



# **Sobre a possibilidade do Ensino enquanto Formação Cultural: notas para o Ensino da Filosofia no Ensino Secundário a partir de Theodor W. Adorno**

**João Patrocínio**

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

**Dezembro 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 da Doutora Dina Mendonça.

## **Agradecimentos**

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu núcleo de estágio: ao meu colega Fábio e à professora Isabel Duarte, pelo trabalho que desenvolvemos em conjunto e que contribuiu decisivamente para a minha formação enquanto professor. O apoio que recebi foi sempre incansável e devo muito a ambos.

Agradeço à minha orientadora científica, a Doutora Dina Mendonça, pelo acompanhamento atento e sempre disponível à elaboração deste relatório. Agradeço ao diretor do mestrado em ensino, o Professor Doutor Luís Bernardo, pelo trabalho de articulação entre a universidade e a escola cooperante, bem como pelo acompanhamento do meu estágio ao longo dos seminários.

Deixo um agradecimento especial à minha amiga Diana, que tem sido um apoio fundamental desde o meu primeiro dia na licenciatura em Filosofia e que tem sido uma inspiração sempre presente no meu trabalho. Sem ela, nada disto teria sido possível.

Agradeço ao meu amigo João, pelas suas contribuições teóricas em torno de Kant e por todo o apoio que me deu ao longo deste mestrado.

Agradeço à minha namorada Amanda, pelas inúmeras revisões textuais, pelo apoio incansável e pela motivação que me deu nestes últimos meses. Esse apoio foi fundamental para a entrega deste relatório.

Por último, quero agradecer à minha irmã Joana e à minha mãe Ana, pelo encorajamento que me deram ao longo do curso, assim como pelo interesse que sempre demonstraram pelos meus estudos.

# **Sobre a possibilidade do Ensino enquanto Formação Cultural: notas para o Ensino da Filosofia no Ensino Secundário a partir de Theodor W. Adorno**

## **Resumo**

Este relatório de estágio da Prova de Ensino Supervisionada, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, tem como objetivo primordial mostrar que as considerações de Theodor W. Adorno acerca de educação são relevantes para o ensino contemporâneo de Filosofia e que as ideias do autor podem ser aplicadas no contexto do ensino secundário português. Neste trabalho, realizo um balanço da minha atividade enquanto estagiário, procurando evidenciar os aspetos mais relevantes da minha formação enquanto professor de Filosofia. Procuo desenvolver que abordagens pedagógicas são mais adequadas no âmbito desta disciplina, bem como refletir acerca dos resultados da aplicação destas abordagens. Seguidamente, apresento algumas considerações de Theodor W. Adorno acerca de educação, nomeadamente o conceito de semiformação cultural e a necessidade de uma educação contra a barbárie. Por fim, procuro fazer um balanço da aplicação das ideias de Adorno na prática, nomeadamente em duas abordagens: 1) educar os alunos para a indústria cultural e 2) educar os alunos para a Filosofia através da escrita ensaística.

**Palavras-chave:** Educação, Adorno, Cultura, Semiformação, Crítica.

# **About the possibility of Teaching as Cultural Formation: notes for Teaching Philosophy in Secondary School as from Theodor W. Adorno**

## **Abstract**

This internship report for the Supervised Teaching Test, carried out as part of the Master's Degree of Teaching Philosophy in Secondary School, has the primary objective of showing that Theodor W. Adorno's considerations on education are relevant to contemporary philosophy teaching and that the author's ideas can be applied in the context of Portuguese secondary education. In this work, I take stock of my activity as a trainee, trying to highlight the most important aspects of my training as a philosophy teacher. I try to develop which pedagogical approaches are most appropriate in this subject, as well as reflecting on the results of applying these approaches. Next, I present some of Theodor W. Adorno's considerations on education, namely the concept of cultural half-formation and the need for an education against barbarism. Finally, I try to take stock of the application of Adorno's ideas in practice, namely in two approaches: 1) educating students about the culture industry and 2) educating students in Philosophy through essay writing.

**Keywords:** Education, Adorno, Culture, Half-Formation, Critique.

# Índice

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>PRIMEIRA SECÇÃO - A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</b> .....	<b>7</b>
1. A ESCOLA .....	7
2. O PROJETO EDUCATIVO .....	8
3. O NÚCLEO DE ESTÁGIO .....	10
4. AS TURMAS .....	11
5. AS AULAS .....	12
5.1. <i>A Teoria da Justiça de John Rawls (10.º ano)</i> .....	12
5.2. <i>A Teoria do Conhecimento (11.º ano)</i> .....	14
5.3. <i>A Lógica Informal (10.º ano)</i> .....	16
5.4. <i>O Problema do Livre-Arbitrio (10.º ano)</i> .....	17
5.5. <i>A Ética Kantiana (10.º ano)</i> .....	19
6. AS ATIVIDADES.....	22
6.1. <i>O Cartaz Filosofia e Cinema</i> .....	22
6.2. <i>A atividade Filosofia para Crianças</i> .....	23
6.3. <i>As palestras sobre Indústria Cultural</i> .....	25
6.4. <i>A oficina de escrita</i> .....	27
<b>SEGUNDA SECÇÃO – SOBRE A POSSIBILIDADE DE UM ENSINO ENQUANTO FORMAÇÃO CULTURAL</b> .....	<b>29</b>
1. A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO ILUMINISMO .....	29
2. A EDUCAÇÃO EM THEODOR W. ADORNO .....	29
2.1. <i>A Educação contra a Barbárie</i> .....	29
2.1. <i>A Semiformação Cultural</i> .....	31
3. PARA UM ENSINO DE FILOSOFIA INSPIRADO POR THEODOR W. ADORNO .....	38
3.1. <i>A educação enquanto crítica da indústria cultural</i> .....	42
3.2. <i>A educação filosófica assente na escrita ensaística</i> .....	43
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>48</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>50</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>52</b>
ANEXO A.....	52
ANEXO B.....	55
ANEXO C.....	62
ANEXO D .....	65
ANEXO E.....	75
ANEXO F.....	81
ANEXO G .....	83
ANEXO H .....	99
ANEXO I.....	101
ANEXO J.....	105
ANEXO K.....	116
ANEXO L .....	118
ANEXO M .....	120
ANEXO N .....	123
ANEXO O .....	125
ANEXO P.....	126

## Introdução

A educação como meio para a emancipação dos indivíduos é um desígnio já presente no pensamento ocidental desde o Iluminismo. De facto, já desde Immanuel Kant, os pensadores iluministas colocaram na autonomia individual a chave para a saída da “menoridade” (Kant, 1988, p. 11) na qual a Humanidade estaria enredada até então. O próprio projeto do Iluminismo, para Kant, assenta na formulação de que o ser humano se dever emancipar através do uso do entendimento e da razão. Cada pessoa, fazendo um bom uso da sua razão, poderia alcançar a vida boa e não apenas ao nível individual. O uso da razão permitiria ao ser humano um fundamento indestrutível para o bem agir e para a paz entre indivíduos. A razão triunfara sobre os mitos e os dogmas teológicos, passando a ocupar o lugar primordial de todo o pensamento. Revelação divina e observações da mera intuição foram postas de parte para dar lugar ao experimento científico e ao cálculo contabilístico. Não restou espaço senão para as explicações racionais dos fenómenos da natureza, abandonando a ideia de que o mundo natural poderia ser governado por forças incompreensíveis – agora, toda a natureza poderia ser compreendida à luz dos métodos empíricos.

O triunfo da razão abriu portas a novos desígnios para a educação. Se a razão permite ao ser humano pensar por si próprio, sair da “menoridade” e emancipar-se na sua individualidade, então o ensino terá um papel decisivo na construção das condições que tornem esse desígnio possível. Um ensino construído a partir do bom uso da razão poderia, assim, contribuir para o bem agir dos seres educados e para a paz entre estes. Não só o ensino seria a chave para a emancipação de cada indivíduo, mas igualmente para construir uma sociedade melhor. Com o advento da revolução francesa, consolidou-se entre os pensadores iluministas a ideia de que a educação, enquanto ensino para o bom uso da razão, seria um contributo decisivo para o estabelecimento de uma sociedade livre, igualitária e fraterna. O ensino ganha, então, um desígnio de libertação da Humanidade em relação aos dogmas do passado e ao *status quo* medieval. A nova educação estimula o uso individual da razão, para que cada um pense criticamente acerca do mundo em seu redor.

A educação iluminista conheceu vários desenvolvimentos em diferentes abordagens. Na Alemanha iluminista, em particular, surge o conceito de formação cultural (*Bildung*), que representa uma aplicação à educação dos desígnios do iluminismo e de uma nova educação

emancipadora. O cunho deste conceito é muitas vezes atribuído a Wilhelm von Humboldt (Heins, 2012), que procurava estabelecer um novo tipo de educação enquanto desenvolvimento do espírito humano, que pode durar uma vida inteira e que abrange os vários aspetos da própria vivência individual: vida pessoal, profissional, cultural, entre outras. A formação cultural não é mera aquisição de certos conhecimentos úteis a certas tarefas, mas sim, uma educação mais holística do próprio ser humano enquanto tal.

A *Bildung* coloca na educação para os fenómenos culturais um ónus para o cultivo individual da razão. Aos indivíduos devem ser dadas as ferramentas necessárias à apreciação de fenómenos culturais complexos e que outrora eram de acesso exclusivo das elites aristocráticas e do clero. O Homem do Iluminismo deveria agora ser capaz de ler clássicos gregos, assistir a peças de teatro renascentistas e ouvir orquestras tocarem peças musicais barrocas. A apreciação dessas obras é vista pelos pensadores iluministas como um cultivo do espírito e que transcende o mero conhecimento utilitário de um ensino mais tradicional. A formação cultural não se foca tanto em procurar conhecer os métodos mais eficientes para se calcular há quantos anos foi realmente escrita a *Odisseia*, de Homero, mas antes em poder ensinar como apreciar esta obra para a trazermos connosco, para tirarmos as nossas próprias interpretações e para a tornarmos, de certa maneira, “nossa”. A formação cultural corresponde, portanto, a uma educação mais completa do espírito de cada indivíduo e que coloca nos fenómenos culturais um aspeto fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

Pese embora fosse este o desejo dos filósofos iluministas, a História foi incapaz de atestar o sucesso da formação cultural. Os eventos bárbaros do século XX são disso um exemplo paradigmático. Segundo Theodor W. Adorno, a formação cultural não cumpriu o desígnio de humanizar a Humanidade e isso fica bem visível em fenómenos históricos como o Holocausto Nazi. De facto, Adorno considera que a formação cultural degenerou numa semiformação cultural (*Halbbildung*), não apenas incompleta, mas verdadeiramente desvirtuada face aos fundamentos do pensamento iluminista inicial. O indivíduo do século XX teve um acesso massificado a grandes obras da cultura clássica, mas isso não o humanizou o suficiente para evitar duas guerras mundiais. Mais do que isso, apesar do acesso cada vez mais ilimitado a essas obras, nem por isso os indivíduos ganharam novas ferramentas através das quais as poderiam apreciar. Assim, a formação tornou-se

semiformação.

Com o advento da indústria cultural – isto é, dos produtos culturais massificados e padronizados –, as possibilidades de uma verdadeira formação cultural ficaram seriamente comprometidas: a indústria cultural, ao tornar qualquer obra artística num produto sujeito à lógica capitalista do mercado e de produção massificada, diminui não só as possibilidades de criação artística como negação do existente, enquanto falsifica o acesso à obra por parte do espectador. O espectador não é mais do que um consumidor de um produto industrialmente criado e reproduzido massivamente. Ao espectador não é esperado que leia a *Eneida*, de Virgílio, mas esta surge-lhe resumida numa forma que lhe seja familiar, surge repetida *ad nauseam*, adaptada e readaptada a novos cenários e a novos personagens, libertando o espectador de ter de pensar na sua própria interpretação da obra. Ao espectador, a indústria cultural entrega a obra já interpretada, adaptada e simplificada, reduzindo drasticamente a necessidade de pensar acerca desta: é-lhe entregue pronta a consumir.

Perante este contexto, Adorno considera fundamental que se retorne a uma formação cultural digna desse nome: uma formação que permita a real emancipação dos indivíduos e que os humanize, desenvolvendo os seus espíritos e capacitando-os para o pensamento crítico. Adorno estaria longe de ser considerado um filósofo da educação. No entanto, a educação para o autor não pode ser desligada do seu contexto histórico, político, social e cultural. Se, para os pensadores iluministas teria sentido rever positivamente as metas da educação por força da revolução francesa, para Adorno a educação tem de ser negativamente redirecionada por conta dos horrores da II Guerra Mundial, nomeadamente o genocídio perpetrado pela Alemanha Nazi. Isto é, para o filósofo apenas faz sentido falar de uma educação como sendo anti-barbárie: uma educação que tenha como desígnio o combate ao ódio social e a todas as atrocidades do mundo moderno. Só como antídoto contra a barbárie pode a educação manter o seu desígnio de emancipar a Humanidade. A razão por si mesma já não é suficiente, pelo contrário. Foi a própria razão tornada instrumental ao serviço da sociedade industrial que precipitou a sociedade ocidental para cometer os maiores atentados contra a própria humanidade e contra o planeta. Torna-se urgente um ensino que permita devolver aos indivíduos a capacidade de se humanizarem, de pensarem criticamente e de desenvolverem o seu espírito de modo pleno.

Muito embora não seja considerado um filósofo da educação, Adorno fornece-nos

pistas de como podemos, enquanto professores de Filosofia no ensino secundário, contribuir para uma educação mais emancipatória, menos presa à semiformação cultural e que possa colocar o aluno no caminho para desenvolver o seu próprio pensamento crítico de um modo autónomo. Neste relatório, argumento que o professor de Filosofia pode aplicar dois tipos de atividades junto das suas turmas inspiradas a partir das considerações de Adorno. O primeiro tipo é a educação para a indústria cultural, em que se procura alertar os alunos para a verdadeira natureza dos fenómenos culturais com os quais contactam diariamente, para disso se poderem consciencializar. O objetivo último é que os alunos possam pensar criticamente acerca dos fenómenos da indústria cultural, combatendo as raízes da semiformação cultural socialmente instalada. O segundo tipo é a educação para a escrita ensaística, em que se procura que os alunos consigam trabalhar conceitos filosóficos autonomamente através da escrita de textos de desenvolvimento. Sendo o ensaio escrito, para Adorno, a melhor forma de desenvolver o pensamento abstrato e filosófico, a escrita livre e extensa tem a potencialidade de capacitar o aluno de Filosofia para se autonomizar no trabalho conceptual, ao mesmo tempo que desenvolve competências de expressão escrita.

Ao longo deste relatório pretendo, por um lado, fazer um balanço do trabalho que realizei enquanto estagiário da Prática de Ensino Supervisionada (PES) e apresentar as ideias fundamentais de Adorno no que ao ensino diz respeito. Este relatório está, por isso, dividido em duas secções, cada uma das quais composta por subsecções. A Primeira Secção é dedicada à Prática de Ensino Supervisionada, ao passo que a Segunda Secção é dedicada à discussão das considerações de Theodor W. Adorno acerca de educação. A Primeira Secção inicia-se com uma caracterização dos principais aspetos da escola onde decorreu o Estágio da PES, em que apresento uma pequena síntese histórica da Escola Básica e Secundária Prof. Reynaldo dos Santos e faço uma breve apresentação do seu patrono. Apresento ainda uma descrição breve dos aspetos mais relevantes do Projeto Educativo desta escola. Seguidamente, elaboro uma caracterização do Núcleo de Estágio onde fiquei inserido e uma apresentação sucinta das turmas às quais lecionei ao longo deste estágio.

