

O Ensino de Valores na Escola

Guilherme Miguel Nunes Ferreira

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

Dezembro de 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 Bernardo.

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Luís Manuel Bernardo pela atenção, disponibilidade, pelos ensinamentos e pertinência das suas críticas e sugestões, à Professora Orientadora Alice Santos pelo cuidado, apoio e críticas necessárias e construtivas na Prática de Ensino Supervisionada, ao meu colega de estágio Hugo e a todos os que cooperaram para que mais uma etapa chegasse ao fim.

Agradeço aos Professores do secundário que tive a sorte e o privilégio de ter. Aos Professores de Filosofia que sempre me incentivaram durante todo este percurso, foram e são um exemplo para mim, a Professora Eugénia Almeida e o Professor Martinho Moura. Ao Professor de Física e Química A, o Professor Francisco Botelho, por ter sido um dos maiores modelos de Professor com o seu esforço e dedicação inconfundíveis. Serei sempre grato por todos os momentos e por serem a minha referência na docência.

Agradeço à minha família pelo papel fundamental que tiveram na minha formação, por todo o apoio incondicional e pela motivação desde o primeiro ao último dia de aulas.

Por fim, agradeço à minha namorada, Nádia, o meu tesouro para toda a vida. Por ter acompanhado o meu trajeto, acreditando sempre em mim e apoiando-me numa das fases mais importantes do meu percurso académico.

O Ensino de Valores na Escola

Resumo

O presente relatório foi produzido como parte integrante da Unidade Curricular Prática de Ensino Supervisionada, do curso de Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. A Prática de Ensino Supervisionada decorreu na Escola Secundária de Miraflores no ano letivo 2023/2024. Este relatório de estágio, por um lado, expõe a investigação acerca da problemática dos valores em contexto escolar, apresentando, posteriormente, um conjunto de reflexões referentes à educação baseada em valores. O ensino dos valores insere-se nas aprendizagens essenciais da disciplina de Filosofia.

Por outro lado, apresenta a descrição e a reflexão da minha prática pedagógica desenvolvida na escola cooperante. Neste documento encontram-se relatados todos os processos, trabalhos e atividades realizadas ao longo do percurso. O estágio decorreu durante um ano letivo inteiro, o que proporcionou o tempo adequado para viver a minha primeira experiência como docente e permitir o meu crescimento enquanto profissional. Além disso, permitiu a minha integração no meio educativo, na Escola Secundária de Miraflores, o que facilitou a minha transição de aluno para professor.

Palavras-chave: Filosofia, Prática de Ensino Supervisionada, Educação baseada em Valores, Ensino-Aprendizagem

Teaching Values at School

Abstract

This report was produced as part of the Supervised Teaching Practice Curricular Unit, of the Master in Philosophy Teaching in Secondary Education. The Supervised Teaching Practice was developed in the Escola Secundária de Miraflores during the 2023/2024 academic year. On one hand, this internship report presents research on the issue of values in the school context, followed by a set of reflections on value-based education. The teaching of values is embedded within the essential learning objectives of the Philosophy curriculum.

On the other hand, this document details all the processes, work, and activities carried out throughout the journey. The internship lasted an entire academic year, providing adequate time for me to experience my first role as a teacher and to grow professionally. Furthermore, it enabled my integration into the educational environment at Miraflores Secondary School, facilitating my transition from student to teacher.

Keywords: Philosophy, Supervised Teaching Practice, Values-based Education, Teaching-learning

Índice

Introdução.....	1
1.1. Conceptualização teórica	2
1.2. Incorporando valores: Práticas Pedagógicas na Aula	16
2. Enquadramento Institucional: a Escola ...	20
3. O projeto educativo da Escola e o Ensino de Valores.....	21
4. A Prática de Ensino Supervisionada de Filosofia.....	22
4.1. Núcleo de Estágio.....	22
4.2. Caracterização das turmas.....	23
4.3. As aulas.....	24
4.3.1. Lógica (10ºano)	26
4.3.2. Kant e Stuart Mill (10º ano)	32
4.3.3. Filosofia da Religião (11ºano)	39
4.3.4. Descartes e David Hume (11º ano).....	43
4.4. Atividades	48
Considerações Finais	49
Referências Bibliográficas	51
Anexos	53
Anexo A.....	53
Anexo B	59
Anexo C	65
Anexo D.....	72
Anexo E	78
Anexo F.....	80
Anexo G.....	83
Anexo H.....	85
Anexo I.....	99

Introdução

Este relatório documenta a Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Secundária de Miraflores durante o ano letivo 2023/2024, no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. A estrutura do relatório reflete dois momentos centrais: a análise teórica e prática da educação baseada em valores e a descrição da experiência pedagógica no contexto escolar.

A educação baseada em valores é um tema de particular relevância, sendo um dos pilares da formação integral dos estudantes. Este trabalho visa explorar como os valores podem ser ensinados e vivenciados em contexto escolar, nomeadamente na sala de aula, destacando o contributo da Filosofia nesse processo. A partir da análise de estratégias pedagógicas, dilemas morais e debates, procurou-se fomentar nos alunos uma reflexão crítica sobre a ética, os valores humanos e a sua aplicação prática.

Por outro lado, o presente documento pretende proporcionar uma visão detalhada da prática docente, descrevendo o planeamento, as estratégias utilizadas e a avaliação das aprendizagens. Também são partilhadas reflexões pessoais sobre os desafios e aprendizagens que emergiram desta experiência, com o objetivo de contribuir para um ensino mais consciente e eficaz.

Assim, este relatório propõe-se a responder a questões como: *É possível ensinar valores na escola? Como podem as aulas de Filosofia integrar este objetivo educativo?* Estas perguntas orientam a narrativa e sustentam a relevância do estudo realizado.

1.1. **Conceptualização Teórica**

De forma a introduzir o tópico de investigação que serviu de orientação para a realização deste relatório podemos colocar algumas questões de reflexão: “Será possível ensinar valores na escola?” ou, até mesmo, “Cabe ao Professor ensinar valores na escola?”. O debate em torno da educação em valores ou baseada em valores transporta-nos para um universo complexo e gerador de ambiguidades. Várias perguntas podem ser feitas: “Pode a educação baseada em valores ser integrada no programa curricular?”, “Podemos ensinar valores ao ensinar Filosofia?”, no caso de a resposta ser positiva, “Qual o contributo da Filosofia na transmissão de valores?”. Não é suficiente dar uma resposta apenas de “sim” ou de “não”, pois é tão ou mais importante explicar o que me leva a essa mesma resposta. Isto é, neste caso, a razão que me leva a responder que sim: é possível a educação baseada em valores ser integrada no programa curricular.

Deste modo, um dos principais objetivos deste relatório de estágio é refletir sobre a problemática dos valores e a sua relevância em contexto escolar, mais concretamente pensar acerca da sua importância nas aulas de Filosofia.

Debruçando-me sobre a especificidade da problemática dos valores na disciplina de Filosofia torna-se pertinente realçar que as Aprendizagens Essenciais do 10º ano contemplam o ensino de valores no módulo II – “A ação humana e os valores”, mais concretamente nos subtemas: “A dimensão pessoal e social da ética” e “A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas”.

Ainda assim, antes de passar para a análise destas questões creio ser relevante definir alguns conceitos ou termos. O debate em torno dos valores coloca-nos logo perante três exigências: definir “valores”, de que valores se tratam e o que significa uma educação em valores.

Apesar de a palavra “valor” ter surgido inicialmente no contexto económico, denotando algo que é valioso e que se pode usar ou trocar, foi a partir da segunda metade do séc. XIX e início do séc. XX, que a palavra valor com a correspondente conotação axiológica, foi introduzida na filosofia através de Nietzsche. “Contudo, é possível assinalar que os valores, enquanto objeto de estudo e de reflexão filosófica e não como ramo da filosofia (Axiologia ou Teoria dos Valores), tal como hoje a conhecemos e cuja sistematização inicial se ficou a dever a Lotze (1817-1881), remonta à antiguidade grega, sendo pois possível

destacar, desde logo, Sócrates (470 a.C.-399 a.C.), o qual se insurgiu contra o relativismo moral sustentado pelos sofistas, contrapondo-lhe a universalidade dos valores éticos; Platão (427 a.C.-347 a.C.), que tomou um caminho diferente do seu mestre ao transpor a reflexão valorativa para o mundo metafísico das ideias (Teoria das Ideias), que mais não é do que uma Teoria dos Valores, culminando na Ideia de Bem; Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), quem primeiro apresentou uma verdadeira teoria sistemática dos valores (Teoria das Virtudes) e que, por sua vez, remete a questão da transcendência da Ideia de Bem para o plano imanente, da realidade empírica; e, mais tarde, Kant (1724-1804), entre outros, cuja ideia de valor é deslocada para o domínio da consciência pessoal e individual caracterizada por um forte formalismo moral em que os valores são, pois, vazios de conteúdo (agir no dever pelo dever), dependendo apenas de juízos de valor emitidos pela consciência e não pelo que o real apresenta.” (Pedro, A. 2014, p. 489). Por sua vez, os defensores da concepção material dos valores consideram que os valores tanto podem ser relativos (dependendo do que o sujeito valoriza) como absolutos (universais), surgindo desta forma o subjetivismo e o objetivismo, posições que fazem parte da atualidade das discussões axiológicas.

Antes de prosseguir, torna-se conveniente clarificar o conceito de valor, tentando defini-lo. Ricotta (2006) afirma que os valores orientam a vida das pessoas, dando-lhes direções e orientações de como se comportarem, relacionarem e expressarem as suas habilidades. Os valores exercem uma influência profunda no desenvolvimento da nossa personalidade e na forma como nos relacionamos com os outros e com o mundo. “Os valores constituem, assim, uma resposta natural às necessidades sentidas pelo sujeito; daí, a sua importância e contributo para a transformação da realidade; daí, o papel crucial que a educação pode representar no entrelaçar dos seus objetivos com o ganho de consciência reflexiva e prática acerca dos valores com vista à realização do sujeito, de acordo com as suas preferências.” (Pedro, A. 2014 p. 492). Uma característica importante do valor é que ele primeiramente é vivenciado e experienciado como um fenómeno que se apresenta à nossa consciência e posteriormente é experienciado como importante, tendo-lhe sido atribuída uma preferência maior relativamente a outros. Portanto, o ato de valoração é, por um lado, subjetivo e relacional e, por outro lado, objetivo e material, pois esse valor resulta de um objeto/fenómeno que possui qualidades que foram do agrado do sujeito. Considera-se, assim, que existe uma certa ambivalência na caracterização dos valores pois apresentam, ao mesmo

tempo, uma dimensão objetiva e subjetiva. Destacam-se, assim algumas características dos valores: a ambivalência, a hierarquia, a polaridade, de acordo com a qual, a cada valor positivo corresponde um valor negativo ou anti-valor (ex: à paz opõe-se a guerra; à ideia de bem opõe-se a ideia de mal), serem supraindividuais (referem-se a todos os homens), ideais (pertencem ao mundo do pensamento, remetendo-nos para uma crença ou dimensão que nos ultrapassa) e serem inexauríveis (o seu valor não se esgota aquando das suas realizações) (Pedro, A. 2014).

O valor aponta para o que é relevante, importante e para a ideia de excelência. “Os valores assumem-se como um conjunto de significados e símbolos que dão sentido à realidade. É legítimo afirmar-se que os valores são uma espécie de linguagem comum veiculada por uma ou mais sociedades e/ou culturas, na qual se alicerçam as relações intersubjetivas que impulsionam o desenvolvimento identitário do ser humano, e, na qual se fundamentam as leis e a moral que sustentam uma sociedade...” (Fonseca, 2005 p. 5). Os valores são estruturas cognitivas que permitem ao indivíduo interpretar a realidade física e social, mas também, guiar o modo de se orientarem nessa mesma realidade, existindo valores que são partilhados e que correspondem a padrões comportamentais que permitem que as instituições e a sociedade funcionem.

Falando, agora, em educação baseada em valores importa compreender que se trata de um processo de ensinar e de aprender sobre os ideais que uma sociedade considera importantes (Department of Education, Science and Training 2005; Lovat & Toomey 2007; Robb 2008). Portanto, o objetivo subjacente é não só que os alunos entendam os valores e a sua importância, mas que os reflitam nas atitudes e comportamentos que tomam. Além disso, claro está, existe a finalidade de os alunos poderem contribuir para a sociedade através da aprendizagem de práticas éticas que os possam tornar cidadãos mais participativos, autónomos e responsáveis.

A Educação baseada em Valores proporciona um ambiente escolar no qual os alunos experienciam esses mesmos valores ao longo da escolaridade (www.valuesbasededucation.com).

O site www.valuesbasededucation.com diz respeito a um movimento intitulado VbE (Values-based Education), desenvolvido numa instituição de caridade registada no Reino Unido, a Fundação IVET. A VbE é considerada um movimento transformacional aplicado

em vários países com resultados positivos. Segundo este projeto a educação baseada em valores, ao fornecer um vocabulário ético apoiado em valores humanos como respeito, justiça, integridade e honestidade, tem o poder de transformar as escolas pela positiva. O impacto que a mesma tem nas escolas deve-se primeiramente ao impacto que tem nos alunos. Este tipo de educação contribui para a aprendizagem como um todo, pois ajuda a que os alunos pensem criticamente quando confrontados com o certo e o errado; contribui para o comportamento dos alunos, dado que, de modo a seguirem um bom exemplo, serão capazes de expressar as suas emoções de forma ajustada; contribui para o sentimento de uma liderança própria e que motiva os alunos a que contribuam de forma positiva para o mundo; contribui para o sentimento de empatia e consideração por aqueles que os rodeiam, através do desenvolvimento do vocabulário ético e por fim, melhora as relações que os alunos estabelecem uns com os outros, transformando-as positivamente. Por outro lado, a educação baseada em valores apresenta benefícios para o ambiente escolar como um todo: as relações entre os alunos e os funcionários bem como entre os membros do pessoal docente são mais harmoniosas; os alunos tornam-se mais confiantes, autónomos e responsáveis; há uma melhoria do bem-estar mental dos membros constituintes da escola; os próprios resultados dos alunos são melhores; os alunos faltam menos às aulas e existe menos exclusão; os pais e a comunidade envolvem-se mais; e por fim, os alunos colaboram de forma mais frequente e espontânea, o que contribui para um bem-estar geral (www.valuesbasededucation.com).

Desenvolver um vocabulário ético tem como resultado desenvolver igualmente a inteligência ética. Neil Hawkes, fundador da “Values-based Education”, considera que este é o tipo de inteligência mais relevante quando nos referimos à sustentabilidade do mundo em que vivemos.

Após a definição do conceito de valor e da Educação baseada em Valores, torna-se pertinente apresentar outros dados que demonstram a relevância que a problemática do ensino de valores em contexto escolar assume. Assim, demonstrando a preocupação e importância que o Ministério da Educação e Ciência reconhece aos comportamentos e modo de estar em sociedade desenvolveu a disciplina “Educação para a Cidadania” que, apesar de não ser obrigatória, assume como referência os valores da igualdade, da democracia e da justiça social. Segundo Crick (1998), citado em Canastra F. (2005) a educação para a cidadania aponta para duas dimensões essenciais: a responsabilidade sociomoral (que

engloba a formação ética ou moral) e a participação ativa e crítica na sociedade. De acordo com a Direção Geral da Educação (2013) a educação para a cidadania pretende contribuir para “formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”. Nas linhas orientadoras da educação para a cidadania da Direção Geral da Educação (2013) é referido que a escola se apresenta como um local importante onde as preocupações transversais à sociedade devem ser debatidas e ser alvo de aprendizagem e de exercício da cidadania. Algumas dessas áreas que envolvem várias dimensões da educação para a cidadania são a educação para os direitos humanos, a educação para a igualdade de género e a educação intercultural. Estes temas devem estar inseridos no currículo através de uma abordagem transversal, tanto nas áreas disciplinares e disciplinas como em atividades e projetos, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, documento homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho de 2017, assume-se como um documento de referência para a organização do sistema educativo, pretendendo que durante os “percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, valores ... resultantes do consenso social” (PASEO, p.9). O documento Perfil dos Alunos apresenta quais os valores e competências que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória. “Os Valores, no âmbito do sistema educativo, são entendidos como orientações segundo as quais determinadas crenças, comportamentos e ações são definidos como adequados e desejáveis. Os valores são, assim, entendidos como os elementos e as características éticas, expressos através da forma como as pessoas atuam e justificam o seu modo de estar e agir. Trata-se da relação construída entre a realidade, a personalidade e os fatores de contexto, relação essa que se exprime através de atitudes, condutas e comportamentos.” (PASEO, p. 9). Os valores que todos os alunos devem ser encorajados a desenvolver são os seguintes: responsabilidade e integridade, excelência e exigência, curiosidade, reflexão e inovação, cidadania e participação, liberdade. O referido documento apresenta um conjunto de ações que os docentes devem implementar no sentido de contribuírem para o desenvolvimento dos alunos e conseqüentemente para o alcance de comportamentos baseados nos valores acima apresentados, sendo de realçar a promoção da autonomia que permita aos alunos fazer escolhas, resolver problemas e tomar decisões baseadas em valores.

Um outro documento que se torna importante referir no contexto da temática dos valores e da educação para os valores é a Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino (2018/C 195/01). Este documento considera que a educação em todas as suas formas e em todos os níveis de escolaridade assume um papel primordial no desenvolvimento de valores comuns, contribuindo grandemente para a inclusão social, devendo assegurar a igualdade de oportunidades para todas as crianças e jovens e promover as competências interculturais, os valores democráticos e o respeito pelos direitos humanos. A escola assume-se como um espaço onde se pretende que os alunos se tornem cidadãos ativos, conscientes e com espírito crítico, contribuindo para reforçar a identidade europeia. Segundo este documento, a promoção de valores comuns através das políticas de educação tem um papel fundamental na diminuição de determinadas problemáticas sociais, tais como extremismo violento, racismo, discriminação e marginalização. Neste contexto, é realçado o estudo internacional de 2016 sobre a educação cívica e a educação para a cidadania, levado a cabo pela Associação Internacional para a Avaliação do Sucesso Escolar, que indica que existe uma relação positiva entre o nível de conhecimentos cívicos e a expressão de atitudes mais tolerantes por parte dos estudantes. Tal relação mostra a necessidade de cada vez mais se implementar uma educação que promova valores que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade mais coesa e inclusiva.

Neste seguimento, é de referir que hoje em dia a escola tornou-se mais do que uma mera instituição de ensino, é um local onde todos trabalham com o objetivo de promover o desenvolvimento pessoal e cognitivo de todos os alunos, respeitando a individualidade de cada um. Neste sentido, acredito que a pergunta “Pode a educação baseada em valores ser integrada no programa curricular?” pode ser respondida através da reflexão que uma outra nos faz ter: “Como pode a educação baseada em valores não ser integrada no programa curricular?”

Pode considerar-se que existem vários modelos de transmissão de valores, sendo que aqui nos vamos centrar na problemática da educação moral ou ética em contexto escolar. Vou apresentar abordagens que são consideradas alternativas válidas à tradicional inculcação de valores, sistematizadas na teoria cognitivo-desenvolvimentista de Lawrence Kohlberg, na teoria da clarificação dos valores de Raths e no modelo da comunidade justa de Kohlberg.

No seguimento das teorias de Piaget e de Dewey, Kohlberg (1981, 1984) realizou várias investigações empíricas, recorrendo a situações ou dilemas morais com o objetivo de avaliar o raciocínio moral. A partir destes estudos, desenvolveu a sua teoria de estádios do “desenvolvimento moral”, ou seja, um modelo de transmissão de valores tendo como referencial o desenvolvimento cognitivo. (Canastra, F. 2005). A abordagem de Lawrence Kohlberg é conhecida por abordagem cognitiva-desenvolvimentista da educação moral, pois considera que a educação moral tem as suas bases no pensamento do sujeito e porque vê o objetivo da educação moral como uma evolução ao longo dos estádios. (Valente, M. 1989). Ou seja, existe uma progressiva complexificação do raciocínio subjacente à ideia do bem e do mal, do justo e do injusto.

Kohlberg (1984) desenvolveu a sua teoria de desenvolvimento moral, tendo como referencial o desenvolvimento cognitivo. Assim, o desenvolvimento moral corresponde a um processo de complexificação crescente do raciocínio implícito da ideia do bem e do mal, do justo e do injusto (Canastra, 2005). É desta forma que Kohlberg (1984) desenvolve a sua teoria dos 6 estádios: Estádio 1. Moralidade da punição e obediência (as consequências físicas determinam o que está certo). Estádio 2. Moralidade no hedonismo instrumental (a ação correta é aquela que satisfaz as necessidades do indivíduo e apenas ocasionalmente dos outros). Estádio 3. Moralidade do bom rapaz - boa rapariga. (orientação para a aprovação e para agradar aos outros.). Estádio 4. Moralidade da manutenção "da lei e da ordem" (a obediência à autoridade e o cumprimento do dever é o que está certo). Estádio 5. Moralidade do contrato, dos direitos individuais e da lei democraticamente aceite (deferência para com o bem-estar dos outros e pelo cumprimento dos contratos). Estádio 6. Moralidade dos princípios individuais da consciência (primado da consciência individual e pelo cumprimento do dever) (Valente, 1989). Esta teoria demonstra que existe uma forte relação entre o estágio de desenvolvimento moral e os comportamentos que adotamos. O juízo moral parece ser o fator mais significativo no comportamento moral. No entanto, muitos autores procuram evidenciar outros elementos importantes no processo de desenvolvimento da personalidade moral, tais como a afetividade, a experiência e história de vida do sujeito. (Canastra, F. 2005).

A teoria de Kohlberg foi aplicada em vários projetos educacionais e modelos de ensino, privilegiando o desenvolvimento do raciocínio moral através da reflexão e discussão sobre dilemas morais. Apesar de esses programas terem proliferado com algum sucesso é de

realçar que para além da utilização de dilemas morais enquanto técnica de intervenção pontual, é importante a criação de uma “atmosfera moral” e de uma “comunidade justa” para o alcance de altos níveis de raciocínio moral, mas também de sensibilidade para lidar com a experiência humana instituída numa determinada comunidade cultural. (Canastra, F. 2005).

A abordagem de Kohlberg, apesar de ter muito mérito, é alvo de algumas reservas por parte de vários autores, sendo estes os pontos considerados mais críticos: a universalidade dos estádios morais; a não consideração da influência do meio envolvente; a importância do afeto, das características da personalidade e das habilidades sociais.

Existe um outro modelo de transmissão de valores, intitulado “clarificação de valores”, desenvolvido nos anos 60 por Raths, Harmin e Simon. Segundo estes autores, este modelo é a via preferencial para abordar na escola a questão dos valores. Neste método deve-se encorajar os alunos “a refletirem de forma mais deliberada nos seus valores e nos da sociedade como um todo” (Valente, 1989. p.4). Segundo esta teoria deve partir-se de um primeiro passo em que se questiona as pessoas sobre os aspetos da vida que mais valorizam.

Pretende-se a aceitação das pessoas tal como elas são, sem julgamentos, “no sentido de facilitar que o outro se aceite a si próprio também, e seja honesto consigo e com os outros, por mais confusos que estejam os seus pensamentos e sentimentos. Contudo, embora a aceitação seja uma etapa necessária, deve dar lugar a um convite à reflexão mais séria e, sobretudo, mais alargada. Convite a que se façam escolhas mais ponderadas, com a consciência mais esclarecida daquilo que o indivíduo realmente estima e com uma maior integração do valor relativo das escolhas.” (Valente, 1989, p.4).

A teoria “clarificação de valores” não valoriza a definição de valores, mas sim o processo de aquisição dos mesmos. São apresentados sete critérios que se referem ao processo de valorização para que algo possa ser considerado um valor: “1) escolha livre; 2) escolhe entre alternativas; 3) escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa; (4) ser capaz de ser elogiado e aplaudido; (5) ser capaz de ser afirmado publicamente; (6) manifestar-se no nosso viver e no nosso comportamento; (7) manifestar-se em várias situações e ocasiões, isto é, ser frequente e repetir-se.” (Valente, 1989, p.6). Ou seja, para algo ser considerado um valor deve ser escolhido de forma livre, deve pensar-se nas consequências, deve ser apreciado e deve manifestar-se na forma de as pessoas atuarem.

Neste caso o professor serve apenas como moderador, encorajando os alunos a fazerem escolhas, a resolverem situações, a descobrirem alternativas, a refletirem nas consequências, decidindo o que de melhor têm a fazer e a comportarem-se de acordo com as escolhas. O professor interroga o aluno sobre as suas escolhas, para que este seja obrigado a questionar-se a si próprio e a justificar as suas opções.

Esta metodologia pretende ser uma alternativa a outras formas de educar mais orientadas para a inculcação de valores, sendo mais vantajosa pois permite um maior compromisso dos jovens com os seus próprios valores. Algumas das atividades sugeridas neste tipo de metodologia são as seguintes: apresentar pequenas histórias, afirmações ou questões com conteúdo acerca de diversos valores (por exemplo a amizade) para os alunos refletirem e escreverem sobre elas; relatar pequenos incidentes para saber qual a reação dos alunos perante eles; “jogos de papéis”, com o intuito de os alunos explorarem sentimentos colocando-se no lugar de pessoas imaginárias ou reais (pode também apresentar-se incidentes ou dilemas morais).

Kohlberg desenvolveu ainda um outro modelo: “comunidade justa”, para que, através, por exemplo de debates os alunos tenham um papel importante na tomada de decisões. “Este modelo pretende que os alunos se deparem com diferentes métodos de aprendizagem dos valores necessários para viver em sociedade, não só na sua vida como seres únicos que são, mas perante decisões que envolvem outros indivíduos, outras personalidades e maneiras de ser e agir.” (Lima, 2016, p.9)

Após a definição do conceito de valores e de que valores se tratam, bem como do que é a educação baseada em valores e dos principais modelos de transmissão de valores penso que seria proveitoso analisar alguns estudos que pretendem responder à pergunta colocada no início deste trabalho: é possível ensinar valores? Acabam por responder afirmativamente, ainda que sejam estudos empíricos diferentes.

