF.ª FÁTIMA INOCÊNCIO**

**PARTICIPAÇÃO DAS  
TURMAS: 10ºA, 10ºC2,  
11ºL1, 11º L2 E 2ºS**



# PALETA DE REFLEXÕES

16 a 30 de Maio

Exposição de trabalhos da turma 11ºA1

**PÁTIO DOS AMENDOINS E GALERIA DIGITAL**

Organizado pelo núcleo de  
estágio do Mestrado em  
Ensino de Filosofia da FCSH

## ANEXO 20 – Materiais do *Dia Mundial da Filosofia*

Não incluo todos os materiais elaborados e utilizados, apenas os que mais relevantes para que se torne inteligível aquilo que foi planeado e concretizado: as orientações dadas aos alunos – *Ondas Filosóficas* e *Aforismo na Ponta do Lápis*; grelhas de avaliação utilizadas para avaliar os trabalhos de cada projeto, bem como a ficha de auto e heteroavaliação; o plano de atividades para o grupo disciplinar de Filosofia.

# Ondas Filosóficas

## Explorando o Universo da Filosofia


A Filosofia engloba uma história que vai muito para lá daquilo que é possível explorar durante os dois anos da disciplina no Secundário. Existem escolas, correntes de pensamento e filósofos dos quais nunca ouvirão falar nas aulas, infelizmente. Quem sabe se não são os princípios ou maneira de ver o mundo de uma dessas escolas da filosofia ou filósofo que te faz ver a vida com outros olhos!

Com este trabalho, terão oportunidade de estudar alguns desses universos que, para ti, se mantêm por desvendar. Mãos à obra!

### 1 Qual é a Escola, Qual é ela...

Na **aula de Filosofia**, foi-vos atribuído, à sorte, uma corrente de pensamento filosófico. Esse é o objeto do vosso trabalho. Nessa aula, puderam pensar no tema, num brainstorming inicial. Daí, resultaram algumas coisas:

- ➔ Decidiram o **nome do grupo**.
- ➔ Ficaram com uma **ideia geral** da corrente filosófica ou escola de pensamento que terão que trabalhar.
- ➔ Pensaram no tipo de **produto final** no qual gostariam de apresentar o vosso trabalho.



### 2 Indo ao sabor da Corrente

A parte mais importante do trabalho é feita fora da sala! Façam uma procura cuidada, sejam criativos e tenham atenção aos seguintes pontos:

- ✓ Fundamentem bem os princípios e ideias-chave da vossa escola - a **teoria** é muito importante!
- ➔ Deem destaque a **conceitos**, a alguns **filósofos** ilustres dessa escola, assim como a **problemas** a que tentam responder.
- ✓ **Apliquem** os pressupostos da vossa escola à vossa vida ou a problemas da sociedade - podem incluir livros, filmes, séries, etc.
- ✓ Têm de ter uma lista das **referências** de onde provém a informação.



### Como mostrar a Escola à Escola?

O **forma** do vosso trabalho também importa. Ficam algumas ideias do que poderão fazer:

- Cartazes/Posters;
- Publicidade;
- Colagens;
- Mapas;
- Fotos;
- Cronologias;
- Gravações áudio/vídeo;
- Emissão notícias;
- Entrevistas;
- Cartas/Mensagens;
- Poesia;
- Dança;
- Dramatização/Mímica;
- Experiência.

✓ O produto final pode ser uma **mistura de vários formatos**, não precisam de se ficar por um. Mais uma vez, sejam criativos!





**Prazo de entrega:**  
15 de Novembro  
(4ª-feira)

O trabalho será exposto para celebrar o Dia Mundial da Filosofia e para que todos possam apreciá-lo!

### 3

Assim que acabarem o trabalho, entreguem-no ou enviem-no aos professores!



Filosofia - 10º Ano  
Prof. Bernardo Martins  
Prof. Mª dos Anjos Fernandes

# Aforismo na Ponta do Lápis

Um aforismo filosófico é uma reflexão expressa de uma forma breve, acutilante e, muitas vezes, memorável. Possui uma grande riqueza interpretativa, na medida em que encerra um máximo de conteúdo num número de palavras bastante reduzido.

Este trabalho pretende dar-te a conhecer o estilo aforístico como um estilo filosófico diferente daquele com o qual lidas ou lidarás na disciplina de Filosofia, deixando claro que existem várias formas de pensar filosoficamente. Neste caso, associarás as tuas capacidades de artista às tuas capacidades de refletir sobre questões essenciais da vida humana.