Após estas partes introdutórias, segue-se a discussão do trabalho realizado enquanto estagiário junto das turmas, da escola e da comunidade educativa. Esta discussão está subdividida em dois blocos: as aulas e as atividades. No primeiro bloco, realizo um balanço das várias aulas que lecionei a ambos os anos, apresentando cada unidade/subunidade num

subcapítulo. As unidades lecionadas ao décimo primeiro ano compreendem a Filosofia Política (subunidade que a turma tinha em atraso) e a unidade completa da Teoria do Conhecimento. As subunidades lecionadas ao décimo ano compreendem a Lógica Informal, o Problema do Livre-Arbítrio e a Ética Deontológica de Kant.

No segundo bloco, exponho um balanço das atividades organizadas e realizadas ao longo do ano letivo. As atividades aqui enumeradas foram desenvolvidas no âmbito das turmas às quais lecionei, bem como no âmbito da comunidade escolar mais alargada. O balanço destas atividades segue uma ordem cronológica. Ainda durante o primeiro semestre, teve lugar a atividade *Cartaz Filosofia e Cinema*, realizada nas turmas a cargo da professora orientadora cooperante. No início do segundo semestre, decorreu a atividade *Filosofia para Crianças*, realizada com uma turma do quarto ano de escolaridade da Escola Básica do 1.º Ciclo do Agrupamento Prof. Reynaldo dos Santos. Decorreram ainda as duas atividades que realizei em articulação com as considerações teóricas deste relatório – isto é, inspiradas pelas considerações sobre educação de Theodor W. Adorno. A primeira atividade, *Palestra sobre Indústria Cultural*, foi realizada em três momentos: o primeiro decorreu na Academia de Cultura (Sénior) de Vila Franca de Xira, ao passo que o segundo e o terceiro momentos decorreram nas turmas do ensino secundário nas quais lecionei. Finalmente, a última atividade, a *Oficina de Escrita*, decorreu apenas na turma de décimo primeiro ano na qual lecionei.

A Segunda Secção deste relatório, que diz respeito à discussão das considerações de Theodor W. Adorno sobre educação, está subdividida em três subsecções. A primeira subsecção é dedicada a contextualizar a educação no período do Iluminismo, fazendo referência às mudanças históricas, políticas e culturais que se deram ao longo deste período e que modificaram, até aos dias de hoje, o modo como pensamos tanto a educação como a filosofia. A segunda secção dá a conhecer o modo como Adorno pensa a educação em duas vertentes: por um lado, conceptualiza a semiformação cultural a partir da imagem iluminista alemã da formação cultural, elaborando a primeira enquanto degeneração da segunda. Por outro lado, o autor repensa os objetivos da educação em resultado do seu contexto histórico. A educação deve ser uma resposta aos horrores da II Guerra Mundial. Por último, a terceira subsecção procura perceber como podem as ideias de Adorno ser aplicadas num contexto prático de ensino de Filosofia, onde faço um balanço crítico das atividades que apliquei no

contexto do estágio e que foram inspiradas por Adorno. Procuo, igualmente, pistas para continuar este trabalho de educar para a emancipação dos indivíduos.

Por fim, teço algumas considerações finais sobre todo o relatório, onde faço um breve balanço de todo trabalho da Prática de Ensino Supervisionada, bem como da investigação que levei a cabo ao longo destes meses de trabalho.

# PRIMEIRA SECÇÃO - A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

## 1. A Escola

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada na Escola Básica e Secundária Professor Reynaldo dos Santos (EBSPRS), em Vila Franca de Xira. O patrono da escola, Reynaldo dos Santos, foi um destacado médico e historiador da arte. Nascido em Vila Franca de Xira em 1880, o seu legado como homem das Ciências e das Artes é ainda hoje celebrado pelos seus importantes avanços nas ciências médicas, bem como pelos seus preciosos contributos para o estudo da história da arte.<sup>1</sup>

Fundada em 1976, a Escola Secundária n.º 2 de Vila Franca de Xira passou a ter a denominação deste seu atual patrono em 1986. Inicialmente, a Escola funcionara apenas com o Ensino Secundário. A partir de 2005, integra o 3.º Ciclo e a partir de 2007, são também integradas as turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento. Entre 2009 e 2010, a Escola foi sujeita a uma profunda remodelação, integrada no Programa de Modernização do Parque Escolar destinado ao Ensino Secundário do Ministério da Educação.<sup>2</sup>

A EBSPRS é a escola-sede do Agrupamento de Escolas Prof. Reynaldo dos Santos (AEPRS), que é ainda composto por mais duas escolas: Escola Básica Dr. Sousa Martins e Escola Básica do Bairro do Paraíso, ambas destinadas à Educação Pré-Escolar e ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estas duas escolas agregam um total de 312 alunos, formando um total de 28 turmas nos dois níveis de ensino abrangidos.<sup>3</sup> A EBSPRS comporta 11 turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico, num total de 230 alunos<sup>4</sup>, e 19 turmas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, num total de 460 alunos.<sup>5</sup> Ao nível do Ensino Secundário, a Escola oferece os Cursos Científico-Humanísticos, bem como Cursos Profissionais. Atualmente, são lecionadas três turmas de Ensino Profissional nas áreas de Audiovisual, Turismo e Informática, abrangendo um total de 51 alunos.<sup>6</sup> Ao nível do ensino Científico-Humanístico, a escola comporta 21 turmas, tendo oferta em todos os cursos (Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Ciências

---

<sup>1</sup> Veja-se, a este respeito: <https://www.medicina.ulisboa.pt/newsfmul-artigo/96/o-professor-reynaldo-dos-santos>.

<sup>2</sup> Para uma história mais detalhada da Escola, veja-se: <http://www.aeprs.pt/historia.html>.

<sup>3</sup> <http://www.aeprs.pt/pre.html> e <http://www.aeprs.pt/1ciclo.html>.

<sup>4</sup> <http://www.aeprs.pt/2ciclo.html>.

<sup>5</sup> <http://www.aeprs.pt/3ciclo.html>.

<sup>6</sup> <http://www.aeprs.pt/profissionais.html>.

Socioeconómicas e Línguas e Humanidades), abrangendo um total de 490 alunos.<sup>7</sup>

A EBSPRS conta, portanto, com um total de 1231 alunos, distribuídos por 54 turmas. Ao nível de profissionais da educação, a escola conta com 144 professores e com 36 assistentes operacionais. O Agrupamento conta ainda com 2 técnicos superiores e 3 técnicos especializados.<sup>8</sup>

## 2. O Projeto Educativo

O Agrupamento pauta-se por defender valores humanistas, ambientalistas e europeístas. No que à Visão diz respeito, pode ler-se no Projeto Educativo para 2022-2025 que se pretende construir:

Uma escola de referência pela humanização, aberta à comunidade, à inovação e qualidade do serviço educativo prestado. Uma escola, onde se estimula a autonomia, a criatividade, a aquisição de estratégias inovadoras para explorar, descobrir e resolver problemas, integrando equipas de trabalho. Uma escola onde os valores sociais, humanos e ambientais constituem o eixo transversal das aprendizagens (Carta de Missão do Diretor, 2021).<sup>9</sup>

Já em relação à Missão, esta pauta-se por:

Prestar à comunidade um serviço educativo de elevada qualidade, dando uma resposta eficaz às diferentes necessidades, tendo em conta o carácter único e dinâmico do Agrupamento e promovendo uma atitude positiva e cooperante. Concretamente dotar os nossos alunos das competências técnico-pedagógicas e sociais, para que sejam cidadãos competentes e reconhecidos na sociedade. Não podemos esquecer a importância dos pais e encarregados de educação em todo este processo (Carta de Missão do Diretor, 2021).<sup>10</sup>

Quanto aos valores defendidos pelo Agrupamento, destaco o pensamento crítico e criativo, as práticas pedagógicas inovadoras, a diversificação da oferta formativa, bem como

---

<sup>7</sup> <http://www.aeprs.pt/secundario.html>.

<sup>8</sup> [http://www.aeprs.pt/docs\\_estruturantes/Projeto\\_Educativo\\_2022\\_2025.pdf](http://www.aeprs.pt/docs_estruturantes/Projeto_Educativo_2022_2025.pdf).

<sup>9</sup> [http://www.aeprs.pt/docs\\_estruturantes/Projeto\\_Educativo\\_2022\\_2025.pdf](http://www.aeprs.pt/docs_estruturantes/Projeto_Educativo_2022_2025.pdf), p. 11.

<sup>10</sup> *Ibid.*, p. 11.

o rigor, a exigência e a valorização do trabalho.<sup>11</sup> Finalmente, no que aos Princípios Fundamentais diz respeito, saliento a inclusão, a igualdade, a competência e responsabilidade e, sobretudo, o serviço público.<sup>12</sup> O Projeto Educativo do Agrupamento pode ser, assim, resumido:

Em suma, o Agrupamento de Escolas Professor Reynaldo dos Santos apresenta como missão potencializar a sua identidade, prestando um serviço educativo público diversificado e de qualidade, aliando as aprendizagens essenciais a uma escola de valores humanistas, uma escola de valores ambientalistas e uma escola de valores europeístas, incorporando a marca de excelência que emana da personalidade artística e eclética do seu patrono, Reynaldo dos Santos. Com base nestes princípios, o Agrupamento regular-se-á pelos valores éticos da justiça, da liberdade individual, do respeito, pelo outro e pelo meio ambiente, da verdade, da solidariedade, da paz e da democracia.<sup>13</sup>

O Projeto Educativo traça ainda dois planos para o cumprimento dos seus objetivos: o Plano de Organização e Desenvolvimento da Autonomia e Flexibilidade Curricular (PODAFC)<sup>14</sup> e o Plano da Ação para o Desenvolvimento Digital da Escola (PADDE)<sup>15</sup>. De entre os instrumentos que constam do PODAFC, destaco os Domínios de Autonomia Curricular (que seguem o DL n.º 55/2018), sob o tema “Humanidade, é tempo de pensar, criar e agir!”, bem como a Educação para a Cidadania, que segue as linhas orientadoras da Direção-Geral da Educação. A este respeito, o núcleo de estágio contribuiu para o PODAFC através das diversas atividades desenvolvidas ao longo do ano – nomeadamente, o Cartaz Filosofia e Cinema, a Oficina de Escrita e as sessões de apoio. O PADDE pretende desenvolver nos alunos e na comunidade escolar conhecimentos digitais que lhes permitam fortalecer competências nas tecnologias de informação. A este respeito, o núcleo de estágio contribuiu para o PADDE integrando em sala de aula diversas ferramentas digitais de

---

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 11.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 14.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 16.

aprendizagem já amplamente usadas no Agrupamento, como é o caso do *Microsoft Teams*, bem como outras menos usadas, nomeadamente o *Socrative*.

Finalmente, o Projeto Educativo define diversos objetivos para o triénio 2022-2025, separados em quatro áreas de intervenção (A, B, C e D). A Área A tem como meta potencializar a identidade do Agrupamento.<sup>16</sup> De entre os quatro objetivos para esta área de intervenção, destaco o quarto: potencializar relações com a comunidade educativa, que realça a importância de desenvolver atividades com entidades parceiras. Neste âmbito, o núcleo de estágio desenvolveu a atividade *Conferência sobre a Indústria Cultural* com a Academia de Cultura de Vila Franca de Xira, entidade parceira do Agrupamento. Relativamente à Área B – Melhorar as aprendizagens escolares –, destaco o segundo objetivo: desenvolver as literacias da informação científica, humanística, artística, desportiva, digital e ambiental.<sup>17</sup> Neste âmbito, destaco a atividade *Cartaz Cinema e Filosofia*. No que diz respeito à área C – Garantir a qualidade do serviço educativo –, nomeadamente o primeiro objetivo, consolidar a articulação entre os ciclos de ensino<sup>18</sup>, o núcleo de estágio contribuiu através da atividade *Filosofia para Crianças*, realizada junto de uma turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento. Em relação à área D – Melhorar a gestão a organização e a comunicação –, o núcleo de estágio contribuiu para estas metas através de um contacto permanente e frequente com as várias estruturas do Agrupamento, nomeadamente, Bibliotecas Escolares, Direção e Parceiros Locais, com as quais trabalhou de forma construtiva ao longo de todo o ano letivo. Assim, posso afirmar que o núcleo de estágio contribuiu de forma positiva para alcançar as metas do Projeto Educativo em todas as suas áreas de intervenção.

### **3. O Núcleo de Estágio**

O núcleo de estágio da PES em Filosofia da EBSPRS, constituído pela professora orientadora Isabel Duarte e pelos dois professores estagiários Fábio Neves e eu, reuniu-se semanalmente às quartas-feiras, pelas 11:25, na Biblioteca da Escola. A primeira reunião decorreu no dia um de setembro de dois mil e vinte e três e a última reunião decorreu no dia quinze de maio de dois mil e vinte e quatro, realizando-se um total de trinta reuniões de

---

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 24.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 25.

núcleo presenciais ao longo do ano letivo.

Estas reuniões trataram os assuntos mais relevantes da PES em cada semana, destacando-se a análise dos planos de aula dos mestrados, bem como dos vários instrumentos de avaliação (testes, critérios de avaliação e matrizes) e recursos (fichas de trabalho, apresentações *PowerPoint*, etc.) elaborados pelos mesmos. Houve igualmente uma partilha de considerações frequente entre os três membros do núcleo relativamente às aulas lecionadas pelos mestrados, dando especial atenção às várias reflexões elaboradas por nós ao longo do ano. Por último, estas reuniões foram decisivas para a planificação e eficaz realização das atividades propostas pelo núcleo de estágio.

Ao nível da participação do núcleo de estágio nas reuniões da Escola, eu e o meu colega marcámos presença nas reuniões dos respetivos conselhos de turma, assim como nas respetivas reuniões de avaliação que decorreram ao longo do ano. Estivemos ainda presentes nas reuniões do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, tal como nas reuniões da Área Disciplinar de Filosofia. Muito embora a professora orientadora não tenha tido a seu cargo nenhuma direção de turma, foi-nos possível enquanto mestrados reunir com as diretoras de turma Sónia Martins, no caso do mestrado Fábio Neves, e Ana Carvalho, no meu caso. Estas reuniões tiveram por objetivo instruir-nos acerca das diversas tarefas que devem ser realizadas por um professor diretor de turma, entre as quais se destacam os procedimentos a adotar na relação com os alunos e com os respetivos encarregados de educação, as responsabilidades inerentes a estas funções, bem como questões práticas do quotidiano de uma direção de turma (p.e., a justificação de faltas). Enquanto mestrados, tivemos, igualmente, oportunidade de ver esclarecidas as nossas questões acerca destas funções.

De um modo geral, podemos afirmar que o núcleo de estágio funcionou de uma forma muito organizada, cordial e profissional. Ao longo de todo o ano letivo, este núcleo pautou-se pela entajuda contínua, pelo *feedback* constante e, sobretudo, por uma aprendizagem multilateral, fatores que contribuiram de forma indelével para uma prática de ensino muitíssimo rica e estimulante.

#### **4. As Turmas**

Ao longo da minha prática de ensino supervisionada, lecionei em duas turmas da professora orientadora Isabel Duarte: uma turma do décimo ano e uma turma do décimo

primeiro ano – ambas turmas do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias.

## **5. As Aulas**

Ao longo deste ano letivo, entre um de setembro de dois mil e vinte e três, até quinze de maio de dois mil e vinte e quatro, assisti a praticamente todas as aulas da minha orientadora nas turmas em que lecionei (10.º e 11.º), tendo assistido também à totalidade das aulas lecionadas pelo meu colega estagiário, Fábio Neves, acerca das quais elaborei reflexões críticas (exemplo: anexo A) que posteriormente partilhei com o núcleo de estágio.