Começo por apresentar um estudo, exposto no site do movimento VbE, que foi realizado na Escola Primária de Loddon em abril de 2013, onde a mesma se propôs tornar-se uma Escola de Educação baseada em Valores. Na apresentação deste caso de estudo, vou ter em consideração os tópicos seguintes: os valores na escola de Loddon, o grupo de trabalho da Educação baseada em Valores, a relação existente entre a Educação baseada em Valores e os adultos (evidenciando que a mesma não se aplica apenas para as crianças), os benefícios

e o impacto que a Educação baseada em Valores produziu. Nesta escola é reconhecida a verdade das seguintes palavras de Martin Luther King Jr.: “*Inteligência mais caráter – esse é o objetivo da verdadeira educação*”. Parece-me um ponto de partida adequado, considerando que a decisão de adotar os princípios e as ideias da Educação baseada em Valores começou na crença de que tal educação traria consequências positivas, contribuindo para que a comunidade escolar se tornasse mais resiliente, melhorando o trabalho em equipa e o bem-estar geral, visando que a comunidade escolar se encontrasse unida numa filosofia comum. Tal como a própria escola afirma, a visão que tinham a longo prazo era a seguinte: “O legado de Loddon será que as nossas crianças sejam confiantes e determinadas a fazer uma diferença positiva no nosso mundo em constante mudança.”, acreditando que a Educação baseada em Valores pudesse ter um papel relevante no contributo para que esse propósito se viesse a concretizar. Um dos Embaixadores dos Valores utilizou uma definição da Educação baseada em Valores, afirmando que a mesma podia ser comparada a um mapa que nos guia, ajudando-nos a ser pessoas melhores. Relativamente aos valores na escola de Loddon, tinha sido acordado um ciclo de 22 valores durante dois anos, o que daria sensivelmente 11 valores por ano. Vejamos, para este caso, alguns exemplos dos valores abordados: respeito, resiliência, tolerância, entre outros. Os valores encontravam-se expostos nas salas de aula e havia uma aula por mês centrada nos valores, que tinha como objetivo o aprofundamento sobre cada um deles. Dado que os valores se encontravam incorporados no próprio currículo, eles acabavam por ser trabalhados pelos alunos em todas as áreas de aprendizagem. Além disso, mensalmente, havia uma atividade de aprendizagem sobre valores em casa que era realizada conjuntamente com os pais dos alunos. Isto é, com a ajuda das *newsletters* fornecidas pela escola, os pais encontravam-se numa situação propícia à reflexão sobre os valores ao lado dos filhos.

Quanto ao grupo de trabalho específico para a Educação baseada em Valores, o mesmo era composto, desde 2016, por voluntários de toda a escola e tinham o compromisso de elaborar e avaliar planos de ação relacionados com este tipo de educação. Em cada ano, o grupo centrava-se em determinadas áreas da Educação baseada em Valores, de modo a ter uma maior abrangência. Como já foi referido anteriormente, a Educação baseada em Valores, não se destina apenas aos alunos. Destina-se a todos os membros constituintes do ambiente escolar, inclusive aos professores e funcionários. Este estudo permitiu concluir que a

integração desta educação nesta escola permitiu contribuir para a criação de um ambiente escolar positivo tanto para os alunos como para os funcionários, considerando-se que a Educação baseada em Valores permite orientar tanto os pensamentos como os comportamentos e o desenvolvimento de competências.

A partir de dois projetos financiados pela Commonwealth, o Value Education Good Practice Schools Project (VEGPSP) de 2005 a 2008 e o Values in Action Schools Project (VASP) de 2008 a 2009, tiveram como objetivo investigar como é que a educação baseada em valores poderia ter influências positivas e construtivas em âmbitos tão amplos, tais como: pedagogia, relações professor-aluno, bem-estar do aluno e coesão social. É importante referir que, no estudo “Values Education: what, how, why and what next? (2015) John DeNobile, Erin Hogan”, a educação baseada em valores pode ser vista e tida em conta em três níveis, ainda que estes sejam distintos, interagem de forma inevitável entre si: sala de aula, escola e comunidade. Começando ao nível da sala de aula: consistia em envolver os alunos em atividades de modo a torná-los mais conscientes de certos valores; num exemplo do VEGPSP, uma professora de uma escola do agrupamento de Merrylands adotou os valores centrais de New South Wales (Refshauge 2014), colocando sinais na sala a dizer coisas como “Nós respeitamo-nos uns aos outros”, “Nós agimos com responsabilidade” e “Nós cooperamos”.

A nível escolar, um bom exemplo é o St Aloysius’ College, que é uma escola jesuíta para rapazes dos 3 aos 12 anos. Situada no Norte de Sydney, a escola aspira a que os alunos se tornem “homens de competência, consciência e compaixão” (St Aloysius’ College 2007).

A nível de comunidade, o Interschool Harmony Committee (IHC) exemplifica como várias escolas e as suas comunidades se uniram para fornecer a educação baseada em valores. O IHC foi idealizado por Mohammad Mokachar, diretor do Al Zahra College, que formou um grupo de escolas em 2003. Por sua vez, este grupo pretendeu explorar valores como o respeito, a compreensão e a inclusão através de atividades interescolares. Por exemplo, o livro *Going Bush* de Nadia Wheatley (2007), foi baseado precisamente e exatamente no que os alunos aprenderam sobre esses valores relativamente às relações entre diferentes comunidades.

O desafio para os professores e para as escolas consiste no seguinte ponto: arranjar maneiras de fazer com que, nos vários níveis, a experiência da educação em valores seja

significativa para os alunos. Não obstante, felizmente, este estudo parece apontar o caminho.

A *Curriculum For Excellence: A Question of Values* (2006) Donald Gillies é um estudo empírico que examina a natureza dos valores curriculares e os valores descritos em “Um Currículo para a Excelência” (foi elaborado por um grupo de ministros escoceses em 2003) para jovens na Escócia dos 3 aos 18 anos. Existem algumas questões cruciais a ter em conta quando se menciona a temática dos valores, tais como: Quem deve decidir os valores sobre quais o currículo deve ser estruturado e com base em quê? Outra questão que deve ser feita é: Quais valores serão esses? Ainda há uma outra questão: Por que motivo esses valores e não outros? Este estudo parece apontar para a existência de quatro valores que os jovens “precisam de aprender e desenvolver”: a sabedoria, a justiça, a compaixão e a integridade. Algumas críticas foram apontadas a este estudo: os valores curriculares apresentados, embora dignos, são carentes de coerência e força. Além disso, há referência a valores nacionais, o que faz com que seja ainda mais difícil sairmos da tal falta de objetividade a que os valores são acusados de (não) ter. Tal é revelado como uma questão particularmente importante dentro de uma sociedade multicultural e multiétnica. Isto é, como é que se pode ter valores nacionais se se pretende ser uma sociedade que abrange as mais variadas culturas e etnias?

“Concept Analysis: Value Based Curriculum (2015), Shahram Yazdani, Maryam Akbarilakeh, Soleiman Ahmady, Syed Abbas Foroutan and Leila Afshar” é um estudo empírico que aborda a questão do currículo baseado em valores nas faculdades de ciências médicas no Irão. Tendo em conta as pesquisas realizadas em diferentes universidades em todo o mundo sobre a melhoria da educação, também no Irão, a necessidade de se elaborar um currículo baseado em valores foi reconhecido.

Este estudo propõe um método de análise do conceito “valor”. Para modelar o currículo baseado em valores, é apresentado o modelo de análise qualitativa de Hugh McKenna. O currículo orientado para os valores, apresentado neste estudo, pretende desenvolver competências sociais e de cidadania, educação, de relacionamento interpessoal e empatia, desenvolvimento de virtudes e competências individuais, respeito pela dignidade humana, aumento da autossuficiência, desenvolvimento da espiritualidade, desenvolvimento de raciocínio e julgamento ético. Os métodos de educação e aprendizagem preferidos neste currículo incluem consultoria e estágio, exposições reais a situações que são ricas em valores e orientadas para a autorreflexão, práticas baseadas em valores guiadas por professores,

discussões e resolução de problemas baseadas em valores.

Escolhi estes estudos, pois acredito que evidenciam de modo adequado a possibilidade de uma Educação baseada em Valores bem como as suas vantagens e a sua relevância. Ademais, fornecem-nos exemplos de práticas pedagógicas utilizadas e de métodos de educação e de aprendizagem de modo a sustentar a ideia de que existe a necessidade de elaborar um currículo baseado em valores. O que se pode retirar destes estudos é que os professores não devem apenas transmitir conhecimentos, mas têm o dever de ajudar o aluno na compreensão e no esclarecimento de conceitos baseados em valores. Ensino e educação de valores manifestar-se-ão em “cognições”, “atitudes”, “ações” e “consequências”. De acordo com evidências, os currículos são considerados aspetos importantes do sistema educacional e pilares fundamentais no processo de ensinar e aprender valores.

Parece-me bastante claro que os valores fazem parte da educação, diria que são intrínsecos até. Há ainda quem defenda que a escola não deve ensinar valores, dada a sua natureza subjetiva. No entanto, como Hamm (1979) aponta, mesmo essa afirmação em si é um juízo de valor, e, portanto, dado os seus próprios fundamentos filosóficos, os valores devem estar presentes num programa curricular. Como refere Valente “o professor na sala de aula, bem como a escola no seu todo, naquilo que explicita e não explicita, no que diz permitir e no que proíbe, no que incentiva e no que faz por desconhecer, ensinam aquilo que valorizam, o que acham, justo e não justo, em suma, ensinam valores”. Neste sentido, cabe ao professor ajudar a desenvolver o juízo moral dos jovens, a analisar de uma forma racional os valores, devendo a escola ter um papel fundamental na educação moral dos jovens.

Importa a este respeito referir que as diversas disciplinas curriculares têm um papel importante no tratamento de questões que ultrapassam os respetivos programas, devendo todas incluir o desejável ensino de valores. Considera-se, ainda, que a educação baseada em valores não é apenas uma ferramenta de perceção dos conteúdos educacionais, mas sim um movimento para além do raciocínio, dos métodos analíticos e contemplação que geralmente ocorre durante a Educação.

Para concluir a concetualização teórica aqui desenvolvida resta-me apenas fazer uma breve referência à disciplina de filosofia, de forma a tentar responder às seguintes questões já antes formuladas: “Podemos ensinar valores ao ensinar Filosofia?”, no caso de a resposta

ser positiva, “Qual o contributo da Filosofia na transmissão de valores?”. Tal como já foi referido anteriormente, a educação para os valores pode e deve estar presente em todas as áreas disciplinares e disciplinas. No entanto, existem algumas especificidades da Filosofia que tornam esta disciplina um local privilegiado para o desenvolvimento da consciência e reflexão moral.

Como nos diz Bertrand Russell (2008): “A característica essencial da filosofia, que a torna um estudo diferente da ciência, é a crítica. A filosofia examina criticamente os princípios usados na ciência e na vida quotidiana.” (...). É o tipo de conhecimento que dá unidade e sistema ao corpo das ciências, e o tipo que resulta de um exame crítico dos fundamentos das nossas convicções, preconceitos e crenças.”

Chama-se Axiologia ao estudo filosófico dos valores, mais concretamente, a mesma como disciplina filosófica encarrega-se de estudar e refletir sobre os valores, a sua natureza, características, estrutura e teorias. Como já foi referido anteriormente as Aprendizagens Essenciais supõem o ensino de valores. Assim, o programa da disciplina de Filosofia tem como objeto de estudo determinados valores: normas ou critérios de conduta (valores éticos); noções de belo, feio, sublime e trágico (valores estéticos); conceções de sagrado, pureza, santidade, perfeição (valores religiosos); ideias de justiça, igualdade, liberdade, cidadania (valores políticos). A referência, ainda que sucinta, aos valores no programa da disciplina faz-nos crer que existe um espaço para a problematização e discussão destes temas. Os professores deverão pautar-se pela sensibilidade, capacidade de problematização e racionalização, de forma a desenvolverem junto dos alunos a capacidade de sentir e de pensar, de argumentar e respeitar as opiniões dos outros. É importante colocar os alunos a pensar de modo a orientá-los na construção da sua identidade e dos seus valores. O ensino da Filosofia realiza o propósito de preparar os alunos para a prática de uma cidadania livre, consciente e responsável.

No tocante à implementação de um projeto como o Values-based Education (VbE) no sistema educativo português, o mesmo pode apresentar, no meu entender, simultaneamente desafios e oportunidades. O VbE, ao centrar-se na integração de valores universais como o respeito, a empatia e a cooperação no ambiente escolar, alinha-se com princípios e ideias já presentes na educação portuguesa, nomeadamente através da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento e de iniciativas focadas no bem-estar emocional dos alunos.

Ademais, a disciplina de Filosofia também potencializa o desenvolvimento pessoal, na medida em que contribui para o enriquecimento do sentido crítico daqueles que a estudam.

Contudo, a viabilidade prática do VbE enfrenta barreiras. O currículo português é reconhecido pela sua densidade, o que pode dificultar a inclusão de novos elementos pedagógicos. Para agravar, muitos professores lidam com turmas numerosas e possuem uma carga horária considerável, limitando o tempo e os recursos disponíveis para a adoção de abordagens inovadoras como, por exemplo, a VbE. Um outro obstáculo trata-se da resistência à mudança.

Não obstante, também me parece que o VbE pode encontrar terreno fértil no contexto português, sobretudo se for implementado de forma gradual e integrado nas práticas já existentes. A formação contínua de professores, focada na aplicação prática de princípios do VbE, seria essencial para garantir a sua eficácia. Além disso, o envolvimento da comunidade escolar, incluindo pais e encarregados de educação, poderia contribuir para a possibilidade deste modelo.

Assim, a viabilidade do VbE em Portugal dependerá de um equilíbrio entre a inovação pedagógica e a adaptação às realidades locais bem como de um compromisso coletivo em priorizar o desenvolvimento de valores como parte central da educação e do quotidiano.

1.2. Incorporando valores: Práticas Pedagógicas na Aula

A educação é uma atividade relacionada com valores na medida em que implica um projeto de Homem e de Sociedade.

Antes de mais, penso que é importante referir que na escola onde estagiei houve um momento em que se vislumbrou o ensino para os valores: no trabalho que cada aluno da turma do 10º ano teve que apresentar sobre um ou mais direitos humanos. Essa situação, a meu ver, está conectada com o ensino de valores ou pelo menos com a consciencialização dos mesmos, uma vez que os valores e os direitos humanos andam de mãos dadas. Este trabalho sobre os direitos humanos que os alunos tiveram que apresentar serviu o propósito de os consciencializar sobre os mesmos. Ao terem pesquisado sobre a Declaração Universal

dos Direitos Humanos, certamente depararam-se com vários direitos que possivelmente nunca tinham pensado neles como direitos. Ademais, tiveram que refletir sobre casos em que se encontra presente a violação de direitos básicos como o direito à vida, à habitação: casos atuais, como a guerra entre a Rússia e a Ucrânia e a guerra entre Israel e a Palestina.

Ao lecionar o módulo II – “A ação humana e os valores”, mais concretamente no subtema: “A dimensão pessoal e social da ética”, comecei por dialogar com os alunos sobre como certamente já tinham ouvido alguém dizer frases como «Os meus valores não me permitem fazer isso», «Estou aqui para defender os meus valores» ou «A honestidade é um valor que prezo bastante». Assim que responderam afirmativamente, expliquei-lhes que quando a palavra “valor” é utilizada deste modo significa, aproximadamente, o mesmo que princípio ou ideal. Pedi-lhes que me apresentassem alguns exemplos de valores, o que fizeram com sucesso. Verdade, liberdade, justiça, solidariedade, lealdade e beleza são conceitos que retratam de forma adequada exemplos de valores.

Aquando da introdução das éticas kantiana e utilitarista lecionei sobre os valores, discutindo juízos de valor morais sob uma perspetiva objetivista, subjetivista e relativista. Tudo isso foi algo que me tornou ainda mais consciente do problema do ensino de valores, uma vez que podemos alargá-lo para três problemas distintos, mas que se interligam: se os valores são objetivos, subjetivos ou relativos. Ter-me deparado com as aprendizagens essenciais acima mencionadas, suscitou-me interesse e sinto que foi fulcral para a realização deste relatório. Acredito que algo que nos é inerente, enquanto seres humanos, é a transmissão de valores. Ora, enquanto docente, essa transmissão acaba por estar, penso, mais acentuada. Falando da disciplina de Filosofia, parece-me que ainda se torna mais difícil essa separação.

Prova disto são os critérios de avaliação. Note-se, todos eles, para todas as disciplinas, desde o ensino regular ao ensino profissional, contêm o domínio das atitudes e valores. Seja qual for a percentagem atribuída a esse domínio, a verdade é que o mesmo desempenha um papel considerável na classificação final dos alunos. Pode acreditar-se que é algo que não exige estudo ao contrário do domínio cognitivo, pode até acreditar-se que basta “saber-estar” em sala de aula para se obter uma classificação positiva ou que se possa considerar boa. Pois, isto de “saber-estar” é algo bastante complexo. Ao mesmo tempo que vem de casa, também nasce conosco; além disso, é praticado na escola. Assim sendo, ainda que o estudo e o

esforço não sejam os mesmos, existem e têm que ser colocados em prática. Por estudo, quero dizer, o facto de estarmos em constante aprendizagem: tanto para aquilo que é a nossa profissão quanto para a vivência em sociedade (o tal “saber-estar”). Não se pode retirar os adjetivos do sujeito e esperar que ele ainda exista: deixa de existir. Aliás, mesmo o aprender algo relativo à nossa profissão implica, muitas das vezes, aprender o “saber-estar”. Uma coisa está, creio, intimamente ligada à outra, não podemos desconectá-las, por mais que gostássemos e por mais que nos pudesse servir fazê-lo. Por isso é que a vida é tão difícil, mas não há nada melhor. Não basta sermos considerados boas pessoas, temos que também que ser considerados bons naquilo que fazemos; não basta sermos considerados bons naquilo que fazemos, temos que ser considerados boas pessoas também. O mesmo se passa na escola. Os alunos são avaliados tanto por saberem estar em sala de aula quanto por saberem os conteúdos das aprendizagens essenciais que se encontram nos testes de avaliação. Portanto, tanto o saber demonstrado nos elementos de avaliação bem como a postura apresentada em cada aula são avaliados.

Tal como já foi referido anteriormente, existem várias estratégias de transmissão e reflexão acerca valores. Uma delas, possivelmente até a mais completa, é a apresentação de dilemas morais. É, no fundo, um jogo de papéis. Dado que se trata de uma experiência mental, temos que nos colocar forçosamente no lugar de outrem. Num sentido necessário e inevitável, por momentos, nós somos os outros que se encontram nas histórias que estamos a ouvir. Temos que o ser, caso contrário não há resposta para dilema nenhum. Pedirmos a pele do outro emprestada é o que torna a resposta possível. E é o que a torna tão difícil. Porque, quando nos cobrimos de outras vestes, somos nós próprios na realidade. Somos nós nas histórias, somos nós nos dilemas. Ou, pelo menos, quando lhes respondemos, os valores que vêm ao de cima são os nossos. Respondemos sempre através dos nossos valores, mesmo que seja por outra pessoa. Isto porque, por mais que tentemos sair de nós, há sempre uma parte de nós que fica. Inevitavelmente, a mais importante, a dos valores.

Quando digo que a apresentação de dilemas morais pode ser o método mais completo de transmissão de valores, defendo-o com a seguinte linha de pensamento. Se, dentro dos valores, conseguirmos responder àquilo que pode ser o mais desafiante: precisamente um dilema ético, então creio que estaremos preparados para as situações do nosso quotidiano que, em princípio, terão uma dificuldade menor. Num dilema, normalmente, é retratada uma

realidade que não é, mas podia ser. Dificilmente nos deparamos com dilemas éticos ao longo da nossa vida, pelo menos, não tão complexos quanto aqueles que são apresentados sobretudo em Filosofia. Não obstante, servem de preparação. Se retratam algo que não é, mas que podia ser, então que valor têm para nós? Qual o interesse de os tentarmos resolver? Bom, servem, na pior das hipóteses, para nos preparar para todos os “ses” presentes e futuros da vida de cada um. Pode parecer pouco, mas é algo bastante, sobretudo se tivermos em consideração que toda a realidade é composta por aquilo que é, mas também por aquilo que podia ser. Pelo menos, num sentido psicológico e moral, encontramos-nos nesse lugar obscuro do pensamento: assombrados pelos tais “ses”. Pensarmos neles é um exercício mental tão importante quanto refletirmos acerca dos dilemas morais.

Uma outra estratégia que está relacionada com os dilemas morais é o debate acerca dos mesmos. A mera apresentação de um problema não nos obriga a refletir sobre ele, mas um debate sim. Num debate, teremos ou não algo a dizer, depois de pensar, claro. É um momento que serve precisamente para isso, é um espaço comum para a reflexão. Note-se, quando nos deparamos com um problema, sobretudo quando não é nosso e quando retrata algo que não é, mas podia ser, a única coisa que nos resta é meditar sobre ele. Pouco mais há a fazer, pouco mais importa nesse instante. Esse ato, em contexto de sala de aula, é guiado pelo Professor, claro, tendo a função de direcionar os alunos a algo que os torne mais humanos. Não chega ter uma opinião sobre algo, é preciso justificar e saber explicá-la. Há que partilhar com o resto da turma, pois as dúvidas de uns podem ser as dúvidas de outros, mas também as respostas. Esse momento de partilha e de reflexão serve para aprendermos a escutar os valores de outrem, e isso constitui por si só um valor. O “saber-estar” implica necessariamente respeitar o que alguém nos diz, mesmo que não concordemos com o que nos foi dito. Reconhecer que existem opiniões e valores diferentes dos nossos.

Nas aulas foram feitos debates a propósito de dilemas éticos, nomeadamente o Problema do Trolley. Foi sobretudo aí que surgiu o interesse em escrever e pesquisar mais sobre o assunto do presente relatório. Nesse momento, apercebi-me ainda mais da importância que os valores e o estudo dos mesmos tem na vida de todos nós. Constatamos que na condição humana está presente o julgar e o ser julgado. É como se em cada momento nosso estivéssemos num julgamento, onde somos juiz e julgado, tudo ao mesmo tempo. Para tal, é absolutamente indispensável a existência de valores. Julgamos e somos julgados de

acordo com os nossos valores e com os de outrem, sempre. Estes apresentam uma hierarquia, claro, dependendo das nossas considerações. Moldam o nosso estilo de vida, para o bem e para o mal. São mais diretrizes do que propriamente algo fixo e inquebrável. O importante, durante o processo todo dos debates sobre os dilemas é, além de haver um espaço para reflexão própria, o professor ajudar os alunos a clarificar aquilo que valorizam e não os persuadir a aceitar este ou aquele valor. Isto é, na verdade, o objetivo é encorajá-los a fazer mais escolhas e a fazê-las de forma livre. Neste sentido, o professor serve de direção, mas não como destino. Mais do que isso, para ser valor, há que haver uma atuação sistemática do mesmo. O hábito torna-se fulcral, caso contrário estamos perante uma mera crença ou atitude. É o facto de pensarmos que podemos repetir determinado comportamento várias vezes que o torna um valor. Os debates funcionam como uma experiência, ainda que apenas mental, sobre refletir o que faríamos numa dada situação num determinado contexto, e, se, posto isso, consideraríamos sensato reproduzir esse mesmo comportamento em circunstâncias semelhantes a nível moral.

2. Enquadramento Institucional: a Escola

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada na Escola Secundária de Miraflores, escola-sede, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Miraflores. Esta escola abriu portas no ano letivo 1987/88 e localiza-se na freguesia de Algés.

O Agrupamento de Escolas de Miraflores, encontra-se inserido na área da União das freguesias de Algés, Linda-a-Velha e Cruz Quebrada/Dafundo e resultou da agregação, no ano letivo de 2012-2013, do antigo Agrupamento de Escolas de Miraflores e da escola secundária com a mesma designação. É constituído por 4 edifícios, sendo eles o Jardim-de-infância Luísa Ducla Soares, a Escola Básica do Alto de Algés com 4 salas de atividades de jardim de infância e turmas do 1º ao 3º ano do ensino básico, a Escola Básica de Miraflores com turmas do 4º ano e do 2º ciclo e a Escola Secundária de Miraflores com turmas de 3º ciclo e ensino secundário, onde estão contempladas as áreas de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas. Os 4 estabelecimentos que constituem o agrupamento encontram-se todos perto, facilitando a funcionalidade entre as escolas.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, a população escolar que compõe o Agrupamento é bastante heterogénea.

“O Agrupamento de Escolas de Miraflores caracteriza-se pela diversidade e promoção da inclusão, procurando ir de encontro às características e especificidades de cada um dos seus alunos. As crianças do JI, bem como os alunos do 1º, 2º e 3º ciclo do ensino básico provêm de um meio predominantemente urbano, com incidência nas localidades de Algés e Miraflores. No ensino secundário verifica-se uma maior diversidade de proveniências. A população estudantil que compõe o Agrupamento é, assim, bastante heterogénea constituindo um permanente desafio à nossa capacidade de adaptação.”

A nível docente, a escola apresenta um corpo estável, experiente e qualificado que se compromete no cumprimento do projeto educativo da escola.

A Escola Secundária de Miraflores encontra-se em bom estado de conservação, com instalações adequadas às necessidades dos alunos, pessoal docente e não-docente. É de realçar o bom ambiente existente na escola, fazendo com que todos, sem exceção contribuíssem para que eu me sentisse muito rapidamente parte integrante.

3. O Projeto Educativo da Escola e o Ensino de Valores

O Projeto Educativo é um documento em permanente construção, orientador de boas práticas, conducente a uma melhoria no funcionamento e desempenho do agrupamento. Segundo o Projeto Educativo, as prioridades educativas do agrupamento são: o humanismo, o saber, a aprendizagem, a inclusão, o trabalho colaborativo, a reflexividade, adaptabilidade e ousadia, e a sustentabilidade.