1

## O Aforismo: Pensar em Grupo



Na **aula de Filosofia**, foi-te atribuído, à sorte, um aforismo qualquer, que será o objeto do teu trabalho. Nessa aula, tiveste a oportunidade de pensar no aforismo por ti e com os teus colegas.

- ↳ Retira o máximo de ideias e reflexões que pudestes da conversa que tiveste com os teus colegas a propósito do teu aforismo – de certeza que pensaram em coisas que não pensaste inicialmente!
- ↳ Não te acanhes e fala com os teus professores se ainda tiveres algumas dúvidas quanto aos significados que o teu aforismo pode encerrar.



2

## Pensar, Pensar e Repensar



Não te fiques pela primeira coisa que pensaste. Este tipo de filosofia exige ser digerida lentamente, com cuidado e atenção.

- ✓ Procura o **significado** de palavras que ainda te geram dúvidas.
- ✓ Tenta **aplicar** o que interpretaste à tua vida ou a experiências que já tiveste.
- ✓ Continua a **discutir** o aforismo: com a tua família, amigos, professores, colegas, etc. E explica o que pensas a todos os que não o entendem!



3

## Desenha o que pensaste!



Terás uma **aula de Desenho** para poderes pensar o teu trabalho com a ajuda da professora.

- ⇒ Podes fazer o que quiseres: BD, tela, desenho a grafite, aguarelas, etc. O importante é o resultado!
- ⇒ Leva alguma ideia já pensada, ou um rascunho, para a tua arte poder começar a ganhar forma!
- ⇒ Como uma aula é pouco, tens de **terminar o trabalho em casa**. Mas terás sempre a ajuda que requisitares!

O trabalho será afixado para toda a escola poder apreciá-lo!



**Prazo de entrega:**  
15 de Novembro  
(4ª-feira)

«[...] quanto à nossa arte, ela não pôs fim facilmente ao que quer que fosse, ela ensina a ler convenientemente, quer dizer: lentamente, profundamente, olhando com prudência para trás e para diante de si, com pensamentos ocultos, com as portas abertas, com os dedos e os olhos subtis...»



Filosofia - 10º Ano  
Prof. Bernardo Martins  
Profª Mª dos Anjos Fernandes



# Dia Mundial da Filosofia

## Avaliação dos Trabalhos de Grupo – *Ondas Filosóficas*

| Turma | CRITÉRIOS        |                        |                                     |                                      |              |                            |                      | NOTA |
|-------|------------------|------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|--------------|----------------------------|----------------------|------|
| Grupo | Trabalho em Aula | Pesquisa de informação | Seleção e organização da Informação | Aplicação dos conteúdos à atualidade | Criatividade | Qualidade do produto final | Cumprimento do prazo |      |
|       |                  |                        |                                     |                                      |              |                            |                      |      |
|       |                  |                        |                                     |                                      |              |                            |                      |      |
|       |                  |                        |                                     |                                      |              |                            |                      |      |
|       |                  |                        |                                     |                                      |              |                            |                      |      |
|       |                  |                        |                                     |                                      |              |                            |                      |      |

Insuficiente (In); Suficiente (S); Bom (B); Muito Bom (MB); Excelente (E)

● ————— DIA MUNDIAL DA FILOSOFIA ————— ●

**AUTOAVALIAÇÃO**

Nome: \_\_\_\_\_ N.º: \_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

| <b>Crítérios</b>  | <b>Nunca</b> | <b>Raramente</b> | <b>Por vezes</b> | <b>Com muita frequência</b> |
|---|--------------|------------------|------------------|-----------------------------|
| Planifiquei e organizei o trabalho de pesquisa do grupo.          |              |                  |                  |                             |
| Defini objetivos para a elaboração do trabalho.                   |              |                  |                  |                             |
| Investiguei, recorrendo a diferentes fontes.                      |              |                  |                  |                             |
| Desenvolvi trabalho de forma autónoma.                            |              |                  |                  |                             |
| Selecionei e organizei informação relevante de acordo com o tema. |              |                  |                  |                             |
| Fui capaz de respeitar as opiniões e atitudes dos colegas.        |              |                  |                  |                             |
| Incentivei a participação e envolvimento dos colegas nas tarefas. |              |                  |                  |                             |
| Senti-me apoiado/a por todos elementos do meu grupo de trabalho.  |              |                  |                  |                             |