Ao longo da minha PES, lecionei um total de sessenta e sete aulas de cinquenta minutos – vinte e oito no décimo ano e trinta e nove no décimo primeiro ano. Para cada uma destas aulas preparei previamente uma planificação (exemplo: anexo B) e, após cada uma, escrevi uma pequena reflexão (exemplo: anexo C) que posteriormente partilhei com o núcleo de estágio. No 10.º ano, lecionei uma unidade do Módulo I – Abordagem Introdutória à Filosofia e ao Filosofar e duas unidades do Módulo II – A Ação Humana e os Valores. Dentro do Módulo I, lecionei aulas dedicadas ao Quadrado da Oposição e à Lógica Informal. Dentro do Módulo II, lecionei a unidade do Determinismo e Liberdade na Ação Humana [Metafísica], bem como a subunidade Ética Deontológica de Kant, dentro da unidade Necessidade de Fundamentação da Moral [Ética]. Já no 11.º ano, lecionei uma outra unidade do Módulo II: O problema da organização de uma sociedade justa e a Teoria da Justiça de John Rawls.<sup>19</sup> Lecionei também a totalidade do Módulo VI – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica – Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva [Filosofia do Conhecimento], que compreende as subunidades da Teoria do Conhecimento de Descartes e da Teoria do Conhecimento de Hume.

### **5.1. A Teoria da Justiça de John Rawls (10.º ano)**

Tendo tido já experiência no Ensino de Filosofia durante o meu primeiro ano de Mestrado, esta não fora a minha primeira vez à frente de uma turma. No entanto, foi a primeira aula que lecionei no estágio e a primeira vez que estava “do outro lado” na Escola que me viu crescer. Este último aspeto teve uma preponderância grande ao longo de todo o

---

<sup>19</sup> Devido a não ter sido possível concluir a totalidade das aprendizagens essenciais durante o 10.º ano, esta turma começou o ano letivo com as unidades que ficaram por lecionar no ano anterior.

meu estágio: os meus antigos professores eram agora meus colegas, o que provocou em mim, por diversas vezes, sentimentos mistos. Em todo o caso, considero que esta foi uma experiência positiva, pois foi-me possível estabelecer uma relação saudável de trabalho com toda a comunidade escolar.

A primeira experiência de lecionação que tive na minha PES foi com uma turma de 11.º ano que tinha as aprendizagens do ano anterior em atraso – nomeadamente, a Ética e a Filosofia Política. Deste modo, foi interessante observar como a minha orientadora procurou recuperar estas aprendizagens sem que os conteúdos do 11.º ano ficassem prejudicados ou caíssem num novo atraso que seria difícil de recuperar ao longo do restante ano letivo. Nesse aspeto, posso dizer que aprendi bastante com a minha orientadora sobre como estabelecer um bom equilíbrio entre a gestão de tempo e uma discussão dos conteúdos que seja eficaz, sem com isso prejudicar as aprendizagens dos alunos. A minha orientadora lecionou as aulas respeitantes à unidade da Ética, cabendo-me a mim a unidade da Filosofia Política.

Lecionei um total de sete aulas de cinquenta minutos, cumprindo a planificação para esta unidade (Anexo D). Ao longo destas aulas a minha metodologia de lecionação foi constante, com exceção das duas últimas lições, em que organizei um debate entre os alunos acerca dos conteúdos lecionados. Deste modo, as primeiras cinco lições seguiram modelos muito semelhantes: a aula geralmente começava com algumas perguntas feitas por mim, com o objetivo de iniciar um pequeno diálogo exploratório com a turma. Seguidamente a aula tinha um momento mais expositivo, em que eu usava a apresentação *PowerPoint* (Anexo E) criada por mim para introduzir os conceitos-chave e pedia aos alunos que copiassem estes conteúdos para os respetivos cadernos, de forma a ficarem com um registo do mais essencial. Finalmente, colocava exercícios para os alunos resolverem a pares ou em pequenos grupos, que seriam posteriormente corrigidos no fim da aula ou no início da aula seguinte.

De um modo geral, posso dizer que estas primeiras cinco lições decorreram de forma muito satisfatória: os alunos estavam motivados com estes conteúdos e sinto que consegui dar vivacidade a um tema com o qual também me identifico: a Filosofia Política. Procurei dar exemplos com que os alunos se pudessem identificar, no sentido de estabelecer uma ligação entre os conteúdos e a sua vida quotidiana. Alguns planos de aula ficaram em parte por cumprir, devido à sua extensão. Acabei sempre por conseguir colmatar estas falhas na aula seguinte. Em termos do uso de recursos, penso que a utilização do vídeo não tenha sido

totalmente bem-sucedida. Mesmo sendo um vídeo curto, continha uma grande quantidade de informação, dada num ritmo rápido. Pareceu-me que isso não permitiu a assimilação conveniente dos conteúdos visualizados por parte dos alunos. Já em relação à apresentação PowerPoint, penso que esta tenha surtido o efeito pretendido. Ao longo das aulas, fui procurando que diferentes alunos respondessem a perguntas, muitas vezes a meu pedido, para que não respondessem apenas os que se voluntariavam frequentemente. Penso que isso seja importante para estimular a participação da turma no geral e a autonomia de cada aluno em particular.

Desde o início do ano letivo, a minha orientadora tinha pedido à turma que realizasse um portfólio digital individual com os conteúdos do décimo ano (Ética e Filosofia Política) e que seriam atualizados pelos alunos à medida que fossem lecionados. Estes portfólios podiam ser consultados pela minha orientadora e por mim através da plataforma online *BookCreator*, permitindo aos professores irem acompanhando o progresso de cada aluno. Ao longo deste período, entre o início do ano letivo e a lecionação da unidade de Filosofia Política, fiz diversos comentários e dei *feedback* aos alunos relativamente ao seu progresso na elaboração do portfólio. Este constituiu um elemento de avaliação da disciplina de Filosofia e coube-me a mim classificar os portfólios da turma do décimo primeiro ano, a partir de uma rubrica elaborada em conjunto pelo núcleo de estágio. Esta rubrica foi também aplicada na classificação dos portfólios de todas as turmas a cargo da professora Isabel Duarte. A minha classificação dos portfólios foi supervisionada pela minha orientadora e todas as notas foram por ela revistas. Assim, o *feedback* individual e a classificação dos portfólios constituíram os dois primeiros momentos de avaliação formativa e sumativa do meu estágio, respetivamente.

No fim da lecionação destas aulas, foi-me pedido pela minha orientadora que elaborasse um teste de avaliação sumativa, com respetiva matriz e critérios de classificação que abrangesse ambas as unidades de Ética e de Filosofia Política. Posteriormente, classifiquei estes testes com a supervisão da minha orientadora.

## **5.2. A Teoria do Conhecimento (11.º ano)**

Logo após ter terminado de lecionar e de avaliar as aprendizagens em atraso na turma do décimo primeiro ano, iniciei a lecionação da unidade de Teoria do Conhecimento – a

primeira unidade das aprendizagens essenciais do décimo primeiro ano. Foi também a que mais prazer me deu em lecionar.

As aulas desta unidade seguiram um pouco o modelo que já tinha adotado para a Filosofia Política. Ao longo da unidade, usei seis estratégias pedagógicas: 1) Diálogo exploratório; 2) Exposição dialogada; 3) Leitura e análise de excertos de textos filosóficos; 4) Visualização e comentário de vídeos relevantes no *YouTube*; 5) Exposição e explicitação de definições conceituais através de apresentação *PowerPoint*; e 6) Resolução de exercícios do manual e de exame nacional, como aliás consta da minha planificação desta unidade (anexo G). Esta unidade foi avaliada através de um teste de avaliação sumativa.

No fim da subunidade de Descartes, realizei com esta turma um questionário online na plataforma *Socrative*, com perguntas de escolha múltipla acerca dos conteúdos lecionados (anexo H). Esta permite que os alunos respondam nos seus telemóveis e tenham informação imediata sobre se a sua resposta está certa ou errada. Esta pequena atividade foi muito bem recebida pela turma, que prezou o uso de uma ferramenta digital para realizar exercícios deste tipo, de uma forma mais interativa do que aquilo a que estão habituados. Penso que o uso do *Socrative* tenha tido um bom impacto nas aprendizagens dos alunos, pelo que conto usar esta ferramenta mais vezes no contexto de sala de aula.

Ao longo da lecionação desta unidade, fui muitas vezes ambicioso nos meus planos de aula, pelo que algumas vezes ficava com um ou mais dos pontos por cumprir. Várias vezes, os planos mais simples ou com menos etapas eram os mais fáceis de cumprir na íntegra. Procurei promover uma forte componente de trabalho a pares, que penso ser positivo para a motivação dos alunos, bem como para a sua própria consolidação das aprendizagens. Penso que seria igualmente positivo tentar diversificar estes momentos em aulas futuras, usando mais ferramentas digitais e estimular a participação dos alunos nos mesmos. A minha aposta passa sempre por estimular nos alunos uma maior autonomia de trabalho.

No fim desta unidade temática, à semelhança do que já tinha acontecido na unidade anterior, elaborei um teste de avaliação sumativa (anexo I), juntamente com os respetivos critérios de classificação (anexo J) e matriz (anexo K). No entanto, para a elaboração deste teste não me baseei em exercícios, perguntas de exame, ou outros materiais externos – todas as perguntas deste teste foram integralmente pensadas por mim. Este revelou-se para mim como um enorme desafio, sobretudo no que às perguntas de escolha múltipla diz respeito.

Muito embora estivesse já confortável na elaboração de questões de resposta curta e de desenvolvimento, graças à minha experiência docente prévia, nas questões de escolha múltipla sempre me apoiei muito em exercícios elaborados por outros professores ou que constassem no Exame Nacional. Desta vez, a minha orientadora colocou-me o desafio de ser eu a elaborar as perguntas do teste na íntegra. Apesar das minhas dificuldades iniciais, e graças ao incansável apoio da minha orientadora, consegui que este teste chegasse a bom porto. Após a aplicação, coube-me, mais uma vez, a sua classificação com a supervisão da professora Isabel Duarte.

A Teoria do Conhecimento é, na minha perspetiva, a parte mais exigente de todo o programa de 11.º ano e, como tal, pode dar origem a maiores equívocos e respostas incompletas por parte dos alunos.

Estes resultados intensificaram, a necessidade uma maior aposta em exercícios de escrita ou outro tipo de atividades que permitam aos alunos melhorarem a sua expressão escrita. Isto deve-se ao facto de que, muitas vezes, os alunos se habituam a responder apenas a perguntas de escolha múltipla e a elaborarem respostas semi-fechadas na forma de tópicos. Neste contexto, a ideia de realizar com os alunos desta turma um exercício de escrita foi ganhando força. Essa oficina teria um posterior *feedback* meu, para que possam com isso retirar ferramentas que os ajudem a melhorar a sua expressão e comunicação das suas ideias. Desde logo, a minha orientadora foi muitíssimo favorável a que esta fosse uma das atividades dinamizadas por mim no âmbito da PES.

### **5.3. A Lógica Informal (10.º ano)**

As primeiras aulas que lecionei na turma do décimo ano foram acerca de um conjunto de vários conteúdos que constam do primeiro módulo das Aprendizagens Essenciais de Filosofia: quadrado da oposição e o discurso argumentativo e principais tipos de argumentos e falácias informais. Embora não seja tudo lógica informal, acabei por descrever assim este conjunto de conteúdos por uma questão de simplicidade. Como consta da minha planificação de subunidade, ao longo das aulas da Lógica Informal, adotei quatro estratégias: diálogo exploratório, exposição dialogada, exposição e explicitação de definições conceptuais através de apresentação *PowerPoint*, e resolução de exercícios do manual. Por ser uma subunidade pequena e cuja lecionação estava prevista para poucas aulas (oito lições), acabei

por não diversificar muito as estratégias, adotando um esquema que já me era familiar. Esta subunidade foi avaliada através de um teste de avaliação sumativa.

Inicialmente, no quadrado da oposição e nos tipos de argumentos, adotei o método da exposição dialogada, que me pareceu eficaz, muito devido à possibilidade de a aula ser mais facilmente conduzida pelo professor, mas que não dispensa uma participação ativa por partes dos alunos. Não obstante, aquando da lecionação acerca das falácias informais, usei um método diferente daqueles a que estou habituado. De maneira a poder lecionar a totalidade das falácias em duas aulas, dividi a turma em pares/trios e atribuí a cada par/trio um papel com um número de 1 a 13, sendo que houve três repetições, para perfazer a totalidade dos alunos. Cada número correspondia a uma falácia que esse par/trio teve de investigar, escrever uma pequena definição e dar dois exemplos. Após esse momento, os pares/trios trocavam os exemplos entre si, para que pudessem identificar a falácia em causa. Posteriormente, cada par/trio apresentou os exemplos que tiveram de identificar e o grupo que escreveu esses exemplos forneceu à turma uma definição da falácia em causa.

No fim desta subunidade, elaborei um teste de avaliação sumativa, bem como os respetivos critérios de classificação e a respetiva matriz. Este teste versava não apenas as aprendizagens lecionadas por mim, mas igualmente algumas lecionadas pela minha orientadora. Coube-me corrigir este elemento de avaliação com a supervisão da professora Isabel Duarte. De um modo geral, considero que a turma teve resultados razoáveis.

Penso ser importante que se dê tempo aos alunos para que possam interiorizar convenientemente os conteúdos lecionados. Em segundo lugar, penso que se deva apostar num acompanhamento mais pormenorizado das dificuldades para que se consiga promover uma recuperação efetiva das aprendizagens dos alunos que registaram resultados mais baixos. Finalmente, considero que se deva apostar na diversificação de estratégias e de recursos para que os alunos estejam mais motivados para a disciplina, contribuindo positivamente para a melhoria dos resultados na globalidade da turma.

#### **5.4. O Problema do Livre-Arbítrio (10.º ano)**

Logo após terminar a lecionação da Lógica Informal, iniciei o módulo II das Aprendizagens Essenciais de Filosofia: A Ação Humana e os Valores. Este módulo tem como primeira subunidade a Ação Humana — Análise e Compreensão do Agir, na qual consta o

Determinismo e Liberdade na Ação Humana (Metafísica). Lecionei a totalidade desta subunidade ao longo de sete aulas, nas quais apliquei cinco estratégias: diálogo exploratório, exposição dialogada, visualização de vídeos relevantes no *YouTube*, exposição e explicitação de definições conceituais através de apresentação *PowerPoint* e resolução de exercícios do manual, como consta da planificação desta subunidade. Esta subunidade foi avaliada através de um ensaio escrito em grupos e de um teste de avaliação sumativa.

Na primeira aula, penso que consegui, de modo bem-sucedido, introduzir o tema da ação humana através de uma metodologia mais dialógica e menos expositiva. A insistência em estratégias mais dialógicas foi-se mostrando como uma enorme mais-valia no início das subunidades. Não só estas metodologias motivam mais os alunos, como também ajudam o professor a guiar o caminho para uma introdução com que os alunos se consigam identificar. Por outras palavras, penso que a abordagem dialógica seja interessante por permitir que os alunos contribuam com as suas perspetivas num terreno que desconhecem por completo. No caso desta subunidade em concreto, não era esperado que nenhum aluno soubesse o que significa “livre-arbítrio”, mas foram mostrando capacidades crescentes em discernir termos com os quais já estavam familiarizados, tais como “liberdade”, “escolha” ou “ação humana”. Isto prova, na minha perspetiva, que é possível trabalhar conceitos com os alunos logo desde o início, muito apesar de não estarem ainda familiarizados com os termos que irão aprender, apresentam já noções básicas que podem ser trabalhadas e servir como base para aprendizagens posteriores.