Através do Projeto Educativo fiquei a conhecer a principal missão da escola:

“garantir a qualidade do ensino e das aprendizagens, com vista ao desenvolvimento pleno de todos os alunos materializada numa sólida formação de base na aquisição de competências e saberes orientados para a resolução dos desafios do Século XXI que o prosseguimento dos estudos e/ou inserção no mercado de trabalho. “

A visão do agrupamento é criar uma escola inovadora, criativa, crítica e responsável. Os valores que norteiam a ação educativa do Agrupamento e que se pretende que os alunos à saída da escolaridade obrigatória ponham em prática são os seguintes: Responsabilidade e Integridade - Excelência e Exigência - Curiosidade, Reflexão e Inovação - Cidadania e Participação – Liberdade.

No projeto educativo da Escola são ainda referidas as prioridades educativas pelas quais o Agrupamento se deve reger, sendo elas: o humanismo (importância dada ao interesse e bem-estar de toda a comunidade, apostando no seu desenvolvimento integral) o saber (valorizar os saberes disciplinares e contribuir para que os jovens tomem decisões e participem na realidade de forma crítica, fundamentada e autónoma), a aprendizagem (promover o desenvolvimento da capacidade de aprender e garantir o acesso à aprendizagem e à participação de todos os alunos no seu processo de formação), a inclusão (salvaguardar a igualdade e a não discriminação), o trabalho colaborativo (valorizar o trabalho em equipa e interdisciplinar), a flexibilidade, adaptabilidade e ousadia (promover uma cultura de melhoria) e a sustentabilidade (envolver a comunidade educativa na formação de uma consciência ambiental).

É de realçar que analisando o projeto educativo da Escola pode perceber-se a valorização dada à componente do desenvolvimento moral e formação pessoal e social do aluno, pretendendo contribuir para a formação da sua personalidade e carácter, contribuindo para que à saída da escolaridade obrigatória demonstre comportamentos compatíveis com os valores acima referidos.

4. A Prática de Ensino Supervisionada

4.1. Núcleo de Estágio

Este foi composto pela Professora Orientadora Alice Santos, por mim e pelo meu colega de estágio Hugo. A primeira reunião do núcleo de estágio com a Professora orientadora Alice Santos serviu para nos conhecermos, ficarmos cientes da localização de algumas instalações ou salas possíveis para futuras reuniões, mas também foi nesse dia que se decidiu quais as sub-unidades curriculares que ficariam entregues a cada Professor

Estagiário. Três delas eram obrigatórias: Lógica (10º ano, ao longo do 1º período), Filosofia do Conhecimento (Descartes e David Hume, 11º ano, no 2º período), Ética (Kant e Stuart Mill, 10º ano, no 2º período). Tinha a opção de escolher uma das seguintes: Filosofia da Religião ou Filosofia da Arte, ambas para lecionar no 1º período ao 11º ano. Optei por Filosofia da Religião.

Normalmente, as reuniões realizaram-se entre uma a duas vezes por semana, dependendo da necessidade das mesmas. Nessas reuniões, fomos fazendo a nossa autoavaliação (refletimos sobre o que estava a correr melhor e menos bem), organizámos atividades para cada turma (por exemplo, viagens de estudo ou algum tipo de atividade na própria escola), analisámos as diversas planificações e realizámos em grupo alguns elementos de avaliação (nomeadamente, os testes). Cada reunião é um momento de entreajuda, onde se tenta ao máximo que todos rememos na mesma direção.

4.2. Caracterização das turmas

Lecionei duas turmas, uma do 10º ano e outra do 11º ano, ambas do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, e observei as aulas lecionadas pela Professora Alice Santos. Assisti, também, a algumas das aulas lecionadas pelo meu colega Hugo.

A turma do 10º ano apresentou-se da seguinte forma: eram 26 alunos, onde 9 eram rapazes e 17 eram raparigas. A diferença de idades é mínima, situando-se entre os 14 e os 15 anos. Era uma turma com um comportamento considerado exemplar, por isso, dificilmente poderia pedir melhor. Os alunos obtiveram classificações consideradas excelentes e eram muito participativos, contribuindo para o bom funcionamento das aulas.

A turma do 11º ano apresentou-se da seguinte forma: eram 27 alunos, onde 8 eram rapazes e 19 eram raparigas. A diferença de idades é relativamente maior que na outra turma, com idades situadas entre os 15 e os 17 anos. Esta turma possivelmente não apresentava um comportamento tão bom quanto o da turma de 10º ano. Era uma turma igualmente interessada e os alunos apresentaram classificações também consideradas muito boas.

Tanto uma turma quanto a outra, encontraram-se sempre dispostas a ajudar e a colaborar comigo e a executar aquilo que era pedido na sala de aula. Tratou-se de uma experiência satisfatória, pois dava e recebia na mesma proporção, nomeadamente no que toca à partilha de reflexões e ideias.

4.3 As aulas

As reuniões realizadas com a Professora Alice Santos e o meu colega Hugo foram importantes para que, semanalmente, fôssemos partilhando e melhorando as planificações das aulas que viríamos a dar. Cada planificação que fiz seguiu a taxonomia de Bloom e foi sendo feita de aula a aula tal como fora ensinado pela Professora Marta Mendonça na unidade curricular Didática da Filosofia: da Planificação à Avaliação I. Os conteúdos vêm a seguir aos objetivos porque está subentendido que para se chegar aos objetivos pretendidos se tem que percorrer aquele caminho (isto é, dar aqueles conteúdos). Os objetivos definem os conteúdos.

No tocante às estratégias, tentei levar em consideração o que fora ensinado nas aulas da unidade curricular Problemáticas do Ensino da Filosofia, uma vez que me conscientizei dos diversos tipos de interação em sala de aula. Claro que nem em todas as aulas foram feitas as mesmas abordagens: os alunos eram diferentes bem como as aprendizagens essenciais. Referem-se as aulas de Lógica como sendo as temáticas onde a estratégia de diálogo aberto foi mais difícil de implementar, devido às especificidades dos conteúdos lecionados. Não obstante, tentei que a maioria das aulas seguissem uma vertente mais dialógica do que meramente expositiva, pois existem vantagens comprovadas da ação dialógica no processo de aprendizagem e do seu contributo para a formação da consciência crítica. Ademais, gosto de procurar a interação com os alunos. Coloquei-lhes questões, chamei-os ao quadro para resolverem algum exercício, etc. Utilizei como recurso principal o próprio manual, mas também recorri às projeções de PowerPoints para os alunos seguirem os conteúdos e lerem textos que não constavam no manual (sobretudo para Filosofia da Religião) e posteriormente promover o diálogo através da interpretação dos textos. Já nas aulas de Lógica, a componente de resolução de exercícios propostos no manual assumiu o protagonismo e, de quando em vez, também me guiei por exemplos que podem ser encontrados num PowerPoint.

O método de avaliação sumativa foi diferente para as duas turmas. Na turma do 10º ano, a avaliação foi feita através de uma ficha (dividida entre a introdução à Filosofia e às suas questões bem como a introdução à própria Lógica), com um teste Global (que continha todos os conteúdos dados até ao momento), e, além disso, foi-lhes pedido que apresentassem um trabalho sobre um ou vários direitos humanos. Para terminar de avaliar o primeiro

módulo, foi realizada uma ficha no 2º período (contendo questões sobre argumentos não dedutivos e indutivos e falácias informais). Para avaliar o último módulo, foi realizado apenas um teste no 3º período (avaliando conteúdos relacionados com os valores, a ética kantiana e o utilitarismo).

Na turma do 11º ano, a avaliação foi feita através de uma ficha (grande parte sobre John Rawls e os críticos e uma pequena parte sobre o início de Filosofia da Arte), com um teste Global (também contendo todos os conteúdos das aprendizagens essenciais lecionados até ao momento), e, tiveram que realizar um ensaio filosófico sobre o que quisessem que tivesse que ver com Filosofia da Arte (podiam basear-se inclusive na viagem de estudo ao Convento de Mafra). No primeiro teste do segundo período foram avaliados os conteúdos sobre o primeiro módulo lecionado por mim ao 11º ano, estando relacionado com Filosofia da Religião); já o segundo teste desse mesmo período, teve como propósito avaliar os conteúdos dos dois módulos, relacionando-se com Filosofia da Religião bem como com o Racionalismo de Descartes e o Empirismo de Hume. No último período, o foco da avaliação consistiu nos conteúdos lecionados sobre Filosofia do Conhecimento. Todos os testes foram feitos com a supervisão da Professora e as matrizes dos mesmos foram disponibilizadas aos alunos através da plataforma INOVAR.

A avaliação formativa foi realizada em todos os módulos lecionados: assim que os conteúdos eram lecionados, os mesmos eram aplicados em exercícios do manual. Neste sentido, um método que adotei nas minhas aulas foi o de realizar exercícios de aplicação e de consolidação dos conteúdos lecionados ou na própria aula ou nas aulas anteriores para que os alunos pudessem aplicar aquilo que fora aprendido. A resolução dos exercícios podia ser individual ou podiam-se juntar em grupos de até quatro pessoas, ao mesmo tempo que eu ia passando por todos os lugares, isto por dois motivos: verificava se se encontravam efetivamente a executar o que fora proposto e esclarecia dúvidas que pudessem haver. De quando em vez, havia marcação de trabalhos de casa e os mesmos eram corrigidos na aula seguinte. Não obstante, a maior parte dos exercícios foi realizada dentro da sala de aula, sendo que aquilo que não conseguiam fazer na aula, terminavam em casa. Além disso, também eram avaliados, aula após aula, o comportamento e a participação dos alunos. Como disse, foram executados todos os exercícios do manual, de modo a ter um elemento de avaliação formativa. Os que não eram feitos durante a aula, por falta de tempo, eram

terminados em casa como trabalho de casa e corrigidos na aula a seguir.

De um modo geral, os alunos obtiveram classificações muito boas nos vários elementos de avaliação, o que traduz o sucesso das aprendizagens. Importa referir que não foram só eles que aprenderam, eu também aprendi bastante. Aprendi com eles, sobretudo por terem sido os meus primeiros alunos. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, aprendi a falar em público, o que era algo que até ter começado a lecionar me assustava. Aprendi a impor-me mais, a ter uma presença na sala de aula diferente daquela que tinha no início. No início, acredito que a minha maior dificuldade era chamar os alunos à atenção, ainda que não fosse necessário fazê-lo muitas vezes. Isto, possivelmente, devia-se ao facto de estar habituado a ser eu o aluno e não o professor. Tinham sido muitos anos com uma função na escola e, de repente, o papel desempenhado por mim mudou. Não obstante, foi uma transição feita gradualmente. Esta dificuldade estendeu-se pelo primeiro período, mas foi ultrapassada e a minha postura foi retificada logo no início do segundo período. Estou bastante grato à Professora Alice por ter insistido e não ter desistido de me ajudar e de me aconselhar, sempre para meu bem, pois acreditava em mim: por vezes, possivelmente até mais do que eu próprio. Se não tivesse sido pela paciência, dedicação e atenção da Professora, tenho a certeza que este processo teria sido mais complexo.

4.3.1 A Lógica (10º ano)

As primeiras aulas lecionadas ao 10º Ano foram sobre Lógica Formal e Informal. A primeira aula foi no dia 16 de outubro e a última no dia 15 de fevereiro, tendo em conta as aulas de teste e correções. Com a finalidade de planificar estas aulas, guiei-me pelo documento das *Aprendizagens Essenciais* do 10º ano. O módulo correspondente às temáticas lecionadas nestas aulas intitula-se: “Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico”. Por conseguinte, este módulo é dividido nos conteúdos a seguir referidos: conceitos de tese, argumento, validade, verdade e solidez; o quadrado da oposição; formas de inferência válida; principais falácias formais; o discurso argumentativo e principais tipos de argumentos e falácias informais.

Este módulo foi o mais longo dos quatro que lecionei. Comecei a lecionar os conteúdos das aprendizagens essenciais relativos ao cálculo proposicional. Sobretudo nas

primeiras aulas, utilizei como recurso um *PowerPoint* sobre Lógica que me fora facultado pela Professora Alice. Primeiramente, identifiquei os operadores proposicionais verofuncionais e expliquei cada um deles, dando exemplos. Posteriormente, expliquei-lhes como é que poderiam aplicar tabelas de verdade com esses mesmos operadores.

Para se construir tabelas de verdade para determinar tautologias, contingências e contradições, tive que clarificar cada um desses conceitos. Na consequência das tabelas de verdade, expliquei-lhes como é se verifica a validade de argumentos através de inspetores de circunstâncias. Realizando sempre, de seguida, exercícios de aplicação.

Notei que os alunos apresentaram facilidade na aprendizagem. Considero que o facto de os alunos serem de Ciências e Tecnologias possa ter contribuído para tal, visto que existem pontos em comum entre a Lógica e a Matemática, nomeadamente no tipo de raciocínio exigido. Além da facilidade, demonstraram interesse através da participação e do empenho na execução das tarefas propostas. Para consolidar os conteúdos em causa foram realizados bastantes exercícios. Adotei a mesma estratégia que observei nas aulas da Professora Alice, deixava-os trabalhar em grupo, enquanto eu passava por cada grupo para verificar se trabalhavam e se apresentavam dúvidas ou dificuldades. Isto é, mesmo nas aulas lecionadas pela Professora Alice, era eu que esclarecia as dúvidas relativas a exercícios. A meu ver, foi uma forma de começar mais cedo a ter contacto com a turma, o que facilitou bastante todo o processo. Sinto que ajudou a iniciar a minha relação com os alunos e que contribuiu também para um melhor funcionamento da primeira aula por mim lecionada. Por outras palavras, sinto que a primeira aula decorreria com maior dificuldade caso não tivesse tido um contacto prévio com os alunos.

Uma vez terminados os exercícios, realizava-se a correção dos mesmos. Para tornar a aula mais dinâmica, chamava um ou dois alunos ao quadro para corrigirem os exercícios. Assim, uma vez que eles sabiam que depois poderia ser a vez deles de irem ao quadro, empenhavam-se ainda mais a fazer os exercícios no lugar.

Vejamos algumas formas de inferência válida que foram lecionadas: negação dupla, *modus ponens*, *modus tollens*, contraposição, silogismo hipotético, silogismo disjuntivo, leis de De Morgan (negação da conjunção e negação da disjunção). De seguida, passámos para o estudo das falácias formais, nomeadamente a falácia da afirmação do consequente e a falácia da negação do antecedente. Posto isto, prosseguimos para o estudo dos argumentos não

dedutivos e dos argumentos indutivos (por generalização e por previsão). Posteriormente, analisámos argumentos por analogia e argumentos de autoridade. Concluímos o presente módulo com o estudo das diferentes falácias informais com a caracterização e a exemplificação das mesmas: falácia da derrapagem, falácia do falso dilema, falácia *ad hominem*, falácia do espantalho, falácia *ad populum*, falácia do apelo à ignorância, falácia da relação causal e a falácia da petição de princípio.

O estudo dos argumentos não dedutivos prosseguiu da seguinte maneira: por exemplo, quando abordámos o argumento indutivo por generalização, foi apresentada antes de mais a sua forma lógica e um exemplo do mesmo. Posta a parte mais expositiva, pedi aos alunos que escrevessem no caderno dois ou três exemplos do argumento em causa. Dei aproximadamente cinco minutos para realizarem a tarefa e, posteriormente, perguntei-lhes o que tinham escrito. Fiz isso com todos os argumentos lecionados e fiz o mesmo com as falácias. Discutimos se os exemplos estavam corretos ou não e porquê. Constatei que os alunos não apresentaram dificuldades, considerando que demonstraram saber colocar os conhecimentos em prática sempre que eram questionados, errando em poucas ocasiões.

Para avaliar a unidade foram realizados três elementos de avaliação. O primeiro teste, no dia 23 de outubro, teve o propósito de avaliar os conteúdos iniciais que foram lecionados pela Professora Alice Santos. Consistiu em 22 questões de escolha múltipla, uma questão de correspondência entre duas colunas, uma das colunas com questões filosóficas e a outra com as áreas da Filosofia, uma questão para colocar quatro proposições categóricas na forma canónica, e, no grupo II, tinha duas questões de desenvolvimento acerca da Alegoria da Caverna de Platão. No geral, os alunos obtiveram classificações boas ou muito boas. Apesar de não ter sido eu a lecionar os conteúdos avaliados neste teste, fui eu que o elaborei e o corriji. Neste caso, como o mesmo apresentava duas questões de desenvolvimento, estas foram corrigidas pela Professora Alice. Não obstante, foi combinado entre nós que antes de lhe entregar os testes, eu tinha que atribuir uma cotação a cada pergunta de desenvolvimento. Ou seja, nesse tipo de questões, não corrigia a caneta vermelha, apenas assinalava a lápis a pontuação que considerava correta. Posto isto, entregava os testes à Professora Alice e corrigia essas questões. No dia da entrega de cada teste, tive sempre a curiosidade de perguntar se as pontuações atribuídas se encontravam em harmonia. Houve vezes em que a própria Professora fazia questão de me dizer que sim, que na maioria dos casos estávamos

em sintonia. Tal facto, claro, deixava-me cada vez mais confiante para os próximos desafios, nomeadamente para a correção dos testes. Acredito que consegui o rigor que procurei ter tanto neste momento quanto na elaboração do próprio teste, visto que foram alvos de elogios por parte da Professora. Quanto à elaboração dos testes, procurei diversificar nas fontes utilizadas para retirar perguntas que pudessem ser consideradas interessantes. Retirei questões desde ao Exame Nacional a dossiês, manuais, etc. Relativamente à correção, tentei fazê-la com a maior atenção possível, de modo a não me enganar em nenhuma questão, nomeadamente nas de escolha múltipla que é particularmente fácil errar a corrigir. Não senti dificuldades nem na elaboração dos testes nem na correção dos mesmos e acredito que foi uma parte bastante positiva do meu estágio.

O segundo teste, feito no dia 4 de dezembro, apresentava-se com dois grupos. O grupo I continha 11 questões de escolha múltipla, valendo cinco pontos cada; o grupo II continha 6 exercícios onde tinham que, por exemplo, recorrer a tabelas de verdade, elaborar o dicionário de algumas proposições e formalizá-las, reescrever proposições de modo a que ficassem na forma canónica e até mesmo construir um argumento inválido partindo de uma dada premissa. As classificações neste teste, no geral, também foram boas ou muito boas e os alunos tiveram tendência para as melhorar em relação à avaliação anterior. Neste teste, fui eu a corrigir tudo. Apesar de não ter tido dificuldades, considerei um teste mais difícil de corrigir do que o primeiro. Corrigir exercícios com tabelas de verdade exige bastante atenção e é algo demorado. Não obstante, entreguei-os dentro do prazo. O terceiro teste, realizado no dia 5 de fevereiro, encontrava-se dividido em dois grupos. O primeiro grupo com 30 questões de escolha múltipla e o segundo grupo com apenas uma questão onde tinham que considerar um dado argumento. Era pedido que escrevessem o respetivo dicionário, que o formalizassem, que determinassem a validade do argumento utilizando uma tabela de verdade ao passo que tinham que justificar a resposta. Posso dizer que os resultados foram bastante positivos em todos os momentos de avaliação, com tendência a melhorar as classificações, muito devido ao esforço e à dedicação dos alunos. Eram incansáveis, pelo menos dentro da sala de aula e assumo que em casa também. Digo isto porque, como já mencionei, um método que utilizava em todas as aulas era a realização de exercícios de aplicação e consolidação dos conteúdos dados. Dava algum tempo para os alunos, em grupo, se assim quisessem, realizarem os exercícios propostos. Acabaram por fazer todos os

exercícios e as fichas do manual, não só como consolidação, mas como revisão para os testes.

No primeiro período foi pedido aos alunos que fizessem uma apresentação oral sobre os direitos humanos como um momento de avaliação. Foram disponibilizadas algumas aulas para a realização das mesmas. De um modo geral, penso que os alunos executaram o que era esperado e que decorreu bem, apesar de não ter sido eu a avaliar. Digo isto porque assisti às apresentações realizadas por todos os alunos. Tomei a iniciativa e a liberdade de ir registando as minhas observações acerca das mesmas, muito embora tal não me tivesse sido pedido pela Professora Alice. Recordo-me que no momento foi algo que me pareceu oportuno, visto que mais tarde poderia ter que ser eu a fazê-lo: quer na Prática de Ensino Supervisionada (PES) quer num próximo desafio. Quanto mais experiência e prática, melhor. Fi-lo por esse motivo, mas também por curiosidade. Tinha interesse em comparar as minhas anotações com as classificações dadas pela Professora Alice, de modo a saber se coincidiam ou não. O que senti é que, para mim, iriam funcionar como indicadores de como estaria a decorrer a PES. Isto é, se as minhas anotações e se as classificações coincidissem, então encontrar-me-ia no bom caminho. Quando constatei que houve na maioria dos casos harmonia entre os valores atribuídos por mim e pela Professora, senti-me ainda mais confiante. Algo que se revelou positivo ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, pois, tendo em conta que foi a minha primeira experiência na lecionação, ao início era normal sentir-me um bocado inseguro.

Escrevendo agora uma reflexão geral sobre as aulas de Lógica e sobre o início da PES, tenho a impressão que as aulas de Lógica decorreram relativamente bem, sobretudo tendo em conta que a Professora Alice nos tinha alertado para a dificuldade que era lecionar essa unidade e tendo em conta que, para mais, foi a primeira experiência que tive a nível da docência, o que pode ter complicado o processo especialmente no início. Considero-me uma pessoa tímida, que não gosta particularmente de estar diante de outras, mas ser professor é estar no centro das atenções: para o bem e para o mal. Isto é, os alunos registam tudo o que o professor diz, todo o seu comportamento e raramente se esquecem. Então, para alguém com esta característica, encontrar-me perante um grupo de pessoas diariamente tornou-se um desafio. Não obstante, devo dizer, um bom desafio. Algo que aceitei e abracei com todo o prazer. Segui o conselho da Professora Alice Santos e criei uma personagem pedagógica. Alguém diferente, mas ao mesmo tempo eu. A verdade é que, muito embora tenha esta personalidade mais introvertida, senti-me bastante à vontade no ambiente de sala de aula.

Adorei a interação com os alunos, considero que é um dos aspetos que torna a docência tão diferente das demais profissões.

Dado que iniciei a Prática de Ensino Supervisionada com apenas 21 anos, pensava que tal poderia vir a tornar-se um problema ou um desafio ainda maior. Note-se, tinha pouco mais de 5 ou 7 anos do que os alunos. Tinha esta preocupação, pois julgava que a diferença de idades poderia dificultar o respeito que os alunos viessem a demonstrar por mim. Não obstante, e em contrapartida, tinha consciência da vantagem que essa proximidade poderia ter. Afinal, é natural relacionarmo-nos melhor com pessoas que tenham uma idade perto da nossa, sentimo-nos mais próximos. A idade, que era algo que inicialmente me causava inquietude, rapidamente se tornou uma aliada. Creio que o meu relacionamento com os alunos foi positivo desde o início e teve tendência a melhorar ao longo do tempo, o que facilitou toda a experiência. De quando em vez, eram realizados torneios no pavilhão e coincidiam com as aulas de Filosofia, pelo que não havia aula. Ainda assim, os alunos convidavam-me sempre para os acompanhar e assistir aos jogos deles, o que certamente contribuiu para melhorar o meu relacionamento com os alunos. Ademais, considero que esteve sempre presente o respeito que eles tinham por mim, nunca excedendo o seguinte pensamento: eu era o professor e eles os alunos. Isto é, em nenhum momento recebi um tratamento inferior. Como mencionei, uma das preocupações que tinha era que pudessem explorar a diferença de idades a meu desfavor, o que não aconteceu. Na primeira aula a que assisti, apresentei-me. A apresentação consistiu em contar onde tinha concluído a Licenciatura, onde estava a realizar o Mestrado e qual tinha sido o meu percurso no secundário. Uma vez que lectionei duas turmas da área de Ciências e Tecnologias, julguei que pudesse ter interesse mencionar que eu, apesar de ter optado por seguir Filosofia no ensino superior, tive as mesmas disciplinas que eles no ensino secundário. A julgar pela surpresa demonstrada pelos alunos, posso afirmar que a minha apresentação quebrou a ideia que os mesmos tinham quanto a associarem quase que exclusivamente o curso de Filosofia à área de Línguas e Humanidades. A realidade é que a Filosofia é uma disciplina que engloba as mais variadas áreas do saber.

Assim que terminei de me dar a conhecer, disse-lhes que se sentissem livres para me perguntar o que quisessem. A pergunta que me colocaram, tanto numa turma quanto na outra, foi acerca da minha idade. Considerei uma questão natural, diria que consequência de uma

curiosidade própria de adolescentes que se encontram perante um professor estagiário de 21 anos. De qualquer modo, como mencionei acima, todos os alunos sempre me trataram com bastante respeito. Procurei estabelecer com eles uma relação de proximidade, no sentido em que pudessem olhar para mim como alguém que se encontrava disponível para os ajudar. Isto é, procurei ter o mesmo tipo de relação que eu próprio tive com alguns dos meus professores há cinco ou sete anos. Relações que mantenho até aos dias de hoje e que nada se deve ao facto de estar a seguir passos semelhantes aos deles: tal veio a constatar-se apenas uma mera e feliz coincidência. Uma ligação que num primeiro momento é profissional, mas que se transforma igualmente numa amizade. Não obstante, é de suma importância manter todos os limites bem estabelecidos. Foi algo que tentei ao longo da Prática de Ensino Supervisionada e que acredito que consegui. Apesar da timidez, tenho outras características que me ajudaram certamente neste percurso: pontos que, além de eu considerar positivos para um professor, a Professora Alice também me mencionou, como a paciência para entender que os alunos se encontram numa idade difícil, a capacidade de ouvir o que eles têm para dizer, por exemplo. Tive a experiência como aluno e mantenho a convicção de que o professor é metade do caminho para se gostar de uma disciplina. Ou seja, se o aluno gostar do professor, tal facto contribui para que o primeiro goste igualmente da disciplina. Como tal, procurei que todos se sentissem à vontade nas minhas aulas, de modo a que se pudessem sentir com interesse e ânimo. Nessas circunstâncias, o tempo passa mais depressa. Ademais, passa-se melhor o tempo.