**O que aprendi?**

**Que dificuldades tive?**

## HETEROAVALIAÇÃO

| Critérios   | Nome do Colega |  |  |  |
|---|----------------|--|--|--|
|   |                |  |  |  |
| Envolveu-se na definição do tipo de trabalho a desenvolver.   |                |  |  |  |
| Planificou e organizou o trabalho de pesquisa do grupo (estabeleceu objetivos, traçou planos e projetos autonomamente). |                |  |  |  |
| Investigou, recorrendo a diferentes fontes.   |                |  |  |  |
| Selecionou e organizou informação relevante de acordo com a tarefa/tema abordado.                                       |                |  |  |  |
| Foi responsável com as tarefas que ficaram a seu encargo.   |                |  |  |  |
| Foi capaz de trabalhar em equipa, sabendo aceitar os contributos dos colegas.   |                |  |  |  |
| Incentivou a participação e envolvimento dos restantes colegas nas tarefas.   |                |  |  |  |

(1) Nunca; (2) Raramente; (3) Por vezes; (4) Com muita frequência.

### Que sugestões quero dar ao meu professor?

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

## Dia Mundial da Filosofia

### Avaliação dos Trabalhos Individuais – *Aforismo na Ponta do Lápis*

| Turma |                                 | CRITÉRIOS                   |              |                            |                      | NOTA |
|-------|---------------------------------|-----------------------------|--------------|----------------------------|----------------------|------|
| Aluno | Empenho e interesse manifestado | Relevância da interpretação | Criatividade | Qualidade do produto final | Cumprimento do prazo |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |
|       |                                 |                             |              |                            |                      |      |

Insuficiente (In); Suficiente (S); Bom (B); Muito Bom (MB); Excelente (E)



**Mestrado em Ensino de Filosofia**

**Ano letivo 2023/2024**

**Prática de Ensino Supervisionada**

## DIA MUNDIAL DA FILOSOFIA

### Propostas de Atividades para as Turmas de Filosofia

16 de novembro

De acordo com os trabalhos elaborados pelos alunos e expostos para toda a comunidade escolar, podem pensar-se várias atividades que incluam as restantes turmas de Filosofia, partindo desses mesmos trabalhos. Pressupõe, então, que os alunos possam ter oportunidade de contemplá-los. Seguem-se algumas ideias, estando divididas pelo projeto que tomam como base.

| <b><i>Aforismo na Ponta do Lápis</i></b>   | <b><i>Ondas Filosóficas</i></b>  |
|--|--|
| Elaboração, por parte dos alunos, de desenhos criativos, partindo da interpretação de aforismos filosóficos, em conjunto e individualmente.  | Exploração, por parte dos alunos, das diferentes escolas de pensamento que integram a história da Filosofia, procurando aplicar os princípios de cada uma à realidade contemporânea.   |
| <b>Opção A</b>   | <b>Opção D</b>   |
| <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Cada aluno elege um dos aforismos expostos.</li> <li>(2) Na sala de aula, escreve uma pequena reflexão a propósito do mesmo.</li> <li>(3) Um aluno, de cada vez, apresenta à turma o aforismo que escolheu e aquilo que pensou a propósito do mesmo.</li> <li>(4) Pode ser aberto algum tempo de diálogo para se ouvir o que os restantes colegas pensam a propósito do aforismo e reflexão que é apresentado.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Os alunos respondem todos ao questionário, através do código-QR.</li> <li>(2) Autonomamente, cada aluno explora o trabalho correspondente ao resultado do questionário.</li> <li>(3) Na sala de aula, cada aluno pode partilhar a sua perspetiva a propósito da corrente filosófica em que se viu enquadrado, tentando explicar o porquê de essa perspetiva lhe parecer importante/interessante.</li> </ol> |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Opção B</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Os alunos distribuem-se em pequenos grupos (4-5 alunos).</li> <li>(2) Em cada grupo, os alunos escolhem, cada um, um aforismo (dentro do grupo, têm de ser todos diferentes, mas podem repetir-se entre grupos).</li> <li>(3) Na sala de aula, cada aluno discute, um de cada vez, o seu aforismo com os seus colegas de grupo, até todos terem discutido o seu aforismo.</li> </ol> | <p><b>Opção E</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Os alunos dividem-se em pequenos grupos (4-5 alunos). Cada grupo fica com um dos temas expostos nos trabalhos (aleatoriamente atribuído ou não).</li> <li>(2) Cada grupo deve procurar um exemplo contemporâneo ou pensar um cenário em que a sua corrente filosófica seja relevante ou possa ser aplicada.</li> <li>(3) Apresentação à turma, por parte de cada grupo, daquilo em que pensaram.</li> </ol>   |
| <p><b>Opção C</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Seleção, aleatória ou não, de alguns dos aforismos expostos, por parte do professor.</li> <li>(2) Breve apresentação do que é um aforismo filosófico e da importância do estilo aforístico [o guião é disponibilizado ao professor interessado].</li> <li>(3) Debate, com toda a turma, dos aforismos selecionados.</li> </ol>   | <p><b>Opção F</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) Os alunos respondem todos ao questionário, através do código-QR.</li> <li>(2) De acordo com os resultados, dividem-se em grupos (não mais que 4 alunos por grupo).</li> <li>(3) Cada grupo explora o trabalho correspondente à corrente filosófica que lhes calhou (podem repetir-se temas).</li> <li>(4) Em sala de aula, podem fazer uma breve pesquisa e, juntamente com o que retiraram dos trabalhos, apresentam à turma os principais princípios da sua corrente e a sua aplicabilidade/importância.</li> </ol> |