Houve, no entanto, outras abordagens que não me parecem ter surtido o efeito desejado. Falo, nomeadamente, da visualização de vídeos no *YouTube*. No fim da última aula do primeiro semestre, dei a tarefa aos alunos de visualizarem um vídeo no *YouTube* acerca do Determinismo, para que pudessemos discutir quando iniciássemos o segundo semestre.

Quanto à abordagem mais expositiva, penso que os alunos conseguiram compreender os aspetos mais relevantes das respostas ao problema do livre-arbítrio. No entanto, acredito que estes conteúdos pudessem ter sido apresentados de um modo mais interessante. Ao invés de ser meramente expositivo e dialogado, com um uso razoável de exemplos, seria mais interessante se fossem dados casos reais aos alunos para analisarem (seja no formato de vídeo ou de texto). Penso que isso teria promovido uma discussão mais frutífera na sala de aula e

motivaria mais os alunos para estas aprendizagens.

Após a lecionação desta subunidade, distribuí aos alunos um quadro-síntese das características fundamentais de cada resposta ao problema do livre-arbítrio (anexo L), bem como alguns dos principais argumentos a favor e das objeções a cada resposta. O objetivo deste quadro-síntese foi facultar aos alunos um resumo adequado dos conteúdos lecionados nesta subunidade, de modo a que tivessem à sua disposição uma ferramenta de estudo adicional e que suplantasse as sínteses oferecidas pelo manual da disciplina. Foi ainda pedido aos alunos que elaborassem ensaios filosóficos em grupos, e que estes seriam tidos em conta para a sua avaliação nesta subunidade. As instruções foram previamente fornecidas aos alunos e eu elaborei uma rubrica para a avaliação deste elemento (anexo M).

Chegado ao fim o problema do livre-arbítrio, penso que esta subunidade foi lecionada por mim de um modo superficial e apressado, uma vez que não consegui reunir as ferramentas necessárias para aprofundar esta parte das Aprendizagens Essenciais. Tanto a minha orientadora como o meu colega de estágio concordaram que esta foi a subunidade que lecionei menos bem ao longo de todo o estágio e da qual devo retirar várias conclusões. Desde logo, devo adaptar melhor as abordagens aos conteúdos lecionados. Com esta subunidade, podia ter sido mais dialógico e menos expositivo dado que a complexidade dos conteúdos era inferior em relação a subunidades anteriores. Os alunos começaram por evidenciar uma maior motivação nesta subunidade, que foi posteriormente esmorecendo, muito por culpa minha e da minha própria desmotivação enquanto professor. Devia ter apostado mais na análise de casos concretos e no diálogo com os alunos acerca desses casos.

### **5.5. A Ética Kantiana (10.º ano)**

A última subunidade que lecionei durante o meu estágio da PES foi na sequência do módulo da Ação Humana, nomeadamente, a Dimensão Ético-Política – análise e compreensão da experiência convivencial (Ética). Desta vez, ao contrário do que tinha acontecido no 11.º ano, apenas lecionei metade desta unidade: neste caso, a parte respeitante à Ética Deontológica de Kant. Nesta subunidade, usei seis estratégias, como consta do meu plano de unidade: diálogo exploratório, exposição dialogada, leitura e análise de excertos de textos filosóficos, visualização de vídeos relevantes no *YouTube*, exposição e explicitação de definições conceptuais através de apresentação *PowerPoint*, e resolução de exercícios do

manual e de exame nacional.

Mesmo sendo estas estratégias que eu já tinha usado noutras unidades, nesta subunidade da Ética Kantiana consegui explorar alguns aspetos que até ali não experimentara. Desde logo, iniciei a questão da Ética através de um diálogo exploratório, no qual pedi aos alunos que definissem o que entendem por essa palavra. Este diálogo exploratório teve como objetivo um levantamento das noções pré-existentes nos alunos acerca deste assunto. A partir das respostas que mais se assemelhassem ao pensamento kantiano (como, por exemplo, de que a ética depende da intenção), procurei introduzir alguns elementos iniciais da ética deontológica de Kant. Notei que esta forma de introduzir as novas aprendizagens cativaram bastante os alunos, pois ofereceu-lhes a possibilidade de participarem sem que deles seja esperada uma resposta totalmente correta, daí que se sintam menos constrangidos a participar. Dito de outro modo, penso que com esta abordagem, os alunos temem menos o erro e arriscam mais na sua participação oral.

A esta aula mais dialógica, seguiram-se aulas mais expositivas, nas quais iniciei o estudo acerca da ética kantiana através de uma breve apresentação dos contornos fundamentais desta teoria. O primeiro dos conceitos apresentados foi o da boa vontade, que dá o mote para o início da Primeira Secção da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, de Immanuel Kant. Por essa razão, considerei fundamental iniciar também o estudo da ética kantiana por este conceito. A explicitação do conceito foi, como já referi, essencialmente expositiva, muito embora procurasse estabelecer algum diálogo (fechado e dirigido) com a turma. Esta leção também assentou fundamentalmente numa leitura atenta desta obra de Kant. Mais do que em outras unidades, dediquei uma boa parte da preparação das aulas desta subunidade à leitura e ao estudo rigoroso da *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, a qual não estudara desde o primeiro ano da minha licenciatura. Esse estudo mais aprofundado mostrou-se frutífero, uma vez que isso me permitiu expor estes conteúdos com maior segurança e maior rigor científico.

Foi visível ao longo das aulas da Ética Kantiana que estes temas parecem motivar bastante a turma, que se sente encorajada a participar com casos hipotéticos, exemplos e tentativas de confrontação da teoria kantiana com supostas incoerências. Além de ser um tema que interessa aos alunos, nota-se que a Ética de Kant os incomoda, no sentido de mostrarem uma certa revolta para com as ideias apresentadas. Penso que isso se deva à

estranheza natural que esta teoria pode motivar nos adolescentes, tanto pelo seu carácter aparentemente contraintuitivo, como pela rigidez do seu funcionamento. De facto, devido a ser muitas vezes contraintuitiva, pude notar que a Ética Kantiana levanta uma revolta tal que os alunos iam colocando várias questões que eram muitas vezes críticas contra a teoria de Kant, mais do que realmente dúvidas em relação ao que está a ser exposto. Através dessa participação viva, consegui perceber que estas aprendizagens são motivadoras para os alunos, muito provavelmente devido ao tema da Ética poder ser aplicável a casos práticos com os quais os alunos se conseguem identificar. Neste sentido, tentei sempre que os exemplos usados para explicar a Ética Kantiana fossem retirados do dia a dia, que fossem situações em que os alunos se pudessem ver implicados – por exemplo, a tomada de decisão de ajudar um amigo mesmo que isso implique uma consequência a nosso desfavor. Tal como já ocorrera na subunidade anterior, ficou a faltar uma análise de casos práticos, que certamente seria também motivador para a turma.

Após ter terminado a leção das críticas à Ética Kantiana e já como preparação para o teste de avaliação sumativa, distribuí aos alunos uma ficha de trabalho com três questões de exame nacionais. Todas as questões eram de desenvolvimento e de análise de casos práticos. Com a realização desta ficha na última aula antes da aula de revisões, tive essencialmente três objetivos: 1) preparar os alunos para as questões mais complexas do exame nacional; 2) aferir competências de análise de casos concretos e de aplicação da Ética Kantiana; e 3) conferir a expressão escrita dos alunos. Ainda que nem todos os alunos da turma tenham de realizar necessariamente o exame nacional, penso ser importante que estejam preparados para esse tipo de exigência. Além disso, como referi, esta ficha permitiu também aferir a análise de casos concretos por parte dos alunos, algo que fora menos trabalhado durante as aulas do que aquilo que seria desejável.

Uma vez mais, elaborei o teste de avaliação sumativa que foi aplicado à turma, juntamente com a respetiva matriz e respetivos critérios de correção. Como habitual, coube-me a correção deste teste sob a supervisão da minha orientadora. Este teste debruçava-se não apenas acerca desta última subunidade, mas igualmente acerca da unidade do Problema do Livre-Arbítrio. Quanto à aula de correção do teste, optei por mudar um pouco a minha abordagem. Até então, a correção decorria de um modo muito semelhante à correção de exercícios feitos em sala de aula, em que eu lia a pergunta e pedia uma resposta à turma.

Desta vez, apresentei aos alunos, através de projeção no quadro, os critérios de classificação que usei. Penso que este método seja uma abordagem mais adequada, uma vez que permite a transparência dos meios usados para a correção e permite também aos alunos verem de um modo objetivo aquilo que erraram e o que podem melhorar no futuro.

## **6. As Atividades**

Ao longo do ano letivo, o núcleo de estágio projetou, preparou e dinamizou onze atividades com o objetivo de enriquecer a nossa experiência enquanto estagiários, de oferecer aos alunos ferramentas diversificadas para a sua aprendizagem e de contribuir para um fortalecimento da comunidade escolar e da relação desta com os respetivos parceiros institucionais. Assim, separei as atividades desenvolvidas pelo núcleo de estágio em três grupos: i) as atividades organizadas por ambos os estagiários e dinamizadas em parceria (três, das quais uma não se realizou<sup>20</sup>); ii) as atividades dinamizadas individualmente pelo meu colega de estágio, o mestrando Fábio Neves (três) e iii) as atividades dinamizadas individualmente por mim (cinco). Por motivos evidentes, pronunciar-me-ei em maior detalhe acerca das atividades dos grupos i) e iii).

### **6.1. O Cartaz *Filosofia e Cinema***

Relativamente às atividades organizadas por ambos os estagiários, a primeira foi organizada com o objetivo de comemorar o Dia Mundial da Filosofia (a 16 de novembro do ano transato). Foi também a primeira atividade que contou com o apoio da Biblioteca Escolar da EBSPRS. A atividade *Filosofia e Cinema* consistiu, assim, na elaboração de cartazes por parte de todas as turmas de Filosofia da EBSPRS (10.º e 11.º ano). Estes cartazes deveriam ser realizados pelos alunos em grupo: cada grupo deveria escolher um filme que considerasse filosoficamente relevante e analisá-lo do ponto de vista da filosofia; seguidamente, os cartazes seriam avaliados pelos professores de cada turma (no meu caso, avalei os cartazes da turma do décimo primeiro ano) a partir de critérios de classificação elaborados em conjunto pela Área Disciplinar de Filosofia e pelo núcleo de estágio; finalmente, os professores de Filosofia e os estagiários selecionaram os melhores cartazes para serem

---

<sup>20</sup> A atividade em causa pressupunha a participação de uma oradora que não pôde comparecer nesse dia por motivos de saúde.

expostos na Biblioteca Escolar durante a semana do Dia Mundial da Filosofia.

Do que pude observar durante as aulas lecionadas pela minha orientadora, em ambas as turmas, esta atividade motivou os alunos a estabelecerem ligações entre o cinema e a disciplina de Filosofia, levando a que surgissem cartazes bem realizados e com abordagens interessantes. Penso que esta atividade tenha a sua mais-valia no facto de levar os alunos a pensarem em temas filosóficos a partir de um meio com o qual estão familiarizados, mas acerca do qual não aprofundam as suas reflexões. Dito por outras palavras, é meu entender que a elaboração de cartazes que coloquem os alunos a cruzarem as aprendizagens de Filosofia com as suas experiências cinematográficas traz uma dupla vantagem. Por um lado, capacita o aluno para utilizar ferramentas filosóficas na análise de filmes. Por outro lado, ajuda o aluno a estabelecer uma ligação entre ideias abstratas e o concreto da obra de arte cinematográfica, permitindo-lhe, por exemplo, explicar a ética deontológica de Kant com exemplos mais variados e inspirados no filme que está a analisar. Em suma, esta foi uma atividade que permitiu aos alunos saírem do padrão habitual da discussão dos conceitos filosóficos em sala de aula, favorecendo a sua autonomia de análise filosófica.

## **6.2. A atividade *Filosofia para Crianças***

A segunda atividade, organizada por ambos os mestrados, consistiu na sessão *Filosofia para Crianças*, dinamizada com a colaboração da Prof. Doutora Dina Mendonça e com a participação de uma turma da Escola Básica do 1.º Ciclo Dr. Sousa Martins (EB1DSM). Esta foi a primeira atividade a decorrer fora do espaço escolar da EBSPRS, tendo sido realizada na Biblioteca Escolar de uma escola do mesmo agrupamento. A sessão contou com o indispensável apoio da Dra. Ana Moura, coordenadora das bibliotecas do agrupamento, bem como das professoras da EB1DSM, que se mostraram imensamente recetivas a esta atividade. A sessão decorreu a partir de um guião anteriormente usado pela Prof. Doutora Dina Mendonça, e que consistia em discutir com os alunos a pergunta “porque é que rimos?”. Mediante as respostas dadas pela turma, a professora Dina fazia outras perguntas que permitissem aos alunos começar a desenvolver linhas de raciocínio mais complexas do que aquelas a que estão habituados.

Através desta sessão dinamizada pela professora Dina, eu e o meu colega Fábio pudemos perceber como deve funcionar uma atividade de filosofia para crianças, que

resposta devemos esperar por parte dos alunos e a que resultados este tipo de trabalho pode levar. Da parte das professoras da EB1DSM, o *feedback* foi bastante positivo: não só se mostraram gratas por levarmos uma atividade deste cariz à escola, mas igualmente afirmaram que este exercício comporta o desenvolvimento de competências nos alunos que são muitas vezes ignoradas em sala de aula, tais como a capacidade de discutir em grupo, respeitar as diferentes perspetivas, entre outras. Assim, penso que esta atividade tenha sido um bom contributo para a integração do núcleo de estágio na comunidade escolar – neste caso, numa escola do mesmo agrupamento e cujos alunos estão ainda longe da disciplina de Filosofia. Uma vez mais, foi indispensável toda a colaboração das Bibliotecas Escolares do agrupamento para a organização eficaz desta atividade.

Finalmente, a terceira atividade deste conjunto não chegou a realizar-se, muito embora tivesse sido organizada. Consistia numa conferência acerca de Filosofia e Literatura, cujo título seria *Identidade Narrativa: Um tema ricoeuriano em Fernanda Botelho*. As oradoras convidadas foram a Dra. Fernanda Branco, docente aposentada de Português no Ensino Secundário e a Professora Doutora Fernanda Henriques, professora emérita da Universidade de Évora. A sessão seria dirigida a professores e restantes profissionais da educação, aberta a profissionais de outras escolas ou aposentados, pelo que a divulgação funcionaria sobretudo através de convite. O espaço onde decorreria esta atividade seria, mais uma vez, a Biblioteca Escolar da EBSPRS. Infelizmente, por motivos de saúde de uma das oradoras, a sessão acabou cancelada na véspera e não foi possível reagendar. No entanto, a Biblioteca Escolar mantém o desejo de voltar a organizar esta conferência com o núcleo de estágio do próximo ano letivo.

Em relação às atividades desenvolvidas individualmente por mim, volto a recorrer a uma divisão tripartida: primeiro, temos as sessões de apoio, organizadas juntamente com um aluno; em segundo, agrego num mesmo grupo as três palestras que realizei acerca do tema Indústria Cultural (uma decorreu numa Universidade Sénior, sendo que as restantes duas decorreram com as turmas a quem dei aulas: a turma do décimo ano e a turma do décimo primeiro ano); por último, considero a oficina de escrita que realizei junto da turma do décimo primeiro ano. Por um lado, esta separação obedece a dois critérios: desde logo, interessa-me falar mais aprofundadamente dos dois últimos tipos de atividade, uma vez que se relacionam diretamente com o tema deste relatório: o Ensino enquanto Formação Cultural,

a partir de Theodor W. Adorno. Por outro lado, parece-me fazer sentido agregar as palestras. Muito embora cada uma tenha decorrido de maneira muito diferente em função do público para as quais foram apresentadas, o tema é o mesmo e cumprem um mesmo propósito de formação cultural que vai muito além do ensino regular.