4.3.2 Kant e Stuart Mill (10º Ano)

No dia 8 de abril, lecionei a primeira aula, do total de 21, sobre o módulo das *Aprendizagens Essenciais* “A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial [Ética]”. O dado módulo é dividido pelos seguintes subtemas: “A dimensão pessoal e social da ética” e “A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas”.

Comecei por definir e identificar valores, tendo perguntado aos alunos o que é que os mesmos entendiam por valores. Obtive definições semelhantes, como por exemplo: são princípios que nos servem de guias. Distingui juízos de valor e juízos de facto. Prossegui

identificando as diferentes teorias que procuram responder ao problema da natureza dos valores: subjetivismo, relativismo e objetivismo. Para tal, caracterizei os aspectos essenciais de cada uma das teorias e, de seguida, perguntei aos alunos que críticas é que poderiam fazer. Só depois de eles exporem as suas ideias é que passámos ao estudo das respetivas objeções apresentadas no manual. Constatei que na maior parte das vezes a participação deles revelou-se perspicaz, apresentando críticas que se adequaram a cada uma das teorias vistas. Em síntese, no caso do subjetivismo, todos os juízos de valor morais são subjetivos, pois a sua verdade ou falsidade depende de sentimentos e preferências pessoais. Apresentei como objeção as consequências existentes caso o subjetivismo fosse verdadeiro: os debates morais não fariam sentido, pois todos estariam certos; seria ilegítimo censurar ações claramente erradas. Quanto ao relativismo, todos os juízos de valor morais são culturalmente relativos, pois a sua verdade ou falsidade depende da cultura de cada sociedade. Se o relativismo fosse verdadeiro, então a ideia de progresso moral não teria sentido. Além disso, é possível criticar de forma construtiva costumes de outras sociedades/culturas sem ser intolerante ou etnocêntrico. Sobre o objetivismo, podemos dizer que alguns juízos de valor morais são objetivos porque a sua verdade ou falsidade não depende de uma certa perspectiva, mas baseia-se em razões: um juízo moral será objetivamente verdadeiro se puder ser justificado com boas razões e falso se isso não for possível. Por boas razões, entende-se razões informadas e imparciais. Se considerarmos o exemplo, “É errado maltratar crianças”, não podemos dizer que existe grande controvérsia nesse caso. Claro que há assuntos mais difíceis nos quais não existe consenso (exemplo: “O aborto é sempre errado” ou “O aborto é correto em algumas situações”). Não obstante, existem objeções para o objetivismo: se alguns juízos morais fossem objetivos seria de esperar que não existissem tantas divergências éticas, porém, como estas existem em grande quantidade, pode concluir-se que nenhum juízo moral é objetivo e que o objetivismo não é uma boa teoria.

Posto isto, prossegui com a formulação do problema da fundamentação da moral. Como distinguir uma ação moralmente correta de uma ação moralmente incorreta? Que critério ético permite fazer essa distinção? Antes de passar à ética kantiana, comecei por questionar os alunos para averiguar qual era a ideia inicial que cada um tinha acerca das questões colocadas nas frases acima. Além das perguntas, dei-lhes alguns exemplos, fazendo uma breve alusão a Kant e a Mill. O ponto de partida para responderem seria o seguinte: se

consideravam as consequências de uma ação aquilo que a torna moralmente correta ou se consideravam o dever aquilo que a torna moralmente correta. Se optassem pela primeira opção, estariam a defender a perspectiva utilitarista; se optassem pela segunda, estariam a defender a ética deontológica. Realizei este exercício com a finalidade de incitar a reflexão partindo dos pensamentos que os alunos já tinham antes dos conteúdos serem lecionados. Considerei uma prática interessante, pois serviu também para comparar a posição ética de cada um antes e depois da leção dos conteúdos. Num primeiro momento, as perspectivas partilhadas incidiam sobretudo numa ética consequencialista.

Posto este exercício, comecei por dar a resposta de Kant: graças à razão, ou seja, graças à capacidade de pensar. É a razão que dita o que está certo e errado. Quando falamos de Kant, temos que falar necessariamente de três tipos de ação: ações contrárias ao dever, conformes ao dever e por dever. Antes dos exemplos dados por mim, pedi aos alunos que exemplificassem cada tipo de ação assim que elas eram explicadas, o que realizaram sem dificuldade. Também não se pode estudar Kant sem abordar os dois imperativos formulados por ele. O imperativo hipotético ordena que se cumpra determinada ação em concreto para atingir determinado fim desejado. Por exemplo, «se queres ser reconhecido, pratica o bem». Já o imperativo categórico indica universalmente a forma como devemos agir, sem impor condições. O imperativo categórico diz-nos, por exemplo, que mentir é sempre errado porque é uma ação que não pode ser universalizada. Seria absolutamente desastroso, caso todos mentíssemos. Em última instância, não haveria verdade nem mentira, levando a não haver no que acreditar. Relativamente ao imperativo categórico, não foi difícil que os alunos chegassem à conclusão de que este corresponde à regra de ouro: não fazer aos outros aquilo que não gostaríamos que nos fizessem a nós. Foi algo dito pelos próprios alunos de forma perspicaz.

Passei a definir o conceito de boa vontade: é o bem supremo (ou último), pois é intrínseca ou ilimitadamente boa – e não pode ser usada para o mal. Temos uma boa vontade quando o nosso querer é determinado pela razão e obedecemos ao imperativo categórico. Segundo Kant, somos livres quando obedecemos ao imperativo categórico. Se faço o que é moralmente correto, sou livre. Se percebo o que está certo, mas não o faço, porque vai contra os meus interesses, desejos ou sentimentos, não sou livre. Sou, pelo contrário, escravo desses interesses, desejos e sentimentos. É natural as afirmações anteriores afigurarem-se estranhas

e contraintuitivas a quem se depara com elas pela primeira vez, como certamente era o caso da maioria dos alunos. Normalmente, acreditamos que somos livres quando fazemos aquilo que está de acordo com os nossos interesses, desejos ou sentimentos e não o contrário. Não obstante, ao estudarmos uma perspectiva diferente, neste caso, a de Kant, deparamo-nos com uma outra maneira de pensar: podemos adotá-la ou não, mas é sempre positivo conhecê-la. Apesar da dificuldade inicial de compreensão a respeito da noção kantiana de liberdade, reconheço que a mesma foi superada com a ajuda dos exemplos dados. Acredito que se pensarmos que, quando fazemos aquilo que está de acordo com os nossos interesses estamos, na verdade, a ser escravos de nós próprios, ajuda a perceber melhor a perspectiva de Kant.

Antes de dar a conhecer as críticas a Kant, perguntei quais é que considerariam adequadas e os alunos responderam em conformidade. Deram como exemplo o carácter absoluto e rigoroso da ética deste filósofo, não necessariamente por estas palavras, mas expressaram esta ideia, quando disseram que consideravam difícil ou quase impossível, por exemplo, nunca mentir. Apresentei à turma a mais célebre objeção à ética kantiana. Há casos em que estamos perante deveres incompatíveis. Por exemplo: se estivermos a abrigar um judeu e vem à nossa porta um soldado nazi perguntar por ele, existem dois cenários. Dizemos a verdade e o judeu morre ou mentimos e impedimos que o judeu morra. Em ambos os casos, é difícil estar na pele de Kant. Por um lado, não podemos permitir que alguém morra; por outro, não podemos mentir. Assim que terminei de apresentar o dado exemplo, perguntei aos alunos o que é que eles considerariam o correto nesta situação e o que Kant responderia. A maior parte, respondeu que se se encontrassem na situação descrita, então mentiriam com a finalidade de salvar o judeu. Ou seja, discordaram de Kant. Não obstante, há uma resposta que normalmente se dá a este problema: temos o direito de não responder, tal como temos o direito de não responder caso um desconhecido nos aborde na rua e nos faça perguntas pessoais. Assim que apresentei esta resposta ao problema, os alunos concordaram com a mesma. Para consolidar a resposta, dei como exemplo a seguinte situação: se vocês forem abordados na rua por alguém desconhecido e se essa pessoa vos fizer perguntas (nomeadamente, pessoais), têm o direito de não responder. Não são obrigados a responder a todas as pessoas. O mesmo sucederia no caso de serem abordados por um soldado nazi sobre a possibilidade de estarem a abrigar um judeu na vossa casa.

Por fim, dei início à ética utilitarista de John Stuart Mill. As ações são moralmente

corretas ou incorretas em função das suas consequências. Isto é, se estas forem favoráveis, a ação é correta; caso sejam desfavoráveis, é incorreta. O motivo é irrelevante. Tendo em conta o princípio da utilidade, podemos dizer que as ações corretas maximizam a felicidade ou reduzem a infelicidade e as ações incorretas o inverso. Não obstante, importa saber que a felicidade não deve ser tratada imparcialmente, visto que não se trata apenas da felicidade do agente, mas sim da felicidade do maior número de pessoas envolvidas na ação. Para distinguir os prazeres superiores dos inferiores, mencionei aos alunos que mais vale ser um humano insatisfeito do que um porco satisfeito. Isto porque, segundo Mill, os prazeres superiores (intelectuais) dizem respeito aos prazeres que os seres humanos podem sentir e os prazeres inferiores (corporais) dizem respeito aos restantes animais. A maioria, senão mesmo todos, concordaram na ordem apresentada dos prazeres, porque de facto os superiores só se referem aos seres humanos ao passo que os inferiores se referem tanto aos seres humanos quanto aos restantes animais. Ainda assim, foi natural demonstrarem também alguma surpresa relativamente à ideia de que comer seria inferior a ler, visto que seguiram o raciocínio de que comer é algo extremamente necessário à sobrevivência e que conseguimos viver sem ler, por exemplo. Ou pelo simples facto de que comer lhes dá mais prazer do que ler.

No utilitarismo não existem deveres morais absolutos. Não obstante, de um modo geral, roubar, mentir e matar é errado. Mas se houver alguma situação em que fazer alguma dessas ações significar mais felicidade para o maior número de pessoas, então a sua prática é correta. Constatei que os alunos tenderam a concordar com esta perspectiva. A felicidade, para Mill, é o bem último. Ou seja, é a finalidade última das ações humanas: procuramos sempre a felicidade. Utilizei o seguinte exemplo para evidenciar que, quando realizamos qualquer ação, aquilo que procuramos é sempre em última instância a felicidade: se uma pessoa disser que vai correr com a finalidade de ficar em forma, faz sentido perguntar-lhe por que é que quer ficar em forma e, se ela responder que quer ficar em forma para ser admirada, faz sentido perguntar-lhe por que é que ela quer ser admirada. Mas se ela responder a uma dessas perguntas dizendo que faz isso porque a deixa feliz (a faz sentir bem, dá-lhe prazer, etc.) não parece fazer sentido voltar a perguntar porquê. Com este exemplo, os alunos entenderam o motivo pelo qual Mill considerava que a felicidade é o bem último.

Antes de passar às críticas, pedi-lhes que refletissem sobre quais é que poderiam ser. De modo geral, apresentaram bons exemplos: é difícil calcular e comparar a felicidade ou a

infelicidade de diferentes pessoas. Uma objeção à ética utilitarista pode ser o facto de ser muito exigente. Impor ao agente que seja imparcial na consideração da sua felicidade (e das pessoas próximas) e da felicidade das outras é errado e impossível de cumprir. Para exemplificar aos alunos, apresentei-lhes a seguinte situação: por um lado, podemos salvar o nosso pai ou alguém que nos é próximo. por outro lado, podemos salvar um médico que consequentemente vai salvar muitas mais pessoas porque descobriu a cura para uma doença. Seguindo a filosofia de Mill, teríamos de deixar o nosso pai morrer e salvar o médico, mas isso parece-nos muito difícil de fazer. Os alunos expressaram a concordância sentida em relação a esta crítica.

Na última aula, foi realizado um debate sobre qual a coisa certa a fazer nos casos apresentados no Problema do Trolley. Primeiro, mostrei um vídeo de uma palestra de Michael Sandel que abordava o Problema do Trolley para os alunos verem e, depois, pedi-lhes que analisassem e refletissem acerca do mesmo. Foi a aula que mais gostaram, provavelmente por ter sido ainda mais prática do que as anteriores. Nem todas as aulas puderam ter este carácter, uma vez que para se poder debater é necessário primeiramente que tenha sido lecionado o conteúdo que será alvo dessa mesma reflexão. Ademais, existe um programa curricular a ser cumprido e toda uma preparação que vai sendo feita ao longo de dois anos letivos para, no final do 11º ano, os alunos serem avaliados através do Exame Nacional. Para tal, as aulas tiveram um misto de exposição, diálogo, reflexão e prática de exercícios. Refiro-me sobretudo aos exercícios tipo-exame, que são exercícios que respeitam uma tipologia semelhante aos que se afiguram no Exame Nacional.

O exercício de reflexão proporcionou um debate interessante entre os alunos da turma. De um lado, a maioria defendia que o correto a ser feito era virar o trolley e matar apenas um trabalhador, do outro lado a menor parte da turma defendia que o correto a ser feito seria não fazer nada e deixar o trolley matar cinco trabalhadores. O argumento que mais utilizaram para justificar a primeira posição resumia-se ao facto de que é preferível matar apenas uma pessoa em vez de matar cinco. Depois foi colocada uma outra situação hipotética. Imaginemos que o trolley está descontrolado, mas desta vez não somos o condutor e, portanto, não o conseguimos virar. Neste cenário, somos alguém que está de fora a assistir em cima de uma ponte. Em cima dessa mesma ponte encontra-se um homem muito gordo que, se o empurrarmos, ele cai sobre o trilho e impede que o trolley mate os cinco

trabalhadores que se encontram nesse mesmo trilho. O homem que está em cima da ponte morre, mas os cinco trabalhadores não. Aqui a resposta mais comum foi diferente do que no primeiro caso. Neste caso, a maior parte dos alunos disse que era preferível não fazer nada e deixar os cinco trabalhadores morrer. Porquê? Por que é que desta vez parecia preferível matar cinco pessoas em vez de apenas uma, questionei-os. Argumentaram que, por algum motivo, empurrar o homem da ponte e matá-lo parecia mais errado do que virar o trolley e matar um só trabalhador. O motivo, para a maior parte, assentava na sensação de culpa presente no ato de empurrar alguém e esse alguém morrer por nossa causa.

De seguida, apresentei-lhes um outro caso. Desta vez, pedi-lhes que imaginassem que eram médicos e tinham cinco pacientes com ferimentos leves e um paciente com ferimentos graves. Há duas opções: passam o dia inteiro a tratar dos cinco pacientes, conseguem salvá-los, mas o gravemente ferido morre; ou passam o dia inteiro a tratar do paciente em estado crítico, conseguem salvá-lo, mas os outros cinco pacientes morrem. A resposta foi a mesma para a maioria dos alunos: é preferível salvar os cinco pacientes do que apenas um. Agora, vejamos um caso diferente. Somos um médico que recebeu cinco pacientes em estado grave e cada um deles precisa de um transplante. Na sala ao lado, encontra-se uma pessoa à espera de ser atendida em perfeito estado de saúde. Como não existem doadores de órgãos disponíveis, então entraríamos na sala enquanto a pessoa está a fazer uma sesta e tiraríamos os cinco órgãos. A pessoa ia morrer, mas salvaríamos os cinco pacientes. A maior parte da turma disse que não faria isso, ou seja, não mataria um paciente para salvar cinco.

O debate levou-nos a algumas conclusões interessantes. O primeiro princípio moral que surgiu na discussão diz-nos que a coisa certa a ser feita depende das consequências que resultarão da nossa ação. Por exemplo, é melhor morrer apenas uma pessoa do que cinco. Nesse caso, a moralidade do ato reside na sua consequência. Já quando hesitamos em empurrar o homem da ponte para salvar cinco vidas ou em retirar os órgãos à pessoa saudável para salvar os cinco pacientes, estamos a considerar outro princípio moral. Esse princípio diz-nos que a moralidade de uma ação reside em certos deveres que temos.

Para avaliar este módulo foi realizado apenas um teste, no dia 3 de junho, no final do terceiro período. Foi assim decidido durante uma reunião do núcleo de estágio. No primeiro e no segundo períodos houve dois testes e uma apresentação oral como elementos de avaliação para a turma de 10º ano. Dado que o último período escolar é mais curto que os

restantes, considerou-se a possibilidade de os alunos serem avaliados através de apenas um teste e uma apresentação, sendo que esta foi sobre a teoria da justiça de John Rawls (aprendizagens essenciais lecionadas pela Professora Alice). Como mencionei, para avaliar os conteúdos por mim lecionados, houve apenas um teste. Este continha 23 questões de escolha múltipla e 4 questões de desenvolvimento sobre a ética Kantiana e o utilitarismo de Stuart Mill, o que foi igualmente combinado na reunião. Senti uma melhoria entre o último teste e os anteriores que elaborei: tanto na facilidade quanto na qualidade. A matriz do mesmo foi fornecida pela Professora tal como havia acontecido para os restantes momentos de avaliação tanto do 10º como do 11º anos. Entreguei os testes e apresentei aos alunos a correção dos mesmos com o intuito de clarificar as dúvidas que pudessem ter. De um modo geral, os alunos obtiveram classificações consideradas boas (13,5-17,4) ou muito boas (17,5-20), pelo que interpreto que as mesmas tenham sido resultado de bastante estudo e esforço, mas também de sucesso por parte das aprendizagens.

4.3.3 Filosofia da Religião (11º ano)

No final do primeiro período, dia 4 de dezembro, lecionei a primeira aula, do total de 15, sobre o módulo das *Aprendizagens Essenciais* “A dimensão religiosa — análise e compreensão da experiência religiosa [Filosofia da Religião]”. Este módulo apresenta como subtema “Religião, razão e fé”.

Comecei por formular o problema da existência de Deus e justificar a sua importância filosófica. Discutir se Deus existe ou não pode, além de fornecer esclarecimentos acerca do próprio tema, contribuir para uma melhor compreensão de alguns problemas da atualidade. Uma vez que vivemos em sociedades onde a diversidade cultural é bastante acentuada, e, tendo em conta que a religião é um elemento fundamental da cultura dos povos, a abordagem filosófica do tema poderá cultivar o respeito relativamente às crenças alheias. Para tal, foi necessário abordar os valores religiosos, nomeadamente os valores de diferentes religiões, tais como: cristianismo, islamismo, judaísmo, budismo, etc. Abordar qualquer religião é naturalmente um assunto sagrado para muitos, servindo-me aqui de um pleonismo intencional para reforçar a convicção de que é necessário ter um cuidado especial aquando da leção de Filosofia da Religião. Assim sendo, procurei manter sempre uma postura

neutra, limitando-me a lecionar os conteúdos e a apresentar argumentos a favor e contra a existência de Deus, ainda que encorajasse o diálogo e o debate na sala de aula. Por exemplo, em diversas ocasiões fui questionado acerca da minha crença religiosa, nomeadamente se acreditava ou não que Deus existe. A essa pergunta, respondi sempre o mesmo: não vou partilhar, pois não quero influenciar ninguém. Foi algo combinado entre mim e a Professora Alice, no seguimento de lhe perguntar o que deveria fazer caso fosse questionado pelos alunos sobre a minha posição filosófica, ao qual me respondeu para não expor a minha posição, sobretudo em temas religiosos, políticos, etc. Também foi algo que segui como exemplo do Professor de Filosofia que tive no ensino secundário: sempre que questionado sobre a sua posição religiosa, dizia que não queria influenciar os alunos. Claro que os alunos sabem pensar por si, mas é uma resposta que, a meu ver, acaba por salvaguardar o Professor da disciplina.

Depois de explicitar o conceito teísta de Deus, passei para os argumentos a favor e contra a existência de Deus. Além disso, abordei as respetivas objeções a cada argumento. Mencionei aos alunos que, ao longo das próximas aulas, íamos explorar os dados argumentos: o argumento cosmológico, o argumento teleológico, o argumento ontológico, o problema do mal, a Teodiceia de Leibniz e a aposta de Pascal.

Primeiramente, o argumento cosmológico, ou da causa primeira, de S. Tomás de Aquino, afirma a existência de Deus partindo do princípio da causalidade, segundo o qual tudo quanto existe tem uma causa e as mesmas causas produzem os mesmos efeitos em circunstâncias idênticas. Trata-se de um argumento *a posteriori*. Nesse momento, perguntei-lhes se conheciam o conceito *a priori* e se sabiam a distinção entre este e *a posteriori*. São conceitos que, no quotidiano, apresentam os respetivos significados: antes e depois; pelo que alguns alunos já se encontravam familiarizados com os mesmos. Contudo, em Filosofia são utilizados num contexto diferente. Para os ajudar a entender melhor, disse-lhes que podiam pensar que *a priori* era antes ou independente da experiência, e, que, por isso, dependia apenas da razão; e que *a posteriori* era depois da experiência, ou seja, que dependia da experiência. Depois de estudado o argumento cosmológico e antes de passarmos às críticas do mesmo, pedi-lhes que pensassem como poderiam refutar o argumento. De maneira perspicaz, tiveram uma participação positiva apresentando um contra-argumento adequado. Um recurso utilizado foi um vídeo de William Lane Craig sobre o argumento cosmológico,

tendo como estratégia a análise e perguntas sobre o mesmo. Trata-se de um vídeo curto de aproximadamente cinco minutos que, além de resumir bastante bem o argumento cosmológico, faz-nos pensar sobre o surgimento do Universo. Porquê alguma coisa em vez de nada?

O argumento teleológico determina a existência de Deus a partir da finalidade e ordem de quanto existe no Universo. Recorrendo ao princípio por analogia afirma que tal como os objetos são criados pelo ser humano com um propósito, também o Universo apresenta uma finalidade intrínseca. Este também é um argumento *a posteriori*. Antes de iniciarmos o estudo das objeções, pedi-lhes que pensassem sobre quais é que poderiam ser. Foi um exercício recorrente e que considerei pertinente, pois contribuía para uma aula mais dinâmica e com caráter reflexivo. Visualizou-se um vídeo de William Lane Craig com a finalidade de se retirar dele o mais importante acerca do argumento de S. Tomás de Aquino. Os alunos participaram de forma ativa e interessada, pois no final da visualização do vídeo, fiz-lhes perguntas e orientei uma discussão acerca do mesmo.

No argumento ontológico, Anselmo de Cantuária apresenta a seguinte definição de Deus: “*algo maior do que o qual nada pode ser pensado*”, concluindo que, então Deus existe necessariamente, uma vez que, se não existisse realmente, já não seria *algo maior do que o qual nada pode ser pensado*. Assim sendo, é um argumento *a priori*. Em relação a este argumento, constatei que os alunos apresentaram mais dificuldades, considerando que a definição de Deus dada por Santo Anselmo é mais complexa, e, no entender deles, mais confusa. Como consequência, tiveram também dificuldades quando lhes pedi para refletir sobre as objeções possíveis. Não obstante, ambas as dificuldades foram ultrapassadas através do esclarecimento de dúvidas. Immanuel Kant criticou neste argumento o pressuposto de que a existência é uma propriedade. Um exemplo dado na aula e que esclareceu as dúvidas dos alunos relativamente à objeção de Kant foi o seguinte: se disser que tenho uma casa que é espaçosa, onde gosto de viver e que é bonita, partimos do princípio que a casa existe; não dizemos que temos uma casa com essas características e que não existe, mas também não dizemos que temos uma casa com essas características e que existe. Não dizemos que a casa existe, pois tal não lhe acrescenta qualquer predicado. A Deus aplica-se o mesmo raciocínio: dizer que ele existe não lhe acrescenta qualquer predicado. Segundo Kant, a existência não é uma propriedade essencial, como o poderão ser a onipotência ou a suma bondade. A

existência é apenas a condição de possibilidade para que algo tenha esta ou aquela propriedade. Foi visualizado um último vídeo de William Lane Craig sobre o argumento ontológico, tendo sido analisado com o objetivo de sintetizar o argumento de Santo Anselmo. Foram colocadas algumas questões para incitar o debate e a participação dos alunos, algo que foi conseguido.

Nas aulas seguintes, debruçámo-nos acerca do problema do mal. A maioria dos alunos considerou o problema do mal importante a ter em consideração quando colocamos a questão: Será que Deus existe? Isto porque consideraram que, tendo em vista o problema do mal, é ainda mais difícil responder a essa pergunta. Temos a Teodiceia de Leibniz, que surge como resposta ao problema do mal, procurando explicar a compatibilidade entre a existência do mal e a existência de Deus. De seguida, foram analisadas objeções a Leibniz.

Terminei o módulo de Filosofia da Religião com a posição fideísta de Pascal e as suas objeções. O melhor cenário possível, segundo Pascal, é acreditarmos que Deus existe, e, por isso, devemos ter essa crença. A principal crítica consiste no facto de as crenças não serem voluntárias. Com o intuito de demonstrar isso aos alunos, pedi-lhes, num dia de sol, que acreditassem que estava a chover. Foi o suficiente para perceberem que, do mesmo modo que não podiam acreditar, num dia de sol, que estava a chover, também não podiam voluntariamente acreditar que Deus existe.

Propus que lessem os textos do manual bem como os que se encontravam inseridos nos *PowerPoints*. Com o propósito de tornar os alunos participativos nas aulas, além da leitura feita, era também realizada uma análise de modo a ser possível resumir os pontos essenciais de cada conteúdo lecionado. Isto é, os alunos não se limitavam a ler. O objetivo da leitura era praticar a interpretação com a minha ajuda. Depois de alcançado esse objetivo, o próximo passo era refletir e debater ideias. Considerei que essa podia ser uma estratégia positiva e necessária, uma vez que o estudo da interpretação é fundamental, não só para Filosofia, mas para todas as disciplinas. Ao início, constatei que os alunos apresentavam dificuldades ao nível da interpretação de textos. Ao longo do tempo, notei melhorias significativas, visto que eles começaram a participar mais e a interpretar sem necessitarem tanto da minha ajuda. Ainda que a leitura do manual possa ser um método mais passivo do que ativo, foi um método combinado entre mim e a Professora Alice, sobretudo para colmatar as dificuldades que os alunos sentiam e ajudá-los para algo tão importante quanto transversal

às restantes disciplinas.