## ANEXO 21 – Planificação da Atividade *Peddy-Paper Filosófico*

### PLANO DE ATIVIDADES

#### Peddy-Paper Filosófico

|                                    |                    |   |
|------------------------------------|--------------------|---|
| <b>Atividade</b>                   |                    | Percurso de Orientação Filosófico – Aprender com Autonomia num Espaço Sustentável   |
| <b>Disciplinas</b>                 |                    | Filosofia e Educação Física   |
| <b>Cidadania e Desenvolvimento</b> |                    | Integra-se nos seguintes domínios: Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental.  |
| <b>Objetivos de Aprendizagem</b>   | <b>Gerais</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Toma consciência da sua forma de ver o mundo.</li> <li>● Promove as competências digitais – desenvolve a capacidade de procura, seleção e processamento de informação.</li> <li>● Escuta ativamente os outros.</li> <li>● Constrói relações positivas com os outros alunos.</li> <li>● Adquire consciência ambiental.</li> </ul>   |
|                                    | <b>Específicos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aliar a atividade mental à atividade física, em plena natureza.</li> <li>● Tomar consciência de que os seus atos influenciam o ambiente (ou a qualidade do ambiente).</li> <li>● Compreender a importância da ética e da cidadania nas questões ambientais e da sustentabilidade.</li> <li>● Compreender a importância do desenvolvimento sustentável para uma cidadania ativa e consciente.</li> <li>● Compreender o impacto das atividades e atitudes humanas num contexto de recursos naturais.</li> <li>● Compreender a necessidade da adoção de medidas de adaptação para fazer face aos riscos e impactos resultantes das alterações climáticas.</li> <li>● Refletir sobre a atitude humana face ao Ambiente.</li> <li>● Conhecer compromissos internacionais na defesa do Ambiente.</li> <li>● Debater o conceito de responsabilidade intergeracional.</li> </ul> |