### **6.3. As palestras sobre Indústria Cultural**

A primeira atividade que está diretamente relacionada com a Segunda Secção deste relatório – leia-se, com o tema da Educação segundo Theodor Adorno – foi a palestra sobre Indústria Cultural que realizei na Academia de Cultura (Sénior) de Vila Franca de Xira, no dia 15 de fevereiro de 2024. Esta atividade teve como objetivos: 1) promover uma maior proximidade entre o núcleo de estágio e a comunidade escolar; 2) promover atividades que alarguem o âmbito do trabalho do núcleo de estágio a instituições parceiras do Agrupamento; e 3) promover o protocolo cultural existente entre o Agrupamento de Escolas Prof. Reynaldo dos Santos e a Academia de Cultura de Vila Franca de Xira. Para a realização desta atividade, pude contar com o indispensável apoio da Biblioteca Escolar da EBSPRS, na pessoa da professora Hermínia Falcão Valente, bem como com a estreita colaboração da Academia de Cultura, na pessoa da professora Fernanda Branco, professora na Academia de Cultura e docente aposentada que por muitos anos lecionou na Escola Básica e Secundária Prof. Reynaldo dos Santos.

A palestra teve, essencialmente, três momentos: 1) contexto histórico, em que foram apresentados as principais características do pensamento filosófico da Escola de Frankfurt, sobretudo de Theodor Adorno e Max Horkheimer; 2) caracterização da Indústria Cultural a partir do livro *Dialética do Esclarecimento*, de Adorno e Horkheimer; e 3) aplicação das noções teóricas à Indústria Cultural contemporânea. Após a fase de apresentação, seguiu-se um debate com a audiência em que se esperava que os/as presentes fossem capazes de identificar componentes da Indústria Cultural nos fenómenos culturais que lhes são familiares (música, cinema, literatura, entre outros) e que fossem capazes de fazer uma avaliação crítica acerca destes fenómenos a partir das ferramentas que lhes foram proporcionadas através desta atividade. A acompanhar esta palestra, servi-me de uma apresentação *PowerPoint* por mim elaborada (anexo N).

Considero esta palestra como um dos momentos mais gratificantes de todo o meu

estágio. Não só estive diante de uma audiência muito interessada e atenta, como as suas participações durante o debate foram de uma enorme riqueza intelectual. Foi uma oportunidade para mim estar com um tipo de turma diferente daquele a que estou habituado e de interagir com um público interessantíssimo. De facto, após terminar a minha apresentação teórica, vários alunos foram capazes de imediato de elaborar exemplos de indústrias culturais e de dinâmicas industriais nas mais variadas vertentes artísticas. O debate foi bastante rico, pois discutiu-se, entre outros subtópicos, a possibilidade de haver sequer algum tipo de cultura que escape às dinâmicas evidenciadas por Adorno e Horkheimer. Quis-me parecer que esta turma apreendeu de uma forma muito satisfatória todos os conceitos que estavam a ser apresentados. Destaco também o facto de, em muitas das intervenções, os alunos terem referido que até aí desconheciam as teorias de Adorno e Horkheimer. Penso que disto possa retirar duas conclusões: a turma sénior, apesar de desconhecer previamente o conteúdo abordado, conseguiu apreendê-lo rapidamente e aplicá-lo eximamente; e o tema da Indústria Cultural é captável pela audiência, uma vez que conseguem relacioná-lo com fenómenos culturais do seu dia a dia. O sucesso desta palestra ficou patente nos dois comentários de feedback que recebi, em que as partes que colaboraram com o núcleo de estágio – Biblioteca Escolar e Academia Sénior – distinguiram esta sessão como “animada e enriquecedora” e que levou a “uma reflexão e um debate caloroso” (anexo O).

Após a palestra na Academia de Cultura, voltei à Escola para a realizar junto das duas turmas a que lecionei durante o estágio. Apesar de ter mantido essencialmente a estrutura que usei na Academia de Cultura, bem como a apresentação *PowerPoint* que acompanhou a palestra, fiz algumas alterações ao modo como expus as teorias de Adorno e Horkheimer. Primeiramente, demorei mais a explicar os conteúdos antes de avançar para o debate com a turma – isto porque assumi que alunos do Ensino Secundário tivessem maior dificuldade em captar conteúdos novos e, ainda para mais, desligados das Aprendizagens Essenciais. Bem sabemos que um aluno terá menos motivação para aprender conteúdos que não serão avaliados pelo professor. Em segundo lugar, tentei adaptar os meus exemplos às realidades por eles conhecidas. Ao passo que na Academia de Cultura fui mais abrangente, chegando a falar dos exemplos que os próprios autores usavam, aqui senti a necessidade de falar diretamente acerca de exemplos que os alunos pudessem conhecer. Penso que isso tenha sido importante para que os alunos pudessem perceber o que estava ali em causa.

Em suma, este conjunto de atividades mostraram-me que os temas da Indústria Cultural e da crítica social de Adorno e Horkheimer não estão datados, muito pelo contrário. Existe uma formação cultural que pode ser legada pelos professores, que está ao nosso alcance enquanto profissionais e que capta a atenção e o interesse dos alunos. Esta é uma das duas etapas que considero essencial na aplicação prática das visões educacionais de Theodor Adorno. Voltarei ao tema da Indústria Cultural e da sua relação com a formação cultural em maior detalhe ao longo da segunda secção. Seguidamente, apresentarei o que considero ser a segunda etapa de uma formação cultural mais completa em sala de aula: a oficina de escrita.

#### **6.4. A oficina de escrita**

A oficina de escrita foi apenas realizada com a turma de 11.º ano, já perto do fim da minha PES, na última semana do mês de abril.

A oficina de escrita teve como objetivo cumprir uma das duas etapas a que me propus para uma aplicação da teoria adorniana à prática em sala de aula. Adorno considerava que a escrita livre de ensaios seria um dos exercícios mais adequados para a formação cultural dos alunos (Adorno, 1984). No entanto, seria muito difícil que pudesse existir um elemento de avaliação no formato de ensaio totalmente livre, pois teriam sempre que ser dadas orientações aos alunos. Além disso, não existe assim tanta disponibilidade de tempo de aula para realizar atividades deste cariz. Uma formação mais aprofundada para a escrita ensaística demoraria semanas. Assim, procurei adaptar esta ideia de Adorno a um esquema que me parece mais adequado e que é possível de ser realizado em duas lições de cinquenta minutos. Não sendo um ensaio, procurei ainda assim torná-lo bastante livre, dando a possibilidade aos alunos de escolherem uma questão a partir de um conjunto definido previamente.

Desta forma, a atividade fora dividida em três momentos: 1) formulação de uma pergunta filosófica; 2) levantamento e discussão acerca das perguntas formuladas; e 3) escrita de um texto de resposta a uma das perguntas filosóficas. Na primeira parte, os alunos formulam autonomamente uma pergunta filosófica e justificam o seu enquadramento dentro da disciplina de Filosofia. Esta primeira parte é totalmente individual. Na segunda parte, o professor recolhe as perguntas formuladas e faz o seu levantamento escrito no quadro branco. Os alunos avaliam criticamente se as perguntas apresentadas pelos colegas eram filosóficas ou não filosóficas, apresentando essas considerações oralmente para a turma. Após serem

escritas no quadro branco todas as perguntas que sejam consideradas filosóficas, cada aluno escolhe uma destas (exceto a que ele próprio formulou) para responder na terceira parte da atividade. Finalmente, cada aluno escreve um texto de resposta à pergunta filosófica que escolheu. Este texto deve: 1) identificar claramente a pergunta à qual se está a responder; 2) justificar a escolha da pergunta; 3) formular uma resposta clara ao problema colocado, usando pelo menos dois argumentos e um exemplo adequados; 4) seguir uma estrutura adequada, escrevendo com correção e cumprindo as regras da língua portuguesa. Depois da atividade estar concluída, o professor recolhe os textos elaborados pelos alunos. O professor dá, posteriormente, um feedback individual a cada discente acerca do que pode melhorar na sua escrita e divulga junto da turma um pequeno guia com algumas orientações gerais de como se pode melhorar a expressão escrita (anexo P).

Na segunda secção voltarei a esta atividade para a integrar na resposta à teoria da formação cultural avançada por Theodor Adorno como prática educativa. Esta atividade constituiu a segunda etapa de uma tentativa de aplicação prática das considerações de Adorno em relação ao ensino. Não podendo aplicar diretamente aquilo que Adorno pensara como o exercício mais libertador (a escrita ensaística livre), penso ter conseguido manter um equilíbrio entre o respeito pelo que era pretendido pelo autor e uma adaptação pedagógica que fizesse sentido para a turma em que foi aplicada.

## **SEGUNDA SECÇÃO – SOBRE A POSSIBILIDADE DE UM ENSINO ENQUANTO FORMAÇÃO CULTURAL**

### **1. A Educação no contexto do Iluminismo**

Em Adorno, a educação deverá ser pensada como emancipação do indivíduo. Deverá, portanto, ser eminentemente política (Heins, 2012). Deverá combater, primeiro que tudo, as origens da barbárie que Adorno expõe mais claramente noutros textos, como na *Dialética do Esclarecimento*, escrito em co-autoria com Max Horkheimer: ao passo que a sociedade se tornou cada vez mais culta, tornou-se igualmente bárbara. Foi precisamente na Alemanha de Kant e Hegel, de Goethe e Schleiermacher, de Beethoven e Bach que se deu o extermínio em massa do Holocausto, em que as guerras se sucederam e em que o ódio social atingiu níveis dignos de um pesadelo. Mas nada disso é incoerente para Adorno. Não é inocente o surgimento de filósofos nazis, como Heidegger ou Carl Schmidt. Menos ainda, que os mesmos homens de letras e de alta instrução cultural sejam os mesmos que operavam as câmaras de gás. O culto da razão, a sublimação do mito e as fortes mudanças na divisão social do trabalho – trazidas, nomeadamente, pela rápida industrialização – precipitaram uma sociedade inteira de cultura para os maiores atentados do século XX.

Para Adorno, a educação deve passar por elaborar o passado e trazê-lo ao presente. Neste elaborar e re-elaborar do passado devem ser explicitadas as relações existentes entre fenómenos que à primeira vista poderiam parecer meras correlações. Ou seja, o advento do taylorismo e do fascismo não são eventos independentes entre si. Muito pelo contrário, os métodos de dominação da natureza trazidos pela industrialização capitalista permitiram à humanidade dominar-se a si mesma. Numa Europa em que supostamente a cultura estaria a humanizar as sociedades, surgiram crimes contra a própria humanidade que só encontram paralelo na subjugação de África e América às mãos dos colonizadores europeus. Os outrora colonizadores, agora cultos e bem formados, abriam a porta do campo de extermínio enquanto ouviam Beethoven e liam a Eneida.

### **2. A Educação em Theodor W. Adorno**

#### **2.1. A Educação contra a Barbárie**

Em Adorno, encontramos duas formulações diferentes acerca de qual deverá ser o objetivo primordial da educação, mas que exprimem uma mesma ideia central. No seu texto “Educação Após Auschwitz”, Adorno formula que o grande objetivo da educação deva ser “evitar que Auschwitz se repita” (Adorno, 1995d, p. 119). Numa entrevista de rádio posterior, o autor argumenta que o ensino deve combater a ascensão da barbárie (Adorno, 2005a, p. 155). Depressa nos apercebemos como o filósofo está focado em evidenciar o carácter político e historicamente engajado da educação. Uma educação que deve “elaborar o passado” (Adorno, 1995f, p. 29) e fazer refletir o carácter contraditório de uma modernidade tecnologicamente avançada, mas social e politicamente reacionária. A barbárie não diz apenas respeito ao Holocausto Nazi, mas a toda a espécie de eventos bárbaros perpetrados sob o falso manto do progresso e do esclarecimento.

A barbárie, para Adorno, não é de nenhum modo acidental. Está enraizada profundamente na razão instrumental que marcou indelevelmente a ideologia do Iluminismo e acompanha a sociedade industrial como um todo. A massificação da barbárie cobriu o mundo: dos extermínios nas câmaras de gás aos aniquilamentos das bombas atómicas, da indústria cultural ocidental ao homem-massa do estalinismo. O homem moderno é, essencialmente, unidimensional (Marcuse, 2011): preso pelos grilhões das dinâmicas industriais, forçado a viver e a morrer sob a sua égide. Esta barbárie é uma consequência direta do Iluminismo e do capitalismo. O ser humano aprendeu como poderia estudar e dominar a natureza em benefício próprio: aprendeu como interpretar a natureza de um modo cada vez mais racional e aprendeu como manipular e transformar a natureza em prol das suas necessidades. Para o indivíduo do Iluminismo, a natureza deixou de ser vista como algo desconhecido e misterioso, que tanto oferecia tempestade como bonança. Agora, o indivíduo pode tratar a natureza como tratando-se do seu próprio quintal, analisando-a, prevendo os seus acontecimentos e explorando os seus recursos. Contudo, esta atitude de análise e exploração não se aplica apenas aos fenómenos da natureza não-humana, mas estende-se de igual forma ao mundo social. Ou seja, o indivíduo iluminista também submeteu a própria Humanidade a esta dominação da razão instrumental. Para o Iluminismo, também o ser humano pode ser analisado de um modo totalmente racional e explorado de modo a satisfazer as necessidades da sociedade. O ser humano foi tornado em mais um dos elementos da

sociedade industrial: deve ser estudado, melhorado e posto ao serviço desta. A barbárie moderna assenta essencialmente nestas dinâmicas.

Dito por outras palavras, a barbárie do Iluminismo resulta diretamente da ascensão do esclarecimento racional e da industrialização. Essa barbárie traduz-se na exploração do Homem pelo Homem e da natureza pelo Homem. Projetos de “purificação da raça” e de eugenia, juntamente com a desflorestação em massa e a sobre-exploração de recursos energéticos, são dois lados de um mesmo processo bárbaro. O ser humano esclarecido impôs à natureza e a si mesmo as condições para o seu próprio aniquilamento. Isto não deverá ser surpreendente aos olhos de um leitor do século XXI: após décadas de genocídios e guerras sangrentas, a Humanidade depara-se com uma crise climática que encontra origem no mesmo processo que deu azo ao Holocausto. Educar para a barbárie é, por isso, palavra de ordem.

## 2.1. A Semiformação Cultural

A formação cultural, entendida pelos povos alemães como *Bildung*, está presente já desde Humboldt (Thompson, 2006, p. 70) e diz respeito à educação enquanto “uma reconciliação entre o homem e o mundo”, no qual o homem se “impõe” ao mundo, ao passo que este “se humanizaria pelo trabalho dos homens” (Maar, 1995, p. 27). Adorno não é totalmente cético em relação a este conceito e, em boa verdade, chega mesmo a defendê-lo de um modo crítico. No entanto, Adorno vê na formação cultural do seu tempo uma *Bildung* degenerada e incompleta: uma *Halbbildung* – uma semiformação (Stojanov, 2012, p. 128). Isto é, para Adorno, a formação cultural do idealismo alemão não se concretizou. Tornou-se numa versão embrutecida de si mesma. Assim, a barbárie resultou da “imposição do homem a um mundo que não se humaniza” (Maar, 1995, p. 27). A raiz deste problema reside naquilo que Adorno já escrevia, com Horkheimer, na *Dialética do Esclarecimento*: o homem do Iluminismo procurou dominar a natureza, acabando por se dominar a si próprio de um modo ainda mais brutal. (Adorno & Horkheimer, 1985)

Não nos deveria, pois, surpreender que a *Bildung* que os alemães tanto apregoavam não trouxe como frutos a humanização dos indivíduos. Ao passo que a *Bildung* prometia ao indivíduo do Iluminismo uma autonomia em relação às forças da natureza, às volições dos dogmas religiosos e uma cultura que pudesse tirar a humanidade dos pesadelos do seu passado, a natureza foi dominada pelo Homem e a religião foi tornada secundária: surgiu a

racionalidade científica e desapareceu o mito religioso. Mas toda esta dominação significou uma mudança dramática nas condições do indivíduo da era contemporânea. Os fenômenos da natureza já podiam ser totalmente manipulados, totalmente compreendidos, totalmente racionalizados. Para quê continuar a celebrar mitos e rituais?