Procurei que a sala de aula fosse um local onde os alunos se podiam sentir à vontade para participar. Isto é, partilhando a sua perspectiva com o resto da turma sem medo de estar errado. Pude notar que, ao longo das aulas, os alunos foram ganhando confiança e tornaram-se cada vez mais participativos.

Como elementos de avaliação elaborei dois testes com a supervisão da Professora Alice Santos. Foi combinado numa reunião que o primeiro teste teria 40 escolhas múltiplas com a cotação de 5 pontos para cada. Já o segundo teste, que coincidiu com o Teste Global do 2º Período, incluindo 9 questões de escolha múltipla Filosofia da Religião e as restantes de Filosofia do Conhecimento. Corrigi os testes em casa e posteriormente fiz a entrega e correção dos testes, onde aproveitava para analisar cada questão e esclarecer quaisquer dúvidas que pudesse haver. De modo geral, posso dizer que as classificações foram boas ou muito boas, o que reflete o sucesso das aprendizagens essenciais e o estudo realizado.

4.3.4 Descartes e David Hume (11º ano)

No dia 4 de março comecei a lecionar o módulo das *Aprendizagens Essenciais* “O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica”. Este módulo tem como subtema “Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento”. Ao todo, foram 21 aulas, contando com os testes e aulas de revisão.

A Professora Alice lecionou a introdução ao módulo e eu iniciei a leção com o Racionalismo de Descartes. Na primeira aula, apresentei a seguinte analogia: o conhecimento humano é como que um edifício. Quando Descartes procurou refutar o ceticismo e estabelecer os fundamentos das ciências e do conhecimento em geral, tentou encontrar uma crença indubitável e básica. Essa crença indubitável seria como que os alicerces que sustentam o edifício. Seria uma primeira crença que sustentaria todas as outras.

Depois de reconhecer a dúvida como parte crucial da filosofia de Descartes, importa caracterizar a dúvida cartesiana como sendo metódica, voluntária, teórica e hiperbólica. Para melhor compreensão do racionalismo cartesiano, prossegui à leitura e interpretação de um texto de Descartes presente na obra *Meditações sobre a Filosofia Primeira*. A partir desta atividade de leitura e interpretação, dei início à apresentação do argumento dos enganos sensoriais, ao argumento do sonho e, por último, ao argumento do deus enganador. O

primeiro foi de fácil compreensão para os alunos, pois é intuitivo. Dei o seguinte exemplo: se fizermos a experiência de mergulharmos um lápis dentro de um copo com água, metade fica dentro e metade fora, o que provoca a ilusão de que o lápis está partido, mas sabemos que não é verdade. O segundo também não foi difícil de perceber, assim que foi dado o exemplo de que por vezes temos sonhos que parecem que aconteceram efetivamente. Constatei que o terceiro argumento se afigurou mais complexo, considerando que estavam a ouvir pela primeira vez o conceito de um deus enganador que, para dificultar mais, entra em contradição com o Deus teísta que foi lecionado no módulo anterior. Ou seja, houve ocasiões em que os alunos apresentavam dúvidas que resultavam de juntarem ao argumento do deus enganador os conteúdos que tinham sido lecionados anteriormente.

O “penso, logo existo.” (o cogito) é a primeira certeza encontrada por Descartes. É uma crença indubitável, que nem um Deus enganador poderia abalar e é básica, pois é um facto incontestável. Se há pensamento, então deve existir um pensador. Dizer “penso, mas não existo” é contraditório. Perguntei aos alunos se já conheciam a célebre afirmação do filósofo francês que constitui o cogito, ao qual a maioria me respondeu que sim. Descartes apercebe-se de que uma das ideias que tem é especial e diferente das outras: a ideia de Deus. É a ideia de um ser perfeito. Mas como pode um ser imperfeito possuir a ideia de um ser perfeito? Recorre a Deus pois considera que ele (Descartes) é um ser imperfeito e tem a ideia de um ser perfeito, que não poderia ter criado (pois a causa não pode ser inferior ao efeito); por isso, a causa dessa ideia é o próprio ser perfeito (Deus), que existe. Deus ao criar-nos, deixou em nós a ideia de si próprio. Tal como já tinha acontecido com argumentos anteriores, pedi aos alunos que se antecipassem e pensassem nas possíveis objeções antes de as mesmas serem lecionadas. É uma questão que os põe a pensar durante uns minutos, até que alguém a tente responder. Bem ou mal, o importante sempre foi tentar responder sem medo de errar. Por vezes, os alunos sabem a resposta, mas têm vergonha ou até medo de errar, e, por isso, permanecem em silêncio.

Assim que terminei o racionalismo de Descartes, comecei por apresentar a crítica de Hume ao inatismo, afirmando que, se certas ideias fossem inatas, as crianças e todos os adultos mostrariam conhecê-las, o que não sucede.

No seguimento de ter abordado as ideias inatas, apresentei os vários tipos de ideias: adventícias, factícias e inatas, ao passo que as caracterizei e exemplifiquei. Perguntei aos

alunos que tipo de ideia seria a ideia de perfeição: se seria adventícia, factícia ou inata. Alguns responderam “inata”, outros que se enquadraria nas ideias factícias”. Passei a explicar que a ideia de perfeição ou de ser perfeito (ou de Deus) diz respeito a uma ideia inata, uma ideia que possuímos já à nascença.

Para Hume, os nossos conteúdos mentais derivam da experiência. Esses conteúdos têm o nome de percepções e estas podem ser divididas em impressões (derivam dos sentidos) e ideias (são cópias das impressões). Certas ideias complexas (Deus, sereia...) não copiam diretamente nenhuma impressão, mas são compostas por ideias menos complexas que copiam impressões. Neste sentido, a ideia de Deus é uma criação humana, originada pela associação de várias ideias. Com a finalidade de os alunos colocarem em prática estes ensinamentos, fui elaborando no quadro um esquema sobre as ideias e as impressões, em que lhes pedi para completar com os respetivos exemplos.

Para que pudessem entender o princípio da cópia de Hume, dei o seguinte exemplo: se tocarmos com um dedo numa vela, queimamo-nos e sentimos dor. Interagi com os alunos, perguntando-lhes se, no entender deles, a dor que sentíamos era mais intensa no momento em que a sentíamos ou, se daqui a uma semana, nos lembrássemos dela. Todos os alunos concordaram que a dor sentida no momento é superior à dor sentida na lembrança. Isto é, se nos lembrarmos, passado uma semana do ocorrido, que nos queimámos numa vela, a dor não será tão intensa. O mesmo se passa com as ideias e com as impressões. Sentir uma dor no momento em que a sentimos pela primeira vez, é como que uma impressão. A lembrança é como que uma ideia. Por seu turno, menos intensa, menos clara e menos nítida. O exemplo dado serviu para facilitar o processo de aprendizagem quanto à distinção entre os dois conceitos acima explicados. Foi algo que inclusive utilizaram no teste como auxílio de resposta, portanto ficou-lhes na memória.

Caracterizei relações de ideias e questões de facto. Para Hume, tudo o que podíamos conhecer estaria dividido dessa forma. Quanto às primeiras, apresentei o seguinte exemplo para que os alunos pudessem ter uma melhor compreensão: Nenhum solteiro é casado. Quanto às últimas, apresentei o dado exemplo: O Sol vai nascer amanhã. Para Hume, só estas são substanciais. Posto isto, escrevi no quadro um esquema onde os alunos tinham que me dizer características das relações de ideias e das questões de facto, de modo a distingui-las. Conseguiram dizer sozinhos algumas características, outras tive que ser eu a completar. Além

disso, pedi-lhes que me dessem exemplos das mesmas, o que não tiveram muita dificuldade em fazê-lo. Apesar de já ter sido estudado noutras aulas, voltei a perguntar se ainda se lembravam em que consistiam os conceitos de *a priori* e *a posteriori*, não havendo dúvidas por parte dos alunos.

A Professora Alice ajudou-me a explicar o princípio da causalidade em Hume. Constatou que alguns alunos estavam a ter dúvidas e decidiu intervir. Depois do esclarecimento, prossegui com o esquema do hábito em Hume. O conceito de hábito na sua filosofia apresenta uma maior facilidade de compreensão, pelo que não houve dúvidas.

Apresentei, ainda, o ceticismo moderado de Hume. Para evidenciar esta ideia, dei o seguinte exemplo: se duvidássemos sistematicamente de tudo e abandonássemos a crença na existência de relações causais efetivas entre os fenómenos ou a crença no princípio da uniformidade da natureza, então cairíamos numa hesitação constante. Isto é, estaríamos sempre a duvidar se nos iríamos queimar ou não caso colocássemos um dedo sobre uma vela acesa. De um ponto de vista prático, considera Hume, não há nada de positivo em sermos céticos radicais. Neste ponto, todos os alunos concordaram. Podemos considerar Hume um cético moderado, visto que defende a ideia de que temos crenças que não se encontram devidamente justificadas. Para ele, não observamos conexões necessárias entre fenómenos; a indução não é fiável; e que não são racionalmente justificáveis as crenças em realidades que transcendam o domínio da experiência (por exemplo, as crenças na existência do mundo exterior, na existência de um eu e na existência de Deus). Aqui, creio que foi mais difícil para os alunos assimilarem os conteúdos, visto que vivemos repletos de exemplos de causalidade no quotidiano e consideramos que as nossas crenças se encontram justificadas.

Para terminar o Empirismo de David Hume, apresentei as possíveis objeções à sua tese. Não obstante, antes de ter apresentado as críticas à tese de Hume, pedi aos alunos que refletissem sobre quais é que poderiam ser. De modo geral, tiveram mais facilidade na aprendizagem dos conteúdos relativos ao Racionalismo de Descartes do que aos do Empirismo de Hume. A principal objeção é que a identificação humana entre causalidade e conjunção constante, se for aceite, leva à admissão de falsidades. Dei como exemplo aos alunos que, se aceitarmos Hume, o dia é a causa da noite (ou vice-versa), já que entre eles existe conjunção constante e não causalidade. Se identificarmos causalidade e conjunção constante, não poderemos dizer que a criação do mundo foi um caso de causalidade, pois a

criação do mundo só aconteceu só uma vez, não havendo, portanto, uma conjunção constante.

Na última aula deste módulo, fiz uma análise comparativa entre o Racionalismo de Descartes e o Empirismo de Hume. Como já disse, os alunos apresentaram mais facilidade no estudo de Descartes do que de Hume. Nessa análise, revimos alguns tópicos centrais, como: origem do conhecimento, possibilidade do conhecimento e fundamento do conhecimento. Além de ter como propósito comparar as duas teorias, serviu igualmente como revisão para as avaliações.

Com a finalidade de avaliar o módulo das *Aprendizagens Essenciais* “O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica”, foram realizados dois testes. O primeiro ainda no segundo período, tendo saído conteúdos desse módulo e do anterior; o segundo, foi no terceiro período, que coincidiu com o último teste da turma do 11º ano. Foram 15 questões de escolha múltipla e 1 questão para justificar se o sujeito de uma determinada afirmação possui ou não conhecimento e 2 perguntas de desenvolvimento; 20 questões de escolha múltipla e 4 perguntas de desenvolvimento, respetivamente. Em ambos os testes de avaliação, a maior parte dos alunos obteve classificações consideradas boas ou muito boas, o que demonstra o estudo tido e o sucesso das aprendizagens. Quanto à elaboração dos testes, não apresentei grandes dificuldades. Tive que mudar bastante pouco em relação ao que tinha mostrado à Professora Alice na reunião. Além disso, foi pedida a realização de um ensaio filosófico sobre a Filosofia do Conhecimento. Foi apresentado o tema umas aulas antes, o que significa que os alunos tiveram a oportunidade de estudar e preparar o ensaio em casa. Depois, tiveram 50 minutos para o escrever numa folha de papel assinada por mim e pela Professora para evitar que trouxessem já feito de casa.

Os dois testes foram corrigidos e entregues por mim aos alunos, enquanto que o ensaio foi corrigido e entregue pela Professora Alice Santos. O mesmo se pode dizer relativamente aos respetivos critérios de avaliação e de correção.

Realço, agora, alguns pontos que estiveram presentes em todos os módulos lecionados. Fiz por abordar cada aula utilizando uma estratégia mais dialógica do que expositiva. Creio que a mera exposição é cansativa: tanto para quem tenta ensinar quanto para quem tenta aprender. Incentivar os alunos a debater e a expor as suas ideias diante dos professores e dos colegas, mas sobretudo a pensar, creio que é disso que se trata o filosofar. Por várias vezes, utilizei os textos quer do manual quer de *PowerPoints* como ponto de

partida para a reflexão. Isto é, após a leitura dos mesmos fazia sempre um exercício de interpretação, que, posteriormente, contribuía para o desbloqueio e o desenvolver de uma discussão. Outras vezes, utilizei a visualização de vídeos com a finalidade de interpretar, refletir e lançar algum debate. Como já referido, os vídeos apresentados de William Lane Craig no âmbito de Filosofia da Religião e o vídeo de Michael Sandel a respeito da ética kantiana e utilitarista tiveram um propósito dialógico.

O debate era iniciado por mim, pois colocava questões acerca do que fora lido ou visualizado e dava-lhes algum tempo para pensar. Primeiramente, dava abertura para que os alunos tivessem a iniciativa de participar e expor o seu pensamento. Ou seja, na maior parte das vezes questionava primeiro a turma toda, isto por dois motivos: primeiro, porque era uma forma de dar a palavra a todos os alunos; depois, porque respeitava simultaneamente aqueles que eram mais tímidos e não impunha que os mesmos participassem. De um modo geral, em ambas as turmas, todos os alunos iam participando, claro que uns mais do que outros, até pela timidez sentida.

5. As Atividades

Realizámos uma viagem a Mafra que consistiu numa visita guiada no Palácio Nacional de Mafra e na visualização de uma peça de teatro que dizia respeito à obra do Nobel português, José Saramago, *Memorial do Convento*. Esta atividade foi integrada no âmbito de algumas disciplinas, tais como: Filosofia (no domínio da Filosofia da Arte), História (estudo sobre a arte barroca situada cronologicamente entre o final do século XVI e meados do século XVIII) e Português (onde se estuda a obra de Saramago).

Importa mencionar que esta atividade foi pensada e organizada pela Professora orientadora Alice Santos e pelo meu colega Hugo, que inclusive participou como ator na peça de teatro. O espetáculo realizado pelo grupo de Teatro Éter Produções Culturais teve lugar no interior do palácio. Creio ter sido uma experiência enriquecedora para todos. Durante a visita notei o interesse demonstrado pelos alunos e, assim que regressámos a Miraflores, tive a oportunidade de conversar com alguns deles. Os comentários feitos dirigiam-se principalmente às várias intervenções que o meu colega Hugo teve como ator na peça de

teatro, confirmando, assim, o agrado que a experiência proporcionou.

Como mencionei anteriormente, foi pedido que os alunos do 11º ano realizassem um ensaio filosófico sobre Filosofia da Arte no âmbito da atividade descrita. Podiam, por exemplo, relacionar uma das teorias da arte estudadas com alguma obra de arte apreciada ao longo da visita ao Palácio Nacional de Mafra, uma vez que a mesma consistiu, não só na visualização de uma peça de teatro, mas também na contemplação de uma exposição que estava a decorrer nesse mesmo dia. Além disso, foi realizada uma visita guiada pelo Palácio Nacional de Mafra, o que possibilitou uma análise acerca do estilo barroco. A viagem de estudo foi realizada com a finalidade de os alunos terem um contacto diferente com várias formas de arte, e, posteriormente, contribuiu para os avaliar no âmbito do módulo das *Aprendizagens Essenciais* “A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]” aquando da realização do ensaio filosófico.

Considerações Finais

A realização deste relatório de estágio representa o culminar de uma experiência transformadora tanto a nível pessoal quanto profissional. A Prática de Ensino Supervisionada foi uma oportunidade única para aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, permitindo uma reflexão aprofundada sobre a prática pedagógica e a relevância da Filosofia no desenvolvimento do pensamento crítico e ético dos alunos.

Ao longo deste processo, tornou-se evidente que o ensino de valores é não apenas possível, mas também indispensável no contexto escolar. As aulas de Filosofia, pelo seu carácter questionador e reflexivo, revelaram-se um espaço privilegiado para fomentar nos alunos a capacidade de análise crítica e a construção de uma consciência ética. Através de estratégias como debates, dilemas morais e exercícios de reflexão, foi possível criar momentos significativos de aprendizagem e promover o diálogo em torno de temas essenciais à formação de cidadãos conscientes e participativos. Através da investigação realizada para a elaboração deste relatório, concluí que é possível ensinar valores na escola e que estes

podem integrar o currículo. Não só é possível implementar uma Educação baseada em Valores na escola, como é desejável que isso aconteça. Importa referir que a mesma proporciona várias vantagens em relação à mera inculcação de valores. A Educação baseada em Valores consciencializa os alunos da importância que os valores constituem nas vidas de todos, contribuindo para a formação de indivíduos capazes de refletir e agir de forma mais adequada sobre as mais variadas situações, desde casos em concreto do quotidiano a casos hipotéticos que representam dilemas morais. Ademais, desempenha um papel relevante na implementação dos valores dentro e fora do ambiente escolar.

Este estágio permitiu também um maior entendimento sobre as dinâmicas da sala de aula, a importância do planeamento e da adaptação às necessidades específicas de cada turma. A interação com os alunos e a orientação recebida ao longo do percurso foram fundamentais para o desenvolvimento das minhas competências como docente, destacando a importância da empatia, da flexibilidade e do rigor na prática pedagógica.

Por fim, esta experiência reforçou a convicção de que o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador do desenvolvimento humano, ético e intelectual. Assim, concluo este percurso com a certeza de que cada desafio enfrentado se traduziu numa aprendizagem significativa, encorajando a minha vontade de continuar a crescer enquanto docente.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Miraflores, Projeto Educativo - 2021-2025.

[Projeto Educativo \(aemiraflores.edu.pt\)](http://aemiraflores.edu.pt)

Aprendizagens Essenciais 10º Filosofia (2018).

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filo_sofia.pdf

Aprendizagens Essenciais 11º Filosofia (2018).

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_filo_sofia.pdf

DENOBILE, J. & Hogan, E. (2014). Values Education: what, how, why and the next? Curriculum and Learship Journal. 12 (1).

Direção-Geral da Educação (2013), Educação para a Cidadania - linhas orientadoras

[Microsoft Word - educacao para cidadania linhas orientadoras dez.docx](#)

FONSECA, J. (2005). "Educação e Valores: que relação?", «ARQUIPÉLAGO. Ciências da Educação», 6: 107-126.

GILLIES, D. J. M. (2006). A curriculum for excellence: a question of values. Scottish Educational Review, 38(1), 25-36.

HALSTEAD, J. M and TAYLOR, M. J. (eds), Values in Education and Education in Values, Londres, Falmer Press, 1996.

LIMA, F. B. F. (2016). O desafio de educar para valores no séc. XXI. Tese de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências. Repositório Comum.

[Tese.pdf \(rcaap.pt\)](#)

REBOUL, O., Les valeurs de l'éducation, Paris, PUF, 1992.

Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino (2018/C 195/01).

[Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2018, relativa à promoção de valores comuns, da educação inclusiva e da dimensão europeia do ensino](#)

RICOTTA, L. (2006). Valores do Educador: Uma ponte para a sociedade do futuro. São Paulo: Ágora.

Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. (2017) Despacho n° 6478/2017 de 26 de julho. [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória](#)

PEDRO, A. P. (2013). Ética, Moral, Axiologia e Valores: confusões e ambiguidades em torno de um conceito comum. *Kriterion*, Belo Horizonte, n° 130, Dez./2014, p. 483-498

RUSSELL, Bertrand, Os Problemas da Filosofia, Edições 70, Lisboa, 2008.

VALENTE, M. O. (1989). A Educação para os Valores. In *O Ensino Básico em Portugal*, pp. 133-172. ASA: Porto.

YAZDANI, S., AKBARILAKEH, M., AHMADY, S., FOROUTAN, S.A. & AFSHAR, L. (2015). Concet Analysis: Value Based Curriculum. *Biosciences Biotechnology Reserch Asia*, 12 (1), 123-130.

Anexos

Anexo A



Teste Global de Filosofia – 10º C3 (Versão A)

Nome:

Nº:

4 de março de 2024

Avaliação:

Grupo I

Selecione a opção correta.

1. De acordo com os compatibilistas clássicos, dizer que, numa dada ocasião, tínhamos a capacidade de agir de outro modo significa que:

- (A) O mesmo passado e as mesmas leis da natureza são compatíveis com diferentes futuros possíveis.
- (B) Somos capazes de alterar o passado ou as leis da natureza.
- (C) Há acontecimentos indeterminados.
- (D) Se tivéssemos escolhido fazer outra coisa, teríamos feito outra coisa.

2. Uma falácia informal é:

- (A) Um argumento – de qualquer tipo – inválido.
- (B) Um argumento que parte de premissas falsas.
- (C) Um argumento que chega a uma conclusão falsa.
- (D) Um argumento verosímil com erros que dependem também do conteúdo.

3. Qual é a pergunta que não exprime o problema do livre-arbítrio?

- (A) A liberdade de expressão deve ter limites?
- (B) O livre-arbítrio será compatível ou incompatível com o determinismo?
- (C) Os seres humanos têm ou não livre-arbítrio?
- (D) A liberdade de escolha é ou não conciliável com a circunstância de todos os acontecimentos terem causas anteriores?

4. Considere os seguintes enunciados sobre lógica informal e argumentos não dedutivos:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">1. A forma lógica de um argumento não dedutivo determina a sua força.2. A apreciação da força de um argumento tem em conta o conteúdo das proposições.3. A apreciação da força de um argumento fica a cargo da lógica informal.4. A força de um argumento não dedutivo depende apenas da verdade das premissas. |
|--|

- (A) 2 e 3 são corretos; 1 e 4 são incorretos
- (B) 1 e 4 são corretos; 2 e 3 são incorretos.
- (C) 1 e 2 são corretos; 3 e 4 são incorretos.
- (D) 3 e 4 são corretos; 1 e 2 são incorretos.

5. Considere os seguintes enunciados sobre generalizações e previsões:

1. As previsões indutivas dependem da suposição de que o futuro repetirá o passado.
2. Generalizações fortes implicam amostras amplas e representativas.
3. Generalizações fortes conduzem-nos a conclusões necessariamente verdadeiras
4. As previsões indutivas estabelecem comparações entre objetos semelhantes.

- (A) 2 e 3 são corretos; 1 e 4 são incorretos
- (B) 1 e 4 são corretos; 2 e 3 são incorretos.
- (C) 1 e 2 são corretos; 3 e 4 são incorretos.
- (D) 3 e 4 são corretos; 1 e 2 são incorretos.

6. Inúmeras descobertas científicas revelam causas determinantes do comportamento, não havendo nenhum facto cientificamente sustentado que milite a favor da ideia de uma vontade humana livre. Esta tese enquadra-se no:

- (A) libertismo.
- (B) determinismo moderado.
- (C) determinismo radical.
- (D) determinismo radical e no determinismo moderado.

7. A causalidade do agente é um conceito utilizado pelo:

- (A) determinismo moderado.
- (B) determinismo radical.
- (C) libertismo.
- (D) determinismo moderado e pelo libertismo.

8. Analisa, com atenção, as frases apresentadas e seleciona a opção correta:

I. As pessoas que não ponderam as consequências dos seus atos não merecem ter liberdade.

II. Nas democracias, os cidadãos têm mais liberdades do que nos outros regimes políticos.

- (A) Nenhuma das afirmações é relevante para a discussão do problema do livre-arbítrio.
- (B) Ambas as afirmações são relevantes para a discussão do problema do livre-arbítrio.
- (C) Apenas a afirmação I é relevante para a discussão do problema do livre-arbítrio.
- (D) Apenas a afirmação II é relevante para a discussão do problema do livre-arbítrio.

9. Não somos moralmente responsabilizados pelo que fazemos, mas devemos ainda assim ser responsabilizados, já que isso pode influenciar positivamente o nosso comportamento. Esta tese enquadra-se no:

- (A) libertismo.
- (B) determinismo radical.
- (C) determinismo moderado.
- (D) determinismo radical e no determinismo moderado.

10. Podemos ser profundamente condicionados pelos genes e pelos costumes sociais, entre outros fatores, sem perceber que isso está a suceder. Esta frase pode ser apresentada como objeção ao:

- (A) libertismo.
- (B) determinismo.
- (C) determinismo radical.
- (D) determinismo moderado.

11. Analisa o argumento que se segue e seleciona a opção correta.

- (1) Se o determinismo é verdadeiro, então não temos possibilidades alternativas.
- (2) Se não temos possibilidades alternativas, então não temos livre-arbítrio.
- (3) Logo, se o determinismo é verdadeiro, então não temos livre-arbítrio.

Os compatibilistas clássicos:

- (A) aceitam ambas as premissas do argumento.
- (B) rejeitam ambas as premissas do argumento.
- (C) rejeitam apenas a premissa (1).
- (D) rejeitam apenas a premissa (2).

12. Em termos causais, as escolhas humanas são completamente diferentes dos outros acontecimentos do mundo. Esta tese pode ser defendida por um:

- (A) determinista radical e por um determinista moderado.
- (B) determinista moderado.
- (C) determinista radical.
- (D) libertista.

13. Segundo Jean Paul Sartre:

- (A) somos tão livres que até podemos recusar a liberdade.
- (B) somos tão livres que podemos não fazer escolhas.
- (C) somos tão livres que não podemos recusar a própria liberdade.
- (D) se escolhermos não escolher deixamos de ser livres.

14. Os seres humanos podem agir livremente, mas não são capazes de decidir fazer algo a partir do nada e, por isso, quem entende o livre-arbítrio como o poder de iniciar ações independentemente de quaisquer causas anteriores está a confundir os seus desejos com a realidade.