|                                    |            |   |        |
|------------------------------------|------------|---|--------|
| <b>Preparação para a atividade</b> |            | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Para esta atividade, é necessário que sejam distribuídas pela escola vários papéis que enunciem perguntas no âmbito de Filosofia e de Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável. [<b>Anexo 1</b>] <ul style="list-style-type: none"> <li>– Pode se pedir autorização à escola para, em alguns casos, deixar a frase pintada nalgum muro (com tinta que saia facilmente, se levada);</li> <li>– Noutros casos, ficará num papel, preso a algum objeto que se encontre no sítio indicado no mapa;</li> <li>– Pode, também, ser deixado com alguma auxiliar de ação educativa que se encontre fixada nalgum ponto específico (bar, papelaria, reprografia, balcão de entrada, etc.).</li> </ul> </li> <li>● Os alunos apenas saberão a resposta a todas as perguntas no final da atividade;</li> <li>● Os alunos serão, prévia e aleatoriamente, divididos em grupos de 5. A aleatoriedade terá como objetivo potenciar competências de relação interpessoal e construção de relações positivas com outras pessoas.</li> <li>● Cada grupo terá um mapa personalizado [<b>Anexo 2</b>], com uma ordem diferente de perguntas que tem de encontrar e às quais tem de tentar responder;</li> <li>● Para cada grupo, será dada uma folha na qual devem registar as suas respostas [<b>Anexo 3</b>];</li> <li>● Nesta atividade são distribuídas funções, através de crachás [<b>Anexo 4</b>], para garantir que todos os alunos participam na atividade enquanto membros do seu grupo. As funções serão as seguintes: <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>Cartógrafo:</b> a pessoa que fica responsável pelo mapa e por orientar o seu grupo de um ponto para outro;</li> <li>– <b>Investigadores:</b> as pessoas responsáveis por confirmarem as afirmações encontradas; para agilizar o processo, dois membros do grupo ficarão com esta função; utilizarão o telemóvel como motor de busca.</li> <li>– <b>Cronometrista:</b> tem a função de ajudar grupo a encontrar formas eficientes de concretizar a tarefa e de fazê-lo dentro do tempo previsto;</li> <li>– <b>Escriba:</b> a pessoa responsável por registar as respostas do grupo na folha de respostas.</li> </ul> </li> </ul> |        |
| <b>Decurso da aula</b>             |            |   |        |
| Atividade [55 min]                 | Introdução | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Os alunos são divididos nos seus respetivos grupos no campo de jogos;</li> <li>● É explicado a todos os alunos aquilo que terão de realizar, para completar a atividade;</li> <li>● As funções descritas por cada elemento serão explicadas antes da sua seleção. É dado um breve período de 2 minutos para discutirem, entre si, qual a função que cada elemento quer ou prefere desempenhar;</li> <li>● Em cada grupo, os elementos elegem a função que querem desempenhar na realização da atividade. Apenas os Investigadores de cada grupo poderão levar o telemóvel consigo;</li> <li>● É distribuído um mapa por equipa, cada um com uma ordem numérica diferente;</li> <li>● A todos os alunos é dada a seguinte mensagem: <p style="text-align: center;"><i>“Nos próximos 40 minutos terão de procurar diferentes perguntas espalhadas pela escola e tentar apresentar a resposta certa na folha de resposta. Todas elas dizem respeito a Filosofia e ao Ambiente ou Sustentabilidade. Cabe-vos, agora, ser os mais rápidos a responder-lhes. Boa sorte!”</i></p> </li> </ul>   | 10 min |
|                                    | Prova      | <ul style="list-style-type: none"> <li>● Ao longo da prova, as equipas serão acompanhadas pelos professores envolvidos, para se certificar que nada de grave ocorre (assim como nenhuma infração às regras).</li> <li>● A atividade está prevista ser realizada em 40 minutos – após esse tempo, os alunos devem todos regressar ao campo de jogos (é soado um apito, três vezes, para dar como terminada a prova).</li> </ul>  | 40 min |



|                              |  |   |       |
|------------------------------|--|---|-------|
|                              | Conclusão  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Após o aviso de fim de prova, são dados alguns minutos para regressarem às equipas que ainda não o tiverem feito.</li> <li>• É declarada como equipa vencedora o grupo que tiver mais respostas corretas e completas e que tiver terminado a prova mais rápido.</li> </ul>   | 5 min |
| Discussão<br>[35 min]        | <p>Terminada a orientação e tendo todos os alunos regressado ao campo de jogos, após o intervalo, ter-se-á um breve momento de discussão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Por pergunta, cada grupo apresentará, alternadamente, a informação que encontrou a propósito do tópico;</li> <li>▪ Vão sendo convidados a partilhar o que sentiram quando leram, inicialmente, a pergunta e o que sentiram após pesquisarem e encontrarem informação que a contradiz.</li> </ul> <p>No final, terão uma compreensão mais clara de como nos devemos colocar, enquanto cidadãos, em relação a problemas ambientais, assim como à relação inevitável entre Filosofia e essas questões.</p> |   |       |
| Reflexão<br>[10 min]         | <p>Depois de concluída a atividade de orientação e de discussão, pretende-se que todos registem duas coisas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Numa folha distribuída pelo professor, o que considera mais relevante daquilo que aprendeu.</li> <li>– Uma breve avaliação da atividade, de um modo geral.</li> </ul>  |   |       |
| <b>Materiais ou Recursos</b> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lista de perguntas, articulando Filosofia e Educação Ambiental [Anexo 1];</li> <li>▪ Mapa, personalizado com um percurso distinto para cada grupo [Anexo 2];</li> <li>▪ Folha de respostas para cada grupo [Anexo 3].</li> <li>▪ Telemóveis com acesso à internet da escola.</li> <li>▪ Crachás com designação da função de cada membro [Anexo 4].</li> <li>▪ Tabela de Pontuações [Anexo 5].</li> </ul> |       |

## ANEXO 1 – Perguntas

As perguntas serão pontuadas em **5 PONTOS** se forem respondidas corretamente e **3 ou 2 PONTOS** se de forma incompleta. Não serão atribuídos pontos se a resposta estiver errada ou em branco. Serão necessários, sensivelmente, **5 minutos** para cada pergunta.

**1** – Há um **filósofo australiano** que fala de um problema na forma como nos relacionamos com os outros animais: o facto de **nos acharmos superiores a eles**, enquanto espécie. Como se chama esse filósofo e que nome dá ele a esse problema?