A dominação da religião foi transferida para aquilo que Eric Fromm apelida de “religiões seculares”, nomeadamente os cultos da personalidade próprios de regimes autoritários (Fromm, 2003). Isto é, toda a dinâmica mítica e ritualística que era típica das religiões teístas foi absorvida por novos mitos do Estado-Nação, do líder carismático, da missão totalitária dos regimes, entre outras características. Estas formas modernas de dominação não são alheias à dominação da natureza pela mão do Homem e da dominação do Homem pela mão do próprio Homem. Nem tão-pouco são alheias ao advento da racionalidade científica, da industrialização e da produção em massa. Darwinismo, Taylorismo e Fordismo não são incompatíveis com Fascismo. Ainda assim podemos ver os primeiros como antecâmaras do segundo. Os métodos da eugenia perpetrada em várias partes da Europa eram vistos como desenvolvimentos de certas correntes de interpretação da Teoria da Evolução das Espécies de Darwin; os grotescos métodos de encarceramento e extermínio dos nazis em campos de concentração seguiam os modelos da produção em massa da industrialização à boa moda taylorista e fordista.

Neste contexto, a educação não está isenta de culpas. Isto porque a educação não atingiu, segundo Adorno, os princípios que supostamente deveria defender. O filósofo salienta sobretudo o lugar esquecido da formação cultural (*Bildung*<sup>21</sup>), transformada em semiformação cultural (*Halbbildung*). A formação cultural terá sido, para Adorno, um dos elementos mais interessantes do Iluminismo e consistia, de um modo simplificado, em dar aos alunos as ferramentas necessárias para que pudessem interpretar e apreciar objetos culturais, tais como clássicos da literatura ou composições de música erudita. A esta formação cultural corresponderia, teoricamente, uma maior humanização do indivíduo – isto é, pelo modo como o indivíduo seria levado a apreciar obras de arte, isso levá-lo-ia a

---

<sup>21</sup> As possíveis traduções deste termo para português merecem uma apreciação aprofundada que, a bem da parcimónia necessária a este relatório, não discutirei aqui. Na tradução que aqui uso do texto de Adorno, *Theorie der Halbbildung* (Adorno, 1996), encontramos “formação cultural” enquanto equivalente do alemão “*Bildung*” e “semiformação” enquanto equivalente de “*Halbbildung*”. Ao longo do relatório, serão essas as palavras que usarei para designar os respetivos conceitos.

desenvolver o seu humanismo e a sua sensibilidade para com a natureza. Sabemos que esta última etapa teve precisamente o efeito oposto do que seria desejável por Adorno: de facto, o indivíduo esclarecido teve maior acesso aos clássicos da literatura, mas isso não o humanizou de forma alguma. Pelo contrário, o indivíduo esclarecido parece ser tão ou mais desumanizado que o seu homólogo do supostamente tenebroso passado medieval do qual ele se teria libertado. Para Adorno, a razão para esta ausência de humanização reside precisamente num atrofiamento da formação cultural, que se tornou semiformação. Esta semiformação oferece ao indivíduo a ilusão de que se tornou esclarecido sem com isso ter de se preocupar com os eventos reais do mundo em que vive. Pode perfeitamente viver alienado relativamente ao que o rodeia, continuando a consumir produtos culturais. A questão é que este consumo não é verdadeiramente a apreciação que a *Bildung* postulava e a dissonância entre estes comportamentos (alienação *versus* apreciação cultural) quebra definitivamente a possibilidade de humanizar a sociedade através da cultura.

A *Halbbildung* é, por isso, a verdadeira condição da relação entre cultura e educação no mundo moderno. De facto, o indivíduo esclarecido tem um acesso privilegiado aos bens culturais, absolutamente incomparável com outros períodos históricos, ainda para mais se estivermos a falar de um indivíduo ocidental a viver na era digital. Porém, a este indivíduo não lhe foram dadas as ferramentas prometidas pela formação cultural. Então, de que serve ao indivíduo ter uma tradução da *Odisseia*, de Homero, para a língua portuguesa se este não dispõe das ferramentas conceptuais, linguísticas e culturais para interpretar e apreciar esta obra? De modo algum isto é o mesmo que dizer que o indivíduo moderno não será capaz de o fazer, mas a formação cultural de que necessita é insuficiente. A semiformação cultural que recebe impele-o ao consumo rápido e superficial: ao invés de ler a *Odisseia*, irá optar por ver um vídeo de cinco minutos que explique a história, por exemplo. A semiformação é a condição moderna da educação para a cultura, que corrói a possibilidade de uma significativa humanização da sociedade através da arte.

No seu ensaio acerca da semiformação cultural, Adorno evidenciou a relação direta entre a indústria cultural e o processo de embrutecimento da *Bildung*:

O semiformado culturalmente, na medida em que está excluído da cultura e, ao mesmo tempo, com ela concorda, passa a dispor de uma segunda

cultura sui generis, não oficial, que, por consequência, se alivia graças a um autêntico encontro marcado pela indústria cultural: o mundo dos livros que não deixa nas estantes sem ler e que parecem ser igualmente a-históricos e tão insensíveis frente às catástrofes da história como seu próprio inconsciente (...). A semiformação, enquanto consciência alienada, não sabe da relação imediata com nada, senão que se fixa sempre nas noções que ela mesma aporta às coisas. Sua postura é a do *taking something for granted*, e seu tom repete um cansativo ‘Como, você não sabe isso?’ (Adorno, 1996, p. 406).

A semiformação, enquanto processo de embrutecimento da cultura, dá-se na massificação desta através da mercantilização capitalista. E se, à primeira vista, pudesse parecer que a massificação se traduziria numa democratização do acesso à cultura – afinal, toda a gente pode hoje aceder a grandes clássicos da literatura por um baixo preço –, um olhar mais atento nota rapidamente que se trata de uma falsa democratização. Isto ocorre porque, mesmo tendo o indivíduo um acesso facilitado a, por exemplo, uma grandiosa obra de Shakespeare, ainda assim pode não dispor das ferramentas necessárias para apreciar a obra, a menos que as tivesse cultivado anteriormente. Resta-lhe voltar-se para adaptações contemporâneas das histórias, voltando a enredar-se na teia da indústria cultural.

O indivíduo contemporâneo continua subjetivamente muito afastado da cultura, e essas barreiras não desapareceram com o mero acesso mercantil aos bens culturais. Mas é precisamente esse acesso facilitado que confere ao indivíduo a crença de ser culto. A superficialidade da atual “cultura geral” reduz a eventos e datas o suposto conhecimento do que está a ser discutido: De que país é originário Nietzsche? Em que ano morreu Nietzsche? Qual destas obras é da autoria de Nietzsche? – o indivíduo semiformado pode chegar a dizer que conhece Nietzsche sem nunca ter lido uma palavra do que este escreveu. O semiformado mede o seu conhecimento através da indústria cultural. O seu horizonte de possibilidades culturais está agrilhado pela identificação com o existente. Ideologicamente, o indivíduo crê-se neutro, escondendo o mais profundo inconformismo perante as tragédias do mundo à sua volta.

O espírito da semiformação cultural pregou o conformismo. Não somente se extraíram os fermentos de crítica e de oposição contra os poderes estabelecidos que caracterizavam a formação cultural no século XVIII, como também firmou-se o assentimento ao já existente e sua duplicação espiritual se faz seu próprio conteúdo e sua própria justificação. Ao mesmo tempo, a crítica fica rebaixada a um meio para impor medo, a um puro borboletear-se superficial e que atinge aleatoriamente os adversários que elege. (Adorno, 1996, p. 404)

A semiformação cultural contemporânea perdeu da sua predecessora o carácter emancipatório que, durante o Iluminismo, ofereceu respaldo a uma burguesia ascendente. A cultura burguesa, tendo na autonomia individual uma das suas pedras angulares, serviu-se da ideia de formação cultural como uma poderosa arma de criação de um novo mundo, racionalizado e culto. Como muitas crenças do Iluminismo, esta também degenerou: como Maar (Maar, 1995, p. 17) refere, foi possível aos cultos e aos homens das Letras alinharem-se a todo o tipo de barbárie ao longo do século XX. Para Adorno (Adorno, 2005), isto evidenciaria as contradições de uma sociedade que submeteu a natureza às vontades da cultura, mas que não se humanizou. Uma cultura desumanizada e desumanizante que coloca na eficiência financeira e na prossecução do lucro os seus novos mitos e lendas – do *self-made man* americano ao pequeno empresário, a cultura da sociedade industrial criou novas *idolatrias seculares*, como lhes chamava Eric Fromm (Fromm, 2003). Estas idolatrias da sociedade industrial representam uma falsa secularização, na medida em que, ao mesmo tempo que se julga que se está a substituir o mito pela razão, a racionalidade instrumental volta a transformar-se em mitologia (Horkheimer, 2015).

Mito e razão têm nisto um ponto comum: ambos procuram uma explicação para os fenómenos incompreendidos da natureza. Na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (Adorno & Horkheimer, 1985) estabelecem o mito e a razão como estando presentes nas sociedades ocidentais muito antes do advento da industrialização e da ascensão da burguesia. O que é novo nesta etapa é a presunção de eliminação do mito e da sua suposta substituição pela razão. O Iluminismo irrompeu contra as doutrinas religiosas, colocou a razão à frente da fé, mas deixou espaço a que outras formas religiosas pudessem surgir no

contexto da massificação. Não é por acaso que Eric Fromm (Fromm, 2003) coloca o Nazismo e o Estalinismo como novas *religiões seculares*, associando-as a uma série de necessidades psicológicas e coletivas das massas: num contexto instável, pejado por guerras e crises económicas, saíram vencedoras as doutrinas do poder político que mais se alinharam com a racionalidade instrumental. E não precisamos de ir longe para encontrar semelhanças entre estas religiões seculares: fortes cultos da personalidade dos líderes seria um dado óbvio. Mas mais importante para os autores da Escola de Frankfurt é o foco que ambas deram à industrialização acelerada, à massificação da produção e à técnica: tudo isto acompanhado por uma desumanização absoluta.

A natureza foi tornada ferramenta, assim como a própria humanidade. O mito já não serve como interpretação da natureza, só a razão serve. O monopólio da interpretação dos fenómenos da natureza passou, então, a pertencer à razão instrumental. A ciência, levada ao patamar de verdade absoluta e de destronadora das mundivisões religiosas do passado, teve as suas próprias Inquisições: a eugenia e a antropologia física contemporâneas, surgidas na segunda metade do século XIX no coração da sociedade industrial (i.e., Grã-Bretanha), são disso bons exemplos. Por seu lado, a técnica, elevada à posição sagrada de ordenadora da vida em sociedade, permitiu desenvolver os métodos necessários à destruição da natureza em prol do suposto desenvolvimento, ao genocídio em prol da suposta pureza e à bomba nuclear em prol da suposta paz. E aqui entra a semiformação cultural: na sociedade industrial, educou-se a humanidade para a ciência e para a técnica, mas não para si mesma. Daí que não fosse visto como contraditório que um homem culto de manhã trabalhasse num campo de concentração e à noite escrevesse poesia. A formação cultural da sociedade industrial levou a que a autonomia proclamada pelo Iluminismo se transformasse em conformismo. Como dizia Bertol Brecht, “Primeiro levaram os negros. / Mas eu não me importei com isso / Eu não era negro”<sup>22</sup>- o ideal do humanismo burguês revelou as suas contradições na realidade concreta. O conformismo perante o ódio é a antecâmara do fascismo. Ao invés de se traduzir numa verdadeira emancipação, a semiformação cultural contribuiu de forma decisiva para se chegar a este ponto de alienação e de falsa consciência das massas.

Ainda neste ensaio acerca da semiformação, Adorno escreve:

---

<sup>22</sup> A partir do poema de Bertol Brecht, “É preciso agir”.

A perda da tradição, como efeito do desencantamento do mundo, resultou num estado de carência de imagens e formas, em uma devastação do espírito que se apressa em ser apenas um meio, o que é, de antemão, incompatível com a formação. (Adorno, 1996, p. 397)

Terá sido esta “carência de imagens e formas” a partir da queda do mito que deu lugar às religiões seculares. A racionalidade transformou o espírito num instrumento ao serviço da sociedade industrial, arrasando a possibilidade de uma formação cultural que humanizaria o indivíduo e lhe devolveria a subjetividade prometida pelo Iluminismo. O que resta é uma formação tomada pelas dinâmicas da divisão social do trabalho e que no capitalismo tardio assume uma nova forma de fetichismo da mercadoria:

A semiformação é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria. Da mesma maneira que o caráter ou imagem social do comerciante e do balconista dos velhos tempos prolifera como cultura de empregados, (...) os respeitáveis motivos de lucro da formação encobriram, como um mofo, o conjunto da cultura. E essa situação já adquire consciência do que a separa daqueles — o fato de que o novo é o totalitário. (Adorno, 1996, p. 399)

Perante uma cultura industrial que é ao mesmo tempo indústria cultural, o indivíduo apenas se vê a si como uma *cog in the machine*, como colaborador (e já não como trabalhador, há que o dizer) e consumidor. As desgraças dos outros são-lhe entregues de mão beijada, mas ignora-as olímpicamente no seu espírito, por se ver a si mesmo na posição de estas supostamente não o afetarem: “Em seguida levaram alguns operários / Mas não me importei com isso / Eu também não era operário”<sup>23</sup>. O indivíduo da sociedade industrial vive alienado do mundo trágico à sua volta e cultiva perante a tragédia uma falsa consciência de que não há nada a fazer, que não há alternativa para o estado atual dos acontecimentos. Se houver, tão-pouco ele será responsabilizado por não ter agido em conformidade. A indiferença dos alemães perante a ascensão do nazismo não está muito longe da indiferença dos europeus do século XXI perante as várias guerras e genocídios dos nossos tempos.

---

<sup>23</sup> *Ibid.*

### **3. Para um Ensino de Filosofia inspirado por Theodor W. Adorno**

A preocupação de Adorno ressoa nos nossos tempos. A indústria cultural de hoje terá certamente as suas dissemelhanças com aquilo que Adorno descreve nos anos do pós-guerra, mas dificilmente poderemos recusar a ideia de que a cultura tornada mercadoria continua a ser uma componente fundamental da sociedade contemporânea.

A minha abordagem será certamente menos arrojada e bem mais modesta do que aquela esboçada por Adorno. A preocupação central a este respeito é o de consciencializar os alunos para um fenómeno que se dá todos os dias nas suas vidas: o consumo de produtos da indústria cultural. Não se trata de demonizar os filmes de Hollywood ou de culpar a Disney pela ruína global. Trata-se, antes, de fazer uma crítica séria ao modo como a cultura da indústria e a indústria da cultura se tornaram pedras-de-toque do capitalismo tardio.