Esta tese enquadra-se no:

- (A) libertismo.
- (B) determinismo radical.
- (C) determinismo moderado.
- (D) libertismo e no determinismo radical.

15. Analisa, com atenção, as frases apresentadas e seleciona a opção correta:

I. Dizer que o livre-arbítrio não envolve autodeterminação do agente é uma simplificação grosseira do conceito de livre-arbítrio.

II. O facto de sentirmos que escolhemos livremente algo não prova a existência de escolhas livres.

III. Negar a existência de liberdade da vontade é um erro, pois isso implica negar também a existência da responsabilidade moral.

- (A) I. Objeção ao libertismo; II. Objeção ao determinismo moderado; III. Objeção ao determinismo radical.
- (B) I. Objeção ao determinismo moderado; II. Objeção ao libertismo; III. Objeção ao determinismo radical.
- (C) I. Objeção ao determinismo radical; II. Objeção ao determinismo moderado; III. Objeção ao libertismo.
- (D) I. Objeção ao libertismo; II. Objeção ao determinismo radical; III. Objeção ao determinismo moderado.

16. Segundo o determinismo moderado:

- (A) Se não há coação imediata, então não há qualquer cadeia causal relacionada com a ação e, portanto, esta é livre.
- (B) Mesmo que haja uma forte coação imediata, o desejo do agente é a causa da ação e, portanto, esta é livre.
- (C) Se escolhermos fazer algo e se nada nos impede de o fazer, ao fazê-lo estamos a exercer o nosso livre-arbítrio.
- (D) As ações livres são aquelas que, na ausência de causas anteriores, derivam do desejo do agente.

17. O determinismo moderado considera que as ações humanas têm causas anteriores, mas:

- (A) Apesar disso existe livre-arbítrio e o determinismo é falso.
- (B) A sua influência não é suficientemente forte para coagir sempre o agente e impedir que todas as ações sejam livres.
- (C) Estas só influenciam as pessoas com pouca força de vontade.
- (D) A sua influência não constitui uma coação e por isso não impede que algumas ações sejam livres.

18. Como o determinismo radical se relaciona com a ideia de predestinação?

- (A) Concorda plenamente com a predestinação.
- (B) Rejeita completamente a predestinação.
- (C) Considera a predestinação como um fator parcial na vida humana.
- (D) Não tem relação com a predestinação.

19. Analisa, com atenção, as frases apresentadas e seleciona a opção correta:

I. Quando analisamos uma ação qualquer encontramos sempre causas anteriores à decisão do agente.

II. Se todas as ações tiverem causas anteriores, então a existência de possibilidades alternativas de ação é impossível.

III. Evolutivamente, é implausível que a crença no livre-arbítrio seja uma mera ilusão.

(A) I. Objeção ao libertismo; II. Objeção ao determinismo moderado; III. Objeção ao determinismo radical.

(B) I. Objeção ao determinismo moderado; II. Objeção ao libertismo; III. Objeção ao determinismo radical.

(C) I. Objeção ao determinismo radical; II. Objeção ao determinismo moderado; III. Objeção ao libertismo.

(D) I. Objeção ao libertismo; II. Objeção ao determinismo radical; III. Objeção ao determinismo moderado.

(19 x 5 pontos = 95 pontos)

Grupo II

1. Identifique as falácias presentes nas seguintes frases:

a) As fadas não existem porque nunca as vimos.

b) A lua influencia o feminino. Por isso, quando está lua cheia elas ficam perturbadas.

c) A violência doméstica é condenável porque as pessoas que a cometem são horríveis.

d) Tenho a certeza que vou gostar de todos os livros do Eça de Queirós. Gostei muito dos Maias.

(4 x 5 pontos = 20 pontos)

Grupo III

1. Seguem-se diversos tipos de condicionantes. Indique o tipo de condicionante presente em cada uma das situações.

a) **Ter medo de andar de avião.**

b) **Não saber falar a língua do país para onde se emigrou.**

c) **Sofrer de asma.**

d) **Viver numa ilha.**

e) **Ser praxado quando se entra para a Faculdade.**

<p><u>Tipos de condicionantes:</u> FB – Físico-biológicas; PSIC – Psicológicas; NG – Naturais-geográficas; HC – Histórico-culturais.</p>
--

(5 x 4 pontos = 20 pontos)

Grupo IV

1. Leia atentamente o seguinte texto.

“Por um lado, um conjunto de argumentos muito poderosos força-nos à conclusão de que a vontade livre não existe no Universo. Por outro, uma série de argumentos poderosos baseados na nossa própria experiência inclina-nos para a conclusão de que deve haver alguma liberdade da vontade, porque aí todos a experimentamos em todo o tempo.

Há uma solução corrente para este enigma filosófico. Segundo essa solução, a vontade livre e o determinismo são perfeitamente compatíveis entre si.”

J. Searle, *Mente, cérebro e ciência*, Edições 70, 1984, p. 108

1.1. Identifique a solução, apresentada no texto, para o problema do livre arbítrio.

1.2. Explique a solução identificada.

1.3. Apresente duas objeções possíveis.

(15 pontos + 25 pontos + 25 pontos = 65 pontos)

Anexo B



Correção do Teste Global de Filosofia – 10º C3 (Versão A)

Nome:
Avaliação:

Nº:

4 de março de 2024

Grupo I

Selecione a opção correta.

1. De acordo com os compatibilistas clássicos, dizer que, numa dada ocasião, tínhamos a capacidade de agir de outro modo significa que:

- (A) O mesmo passado e as mesmas leis da natureza são compatíveis com diferentes futuros possíveis.
- (B) Somos capazes de alterar o passado ou as leis da natureza.
- (C) Há acontecimentos indeterminados.
- (D) **Se tivéssemos escolhido fazer outra coisa, teríamos feito outra coisa.**

2. Uma falácia informal é:

- (A) Um argumento – de qualquer tipo – inválido.
- (B) Um argumento que parte de premissas falsas.
- (C) Um argumento que chega a uma conclusão falsa.
- (D) **Um argumento verosímil com erros que dependem também do conteúdo.**

3. Qual é a pergunta que não exprime o problema do livre-arbítrio?

- (A) **A liberdade de expressão deve ter limites?**
- (B) O livre-arbítrio será compatível ou incompatível com o determinismo?
- (C) Os seres humanos têm ou não livre-arbítrio?
- (D) A liberdade de escolha é ou não conciliável com a circunstância de todos os acontecimentos terem causas anteriores?

4. Considere os seguintes enunciados sobre lógica informal e argumentos não dedutivos:

- 1. A forma lógica de um argumento não dedutivo determina a sua força.
- 2. A apreciação da força de um argumento tem em conta o conteúdo das proposições.
- 3. A apreciação da força de um argumento fica a cargo da lógica informal.
- 4. A força de um argumento não dedutivo depende apenas da verdade das premissas.

(A) **2 e 3 são corretos; 1 e 4 são incorretos**

(B) 1 e 4 são corretos; 2 e 3 são incorretos.

(C) 1 e 2 são corretos; 3 e 4 são incorretos.

(D) 3 e 4 são corretos; 1 e 2 são incorretos.

5. Considere os seguintes enunciados sobre generalizações e previsões:

1. As previsões indutivas dependem da suposição de que o futuro repetirá o passado.
2. Generalizações fortes implicam amostras amplas e representativas.
3. Generalizações fortes conduzem-nos a conclusões necessariamente verdadeiras
4. As previsões indutivas estabelecem comparações entre objetos semelhantes.

(A) 2 e 3 são corretos; 1 e 4 são incorretos

(B) 1 e 4 são corretos; 2 e 3 são incorretos.

(C) 1 e 2 são corretos; 3 e 4 são incorretos.

(D) 3 e 4 são corretos; 1 e 2 são incorretos.

6. Inúmeras descobertas científicas revelam causas determinantes do comportamento, não havendo nenhum facto cientificamente sustentado que milite a favor da ideia de uma vontade humana livre. Esta tese enquadra-se no:

(A) libertismo.

(B) determinismo moderado.

(C) determinismo radical.

(D) determinismo radical e no determinismo moderado.

7. A causalidade do agente é um conceito utilizado pelo:

(A) determinismo moderado.

(B) determinismo radical.

(C) libertismo.

(D) determinismo moderado e pelo libertismo.

8. Não somos moralmente responsabilizados pelo que fazemos, mas devemos ainda assim ser responsabilizados, já que isso pode influenciar positivamente o nosso comportamento. Esta tese enquadra-se no:

- (A) libertismo.
- (B) determinismo radical.
- (C) determinismo moderado.
- (D) determinismo radical e no determinismo moderado.

9. Podemos ser profundamente condicionados pelos genes e pelos costumes sociais, entre outros fatores, sem perceber que isso está a suceder. Esta frase pode ser apresentada como objeção ao:

- (A) libertismo.
- (B) determinismo.
- (C) determinismo radical.
- (D) determinismo moderado.

10. Em termos causais, as escolhas humanas são completamente diferentes dos outros acontecimentos do mundo. Esta tese pode ser defendida por um:

- (A) determinista radical e por um determinista moderado.
- (B) determinista moderado.
- (C) determinista radical.
- (D) libertista.

11. Segundo Jean Paul Sartre:

- (A) somos tão livres que até podemos recusar a liberdade.
- (B) somos tão livres que podemos não fazer escolhas.
- (C) somos tão livres que não podemos recusar a própria liberdade.
- (D) se escolhermos não escolher deixamos de ser livres.

12. Os seres humanos podem agir livremente, mas não são capazes de decidir fazer algo a partir do nada e, por isso, quem entende o livre-arbítrio como o poder de iniciar ações independentemente de quaisquer causas anteriores está a confundir os seus desejos com a realidade.

Esta tese enquadra-se no:

- (A) libertismo.
- (B) determinismo radical.
- (C) determinismo moderado.
- (D) libertismo e no determinismo radical.

13. Segundo o determinismo moderado:

- (A) Se não há coação imediata, então não há qualquer cadeia causal relacionada com a ação e, portanto, esta é livre.
- (B) Mesmo que haja uma forte coação imediata, o desejo do agente é a causa da ação e, portanto, esta é livre.
- (C) Se escolhermos fazer algo e se nada nos impede de o fazer, ao fazê-lo estamos a exercer o nosso livre-arbítrio.
- (D) As ações livres são aquelas que, na ausência de causas anteriores, derivam do desejo do agente.

14. O determinismo moderado considera que as ações humanas têm causas anteriores, mas:

- (A) Apesar disso existe livre-arbítrio e o determinismo é falso.
- (B) A sua influência não é suficientemente forte para coagir sempre o agente e impedir que todas as ações sejam livres.
- (C) Estas só influenciam as pessoas com pouca força de vontade.
- (D) A sua influência não constitui uma coação e por isso não impede que algumas ações sejam livres.

15. Como o determinismo radical se relaciona com a ideia de predestinação?

- (A) Concorda plenamente com a predestinação.
- (B) Rejeita completamente a predestinação.
- (C) Considera a predestinação como um fator parcial na vida humana.
- (D) Não tem relação com a predestinação.

16. Analisa, com atenção, as frases apresentadas e seleciona a opção correta:

I. Quando analisamos uma ação qualquer encontramos sempre causas anteriores à decisão do agente.

II. Se todas as ações tiverem causas anteriores, então a existência de possibilidades alternativas de ação é impossível.

III. Evolutivamente, é implausível que a crença no livre-arbítrio seja uma mera ilusão.

- (A) I. Objeção ao libertismo; II. Objeção ao determinismo moderado; III. Objeção ao determinismo radical.
- (B) I. Objeção ao determinismo moderado; II. Objeção ao libertismo; III. Objeção ao determinismo radical.
- (C) I. Objeção ao determinismo radical; II. Objeção ao determinismo moderado; III. Objeção ao libertismo.
- (D) I. Objeção ao libertismo; II. Objeção ao determinismo radical; III. Objeção ao determinismo moderado.

17. Analisa, com atenção, as frases apresentadas e seleciona a opção correta:

I. As pessoas que não ponderam as consequências dos seus atos não merecem ter liberdade.

II. Nas democracias, os cidadãos têm mais liberdades do que nos outros regimes políticos.

- (A) Nenhuma das afirmações é relevante para a discussão do problema do livre-arbítrio.
- (B) Ambas as afirmações são relevantes para a discussão do problema do livre-arbítrio.
- (C) Apenas a afirmação I é relevante para a discussão do problema do livre-arbítrio.
- (D) Apenas a afirmação II é relevante para a discussão do problema do livre-arbítrio.

18. Analisa o argumento que se segue e seleciona a opção correta.

- (1) Se o determinismo é verdadeiro, então não temos possibilidades alternativas.
- (2) Se não temos possibilidades alternativas, então não temos livre-arbítrio.
- (3) Logo, se o determinismo é verdadeiro, então não temos livre-arbítrio.

Os compatibilistas clássicos:

- (A) aceitam ambas as premissas do argumento.
- (B) rejeitam ambas as premissas do argumento.
- (C) rejeitam apenas a premissa (1).
- (D) rejeitam apenas a premissa (2).

19. Analisa, com atenção, as frases apresentadas e seleciona a opção correta:

I. Dizer que o livre-arbítrio não envolve autodeterminação do agente é uma simplificação grosseira do conceito de livre-arbítrio.

II. O facto de sentirmos que escolhemos livremente algo não prova a existência de escolhas livres.

III. Negar a existência de liberdade da vontade é um erro, pois isso implica negar também a existência da responsabilidade moral.

- (A) I. Objeção ao libertismo; II. Objeção ao determinismo moderado; III. Objeção ao determinismo radical.

- (B) I. Objeção ao determinismo moderado; II. Objeção ao libertismo; III. Objeção ao determinismo radical.
(C) I. Objeção ao determinismo radical; II. Objeção ao determinismo moderado; III. Objeção ao libertismo.
(D) I. Objeção ao libertismo; II. Objeção ao determinismo radical; III. Objeção ao determinismo moderado.

(19 x 5 pontos = 95 pontos)

Grupo II

1. Identifique as falácias presentes nas seguintes frases:

- a) As fadas não existem porque nunca as vimos. **Ignorância**
b) A lua influencia o feminino. Por isso, quando está lua cheia elas ficam perturbadas. **Falsa causa**
c) A violência doméstica é condenável porque as pessoas que a cometem são horríveis. **Ad hominem**
d) Tenho a certeza que vou gostar de todos os livros do Eça de Queirós. Gostei muito dos Maias. **Falsa generalização**

(4 x 5 pontos = 20 pontos)

Grupo III

1. Seguem-se diversos tipos de condicionantes. Indique o tipo de condicionante presente em cada uma das situações.

- a) Ter medo de andar de avião. **Psicológicas**
b) Não saber falar a língua do país para onde se emigrou. **Histórico-culturais**
c) Sofrer de asma. **Físico-biológicas**
d) Viver numa ilha. **Naturais-geográficas**
e) Ser praxado quando se entra para a Faculdade. **Histórico-culturais**

Tipos de condicionantes: FB – Físico-biológicas; PSIC – Psicológicas; NG – Naturais-geográficas;
HC – Histórico-culturais.

Grupo IV

1. Leia atentamente o seguinte texto.

“Por um lado, um conjunto de argumentos muito poderosos força-nos à conclusão de que a vontade livre não existe no Universo. Por outro, uma série de argumentos poderosos baseados na nossa própria experiência inclina-nos para a conclusão de que deve haver alguma liberdade da vontade, porque aí todos a experimentamos em todo o tempo.
Há uma solução corrente para este enigma filosófico. Segundo essa solução, a vontade livre e o determinismo são perfeitamente compatíveis entre si.”

J. Searle, *Mente, cérebro e ciência*, Edições 70, 1984, p. 108

1.1. Identifique a solução, apresentada no texto, para o problema do livre arbítrio.

A solução apresentada é o determinismo moderado (o compatibilismo).

1.2. Explique a solução identificada.

- O determinismo moderado é compatibilista, pois considera compatíveis o determinismo e o livre-arbítrio – todas as ações são determinadas por causas anteriores, mas algumas são livres.
- Redefinição do conceito de livre-arbítrio: não é o poder de agir independentemente de causas anteriores, mas sim o poder de fazer o que queremos e não fazer o que não queremos.
- Uma ação é livre se é realizada sem compulsões ou coações (internas ou externas) e se deriva de crenças e desejos do agente.
- Essas crenças e desejos têm causas anteriores que o agente não controla, mas isso não retira liberdade à ação (desde que o agente não tenha sido compelido).
- Assim, existem possibilidades alternativas de ação: o agente faz uma coisa, mas podia ter feito outras, caso o tivesse desejado.

1.3. Apresente duas objeções possíveis.

O compatibilismo apresenta as seguintes objeções:

- Não permite compreender realmente a existência de autênticas possibilidades alternativas de ação, pois se uma ação tem sempre causas anteriores que o agente não controla, não parece possível fazer algo de diferente e alternativo.
- A redefinição do conceito de livre-arbítrio é simplista e não resolve o problema, pois os incompatibilistas não duvidam que por vezes seja possível agir sem coações e não é isso que discutem entre eles, mas sim se um agente pode ou não autodeterminar-se.

(15 pontos + 25 pontos + 25 pontos = 65 pontos)

Anexo C



Ficha de Filosofia – 11º C3 (Versão A)

Nome:

Nº:

5 de fevereiro de 2024

Avaliação:

Grupo I

Selecione a opção correta.

1. O argumento teleológico, ou do desígnio, de Tomás de Aquino a favor da existência de Deus inclui a premissa segundo a qual:

- (A) os livros sagrados das religiões revelam que Deus existe.
- (B) Deus intervém na organização do mundo.
- (C) todos os processos naturais têm um propósito.
- (D) todos podemos compreender a inteligência divina.

2. Qual das afirmações seguintes exprime adequadamente a perspetiva religiosa sobre o sentido da vida?

- (A) Se Deus não existisse, nós também não existiríamos.
- (B) Se Deus não existisse, a nossa vida teria um sentido diferente.
- (C) Se Deus não existisse, não saberíamos o que devemos fazer.
- (D) Se Deus não existisse, a nossa vida não teria propósito.

3. O problema da existência de Deus consiste em:

- (A) explicar como Deus surgiu.
- (B) compreender porque existe Deus.
- (C) apurar se Deus existe de facto.
- (D) determinar qual é o Deus verdadeiro.

4. De acordo com Tomás de Aquino, uma regressão ao infinito de causas é:

- (A) finita.
- (B) possível.
- (C) impossível.
- (D) necessária.

5. A questão-chave respondida pelo argumento cosmológico é:

- (A) O que causou o Universo?
- (B) Qual foi o início da Humanidade?
- (C) Quem é Deus?
- (D) Por que está tudo em movimento?

6. O argumento teleológico fundamenta-se:

- (A) em sinais aparentes de um desígnio ou de uma criação com um propósito no mundo para sustentar a existência de uma suprema inteligência organizadora.
- (B) no conceito de Deus para provar a existência de Deus.
- (C) em semelhanças entre atributos divinos e materiais para a existência de Deus.
- (D) no argumento da causa primeira.

7. O que podemos ganhar e perder se apostarmos na existência de Deus, de acordo com Pascal?

- (A) Podemos ganhar tudo ou perder tudo.
- (B) Podemos tudo ganhar e nada perder.
- (C) Podemos nada ganhar e tudo perder.
- (D) Podemos nada ganhar e nada perder.

8. Um exemplo de como o mal é compatível com o bem maior, segundo Leibniz, é:

- (A) Deus dar-nos liberdade, apesar de isso garantir algum mal ao mundo.
- (B) um general preferir uma vitória com algumas baixas nas suas fileiras a nenhuma vitória.
- (C) a imperfeição das partes ser às vezes exigida na matemática para a maior perfeição do todo.
- (D) Todas as respostas anteriores.

9. Para Pascal, aceitar a aposta:

- (A) seria tão bom quanto a verdadeira fé.
- (B) seria um modo de adquirir a verdadeira fé.
- (C) seria melhor do que nada se não se pudesse ter uma verdadeira fé.
- (D) não seria suficientemente bom para que alguém alcance a vida eterna.

10. A Teodiceia de Leibniz procurou explicar como:

- (A) o bem e o mal poderiam existir num mundo criado por um Deus que deveria ser bom.
- (B) o bem e o mal poderiam existir num mundo criado por um Deus que deveria ser mau.
- (C) o Homem e a Natureza poderiam coexistir num mundo criado por Deus.
- (D) o mundo iria acabar.

11. A filosofia da religião distingue-se da religião por:

- (A) não estabelecer nenhuma preferência em relação a qualquer crença religiosa.
- (B) ficar-se pelo domínio da razão e não conter a fé.
- (C) procurar responder aos problemas trazidos pela fé e pela experiência religiosa.
- (D) defender que a fé e razão são incompatíveis.

12. A propósito do problema da relação entre fé e razão, o fideísmo defende que:

- (A) fé e razão são incompatíveis.
- (B) qualquer ato de fé pressupõe uma manifestação de racionalidade.
- (C) é possível compatibilizar fé e razão.
- (D) fé e razão são fidedignas.

13. Qual das críticas pode ser aplicada ao argumento cosmológico?

- (A) Se a noção de “ser perfeito” implica a existência, tudo o que se pensa como perfeito tem de existir?
- (B) Se tudo o que existe teve uma causa, não é contraditório afirmar que Deus é a primeira causa de tudo o que existe?
- (C) Se a morte é uma realidade existente em todo o Cosmos, de que forma Deus não poderá morrer também?
- (D) Se tudo o que existe tem uma finalidade, em que medida Deus não é uma criação humana para atribuir uma qualquer finalidade também?

14. Uma das principais objeções à existência de Deus é:

- (A) a não existência do destino.
- (B) o livre-arbítrio e o determinismo.
- (C) o problema do mal.
- (D) a falta de provas científicas.

15. De acordo com Kant, o argumento ontológico é um mau argumento porque:

- (A) comete a falácia da petição de princípio.
- (B) a existência não é uma qualidade.
- (C) parte de premissas *a priori*.
- (D) parte de premissas *a posteriori*.

16. Segundo Epicuro, o argumento do mal mostra que o mal:

- (A) é incompatível com a existência de Deus.
- (B) torna improvável a existência de Deus.
- (C) é compatível com a existência de Deus.
- (D) torna provável a existência de Deus.

17. Segundo os críticos, o argumento cosmológico comete uma falácia do falso dilema porque:

- (A) existem mais hipóteses, como várias primeiras causas.
- (B) pode-se defender consistentemente uma cadeia causal infinita.
- (C) pode-se defender que a existência não é uma perfeição.
- (D) o darwinismo dá uma explicação natural sobre como algo pode agir para um fim.

18. Um facto frequentemente referido para pôr em causa a existência de Deus é:

- (A) a existência de agnósticos e ateus que têm preocupações morais.
- (B) a diversidade de religiões politeístas e em que há deuses cruéis.
- (C) a descoberta de problemas matemáticos que são tidos por insolúveis.
- (D) a ocorrência de tempestades devastadoras que matam pessoas.

19. Qual é o argumento a favor da existência de Deus que usa apenas premissas *a priori*?

- (A) Argumento cosmológico.
- (B) Argumento teleológico.
- (C) Argumento ontológico.
- (D) Argumento fideísta.

20. Qual das seguintes premissas faz parte do argumento cosmológico?

- (A) Deus existe no pensamento.
- (B) As maravilhas da natureza não se devem ao acaso.
- (C) Não há uma cadeia causal que regride infinitamente.
- (D) Se Deus existe, estaremos melhor como crentes em Deus do que como não crentes.

21. De acordo com a Teodiceia de Leibniz:

- (A) todo o mal no mundo é justificado.
- (B) nenhum mal no mundo é justificado.
- (C) algum mal no mundo é justificado.
- (D) algum mal no mundo não é justificado.

22. O mal natural refere-se ao mal que:

- (A) tem origem nas ações dos seres humanos.
- (B) não tem origem nas ações dos seres humanos.
- (C) tem origem em seres sobrenaturais (como anjos e demónios).
- (D) não tem origem em fenómenos naturais.

23. Uma crítica que podemos fazer ao argumento de Pascal é que:

- (A) as crenças não são voluntárias.
- (B) pode haver uma cadeia causal infinita.
- (C) Deus e o mal são compatíveis.
- (D) não se prova a existência de Deus.

24. O argumento que utiliza uma analogia da seta e do alvo para provar a existência de Deus é o argumento:

- (A) teleológico.
- (B) cosmológico.
- (C) ontológico.
- (D) do mal.

25. «Deus escreve direito por linhas tortas.» Este ditado popular relaciona-se diretamente com:

- (A) o problema do mal.
- (B) a resposta ao problema do mal baseada no livre-arbítrio.
- (C) a resposta ao problema do mal segundo a qual há males que vêm por bem.
- (D) a objeção à “aposta de Pascal” segundo a qual Deus talvez não ficasse agradado com a fé baseada num cálculo interesseiro.

26. Alguns filósofos consideram que o argumento cosmológico é incoerente, pois:

- (A) não menciona o mal existente no mundo.
- (B) a origem do universo pode ter sido algo extremamente poderoso, mas não um Deus.
- (C) a primeira causa pode ter sido o Diabo, o oposto de Deus.
- (D) alega que todas as coisas têm causas, mas pressupõe que Deus não tem causa.

27. Escolha a resposta que falta no argumento de Santo Anselmo.

I. Deus é aquele do qual nada maior pode ser pensado.

II. Deus existe no pensamento.

III.

IV. Mas, então, podemos conceber algo maior do que Deus.

V. Isso é uma contradição, então se Deus existe no nosso entendimento, Deus deve existir.

(A) Se Deus existe no entendimento da pessoa, então Deus deve existir na realidade.

(B) É possível que algo exista na compreensão, mas não na realidade.

(C) Deus também é algo maior do que pode ser concebido.

(D) Se Deus existe apenas no pensamento de alguém, ainda poderíamos concebê-lo existindo na realidade.

28. O facto de na nossa vida existirem dificuldades permite-nos desenvolver o nosso carácter. Esta frase faz parte:

(A) de uma resposta ao “problema do mal”.