**Peter Singer**, que fala de especismo. **Especismo** é uma forma de discriminação — discriminação contra aqueles e aquelas que não pertencem a certa espécie. Na maioria das sociedades humanas é considerado completamente normal discriminar animais de outras espécies. As maneiras pelas quais

essa discriminação ocorre e a sua severidade variam de lugar para lugar, e certos animais são tratados de maneira pior em alguns lugares do que em outros. Por exemplo, cães, vacas e golfinhos são considerados de forma muito diferente dependendo da sociedade. Uma coisa que a maioria das sociedades têm em comum é que elas discriminam de maneira muito danosa pelo menos algumas espécies de animais.

**2** – As alterações climáticas, por mais que fundamentadas por diversos estudos da comunidade científica, continuam a ser negadas por muitas pessoas. Muitas delas **escolhem alguns estudos** que a tentam refutar. De que **falácia informal** é que isso se poderá tratar? Nomeia-a e explica-a.

Falácia da evidência suprimida ou *cherry picking*. Falácia comum que consiste em selecionar apenas os dados que possam suportar a tese que se pretende defender, ignorando os que a contrariam. Comprova a tendência de procurar informação que confirme as crenças ou hipóteses de que se parte.

**3** – Será o **negacionismo** o mesmo que o **ceticismo**?

O **ceticismo** é uma posição indagadora em relação às crenças e conclusões que defendemos, fazendo perguntas sobre como sabemos que X é verdadeiro. Existem muitas formas diferentes de ceticismo, mas elas partilham, na generalidade, a ideia segundo a qual devemos olhar para as evidências e as razões de uma conclusão. Perguntar se isso é suficiente ou se outras explicações são mais prováveis faz parte do ceticismo. Já o **negacionismo** é o processo de negar factos, dados e evidências como sendo falsos, fabricados ou o resultado de intenção maliciosa. Ao contrário do ceticismo, que questiona se uma conclusão é justificada com base na evidência, o negacionismo argumenta que a própria evidência é suspeita. O negacionismo, geralmente, procura minar uma evidência ou um facto particular e argumenta que isso refuta a conclusão.

**4** – Tira uma fotografia cujo tema é “**ecocentrismo**”. Envia-a para o QR-code! (e-mail)

**5** – Tira uma fotografia cujo tema é “**antropocentrismo**”. Envia-a para o QR-code! (e-mail)

**6** – O que é que se opõe a uma **ecologia superficial**? E quem foi responsável pela criação desse conceito?

O filósofo norueguês **Arne Naess** escreveu um artigo breve, mas influente, onde distingue as tendências «superficiais» das «profundas» no seio do movimento ecológico. O pensamento ecológico superficial estava limitado ao quadro moral tradicional; os seus partidários desejavam ardentemente impedir a poluição das nossas reservas de água, de modo a podermos ter água potável para beber, e procuravam preservar o meio natural de modo que as pessoas pudessem continuar a desfrutar os prazeres da natureza. Os **ecologistas profundos**, por outro lado, queriam preservar a integridade da biosfera unicamente por si mesma, independentemente dos possíveis benefícios para os seres humanos que poderiam daí advir.

**7** – Dá um ex. de algo que tenha **valor instrumental** e outra coisa que tenha **valor intrínseco**. Explica porquê!

Na literatura sobre ética ambiental, a distinção entre valor instrumental e valor intrínseco (no sentido

de “valor não instrumental”) é de considerável importância. O primeiro é o valor das coisas como meios para promover alguns outros fins, enquanto o último é o valor das coisas como fins em si mesmas, independentemente de também serem úteis como meios para outros fins. Por exemplo, certas frutas têm valor instrumental para os morcegos que se alimentam delas, uma vez que alimentar-se das frutas é um meio de sobrevivência para os morcegos. Contudo, não é amplamente aceite que os frutos tenham valor como fins em si mesmos. Da mesma forma, podemos pensar em quem ensina os outros como tendo valor instrumental para quem deseja adquirir conhecimento. Como o intrinsecamente valioso é aquilo que é bom como um fim em si mesmo, é comumente aceite que a posse de valor intrínseco de algo gera um dever moral direto *prima facie* por parte dos agentes morais de protegê-lo ou pelo menos abster-se de danificá-lo.

**8** – Sem contar com os animais, deem **um exemplo de animismo** num qualquer filme de animação.

## ANEXO 2 – Mapa

O mapa que se segue é um modelo de um dos mapas atribuído a um dos grupos. Mais uma vez, a forma como a pergunta será colocada no respetivo local variará, dependendo das características do espaço.