Chegados aqui, teremos de nos perguntar: como poderemos aplicar as ideias de Adorno à prática do ensino secundário em Portugal? A resposta não será certamente, nem fácil, nem simples. Primeiramente, há que reforçar que o contexto em que Adorno escreveu acerca de educação tem razoáveis dissemelhanças com o nosso. Adorno falou para uma Alemanha Ocidental do pós-guerra, traumatizada pelo Holocausto e pela posterior divisão das “Alemanhas” já durante a Guerra Fria. Ao falar de ensino e de prática educativa, Adorno não fugiu ao seu contexto e muito menos procurou estabelecer princípios educativos transcendentais. À semelhança da sua crítica da ideologia, a crítica do ensino elaborada por Adorno assenta na análise imanente<sup>24</sup> – isto é, a análise que Adorno faz do ensino procura colocar a prática em confronto com os ideais educativos. Se quisermos respeitar este método de análise, teremos de nos confrontar com as evidentes diferenças entre os pressupostos do ensino alemão de meados do século XX e os seus equivalentes portugueses do século XXI. Uma abordagem que ignore estas diferenças seria anacrónica.

Posto isto, há que fazer uma ressalva fundamental: não é possível transpor as ideias de Adorno de um modo puro para o nosso contexto de ensino. Seria implausível fazer um decalque total das considerações de Adorno (e da Escola de Frankfurt) para os nossos tempos. No entanto, estou em crer que há semelhanças que devem ser evidenciadas e que permitem uma inspiração adorniana para uma aplicação concreta contemporânea. Por isso, o meu

---

<sup>24</sup> Escrevi extensivamente na minha dissertação de licenciatura acerca da forma como a crítica de Adorno é de base imanente – ver, a este respeito: Patrocínio, 2022.

objetivo é levar esta inspiração a uma humilde aplicação de alguns princípios. Nesse sentido, considero que: 1) a barbárie e o ódio social continuam presentes no nosso contexto. Vemos isso nos conflitos geopolíticos atuais e na ascensão da extrema-direita no Ocidente. O genocídio em Gaza e a recente eleição de Trump nos Estados Unidos são apenas dois exemplos de um mundo pejado de barbárie e ódio. Por conseguinte, a educação contra a barbárie continua, a meu ver, a ser uma necessidade do ensino contemporâneo. 2) a semiformação cultural continua a ser um aspeto difícil de ignorar da sociedade ocidental. Perante uma cultura tomada pelo fetichismo da mercadoria, os indivíduos continuam agrilhoados à justificação ideológica do existente, apesar da promessa iluminista de autonomia e de libertação. 3) o ensino continua a precisar de fornecer ferramentas que permitam aos indivíduos a sua emancipação. A meu ver, a educação deve ter como objetivo a emancipação dos indivíduos, para que possam por fim cumprir os objetivos de uma total autonomia e de libertação do existente. Perante um neoliberalismo que exclama com toda a força que “não existe alternativa” e que a política atual é o menos mau dos sistemas possíveis, faz falta uma capacitação dos indivíduos que lhes permita pensar além desta condição em que se encontram e se veem enredados.

Foi com estes objetivos em mente que procurei ir buscar inspiração às considerações de Adorno. Em termos práticos, coloquei em ação dois tipos de atividade com os alunos: 1) a palestra acerca da Indústria Cultural e 2) a oficina de escrita ensaística e filosófica. Poderemos afirmar com convicção que Adorno defenderia a adoção destes dois métodos no ensino secundário? Certamente que não. Raras foram as vezes em que Adorno chegou realmente a fazer propostas educativas. Mas ambas estas atividades partem de preocupações que Adorno partilhava especificamente em relação a alunos do ensino secundário e a novos alunos de Filosofia, respetivamente. Num dos debates radiofónicos dedicado ao tema da educação, Adorno refere especificamente a necessidade de educar alunos do ensino secundário para a realidade da Indústria Cultural:

Por exemplo, imaginaria que nos níveis mais adiantados do colégio, mas provavelmente também nas escolas em geral, houvesse visitas conjuntas a filmes comerciais, mostrando-se simplesmente aos alunos as falsidades aí presentes; e que se proceda de maneira

semelhante para imunizá-los contra determinados programas matinais ainda existentes nas rádios, em que nos domingos de manhã são tocadas músicas alegres como se vivêssemos num "mundo feliz", embora ele seja um verdadeiro horror; ou então que se leia junto com os alunos uma revista ilustrada, mostrando-lhes como são iludidas, aproveitando-se suas próprias necessidades impulsivas; ou então que um professor de música, não oriundo da música jovem, proceda a análises dos sucessos musicais, mostrando-lhes por que um *hit* da parada de sucessos é tão incomparavelmente pior do que um quarteto de Mozart ou de Beethoven ou uma peça verdadeiramente autêntica da nova música. Assim, tenta-se simplesmente começar despertando a consciência quanto a que os homens são enganados de modo permanente, pois hoje em dia o mecanismo da ausência de emancipação é o *mundus vult decipi* em âmbito planetário, de que o mundo quer ser enganado. (Adorno, 1995e p. 182)

Certamente, será difícil de imaginar no nosso contexto uma visita de estudo ao cinema para ver o último grande êxito da *Marvel*, seguido de uma discussão crítica acerca de como esse filme é causa e consequência de uma cultura tomada pelo fetichismo da mercadoria... Ainda assim, há que destacar a clara intenção de Adorno em alertar os alunos para a sua realidade cultural, levando-os a criar uma consciência crítica dos fenômenos culturais que lhes estão mais próximos. Para usar uma metáfora de Slavoj Žižek, seria como que oferecer aos alunos uns “óculos de ideologia”<sup>25</sup> para que possam passar a observar com um olhar mais crítico as dinâmicas que dão origem a boa parte da cultura que consomem. Creio que Adorno estivesse de acordo com o uso desta metáfora, nomeadamente no que à ideologia diz respeito: na *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer identificam os produtos da indústria cultural como transmissores da ideologia burguesa, na medida em que justificam o existente, negando a possibilidade de existirem alternativas – dito de outro modo, a indústria cultural contribui de modo decisivo para a afirmação de uma série de ideais do capitalismo tardio

---

25 Žižek usa esta metáfora em vários contextos, como é hábito seu. Veja a este respeito, por exemplo, o seu filme-documentário “A Pervert’s Guide to Ideology”.

que, não se realizando na prática, são tidos como verdades universais. Um exemplo claro disto são precisamente os filmes de ação da *Marvel*. Por um lado, reproduzem padrões gastos da “luta do bem contra o mal”, ao mesmo tempo que reforçam a ideia de que a justiça será feita pela via da força militarizada. Por outro lado, oferecem um sentimento de conforto ao espectador, que vê o bem triunfar e acerca do qual não se terá de preocupar, porque há quem o faça por ele. Este é apenas um dos lados de um processo alienante e de falsa consciência que estão presentes na indústria cultural contemporânea.

Qual deverá ser então o papel da educação nesta sociedade? A pergunta leva-nos possivelmente para vários caminhos. Adorno sempre se imiscuiu de sair do seu papel de intelectual teórico, por isso as suas propostas são modestas e raras de encontrar. Neste relatório irei focar-me em dois momentos distintos nos quais Adorno mostra laivos de uma tentativa de proposta educativa. Estes não são, obviamente, os únicos momentos em que Adorno fornece pistas para a prática educativa. No entanto, parece-me evidente serem duas propostas que ressoam no nosso tempo e que nos é possível adaptar ao século XXI, pois a barbárie não desapareceu e educar para que Auschwitz não se repita é uma tarefa de qualquer ensino democrático.

O primeiro momento está presente na sua entrevista radiofónica intitulada “Educação e Emancipação”. Adorno parece sugerir que se deva levar alunos do ensino secundário a verem um filme “da moda”, para poderem “desconstruir as mentiras aí presentes” (Adorno, 1995e, p. 183). Adiante, propõe que se dê aos alunos a ouvirem um sucesso musical do momento, para que possam atestar como estes são artisticamente inferiores a grandes compositores da música clássica. Por mais que estas palavras possam ser interpretadas como palavras de um elitista, realçam um desejo profundo de Adorno em dar ferramentas críticas aos estudantes para analisarem os produtos da indústria cultural. Fica bem patente a vontade do autor em educar os alunos para uma perspectiva crítica de fenómenos culturais com os quais contactam numa base diária. Assim, o primeiro momento de proposta educativa de Adorno pode ser descrito como a educação para a indústria cultural.

O segundo momento está presente no texto “Ensaio como Forma” (Adorno, 1984), no qual o autor postula que a escrita ensaística possa ser uma boa forma de se iniciar o trabalho conceptual da Filosofia. Contudo, esta é menos uma proposta que surge fora do tema da educação – isto é, Adorno não escreve com o propósito de propor a escrita ensaística como

algo a ser adotado por professores nas escolas. Ao invés disso, o propósito do autor neste texto é afirmar a forma ensaística como um dos melhores métodos (senão o melhor) para o desenvolvimento conceptual e crítico do pensamento. A forma ensaística permite ao escritor pensar de um modo menos agrilhado do que no discurso oral, pois está sujeito a menos condicionamentos de linguagem, pelo que o pensamento pode fluir de um modo mais livre. Sendo esse o método por excelência, não parece estranho que Adorno o defenda como uma boa introdução ao filosofar. O aluno recém-chegado à Filosofia deve, pois, experimentar escrever de um modo ensaístico. Assim, o segundo momento de proposta educativa de Adorno pode ser descrito como a escrita ensaística como forma de educação filosófica.

Ao longo do meu estágio da Prática de Ensino Supervisionada, procurei integrar ambos estes momentos em atividades com as turmas nas quais lecionei. Por isso, nesta segunda secção voltarei a referir essas atividades, articulando-as com as considerações de Adorno acerca da educação. Estas atividades, longe de serem uma adaptação fidedigna das ideias do filósofo, foram ainda assim inspiradas no seu pensamento e nas suas propostas. Face a um retrato trágico do mundo, habitual para quem esteja familiarizado com Theodor Adorno, o papel que o autor dá à educação permite vislumbrar uma réstia de otimismo. Por isso, um ensino inspirado por Adorno é também um ensino que permite sonhar com um mundo melhor.

### **3.1. A educação enquanto crítica da indústria cultural**

Face a esta contextualização, parece-me clara a necessidade de educar os alunos para uma consciência crítica dos fenómenos culturais. Não se trata aqui de demonizar a indústria ou de criar teorias conspirativas – o que move a indústria cultural é a obtenção de lucros, não é a lavagem cerebral ao serviço dos poderes políticos. Nem deverá ser o nosso objetivo que os alunos passem a rejeitar os produtos que já consomem. O que me parece fulcral é dar as ferramentas necessárias para uma desconstrução do que lhes é apresentado de forma totalmente acrítica. A indústria cultural constrói para si uma falsa neutralidade, para a qual os alunos devem ser alertados, a meu ver.

Existem, naturalmente, diversas formas de como isto pode ser implementado na prática do ensino de Filosofia. A atividade que desenvolvi no estágio da Prova de Ensino Supervisionada foi uma tentativa, entre muitas possíveis. A minha abordagem foi

inicialmente expositiva, tendo começado por dar aos alunos um contexto dos autores Adorno e Horkheimer e da obra *Dialética do Esclarecimento* a partir da qual retiro o conteúdo conceptual para a minha exposição. Seguidamente, enunciei as principais características do que define a indústria cultural, dando alguns exemplos da época dos autores e traçando um paralelo com exemplos contemporâneos. Por fim, concluí a atividade com uma discussão com os alunos, para que pensassem como se relacionam com a indústria cultural, que exemplos conhecem e de como olham para os fenómenos culturais à sua volta. A partir do que foi dito pelos alunos ao longo da discussão, considerei que esta atividade foi bem-sucedida, uma vez que pareceram compreender as características que definem a indústria cultural e conseguir relacioná-las com os seus próprios exemplos concretos.

Sabendo de antemão que uma aula dificilmente será suficiente para uma formação adequada relativamente à indústria cultural, a realidade concreta exige que sejamos comedidos. As aprendizagens essenciais da disciplina são extensas e é bem conhecida pelos professores de Filosofia do Ensino Secundário a dificuldade que é a de chegar ao fim da leção dos conteúdos ao longo dos dois anos. Perante isso, já de si pode ser complicada a inserção de uma atividade desta natureza ao longo das aulas. Ainda que faça maior sentido uma atividade destas no 10.º ano, no contexto do módulo de Temas/Problemas do Mundo Contemporâneo, a extensão das aprendizagens essenciais nesse ano pode não facilitar a introdução desta atividade. A conseguir-se realizar, terá mesmo de ser comedida na extensão temporal da sua aplicação.

Conhecendo bem as limitações da atividade, parece-me ainda assim que ficou demonstrado que é possível discutir estes temas com alunos de Filosofia do Ensino Secundário, sendo estes capazes de compreender o conceito de indústria cultural e capazes de aplicarem as ferramentas da teoria crítica na análise dos fenómenos culturais à sua volta. A forma que escolhi para esta atividade foi uma entre muitas possibilidades – em retrospectiva, pecou pela excessiva exposição e contextualização histórica –, pelo que não estou em crer que existam fórmulas fixas para a discussão desta temática. O próprio Theodor Adorno propôs abordagens bem mais ousadas e práticas do que aquela que procurei implementar.

### **3.2. A educação filosófica assente na escrita ensaística**

Adorno fora um proponente do ensaio como forma de capacitar os alunos para que desenvolvam pensamento aprofundado (Snir, 2020, p. 51). A escrita de um ensaio tem, para o autor, a enorme vantagem de não estar sujeito às mesmas restrições do discurso oral, pelo que o pensamento escrito está muito menos agrilhado do que o pensamento discursivo (Snir, 2020, p. 49; Heins, 2012, p. 73). O ensaio escrito é o método crítico por excelência, onde a cultura pode ser criticada de modo imanente (Adorno, 1984, pp. 168-169). No seu texto “Ensaio como Forma”, Adorno defende que a escrita ensaística deva ser uma forma de introduzir novos alunos à Filosofia:

O ensaio como forma será um bom guia para a pessoa que está a começar a estudar filosofia, e perante cujos olhos a ideia de filosofia de alguma forma se coloca. (...) A ingenuidade do estudante, para quem o difícil e o formidável parecem suficientemente bons, é mais sábia do que o pedantismo adulto que admoesta o pensamento com um dedo ameaçador a compreender o simples antes de arriscar a complexidade que só por si o seduz. Tal adiamento do conhecimento apenas impede o conhecimento<sup>26</sup> – (Adorno, 1984, p. 162)

Por outras palavras, poder-se-ia dizer que o aluno deve ser levado a escrever para que possa desenvolver as capacidades próprias da Filosofia. O aluno deve ser colocado perante a escrita de um modo totalmente assistemático e entregue à sua própria autonomia individual. Adorno compara este processo ao de uma pessoa recém-emigrada no seu novo país (Adorno, 1984, p. 161): o emigrante precisa de conseguir comunicar sem a ajuda de um dicionário ou de um tradutor. Além disso, de nada serve a esse emigrante tentar comunicar usando os velhos métodos da memorização que trazia da formação escolar – estes serão, certamente, muito insuficientes. Tal como o emigrante, o aluno que se encontra perante o ensaio filosófico precisa de desenvolver as suas competências de um modo totalmente autónomo e assistemático, cuja única rede de apoio será o *feedback* que receberá posteriormente. Claro

---

<sup>26</sup> "The essay as form will be a good guide for the person who is beginning to study philosophy, and before whose eyes the idea of philosophy somehow stands. (...)The naiveté of the student, to whom the difficult and formidable seems good enough, is wiser than the adult pedantry that admonishes thought with a threatening finger to understand the simple before risking that complexity which alone entices it. Such a postponement of knowledge only prevents knowledge" – a tradução para o Português é da minha inteira responsabilidade.

que não precisamos de ir tão longe quanto abandonar o aluno à sua sorte num exercício desta natureza. De facto, para Snir (2020, pp. 51-52), o professor tem aqui um papel fundamental: este deve apoiar externamente o aluno, exigindo dele uma melhoria constante da sua escrita, motivando-o a rescrever os seus textos e estimulando um trabalho conceptual cada vez mais aprofundado. Ou seja, deverá ser o professor esta rede de apoio para o aluno que se lança no trabalho conceptual. O *feedback* por parte do docente poderá facilitar ao aluno a sua aquisição de competências filosóficas. Snir (2020, p. 32) defende igualmente que é esta escrita ensaística que verdadeiramente promove o pensamento autónomo, ao invés da discussão oral.