(B) do argumento do desígnio.

(C) de uma crítica ao argumento do desígnio.

(D) do chamado “problema do mal”.

29. Em qual destas declarações não se sustenta o argumento teleológico?

(A) Tudo evoluiu naturalmente por acaso.

(B) É tudo tão complexo que deve haver um criador que a tudo confere um propósito.

(C) Complexidade significa necessariamente que haja uma finalidade.

(D) Nenhuma das anteriores.

30. A ideia de que Deus dotou os seres humanos de livre-arbítrio é utilizada como justificação para a existência do:

(A) Mal natural.

(B) Mal.

(C) Mal moral.

(D) Nenhuma das anteriores.

31. A Teoria da Evolução de Charles Darwin pode ser utilizada como objeção do:

(A) Argumento Cosmológico.

(B) Argumento Teleológico.

(C) Problema do Mal.

(D) Argumento Ontológico.

32. O Monge Gaunilo, provando coisas irreais como uma ilha perfeita, apresenta uma objeção contra o:

(A) Argumento Ontológico.

(B) Argumento Cosmológico.

(C) Argumento Teleológico.

(D) Problema do Mal.

33. Uma objeção apresentada à defesa da edificação do caráter é:

- (A) A quantidade de mal existente parece ser maior do que o necessário para promover o desenvolvimento do nosso caráter.
- (B) A existência de mal não é necessária para o desenvolvimento do nosso caráter.
- (C) O nosso caráter desenvolve-se mais com o bem do que com o mal.
- (D) Nenhuma das anteriores.

34. O teísmo:

- (A) não nega a fé, mas afirma que a razão é mais importante.
- (B) afirma a complementaridade entre a fé e a razão.
- (C) afirma que a fé é irracional e não deve ser aceita.
- (D) aceita a existência do divino, mas este não deve estar presente nas decisões importantes da nossa vida.

35. O agnosticismo:

- (A) afirma a existência de Deus.
- (B) nega a existência de Deus.
- (C) aceita a existência de Deus, mas nega a dos santos.
- (D) suspende o juízo sobre a existência de Deus.

36. Segundo os teístas, Deus é o criador de tudo o que existe. Esta afirmação implica que:

- (A) Deus criou-se a si próprio.
- (B) Deus criou este universo, mas poderia ter criado outro.
- (C) Deus é sumamente bom.
- (D) Deus é onnipotente e onnisciente.

37. Ao que é extraordinário e inspira admiração e reverência chamamos:

- (A) profano.
- (B) sagrado.
- (C) abstrato.
- (D) Nenhuma das anteriores.

38. Considere as seguintes afirmações.

1. Tomás de Aquino, ao provar que houve uma primeira causa do universo, prova que não há só um Deus.
 2. O argumento cosmológico contém a prova definitiva de que Deus existe.
 3. Se tudo o que existe tem uma causa, Deus, para ser a primeira causa, teria de ser a causa de si mesmo.
 4. Segundo Tomás de Aquino, o universo não existe desde sempre.
- (A) 1, 2 e 3 são verdadeiras; 4 é falsa.
 - (B) 1 e 2 são falsas; 3 e 4 são verdadeiras.
 - (C) 2 e 4 são falsas; 1 e 3 são verdadeiras.
 - (D) 3 é verdadeira; 1, 2 e 4 são falsas.

39. A hipótese de o universo ser obra de um deus imperfeito constitui uma crítica ao:

- (A) Argumento Teleológico.
- (B) Argumento Ontológico.
- (C) Argumento Cosmológico.
- (D) Problema do Mal.

40. A hipótese de Deus ter sido criado por um “supradeus”, isto é, um Deus superior constitui uma crítica ao:

- (A) Argumento Teleológico.
- (B) Argumento Ontológico.
- (C) Argumento Cosmológico.
- (D) Problema do Mal.

(40 x 5 pontos = 200 pontos)

Anexo D



Correção da Ficha de Filosofia – 11º C3 (Versão A)

Nome:

Nº:

5 de fevereiro de 2024

Avaliação:

Grupo I

Selecione a opção correta.

1. O argumento teleológico, ou do desígnio, de Tomás de Aquino a favor da existência de Deus inclui a premissa segundo a qual:

- (A) os livros sagrados das religiões revelam que Deus existe.
- (B) Deus intervém na organização do mundo.
- (C) todos os processos naturais têm um propósito.
- (D) todos podemos compreender a inteligência divina.

2. Qual das afirmações seguintes exprime adequadamente a perspetiva religiosa sobre o sentido da vida?

- (A) Se Deus não existisse, nós também não existiríamos.
- (B) Se Deus não existisse, a nossa vida teria um sentido diferente.
- (C) Se Deus não existisse, não saberíamos o que devemos fazer.
- (D) Se Deus não existisse, a nossa vida não teria propósito.

3. O problema da existência de Deus consiste em:

- (A) explicar como Deus surgiu.
- (B) compreender porque existe Deus.
- (C) apurar se Deus existe de facto.
- (D) determinar qual é o Deus verdadeiro.

4. De acordo com Tomás de Aquino, uma regressão ao infinito de causas é:

- (A) finita.
- (B) possível.
- (C) impossível.
- (D) necessária.

5. A questão-chave respondida pelo argumento cosmológico é:

- (A) O que causou o Universo?
- (B) Qual foi o início da Humanidade?
- (C) Quem é Deus?
- (D) Por que está tudo em movimento?

6. O argumento teleológico fundamenta-se:

- (A) em sinais aparentes de um desígnio ou de uma criação com um propósito no mundo para sustentar a existência de uma suprema inteligência organizadora.
- (B) no conceito de Deus para provar a existência de Deus.
- (C) em semelhanças entre atributos divinos e materiais para a existência de Deus.
- (D) no argumento da causa primeira.

7. O que podemos ganhar e perder se apostarmos na existência de Deus, de acordo com Pascal?

- (A) Podemos ganhar tudo ou perder tudo.
- (B) Podemos tudo ganhar e nada perder.
- (C) Podemos nada ganhar e tudo perder.
- (D) Podemos nada ganhar e nada perder.

8. Um exemplo de como o mal é compatível com o bem maior, segundo Leibniz, é:

- (A) Deus dar-nos liberdade, apesar de isso garantir algum mal ao mundo.
- (B) um general preferir uma vitória com algumas baixas nas suas fileiras a nenhuma vitória.
- (C) a imperfeição das partes ser às vezes exigida na matemática para a maior perfeição do todo.
- (D) Todas as respostas anteriores.

9. Para Pascal, aceitar a aposta:

- (A) seria tão bom quanto a verdadeira fé.
- (B) seria um modo de adquirir a verdadeira fé.
- (C) seria melhor do que nada se não se pudesse ter uma verdadeira fé.
- (D) não seria suficientemente bom para que alguém alcance a vida eterna.

10. A Teodiceia de Leibniz procurou explicar como:

- (A) o bem e o mal poderiam existir num mundo criado por um Deus que deveria ser bom.
- (B) o bem e o mal poderiam existir num mundo criado por um Deus que deveria ser mau.
- (C) o Homem e a Natureza poderiam coexistir num mundo criado por Deus.
- (D) o mundo iria acabar.

11. A filosofia da religião distingue-se da religião por:

- (A) não estabelecer nenhuma preferência em relação a qualquer crença religiosa.
- (B) ficar-se pelo domínio da razão e não conter a fé.
- (C) procurar responder aos problemas trazidos pela fé e pela experiência religiosa.
- (D) defender que a fé e razão são incompatíveis.

12. A propósito do problema da relação entre fé e razão, o fideísmo defende que:

- (A) fé e razão são incompatíveis.
- (B) qualquer ato de fé pressupõe uma manifestação de racionalidade.
- (C) é possível compatibilizar fé e razão.
- (D) fé e razão são fidedignas.

13. Qual das críticas pode ser aplicada ao argumento cosmológico?

- (A) Se a noção de “ser perfeito” implica a existência, tudo o que se pensa como perfeito tem de existir?
- (B) Se tudo o que existe teve uma causa, não é contraditório afirmar que Deus é a primeira causa de tudo o que existe?
- (C) Se a morte é uma realidade existente em todo o Cosmos, de que forma Deus não poderá morrer também?
- (D) Se tudo o que existe tem uma finalidade, em que medida Deus não é uma criação humana para atribuir uma

qualquer finalidade também?

14. Uma das principais objeções à existência de Deus é:

- (A) a não existência do destino.
- (B) o livre-arbítrio e o determinismo.
- (C) o problema do mal.
- (D) a falta de provas científicas.

15. De acordo com Kant, o argumento ontológico é um mau argumento porque:

- (A) comete a falácia da petição de princípio.
- (B) a existência não é uma qualidade.
- (C) parte de premissas *a priori*.
- (D) parte de premissas *a posteriori*.

16. Segundo Epicuro, o argumento do mal mostra que o mal:

- (A) é incompatível com a existência de Deus.
- (B) torna improvável a existência de Deus.
- (C) é compatível com a existência de Deus.
- (D) torna provável a existência de Deus.

17. Segundo os críticos, o argumento cosmológico comete uma falácia do falso dilema porque:

- (A) existem mais hipóteses, como várias primeiras causas.
- (B) pode-se defender consistentemente uma cadeia causal infinita.
- (C) pode-se defender que a existência não é uma perfeição.
- (D) o darwinismo dá uma explicação natural sobre como algo pode agir para um fim.

18. Um facto frequentemente referido para pôr em causa a existência de Deus é:

- (A) a existência de agnósticos e ateus que têm preocupações morais.
- (B) a diversidade de religiões politeístas e em que há deuses cruéis.
- (C) a descoberta de problemas matemáticos que são tidos por insolúveis.
- (D) a ocorrência de tempestades devastadoras que matam pessoas.

19. Qual é o argumento a favor da existência de Deus que usa apenas premissas *a priori*:

- (A) Argumento cosmológico.
- (B) Argumento teleológico.
- (C) Argumento ontológico.
- (D) Argumento fideísta.

20. Qual das seguintes premissas faz parte do argumento cosmológico?

- (A) Deus existe no pensamento.
- (B) As maravilhas da natureza não se devem ao acaso.
- (C) Não há uma cadeia causal que regride infinitamente.
- (D) Se Deus existe, estaremos melhor como crentes em Deus do que como não crentes.

21. De acordo com a Teodiceia de Leibniz:

- (A) todo o mal no mundo é justificado.
- (B) nenhum mal no mundo é justificado.
- (C) algum mal no mundo é justificado.

(D) algum mal no mundo não é justificado.

22. O mal natural refere-se ao mal que:

(A) tem origem nas ações dos seres humanos.

(B) não tem origem nas ações dos seres humanos.

(C) tem origem em seres sobrenaturais (como anjos e demónios).

(D) não tem origem em fenómenos naturais.

23. Uma crítica que podemos fazer ao argumento de Pascal é que:

(A) as crenças não são voluntárias.

(B) pode haver uma cadeia causal infinita.

(C) Deus e o mal são compatíveis.

(D) não se prova a existência de Deus.

24. O argumento que utiliza uma analogia da seta e do alvo para provar a existência de Deus é o argumento:

(A) teleológico.

(B) cosmológico.

(C) ontológico.

(D) do mal.

25. «Deus escreve direito por linhas tortas.» Este ditado popular relaciona-se diretamente com:

(A) o problema do mal.

(B) a resposta ao problema do mal baseada no livre-arbítrio.

(C) a resposta ao problema do mal segundo a qual há males que vêm por bem.

(D) a objeção à “aposta de Pascal” segundo a qual Deus talvez não ficasse agradado com a fé baseada num cálculo interesseiro.

26. Alguns filósofos consideram que o argumento cosmológico é incoerente, pois:

(A) não menciona o mal existente no mundo.

(B) a origem do universo pode ter sido algo extremamente poderoso, mas não um Deus.

(C) a primeira causa pode ter sido o Diabo, o oposto de Deus.

(D) alega que todas as coisas têm causas, mas pressupõe que Deus não tem causa.

27. Escolha a resposta que falta no argumento de Santo Anselmo.

I. Deus é aquele do qual nada maior pode ser pensado.

II. Deus existe no pensamento.

III.

IV. Mas, então, podemos conceber algo maior do que Deus.

V. Isso é uma contradição, então se Deus existe no nosso entendimento, Deus deve existir.

(A) Se Deus existe no entendimento da pessoa, então Deus deve existir na realidade.

(B) É possível que algo exista na compreensão, mas não na realidade.

(C) Deus também é algo maior do que pode ser concebido.

(D) Se Deus existe apenas no pensamento de alguém, ainda poderíamos concebê-lo existindo na realidade.

28. O facto de na nossa vida existirem dificuldades permite-nos desenvolver o nosso carácter. Esta frase faz parte:

- (A) de uma resposta ao “problema do mal”.
- (B) do argumento do desígnio.
- (C) de uma crítica ao argumento do desígnio.
- (D) do chamado “problema do mal”.

29. Em qual destas declarações não se sustenta o argumento teleológico?

- (A) Tudo evoluiu naturalmente por acaso.
- (B) É tudo tão complexo que deve haver um criador que a tudo confere um propósito.
- (C) Complexidade significa necessariamente que haja uma finalidade.
- (D) Nenhuma das anteriores.

30. A ideia de que Deus dotou os seres humanos de livre-arbítrio é utilizada como justificação para a existência do:

- (A) Mal natural.
- (B) Mal.
- (C) Mal moral.
- (D) Nenhuma das anteriores.

31. A Teoria da Evolução de Charles Darwin pode ser utilizada como objecção do:

- (A) Argumento Cosmológico.
- (B) Argumento Teleológico.
- (C) Problema do Mal.
- (D) Argumento Ontológico.

32. O Monge Gaunilo, provando coisas irreais como uma ilha perfeita, apresenta uma objecção contra o:

- (A) Argumento Ontológico.
- (B) Argumento Cosmológico.
- (C) Argumento Teleológico.
- (D) Problema do Mal.

33. Uma objecção apresentada à defesa da edificação do carácter é:

- (A) A quantidade de mal existente parece ser maior do que o necessário para promover o desenvolvimento do nosso carácter.
- (B) A existência de mal não é necessária para o desenvolvimento do nosso carácter.
- (C) O nosso carácter desenvolve-se mais com o bem do que com o mal.
- (D) Nenhuma das anteriores.

34. O teísmo:

- (A) não nega a fé, mas afirma que a razão é mais importante.
- (B) afirma a complementaridade entre a fé e a razão.
- (C) afirma que a fé é irracional e não deve ser aceite.
- (D) aceita a existência do divino, mas este não deve estar presente nas decisões importantes da nossa vida.

35. O agnosticismo:

- (A) afirma a existência de Deus.
- (B) nega a existência de Deus.
- (C) aceita a existência de Deus, mas nega a dos santos.
- (D) suspende o juízo sobre a existência de Deus.

36. Segundo os teístas, Deus é o criador de tudo o que existe. Esta afirmação implica que:

- (A) Deus criou-se a si próprio.
- (B) Deus criou este universo, mas poderia ter criado outro.
- (C) Deus é sumamente bom.
- (D) Deus é onipotente e onisciente.

37. Ao que é extraordinário e inspira admiração e reverência chamamos:

- (A) profano.
- (B) sagrado.
- (C) abstrato.
- (D) Nenhuma das anteriores.

38. Considere as seguintes afirmações.

1. Tomás de Aquino, ao provar que houve uma primeira causa do universo, prova que não há só um Deus.
 2. O argumento cosmológico contém a prova definitiva de que Deus existe.
 3. Se tudo o que existe tem uma causa, Deus, para ser a primeira causa, teria de ser a causa de si mesmo.
 4. Segundo Tomás de Aquino, o universo não existe desde sempre.
- (A) 1, 2 e 3 são verdadeiras; 4 é falsa.
 - (B) 1 e 2 são falsas; 3 e 4 são verdadeiras.
 - (C) 2 e 4 são falsas; 1 e 3 são verdadeiras.
 - (D) 3 é verdadeira; 1, 2 e 4 são falsas.

39. A hipótese de o universo ser obra de um deus imperfeito constitui uma crítica ao:

- (A) Argumento Teleológico.
- (B) Argumento Ontológico.
- (C) Argumento Cosmológico.
- (D) Problema do Mal.

40. A hipótese de Deus ter sido criado por um “supradeus”, isto é, um Deus superior constitui uma crítica ao:

- (A) Argumento Teleológico.
- (B) Argumento Ontológico.
- (C) Argumento Cosmológico.
- (D) Problema do Mal.

(40 x 5 pontos = 200 pontos)

Anexo E

Sumários 10º C3

Aulas	Sumário	Dia
13	Conectivas proposicionais: negação, conjunção, disjunção inclusiva e exclusiva, condicional e bicondicional. Construção do dicionário e formalização de proposições.	16/10/2023
14	Conectivas proposicionais. Construção de um dicionário e formalização.	19/10/2023
15/16	Teste de avaliação sumativa.	23/10/2023
17	Cálculo proposicional: construção de um dicionário e formalização. Exercícios de aplicação	26/10/2023
18/19	Construção de tabelas de verdade: tautologias, contradições e contingências.	30/10/2023
20	Entrega e correção dos testes de avaliação.	2/11/2023
21/22	Determinação, através do método das tabelas de verdade, de tautologias, contingências e contradições.	6/11/2023
23	Verificação da validade de argumentos através do inspetor de circunstâncias.	9/11/2023
24/25	Verificação da validade de argumentos através do inspetor de circunstâncias. Exercícios de aplicação.	13/11/2023
26	Formas de inferência válidas. Exercícios de aplicação.	16/11/2023
27/28	Visita de estudo ao Palácio Nacional de Mafra. (A visita foi com o 11º C3)	20/11/2023
29	Apresentações orais. Exercícios de aplicação.	23/11/2023
30	Apresentações orais.	30/11/2023
31/32	Teste Global.	4/12/2023
33	Apresentações orais.	7/12/2023
34/35	Apresentações orais. Entrega e correção dos testes de avaliação.	11/12/2023
36	Conclusão das apresentações orais. Autoavaliação.	14/12/2023
37	Formas de Inferência Válida. Falácias Formais.	4/1/2024
38/39	Os alunos participaram num torneio.	8/1/2024
40	Correção do trabalho de casa. Argumentos não dedutivos: indução por generalização e por previsão	11/1/2024
41/42	Exercícios de aplicação das regras de inferência válida. Argumentos informais. Aplicação do inquérito de avaliação do agrupamento.	15/1/2024

43	Argumentos por analogia e autoridade. Exercícios de aplicação.	18/1/2024
44/45	Exercícios de revisão. Falácias Informais.	22/1/2024
46	Continuação do estudo das falácias informais. Exercícios de aplicação.	25/1/2024
47/48	Conclusão do estudo das falácias informais. Exercícios de aplicação.	29/1/2024
49	Realização de uma ficha de revisão.	1/2/2024
50	Realização de uma ficha de avaliação sumativa.	5/2/2024
51	Entrega e correção das fichas de avaliação. O problema do livre arbítrio.	15/2/2024
68/69	Os valores: subjetivismo, objetivismo e relativismo. Exercícios de aplicação	8/4/2024
70	Objeções ao objetivismo. Introdução ao estudo da ética Kantiana.	11/4/2024
71/72	Objeções ao objetivismo. Kant: a ética deontológica. Distinção entre acções contrárias ao dever, conformes ao dever e por dever. Distinções entre imperativo hipotético e imperativo categórico.	15/4/2024
73	A lei moral enquanto imperativo categórico: universalidade e humanidade. Exercícios de aplicação.	18/4/2024
74/75	A vontade boa em Kant. Autonomia e heteronomia da vontade.	22/4/2024
76/77	Apresentações orais sobre John Rawls. Objeções a Kant.	29/4/2024
78	Apresentações orais. A ética utilitarista de Stuart Mill.	2/5/2024
79/80	Apresentação de trabalhos sobre a teoria da justiça de John Rawls. Hedonismo: distinção entre prazeres superiores e inferiores.	6/5/2024
81	Objeções à ética de Stuart Mill. Apresentação de trabalhos.	9/5/2024
82/83	Apresentação de trabalhos. Objeções a Stuart Mill. Quadro comparativo das éticas de Kant e Stuart Mill.	13/5/2024
84	Debate: qual a coisa certa a fazer? As éticas de Kant e Stuart Mill.	16/5/2024
85	Quadro comparativo entre ética deontológica e consequencialista. Exercícios de aplicação.	23/5/2024
88/89	Teste de avaliação sumativa.	3/6/2024
90	Entrega e correção dos testes.	6/6/2024

Anexo F

Planificações Gerais Filosofia 10º ano			
Unidades/Temas	Conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver	Ações estratégicas	Descritores do Perfil dos Alunos
<p>Tema 2: Ferramentas úteis à atividade filosófica: noções de Lógica (formal e informal)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar os conceitos de Lógica, tese, argumento, proposição, forma lógica e forma canónica. - Distinguir os vários tipos de proposições categóricas. - Reescrever frases e argumentos, colocando-os na forma canónica. - Explicar as relações lógicas do Quadrado da Oposição. - Saber negar proposições categóricas. - Conhecer as cinco conetivas utilizadas na lógica proposicional: negação, conjunção, disjunção, condicional e bicondicional. - Traduzir fórmulas da linguagem natural para a linguagem simbólica e vice-versa. - Determinar, utilizando tabelas de verdade, as condições de verdade de preposições com as cinco conetivas. - Explicitar as noções de validade e solidez. - Testar a validade de formas argumentativas através de tabelas de verdade. - Aplicar as regras de inferência válida estudadas. - Identificar e explicar as falácias formais estudadas. - Identificar e caracterizar argumentos não dedutivos. - Explicar o conceito de força argumentativa, aplicando os critérios dos argumentos não dedutivos à avaliação e construção de argumentos. - Identificar e caracterizar as falácias informais estudadas. - Utilizar os instrumentos lógicos aprendidos nas intervenções nas aulas de Filosofia e na avaliação crítica de diferentes tipos de discurso (vida quotidiana, política, etc). 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicação das regras para negar proposições a exemplos filosóficos e não filosóficos. - Formalização de proposições e argumentos e tradução de fórmulas para a linguagem natural. - Avaliação de formas proposicionais e formas argumentativas através de tabelas de verdade e de validade. - Realização de exercícios de Lógica. 	<p>Conhecedor/ criativo/ comunicativo / B/C/D</p> <p>Conhecedor/criativo/ comunicativo/ colaborativo/ B/C/D</p>

<p>Tema 4: O problema da natureza dos juízos morais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar o que são valores. - Relacionar os valores com a ação humana. - Explicitar o conceito de ética ou moral. - Esclarecer em que consiste o problema da natureza dos juízos de valor morais. - Justificar a relevância filosófica do problema da justificação dos juízos morais. - Conhecer as noções de cultura, diversidade cultural e etnocentrismo. - Explicar as teses e os argumentos das teorias do subjetivismo, do relativismo e do objetivismo. - Discutir objeções às três teorias. - Aplicar formas de inferência válida estudadas para explicitar argumentos a favor e objeções utilizadas pelas três teorias. - Avaliar criticamente exemplos e situações concretas, em sociedades multiculturais, a partir das teorias do subjetivismo, do relativismo cultural e do objetivismo. - Discutir a subjetividade, a relatividade e a objetividade dos valores e dos juízos morais. - Defender uma posição pessoal em relação ao problema da natureza dos juízos morais, avaliando criticamente as três perspectivas estudadas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formulação do problema da natureza dos juízos morais a partir da análise e discussão de experiências reais ou experiências mentais. 	<p>Conhecedor/ comunicador/ respeitador da diferença e do outro A/B/C/D/E/I</p>
<p>Tema 5: O problema do critério da moralidade das ações: a ética deontológica de Kant e a ética utilitarista de Stuart Mill</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir dilemas morais, analisando diferentes possibilidade de resposta. - Explicar a importância de ter um critério para avaliar a moralidade das ações. - Esclarecer em que medida a ética kantiana é deontológica. - Distinguir o imperativo categórico (fórmula da lei universal e fórmula da humanidade) do imperativo categórico. - Diferenciar os vários tipos de ação propostos por Kant e mostrar quais têm valor moral. - Mostrar a diferença entre autonomia e a heteronomia da vontade. - Esclarecer o que Kant entende por boa vontade. - Relacionar a lei moral e a liberdade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir, a propósito de situações concretas, se uma dada ação foi certa ou errada e porquê. - Confrontar os alunos com casos problemáticos do ponto de vista ético, pedindo-lhes que decidam o que fazer e infiram qual o princípio ético subjacente à decisão tomada. - Análise de textos/ cartoons/imagens/ e identificação da tese defendida e dos argumentos utilizados. - Análise de um quadro síntese comparativo das duas teorias, 	<p>Questionador/D</p> <p>Crítico/analítico A/B/C/D/G</p> <p>Criativo/ autónomo/participativo B/C/F</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Explicar em que medida a ética de Stuart Mill é utilitarista, consequencialista e hedonista. - Explicar o princípio da utilidade e o modo como este se aplica. - Distinguir diferentes tipos de prazer, segundo Stuart Mill. - Esclarecer o que Mill entende por felicidade. - Justificar, segundo a teoria de Mill, a inexistência de deveres morais absolutos. - Comparar as teorias éticas de Kant e de Stuart Mill. - Avaliar criticamente problemas éticos, propondo soluções para a sua resolução e discutindo argumentos e objeções estudados a propósito das duas teorias. - Defender uma posição pessoal em relação ao problema do critério da moralidade, avaliando criticamente as teorias de Kant e Stuart Mill, e aplicando formas de inferência válida estudadas. 	<p>discutindo previamente os critérios a utilizar nessa comparação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate e reflexão sobre qual a coisa certa a fazer nos casos apresentados no Problema de Trolley. - Elaboração de textos argumentativos acerca do problema do critério da moralidade das ações. - Visionamento e análise de vídeos. 	
--	--	---	--