A linha amarela, a tracejado, marca os limites da escola.

O interior dos edifícios também será maioritariamente desconsiderado.

Os círculos a laranja representam os locais onde se colocarão as perguntas, sendo o número atribuído a cada um variável. Ter-se-ão, portanto, 5 mapas numerados de diferentes formas, levando-se em consideração o percurso que os alunos terão de fazer de uma pergunta a outra.

De acordo com a velocidade com que cada equipa concluir a prova, será atribuída a seguinte pontuação:

**1º lugar – 10 Pontos**

**2º lugar – 8 Pontos**

**3º lugar – 6 Pontos**

**4º lugar – 4 Pontos**

**5º lugar – 3 Pontos**

Serão acrescentados à pontuação final de cada grupo, obtida pelas respostas dadas a cada pergunta (avaliação das respostas será dada no final de todos terem entregue a folha respetiva do seu grupo).

### ANEXO 3 – Folha de Respostas

O esquema seguinte representa a folha em que cada grupo registará a pergunta encontrada e a informação resultante da sua pesquisa, que permitiria responder-lhe (repete-se de 1 a 8). Cada grupo terá uma ordem de perguntas específica, de acordo com o mapa que lhe foi atribuído.

A folha de respostas é apresentada dentro de um retângulo com uma borda irregular, semelhante a um desenho à mão. Ela contém duas perguntas numeradas. Cada pergunta é precedida por um círculo cinza com o número correspondente (1 e 2). À direita de cada número há um retângulo cinza horizontal, destinado a anotar a pergunta encontrada. Abaixo de cada retângulo, a palavra "Resposta:" é seguida por duas linhas horizontais para a resposta.

## ANEXO 4 – Crachás

Crachás para distribuição de funções dentro do grupo (descritas na tabela).



**Cartógrafo**



**Cronometrista**



**Investigador**



**Investigador**



**Escriba**

## ANEXO 5 – Tabela de Pontuação

| Perguntas                           | Tempos |  |
|-------------------------------------|--------|--|
|                                     | 1º     |  |
| 5 – Completa/Correta                | 10     |  |
|                                     | 8      |  |
| 3 – Um pouco Incompleto             | 6      |  |
| 2 - Incompleto                      | 4      |  |
| 0 – Não respondem/ Respondem errado | 3      |  |

## ANEXO 22 – Orientações para o *Paleta de Reflexões*

# PALETA DE REFLEXÕES

### Apliação dos conteúdos de Filosofia da Arte a uma obra do Museu do CCB

Partindo de uma obra observada na visita de estudo ao Museu do Centro Cultural de Belém, deves aplicar os conceitos e teorias explorados em Filosofia para elaborar um breve ensaio e um Zine.

#### 1 A Visita ao Museu e a Escolha da Obra

# 1

Durante a visita, deves escolher uma das obras que te salte mais à vista ou perante a qual te vejas a contemplá-la durante mais tempo. **Informa os professores** da tua escolha e **tira uma fotografia** (bonita)!

#### 3 O meu Ensaio convertido em Zine

# 3

Com o teu ensaio escrito, chega o último passo: convertê-lo num Zine! Os professores vão ensinar-te a fazê-lo. O conteúdo, ficará a teu encargo (seguindo as indicações dadas). Estiliza-o à tua maneira!

#### 2 Ensaio – é ou não arte? Porquê?

# 2

Partindo das teorias estudadas em **Filosofia da Arte**, elabora um breve ensaio em que defendas o porquê de ser uma obra de arte, referindo eventuais críticas. Serão partilhadas por Classroom as **normas formais** para o ensaio.

#### 4 Exposição Física e Virtual dos Trabalhos

# 4

Os Zines serão expostos nos espaços habituais da escola, para todos poderem ver o que vocês aprenderam com a visita. Além disso, os ensaios serão publicados numa **galeria virtual**, associados às obras que escolheram!

**Entrega dos Trabalhos:** dia 14 de Maio

**Exposição dos Trabalhos:** dia 16 de Maio

## ANEXO 23 – Rúbrica de Avaliação dos Ensaios: *Paleta de Reflexões*

### Paleta de Reflexões – Rúbrica de Avaliação (11º A1)

CrITÉRIOS de avaliação a aplicar ao ensaio escrito realizado no âmbito do projeto Paleta de Reflexões (resultante da visita de estudo ao Museu de Arte Contemporânea do Centro Cultural de Belém).

| DOMÍNIOS                         | 1 – INSUFICIENTE (7-9)  | 2 – SUFICIENTE (10-13)   | 3 – BOM (14-17)   | 4 – MUITO BOM (18-20)   |
|----------------------------------|---|--|---|---|
| <b>CONCEPTUALIZAÇÃO</b><br>(30%) | Revelo dificuldades ao nível da identificação, clarificação e relacionamento dos conceitos filosóficos fundamentais, assim como ao nível da sua mobilização na formulação de problemas, teses e argumentos filosóficos.   | Identifico, clarifico e relaciono com alguma precisão e rigor a maioria dos conceitos filosóficos fundamentais e mobilizo-os na formulação de problemas, teses e argumentos filosóficos.   | Identifico, clarifico e relaciono de modo claro e rigoroso conceitos filosóficos fundamentais e mobilizo-os na compreensão e formulação de problemas, teses e argumentos filosóficos.   | Identifico, clarifico e relaciono com muita precisão e rigor os conceitos filosóficos fundamentais, e mobilizo-os com muita facilidade na compreensão e formulação de problemas, teses e argumentos filosóficos.  |
| <b>ARGUMENTAÇÃO</b><br>(40%)     | Apresento com dificuldade alguns argumentos filosóficos que fundamentam a perspectiva que assumi e incorro em raciocínios falaciosos.<br>Apresento muitas inconsistências no confronto de teses e argumentos das teorias de filósofos que respondem ao problema em questão.<br>Aplico pouco, ou não aplico, as teorias e teses em questão à obra selecionada. | Assumo uma perspetiva e apresento alguns argumentos filosóficos que a fundamentam.<br>Comparo e avalio com algumas inconsistências, pelo confronto de teses e argumentos, as teorias filosóficas que respondem ao problema em questão.<br>Aplico com alguma dificuldade as teorias e teses em questão à obra que selecionei. | Assumo uma perspetiva e apresento, com facilidade, argumentos filosóficos que a fundamentam, sem incorrer em raciocínios falaciosos.<br>Comparo e avalio facilmente, pelo confronto de teses e argumentos, as teorias filosóficas que respondem ao problema em questão.<br>Aplico com facilidade as teorias e teses em questão à obra que selecionei, antecipando contra-argumentos à minha perspetiva. | Assumo uma perspetiva e apresento, com muita facilidade, argumentos filosóficos que a fundamentam, sem incorrer em raciocínios falaciosos.<br>Comparo e avalio criticamente, pelo confronto de teses e argumentos, as teorias filosóficas que respondem ao problema em questão.<br>Aplico com muita facilidade as teorias e teses em questão à obra que selecionei, antecipando contra-argumentos à minha perspetiva. |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
| <p><b>COMUNICAÇÃO E CRIATIVIDADE</b><br/>(20%)</p> | <p>Redijo um texto pouco original e criativo.<br/>O meu discurso é pouco estruturado, pouco claro e apresenta lacunas ao nível da correção linguística e lexical.</p>                          | <p>Redijo um texto pessoal e com alguma originalidade e criatividade.<br/>O meu discurso não é muito claro ou estruturado e apresenta poucas lacunas ao nível da correção linguística e lexical.</p>                         | <p>Redijo com facilidade um texto pessoal, original e criativo.<br/>O meu discurso é claro e estruturado, apresentando correção linguística e lexical com pontuais lacunas.</p> | <p>Redijo com muita facilidade um texto pessoal, original e muito criativo.<br/>O meu discurso é claro e bem estruturado, apresentando correção linguística e lexical.</p> |
| <p><b>ASPETOS FORMAIS</b><br/>(10%)</p>            | <p>Não cumpro as orientações formais.<br/>O tamanho do ensaio está muito aquém/ além do exigido.<br/>Entreguei o ensaio um tempo de atraso significativo em relação ao prazo estabelecido.</p> | <p>Cumpro, com algumas irregularidades, as orientações formais exigidas.<br/>O tamanho do ensaio está um pouco aquém/além do exigido.<br/>Entreguei o ensaio com algum tempo de atraso em relação ao prazo estabelecido.</p> | <p>No geral, cumpro as orientações formais exigidas.<br/>O tamanho do ensaio está próximo do exigido.<br/>Entreguei o ensaio dentro do prazo estabelecido.</p>                  | <p>Cumpro com muito rigor as orientações formais exigidas.<br/>O tamanho do ensaio está dentro do exigido.<br/>Entreguei o ensaio dentro do prazo estabelecido.</p>        |

**NOTA:**

**COMENTÁRIO:**