Anexo G

Planificações Gerais Filosofia 11º ano			
Unidades/Temas	Conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver	Ações estratégicas	Descritores do Perfil dos Alunos
<p>Capítulo 1 – Epistemologia – os problemas da definição, da possibilidade e da origem do conhecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender os problemas relativos à definição de conhecimento. - Formular o problema da justificação do conhecimento, fundamentando a sua pertinência filosófica. - Caracterizar o racionalismo e o empirismo. - Compreender as diferentes abordagens ao problema da abordagem do conhecimento. - Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das teorias racionalista (Descartes) e empirista (Hume) enquanto respostas aos problemas da possibilidade e da origem o conhecimento. - Comparar as teorias de Descartes e Hume nos seus diferentes aspetos, salientando o fundamento dado ao conhecimento em cada uma delas. - Discutir criticamente estas posições e respetivos argumentos. - Mobilizar os conhecimentos adquiridos para analisar criticamente ou propor soluções para problemas relativos ao conhecimento que possam surgir a partir da realidade ou das áreas disciplinares em estudo. 	<p>Promover estratégias que envolvam aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, que impliquem:</p> <ul style="list-style-type: none"> -necessidade de rigor, articulação e uso consistente de conhecimentos; - seleção de informação importante; - organização sistematizada de leitura e estudo autónomo; - análise de factos, teorias situações identificando os seus elementos ou dados. - tarefas de consolidação. 	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/informado A/B/G/I/J</p>
<p>Capítulo 4 – Filosofia da Religião – o problema da existência de Deus</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Formular o problema da existência de Deus, justificando a sua importância filosófica. -Explicitar o conceito teísta de Deus. -Enunciar os argumentos cosmológico e teleológico (Tomás de Aquino) e ontológico (Anselmo) sobre a existência de Deus. -Discutir criticamente estes argumentos sobre a existência de Deus. 	<p>Promover estratégias que envolvam por parte do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aceitar ou argumentar pontos de vistas diferentes; - formulação do problema filosófico; - colocação, pelos alunos, de questões (a partir da leitura de textos filosóficos) sobre os problemas e teorias em análise 	<p>Conhecedor/ sabedor/ culto/informado A/B/G/I/J</p>

	<ul style="list-style-type: none">-Caracterizar a posição fideísta de Pascal.-Analisar criticamente a posição fideísta de Pascal.-Clarificar o argumento do mal de Leibniz.-Analisar criticamente o argumento do mal de Leibniz.		
--	---	--	--

Anexo H

Planificações dos Capítulos 4 e 5 da Unidade -A dimensão pessoal e social da ética, 10º ano

Unidade – A dimensão pessoal e social da ética				
Capítulo 4 – O problema da natureza dos juízos morais				
<i>Aula 68 e 69 – Os valores: subjetivismo, objetivismo e relativismo. Exercícios de aplicação (8/4)</i>				
Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo (100)
Definir valores	Os valores são princípios ou ideias que inspiram aquilo que as pessoas pensam, querem e fazem.	Expositiva e dialógica	Manual	5 Minutos
Identificar alguns tipos de valores	Existem valores de diversos tipos. Os mais relevantes em termos filosóficos são os éticos ou morais, estéticos e religiosos.	Expositiva	Manual	5 Minutos
Distinguir juízos de facto e juízos de valor	Os juízos de facto são descritivos, ou seja, visam descrever o modo como as coisas são (por exemplo: “O Papa pensa que o aborto é errado”) e os juízos de valor são avaliativos (por exemplo: “Não devemos tratar mal os animais”). Os juízos de valor morais são normativos: dizem, explícita ou implicitamente como o sujeito pensa que as coisas deviam ser.	Expositiva e dialógica	Manual	10 Minutos
Apresentar o problema da natureza dos juízos de valor	Será que estes juízos são subjetivos, culturalmente relativos ou objetivos? Trata-se de um problema importante, porque a resposta que lhe dermos condiciona o modo como abordamos as outras questões éticas.	Expositiva e dialógica	Manual	5 Minutos

<p>Identificar as diferentes teorias acerca da natureza dos juízos de valor</p>	<p>O problema da natureza dos juízos de valor leva-nos a refletir sobre o multiculturalismo: muitas das sociedades atuais são constituídas por pessoas e grupos de culturas diferentes. Como lidar com essas diferenças culturais?</p> <p>Subjetivismo, Relativismo e Objetivismo são as três teorias que procuram responder ao problema da natureza dos valores</p>	<p>Expositiva</p>	<p>Manual</p>	<p>10 Minutos</p>
<p>Caracterizar os aspetos essenciais do Subjetivismo</p>	<p>- Tese defendida: Todos os juízos de valor morais são subjetivos, pois a sua verdade ou falsidade depende de sentimentos e preferências pessoais. Estes juízos não são objetivamente verdadeiros ou falsos, mas sim verdadeiros para as pessoas que os aceitam e falsos para quem os rejeita.</p> <p>- Na Ética não há verdades objetivas e universais. Assim, se uma pessoa disser que algo é certo e outra disser que é errado, terão ambas razão.</p> <p>- Os defensores do subjetivismo alegam que este favorece a liberdade individual e promove a tolerância entre pessoas com opiniões morais diferentes.</p>	<p>Expositiva</p>	<p>Manual</p>	<p>10 Minutos</p>
<p>Identificar as objeções ao Subjetivismo</p>	<p>- Se o subjetivismo fosse verdadeiro, seria ilegítimo censurar ações claramente erradas, como as dos assassinos e dos pedófilos. Mas, como é muito implausível não poder censurar assassinos e pedófilos, pode concluir-se que o subjetivismo não é verdadeiro.</p> <p>- Se o subjetivismo fosse verdadeiro, os debates morais não fariam sentido. Mas, como é muito implausível que os debates morais não façam sentido, pode concluir-se que o subjetivismo não é verdadeiro.</p>	<p>Expositiva e dialógica</p>	<p>Manual</p>	<p>10 Minutos</p>
<p>Aplicar os</p>	<p>Matéria leccionada na aula.</p>	<p>Os alunos realizam exercícios</p>	<p>Manual (Pág. 166)</p>	<p>10 Minutos</p>

conhecimentos aprendidos na aula		apresentados e posteriormente faz-se a correção.		
Caracterizar os aspetos essenciais do Relativismo	<ul style="list-style-type: none"> - Tese defendida: Todos os juízos de valor morais são culturalmente relativos, pois a sua verdade ou falsidade depende da cultura de cada sociedade. Estes juízos não são objetivamente verdadeiros ou falsos: são verdadeiros para as sociedades que os aceitam e falsos para as que os rejeitam. - Os relativistas acentuam a importância da diversidade cultural e dela inferem que não se pode dizer que os valores e costumes de uma sociedade são melhores ou piores do que os de outra. - Não existem verdades morais objetivas e universais. - As pessoas de cada sociedade devem viver de acordo com os seus costumes e abster-se de criticar os costumes de outras sociedades. 	Expositiva	Manual	10 Minutos
Identificar as objeções ao Relativismo	<ul style="list-style-type: none"> - É possível criticar construtivamente, numa perspectiva de diálogo intercultural, alguns costumes de outras sociedades, sem ser intolerante ou etnocêntrico. - Se o relativismo fosse verdadeiro, a ideia de progresso moral não teria sentido. Como é implausível não haver progresso moral, pode concluir-se que o relativismo não é verdadeiro. 	Expositiva e dialógica	Manual	10 Minutos
Aplicar os conhecimentos aprendidos na aula	Matéria leccionada na aula.	Os alunos realizam exercícios apresentados e posteriormente faz-se a correção.	Manual (Pág. 173)	15 Minutos
Unidade – A necessidade da fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas				
Capítulo 5 – O problema do critério da moralidade das ações: a ética deontológica de Kant e a ética utilitarista de Stuart Mill				
Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo

				(50)
Caracterizar os aspetos essenciais do Objetivismo	<p>Tese defendida: alguns juízos de valor morais são objetivos porque a sua verdade ou falsidade não depende de uma certa perspetiva (é independente dos sentimentos da pessoa e da sua cultura), mas baseia-se em razões: um juízo moral será objetivamente verdadeiro se puder ser justificado com boas razões e falso se isso não for possível.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Boas razões são razões informadas (baseadas em factos e conhecimentos) e imparciais (não tendenciosas). - Quando uma pessoa discorda de um juízo moral verdadeiro está enganada. Ou seja, há assuntos em relação aos quais se pode dizer que já sabemos o que é moralmente verdadeiro (ex: “É errado maltratar crianças”). - Há assuntos mais difíceis em que existe controvérsia e em que os temas são debatidos para se tentar descobrir a verdade objetiva (ex: “O aborto é sempre errado” ou “O aborto é correto em algumas situações”). - Favorece a tolerância entre pessoas de sociedades diferentes pois cria condições para um verdadeiro debate intercultural. 	Expositiva e dialógica	Manual	15 Minutos
Identificar as objeções ao Objetivismo	<ul style="list-style-type: none"> - Se alguns juízos morais fossem objetivos seria de esperar que não existissem tantas divergências éticas, porém, como estas existem em grande quantidade, pode concluir-se que nenhum juízo moral é objetivo e que o objetivismo não é uma boa teoria. - Nas ciências, as divergências tendem a ser ultrapassadas graças aos métodos científicos de prova. Contudo, na ética não existem esses métodos e por isso os desacordos éticos são intermináveis – o que mostra que não há verdades éticas objetivas e que o objetivismo não é uma boa teoria. 	Expositiva e dialógica	Manual	15 Minutos
Formular o problema da	O problema da fundamentação da moral pode formular-se da seguinte maneira: Como distinguir uma ação moralmente correta	Expositiva	Manual	5 Minutos

fundamentação da moral	de uma ação moralmente incorreta? Que critério ético permite fazer essa distinção?			
Reconhecer a ética kantiana como deontológica	É deontológica (ética do dever): defende que há ações que é sempre errado realizar e outras que é sempre correto realizar – independentemente das suas consequências serem positivas ou negativas. Há deveres morais absolutos; estes devem ser incondicionalmente cumpridos – sem exceções – e são válidos para todos os seres humanos ou quaisquer outros seres racionais (caso existam).	Expositiva e dialógica	Manual	10 Minutos
Indicar como é que poderemos justificar o caráter absoluto e incondicional dos deveres?	A resposta de Kant é: graças à razão, ou seja, graças à capacidade de pensar. É a razão que dita o que está certo e errado. A moralidade é, portanto, um assunto racional.	Expositiva e dialógica	Manual	5 Minutos

Aula 71 e 72 – Objeções ao objetivismo. Kant: a ética deontológica. Distinção entre ações contrárias ao dever, conformes ao dever e por dever. Distinções entre imperativo hipotético e imperativo categórico. (15/4)

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo (100)
Aplicar os conhecimentos aprendidos na aula	Matéria leccionada na aula.	Os alunos realizam exercícios apresentados e posteriormente fazem a correção.	Manual (Pág. 181)	20 minutos
Distinguir ações contrárias ao dever, conformes	- Ações contrárias ao dever: são ações erradas, cuja máxima não é universalizável e não respeitam as pessoas envolvidas como fins em si mesmas. Por exemplo: roubar, matar.	Expositiva e dialógica	Manual	35 Minutos

<p>ao dever e por dever</p>	<p>- Ações meramente conformes ao dever: são ações de acordo com o dever, mas não têm valor moral, pois não são motivadas pelo respeito ao dever. Caracterizam-se pela legalidade, mas não pela moralidade. Podem ser motivadas por interesses / com “intenção egoísta” (desejo de consequências benéficas para o agente) e motivadas por “inclinações imediatas” (sentimentos positivos como a compaixão e a simpatia). Por exemplo: Não roubo porque receio ir preso.</p> <p>- Ações por dever: são as ações que realizamos porque reconhecemos racionalmente que são corretas, isto é, fazemos o dever pelo dever, a única intenção que temos ao realizá-las é cumprir o dever. Têm valor moral.</p>			
<p>Distinguir imperativo categórico e imperativo hipotético</p>	<p>Por vezes, o verbo “dever” é usado num sentido não moral. Por isso, Kant distingue o imperativo categórico do imperativo hipotético. Este é uma regra que nos diz que meios devemos usar se queremos atingir certos resultados. O imperativo hipotético não tem carácter moral: quem lhe obedece não age por dever, mas sim contra o dever ou em mera conformidade ao dever. Por exemplo, “se não queres perder a confiança dos teus amigos, não lhes deves mentir.”. Tal promove a heteronomia da vontade. Por outro lado, aplicando o imperativo categórico, devemos simplesmente dizer “Não mintas” ou “Não mintas porque é errado”. Por sua vez, a ação tem valor moral e promove a autonomia da vontade.</p>	<p>Expositiva e dialógica</p>	<p>Manual</p>	<p>25 Minutos</p>
<p>Formular o imperativo hipotético</p>	<p>Ordena que se cumpra determinada ação em concreto para atingir determinado fim desejado. Por exemplo, «se queres ser reconhecido, pratica o bem».</p>	<p>Expositiva e dialógica</p>	<p>Manual</p>	<p>20 minutos</p>
<p><i>Aula 73 – A lei moral enquanto imperativo categórico: universalidade e humanidade. Exercícios de aplicação. (18/4)</i></p>				
<p>Objetivos</p>	<p>Conteúdos</p>	<p>Estratégias</p>	<p>Recursos</p>	<p>Tempo</p>

				(50)
Formular o imperativo categórico	Indica universalmente a forma como devemos agir, sem impor condições. Não indica quais os meios a utilizar (o modo da ação), não diz respeito às consequências ou fins da ação (ao que dela pode resultar), mas à forma e ao princípio de que ela própria deriva (a lei moral). O imperativo categórico é um mandamento que nos aponta universalmente a forma como proceder, como devemos agir, sem impor condições. Fórmula da lei universal: <i>“Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal.”</i> Fórmula da humanidade: <i>“Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.”</i>	Expositiva e dialógica	Manual	30 Minutos
Aplicar os conhecimentos aprendidos na aula	Matéria leccionada na aula.	Os alunos realizam exercícios apresentados e posteriormente fazem a correção.	Manual (Pág. 208)	20 Minutos

Aula 74 e 75: A vontade boa em Kant. Autonomia e heteronomia da vontade. (22/4)

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo (100)
Definir boa vontade	A boa vontade é o bem supremo (ou último), pois é intrínseca ou ilimitadamente boa – e não pode ser usada para o mal. Temos uma boa vontade quando o nosso querer é determinado pela razão e obedecemos ao imperativo categórico.	Expositiva e dialógica	Manual	10 Minutos
Distinguir vontade autónoma de vontade heterónoma	Quando temos boa vontade (isto é, quando obedecemos ao imperativo categórico, ou lei moral, e agimos por dever) revelamos – segundo Kant – uma vontade autónoma. Por outro lado, se a vontade for influenciada por interesses pessoais ou	Expositiva e dialógica	Manual	20 Minutos

	sentimentos revela heteronomia – o que significa que não obedece a si mesma, mas a algo exterior à razão.			
Relacionar a ideia de autonomia com a ideia de liberdade	A ideia de autonomia (de sermos senhores de nós próprios) conduz à ideia de liberdade. Dizer que somos autónomos é outra maneira de dizer que somos livres. Mas, dado o que foi dito sobre a autonomia da vontade, pode-se então concluir que somos livres quando obedecemos ao imperativo categórico. Se faço o que é moralmente correto, sou livre. Se percebo o que está certo, mas não o faço, porque vai contra os meus interesses, desejos ou sentimentos, não sou livre. Sou, pelo contrário, escravo desses interesses, desejos e sentimentos.	Expositiva e dialógica	Manual	15 Minutos
Rever conceitos, tais como: imperativo hipotético, imperativo categórico (fórmula da lei universal e fórmula da humanidade) e imperativo hipotético	<p>O imperativo hipotético:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não tem carácter moral. - ex: Faz X para obteres Y. - ex: Não mintas para não perderes a confiança dos teus amigos. - A ação é um meio para outro fim (é instrumental) - Obrigação ou dever condicional. - A vontade é heterónoma. <p>Imperativo categórico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem carácter moral. - ex: Faz X. - ex: Não mintas. - A ação é um fim em si mesma (é moralmente necessária). - Obrigação ou dever incondicional. - A vontade é autónoma. 	Expositiva e dialógica	Manual e quadro	30 Minutos
Aplicar os conhecimentos aprendidos na aula	Matéria leccionada na aula.	Os alunos realizam exercícios apresentados e posteriormente fazem a correção.	Manual (Pág. 216, Ex.1 a 4)	25 Minutos

Aula 76 e 77: Apresentações orais sobre John Rawls. Objeções a Kant. (29/4)

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo (100)
Apresentar oralmente trabalhos sobre John Rawls	Teoria da Justiça de John Rawls	Exposição pela parte dos alunos	PowerPoint (dos alunos)	50 Minutos
Corrigir o trabalho de casa	Matéria leccionada na aula.	Correção e análise dos exercícios feitos em casa.	Manual (Pág.216, Ex. 5 e 6)	10 Minutos
Identificar as objeções a Kant	<p>- Conflito de deveres: existem casos em que há deveres incompatíveis e, se forem absolutos, não sabemos o que fazer.</p> <p>- O imperativo categórico é afinal consequencialista: o teste da universalização das máximas mostra se as consequências, de todos seguirem uma certa ação, são boas ou más.</p> <p>- É errado negar a importância moral dos sentimentos: alguns deles são centrais na vida humana e têm caráter moral, pelo que é inadequado retirá-los da esfera ética.</p>	Expositiva e dialógica	Manual	15 Minutos
Aplicar os conhecimentos aprendidos na aula	Matéria leccionada na aula.	Os alunos realizam exercícios apresentados e posteriormente fazem a correção.	Manual (Pág. 219 e 220)	25 Minutos

Aula 78: Apresentações orais. A ética utilitarista de Stuart Mill. (2/5)

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	
------------------	------------------	--------------------	-----------------	--

				Tempo (50)
Apresentar oralmente trabalhos sobre John Rawls	Teoria da Justiça de John Rawls	Exposição pela parte dos alunos	PowerPoint (dos alunos)	30 Minutos
Reconhecer o utilitarismo como uma teoria consequencialista	O utilitarismo é consequencialista: as ações são moralmente corretas ou incorretas em função das suas consequências. Isto é, se estas forem favoráveis, a ação é correta; caso sejam desfavoráveis, é incorreta. O motivo é irrelevante.	Expositiva e dialógica	Manual	5 Minutos
Definir o princípio da utilidade	Segundo o princípio da utilidade, as ações corretas maximizam a felicidade ou reduzem a infelicidade e as ações incorretas minimizam a felicidade ou aumentam a infelicidade. O princípio da utilidade não é uma regra entre outras, mas sim a regra das regras: o princípio moral supremo que permite determinar se uma ação é moralmente correta ou incorreta. As consequências são favoráveis na medida em que trazem felicidade às pessoas envolvidas e desfavoráveis se trazem infelicidade.	Expositiva e dialógica	Manual	10 Minutos
Explicitar de que modo a felicidade deve ser calculada	A felicidade deve ser calculada com imparcialidade, pois não se trata apenas da felicidade do agente, mas da felicidade do maior número de pessoas envolvidas na ação.	Expositiva e dialógica	Manual	5 Minutos
<i>Aula 79 e 80: Apresentação de trabalhos sobre a teoria da justiça de John Rawls. Hedonismo: distinção entre prazeres superiores e inferiores. (6/5)</i>				
Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo (100)
Apresentar oralmente trabalhos sobre John Rawls	Teoria da Justiça de John Rawls.	Exposição pela parte dos alunos	PowerPoint dos alunos	60 Minutos

Definir felicidade e vida feliz	A felicidade consiste no prazer e na ausência de dor. Uma vida feliz consiste, portanto, em ter o maior número possível de experiências aprazíveis e o menor número possível de experiências dolorosas.	Expositiva e dialógica	Manual	5 Minutos
Identificar o utilitarismo de Mill como hedonista	A filosofia utilitarista de Mill é hedonista.	Expositiva e dialógica	Manual	5 Minutos
Distinguir prazeres superiores de prazeres inferiores	Os prazeres são qualitativamente diferentes: os intelectuais (ler, ouvir música, pensar) são superiores aos corporais (comer, beber) e proporcionam, por isso, mais felicidade a um ser racional. As pessoas que conhecem bem ambos preferem sempre os intelectuais aos corporais.	Expositiva e dialógica	Manual	10 Minutos
Reconhecer que no utilitarismo não há deveres morais absolutos.	Não há deveres morais absolutos: geralmente, roubar é incorreto, pois habitualmente provoca mais infelicidade do que felicidade; contudo, pode haver situações em que roubar maximiza a felicidade e nesse caso será uma ação correta (sendo então possível dizer que os fins justificaram os meios).	Expositiva e dialógica	Manual	10 Minutos
Reconhecer a importância dos princípios subordinados	Na maioria das situações, os agentes não usam o princípio da utilidade (o princípio supremo) para avaliar diretamente ações particulares, orientando-se por regras de ação (os princípios subordinados), como por exemplo “não se deve roubar”, consagradas pela experiência de vida e “aprovadas” pelo princípio da utilidade. Quando, por vezes, essas regras não funcionam (se forem seguidas produzir-se-á, ao contrário do que é habitual, mais infelicidade do que felicidade) justifica-se – de acordo com o princípio da utilidade – abrir uma exceção.	Expositiva e dialógica	Manual	10 Minutos

Aula 81: Objeções à ética de Stuart Mill. Apresentação de trabalhos. (9/5)

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo (50)
Apresentar oralmente trabalhos sobre John Rawls	Teoria da Justiça de John Rawls.	Exposição pela parte dos alunos	PowerPoint (dos alunos)	40 Minutos
Reconhecer a felicidade como sendo o bem último	A felicidade é o bem último, já que é a finalidade última das ações humanas e tem valor intrínseco: desejamo-la por si mesma, enquanto as outras coisas são desejadas como meios para a alcançar.	Expositiva e dialógica	Manual	10 Minutos

Aula 82 e 83: Apresentação de trabalhos. Objeções a Stuart Mill. Quadro comparativo das éticas de Kant e Stuart Mill. (13/5)

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo (100)
Apresentar oralmente trabalhos de John Rawls	Teoria da Justiça de John Rawls.	Exposição pela parte dos alunos	PowerPoint (dos alunos)	85 Minutos
Identificar objeções à ética de Stuart Mill	<p>- Dificuldades de cálculo: podemos enganar-nos a calcular as consequências e considerar benéficas ações que afinal são prejudiciais.</p> <p>- Violação de direitos individuais: o utilitarismo parece justificar ações que intuitivamente consideramos erradas, pois desrespeitam os direitos de algumas pessoas (ainda que maximizem a felicidade).</p> <p>- Excesso de exigência: impor ao agente que seja imparcial na consideração da sua felicidade (e das pessoas próximas) e da felicidade das outras é errado e impossível de cumprir.</p>	Expositiva e dialógica	Manual	15 Minutos

Aula 84: Debate: qual a coisa certa a fazer? As éticas de Kant e Stuart Mill. (16/5)

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo (50)
Debater e refletir sobre qual a coisa certa a fazer nos casos apresentados no Problema do Trolley	Exposição oral por parte dos alunos, sobre a sua posição acerca de qual a coisa certa a fazer em cada caso analisado.	Debate orientado pelo professor sobre as diferentes posições dos alunos. Levantamento de conclusões ilustrativas da importância filosófica do problema em questão.	Vídeo de Michael Sandel sobre o Problema do Trolley	50 Minutos

Aula 85: Quadro comparativo entre ética deontológica e consequencialista. Exercícios de aplicação. (23/5)

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo (50)
Comparar as éticas de Kant e de Stuart Mill	Questões centrais, tais como: - Qual é o princípio supremo da moralidade? - Para determinar o valor moral das ações é preciso analisar o quê? - Como deve o agente proceder para descobrir os seus deveres? (ou seja: como se aplica o princípio supremo da moralidade) - Os deveres morais são absolutos? - A felicidade do agente é especialmente importante? - Qual é o bem último? - Quais são as principais características destas teorias éticas?	Realização de um quadro comparativo entre as duas teorias éticas.	Manual	20 Minutos
Aplicar os conhecimentos aprendidos na aula	Matéria leccionada na aula.	Os alunos realizam exercícios apresentados e posteriormente fazem a correção.	Manual (Pág. 233)	20 Minutos

Esclarecer dúvidas para o teste de avaliação	Matéria que sai para o teste.	Os alunos levantam dúvidas existentes acerca da matéria leccionada e posteriormente faz-se um esclarecimento	Manual	10 Minutos
<i>Aula 88 e 89: Teste de avaliação sumativa. (3/6)</i>				
Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo (100)
Responder corretamente às questões formuladas no enunciado	Resultados obtidos pelos alunos	Esclarecimento de dúvidas aos alunos, se necessário	Enunciado do teste	100 Minutos
<i>Aula 90: Entrega e correção dos testes. (6/6)</i>				
Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo (50)
Entregar, corrigir e analisar o teste de avaliação	Respostas corretas das perguntas do teste.	Análise do teste e esclarecimento de dúvidas aos alunos	Enunciado do teste com a devida correção	50 Minutos

Anexo I

Planificação da visita de estudo ao Palácio Nacional de Mafra

Atividades	Objetivos	Conteúdos Curriculares/ Projeto Educativo	Dinamizadores	Destinatários	Data	Local	Avaliação
<p>- Peça de Teatro: “O Memorial do Convento” De José Saramago</p> <p>- Visita Guiada à Arte Barroca do Palácio Nacional De Mafra</p>	<p>1. Motivar para o estudo da filosofia da arte.</p> <p>2. Sensibilizar os alunos para a contemplação artística.</p> <p>3. Proporcionar duas experiências artística distintas capazes de suscitar reflexão e debate.</p>	<p>Tema: Filosofia da Arte - A arte do Teatro “o Memorial do Convento” de José Saramago, pela companhia de Teatro Éter.</p> <p>- A arte Barroca em Portugal</p>	<p>Prof.^a Alice Santos Estagiários Hugo Bettencourt/ Guilherme Ferreira</p>	<p>11º (H1 e C3)</p>	<p>20 de Novembro 2023</p>	<p>Palácio Nacional de Mafra</p>	<p>Participação dos alunos</p>