O ensaio escrito tem um “impulso anti-sistemático” (Adorno, 1984, p. 160), que permite ao aluno desenvolver o seu raciocínio de um modo livre. Este impulso é visto por Adorno como sendo um meio de o escritor se poder libertar das amarras habituais do discurso oral e do debate tradicional. A forma ensaística é pouco rígida, pelo que permite ao escritor a flexibilidade necessária para cultivar o seu pensamento como bem entender. Nas palavras de Snir (2020, p. 50):

O ensaio é uma forma sem forma, uma forma flexível que muda de acordo com o seu conteúdo em vez de se impor a este. Dirige-se para onde a lógica interna do seu sujeito o leva, bem consciente do fracasso inerente a qualquer tentativa de contacto directo com o objeto, optando, em vez disso, por uma pluralidade de rotas indirectas, de tatear num terreno desconhecido. Deste modo, preserva o lado ativo da experiência, o da tentativa, bem como o seu lado passivo, a saber, a receptividade.<sup>27</sup> (Snir, 2020, p. 50)

O ensaio é, por isso, a forma mais adequada para a expressão do pensamento crítico e filosófico, uma vez que coloca o escritor em contacto directo com o conceito, mas sem qualquer restrição, o que o pode levar por uma pluralidade de caminhos. Não existem fórmulas definidas à partida e o escritor deve traçar o seu próprio caminho, autonomamente.

---

<sup>27</sup> “The essay is a formless form, a flexible form that changes according to its content instead of imposing itself on it. It goes wherever the inner logic of its subject matter takes it, well aware of the inherent failure of every attempt at direct contact with the object, opting instead for a plurality of indirect routes, of groping in an unknown terrain. This way it preserves the active side of experience, that of trying, as well as its passive side, namely receptivity.” – a tradução para o Português é da minha inteira responsabilidade.

Para Adorno, somente um trabalho desta natureza pode verdadeiramente colocar o aluno na posição de poder desenvolver os conceitos de um modo livre, quiçá até espontâneo. Cumprindo um dos aspetos mais fundamentais da educação iluminista, a escrita ensaística permite um trabalho autónomo da parte do aluno, ainda que naturalmente seja apoiado pelo professor sempre que necessário.

A oficina de escrita que realizei no meu estágio da Prova de Ensino Supervisionada foi inspirada nas considerações de Adorno acerca da escrita ensaística. No entanto, não posso afirmar categoricamente de que se trate de uma adaptação direta dos princípios que o autor postula no seu texto “Ensaio como Forma”. Ao invés disso, é uma atividade que é meramente inspirada pela necessidade de desenvolver nos alunos capacidades de pensamento autónomo através da escrita e da aquisição de ferramentas de comunicação. A atividade que desenhei coloca ao aluno certas amarras que Adorno poderia não aceitar: o aluno tinha de responder a uma pergunta filosófica já formulada, por exemplo. Ainda assim, considereei que estas adaptações foram necessárias, de modo a poder encaixar um exercício desta natureza numa aula concreta de Filosofia do décimo primeiro ano.

A oficina de escrita começou por um levantamento de perguntas filosóficas, levando indiretamente os alunos a reverem as partes iniciais dos conteúdos de décimo ano, nomeadamente no que à natureza das questões filosóficas diz respeito. Os alunos apresentaram, igualmente, uma justificação para a classificação da sua pergunta como sendo de natureza filosófica. Após os alunos apresentarem para o resto da turma as suas questões e respetivas justificações – uma por aluno –, a turma discutiu se aquelas questões poderiam de facto ser consideradas como filosóficas. Terminada esta primeira fase, a turma entrou na fase da escrita propriamente dita: cada aluno escolheu uma pergunta formulada pelos restantes colegas para responder na forma de um texto de desenvolvimento argumentativo. Realço a importância desta etapa, uma vez que são raras as oportunidades que os alunos do ensino secundário têm de estar numa sala de aula a compor um texto por um longo período de tempo (cerca de uma hora). Durante este período, procurei ajudar os alunos caso surgissem dúvidas sobre o que deveriam escrever e sobre o modo como o deveriam fazer. Por diversas vezes, vi-me na situação de exigir aos alunos que continuassem a escrever, que não deixassem o seu texto num formato sintético e que procurassem dar largas à sua expressão escrita. No entanto, mantive firme a convicção de que este exercício deverá deixar o aluno numa situação

desconfortável, mas que este desconforto será recompensado. No fim do exercício, recolhi os textos e mais tarde apresentei aos alunos *feedbacks* pormenorizados acerca do que deveriam melhorar na sua escrita e no modo como argumentam.

Considero que esta atividade contribuiu de forma muito positiva para atestar a importância que a escrita ensaística tem para Adorno. Obviamente, não é num único exercício de uma aula que se desenvolve aprofundadamente a escrita ensaística – é um trabalho que precisa de ser contínuo. Não obstante, penso que este exercício tenha tido um impacto positivo no desenvolvimento das capacidades críticas dos alunos. Uma atividade desta natureza consegue fazer realçar o pensamento crítico dos alunos de um modo que não é simplesmente possível de ser aferido no contexto de um teste ou de um exame nacional. A uma pergunta sobre a existência de livre-arbítrio, o aluno não estava preso aos argumentos dados em aula e à obrigação omnipresente de ter corresponder aos critérios de avaliação. Era-lhe dado o espaço necessário ao seu fruir argumentativo, à comunicação das suas crenças e ao questionamento efetivo dos temas com os quais mais se identificava. A “forma sem forma” (Snir, 2020), ainda que limitada pelas adaptações já referidas, resultou num efetivo reforço das competências de pensamento autónomo dos alunos.

Assim, penso que tenham ficado cumpridos dois dos desígnios que Adorno pensara serem fundamentais para a educação. Por um lado, leva-se o aluno a tomar consciência da natureza dos fenómenos culturais em seu redor, para que possa adquirir um pensamento crítico acerca destes. Por outro, leva-se o aluno a desenvolver um trabalho mais autónomo e com a liberdade necessária para que descubra por si próprio o caminho mais adequado ao desenvolvimento das suas competências de argumentação, de expressão escrita e de conceptualização teórica.

## Considerações finais

Ao longo deste relatório, procurei evidenciar a necessidade de uma contextualização da educação à luz das considerações de Theodor W. Adorno acerca do tema, aplicando à prática atividades inspiradas por essas mesmas ideias. Através da primeira secção deste relatório, efetuei um balanço crítico do meu trabalho enquanto estagiário no âmbito da Prova de Ensino Supervisionada de Filosofia no Ensino Secundário. Considero que deva existir um equilíbrio nas abordagens pedagógicas utilizadas. Se, por um lado, a abordagem dialógica permite introduzir cada tema de um modo apelativo para as turmas, penso que o ensino não pode dispensar abordagens mais expositivas, no sentido de adequar as aprendizagens à necessária precisão e elaboração de conceitos filosóficos complexos. Em termos de métodos de avaliação, também considero que deva haver um equilíbrio entre uma avaliação formal que prepare os alunos para o Exame Nacional da disciplina e outros instrumentos que permitam aos alunos um maior embrenhamento com os temas, tais como trabalhos de grupo, debates e ensaios. Parece-me igualmente fundamental estimular um *feedback* constante das atividades realizadas pelos alunos, para que desse modo consigam alcançar uma compreensão e aplicação cada vez melhor dos conteúdos abordados.

No contexto de um ensino marcadamente insuficiente perante as promessas de autonomia e de liberdade trazidas pelo Iluminismo, existe a necessidade de trazer de volta uma formação cultural que de facto humanize a sociedade e possa servir de antídoto contra todas as formas de barbárie que nela subsistem. A já árdua tarefa é dificultada por uma semiformação cultural que, a reboque da indústria cultural, embrutece as possibilidades de uma educação holística e que permita formar o indivíduo em todas as aspetos da vida. Não se trata de somente adquirir conhecimentos práticos, o indivíduo deve ser educado para o cultivo do espírito, para que se humanize, se torne autónomo e saia da “menoridade”. A razão iluminista pensara ter realizado este desígnio, mas abriu espaço apenas à instrumentalidade, condenando a Humanidade à barbárie industrialmente justificada. Assim, cabe aos professores de hoje a tarefa de uma verdadeira formação cultural.

Uma nova formação cultural, pensada a partir de Adorno, terá duas vertentes fundamentais. Em primeiro lugar, há que consciencializar os alunos para os fenómenos da indústria cultural, para os seus efeitos e para o facto de que estão altamente expostos a esta.

Só assim será possível que se possa adquirir um pensamento crítico acerca desta realidade, desconstruindo-a e evidenciando como esta afeta a vida em sociedade. Em segundo lugar, há que dar ferramentas aos alunos para que possam desenvolver um trabalho autónomo. No que à Filosofia diz respeito, penso que isso possa ser aplicado através de exercícios de escrita, nos quais o aluno se encontra livre perante o trabalho conceptual, tendo ele que traçar o seu próprio caminho de argumentação e de conceptualização. Para esta tarefa ser bem sucedida, é novamente fundamental que o professor possa ser um guia e realize um *feedback* constante do trabalho realizado pelo aluno. Somente uma nova formação cultural poderá, assim, contribuir para um ensino mais próximo dos desígnios do Iluminismo.

Em suma, considero que este relatório evidencia alguns dos desafios que se colocam a um novo professor de Filosofia no Ensino Secundário. Se, por um lado, este precisa de saber manter um equilíbrio entre diferentes abordagens pedagógicas, por outro, o seu contexto histórico exige-lhe que saiba adaptar os seus métodos em virtude de alcançar os objetivos mais fundamentais de um ensino democrático. Longe de ser uma tarefa fechada, a formação de um professor é, tal como a formação cultural, uma tarefa a ser realizada para o resto da vida. Seria impensável considerar a Prova de Ensino Supervisionada como uma conclusão desse processo de formação. É, ao invés disso, um começo. As ferramentas aqui adquiridas são a base de um trabalho que só agora está a ser iniciado. O empreendimento a que me proponho em diante não será fácil, mas tenho a forte convicção de que só faz sentido lutar por um ensino cada vez mais democrático, mais livre e mais autónomo. A barbárie não dá sinais de abrandamento e a educação tem o dever de a combater. Todos os dias.

## Bibliografia

- Adorno, T. W. (1984). The Essay as Form. (B. Hullot-Kentor, & F. Will, Edits.) *New German Critique*, 32, 151-171.
- Adorno, T. W. (1995a). A Educação contra a Barbárie. Em *Educação e Emancipação* (W. L. Maar, Trad., pp. 155-168). Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995b). A Filosofia e os Professores. Em *Educação e Emancipação* (W. L. Maar, Trad., pp. 51-74). Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995c). Educação - para quê? Em *Educação e Emancipação* (W. L. Maar, Trad., pp. 139-154). Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995d). Educação após Auschwitz. Em *Educação e Emancipação* (W. L. Maar, Trad., pp. 119-138). Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995e). Educação e Emancipação. Em *Educação e Emancipação* (W. L. Maar, Trad., pp. 169-185). Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995f). O que significa elaborar o passado. Em T. W. Adorno, *Educação e Emancipação* (W. L. Maar, Trad., pp. 29-70). Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995g). Tabus acerca do magistério. Em T. W. Adorno, *Educação e Emancipação* (W. L. Maar, Trad., pp. 97-118). Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1995h). Televisão e formação. Em T. W. Adorno, *Educação e Emancipação* (W. L. Maar, Trad., pp. 75-96). Paz e Terra.
- Adorno, T. W. (1996). Teoria da Semicultura. (N. Ramos-de-Oliveira, B. Pucci, & C. B. Abreu, Edits.) *Educação e Sociedade*, XVII(56), 388-411.
- Adorno, T. W. (2004). *Lições de Sociologia*. (J. T. Proença, & M. S. Oliveira, Trans.) Edições 70.
- Adorno, T. W. (2005). Marginalia to theory and praxis. Em *Critical models: Interventions and catchwords* (H. W. Pickford, Trad., pp. 259-278). Columbia University Press.
- Adorno, T. W. (2008). *Teoria Estética*. (A. Morão, Trad.) Edições 70.
- Adorno, T. W. (2020). *Aspetos do Novo Radicalismo de Direita*. (M. Toldy, & T. Toldy, Trans.) Lisboa: Edições 70.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do Esclarecimento*. (G. A. Almeida, Trad.) Zahar.
- Bandeira, B. S., & Oliveira, A. d. (2012). Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. *Educação*, 35(2), 225-232.
- Fromm, E. (2003). *Psicanálise e Religião: Freud e Jung - análise de experiências religiosas*. (V. Antunes, Trad.) Lisboa: Edições 70.
- Heins, V. (2012). Saying things that hurt: Adorno as educator. *Thesis Eleven*, 110(1), 68-82.
- Horkheimer, M. (2015). *O Eclipse da Razão*. (J. T. Proença, Trad.) Antígona.
- Kant, I. (1988). Resposta à pergunta: que é o Iluminismo? Em I. Kant, *A Paz Perpétua e Outros Opúsculos* (A. Morão, Trad., pp. 11-19). Lisboa: Edições 70.
- Maar, W. L. (1995). À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. Em T. W. Adorno, *Educação e Emancipação* (pp. 11-28). Paz e Terra.
- Marcuse, H. (2011 [1964]). *O Homem Unidimensional*. (M. S. Pereira, Trad.) Lisboa: Letra Livre.
- Marx, K. (2015). *O Fetichismo da Mercadoria e o Seu Segredo*. (J. M. Justo, Trad.)

Antígona.

- Patrocínio, J. (2022). A ideologia dominante na modernidade: para uma crítica da ideologia à luz da Dialética do Esclarecimento. *Philosophy@Lisbon*, 13, 183-217.
- Pucci, B. (2001). Teoria Crítica e Educação: contribuições da Teoria Crítica para a formação do professor. *Espaço Pedagógico*, 8, 13-30.
- Pucci, B. (2018). A Ontologia da Semiformação em tempos de neoliberalismo. *Veritas*, 63(2), 595-613.
- Snir, I. (2020). Theodor W. Adorno: Minima Pedagogica - Education, Thinking and the Experience of the Non-Identical. Em *Education and Thinking in Continental Philosophy* (pp. 31-55). Springer.
- Stojanov, K. (2012). Theodor W. Adorno - Education as Social Critique. Em P. Siljander, A. Kivelä, & A. Sutinen, *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism* (pp. 125-134). Sense Publishers.
- Thompson, C. (2006). Adorno and the Borders of Experience: the Significance of the Nonidentical for a "Different" Theory of Bildung. *Educational Theory*, 56(1), 69-87.

# Anexos

## ANEXO A

### Grelha de Observação de Aula



**ESCOLA** Escola Básica e Secundária Professor Reynaldo dos Santos

**TURMA**

**LIÇÃO** 16

**DATA** 19/10

**SEMESTRE** 1.º

**MÓDULO/TEMA** A ética utilitarista de Mill.

**SUMÁRIO** Problematização do consequencialismo.  
Papel da intenção na ética de Mill.  
Princípio da utilidade.

A. Conhecimento científico, e competências pedagógico/ didáticas	MB	B	S	I	MI
A1. Revela segurança e rigor científico na abordagem das aprendizagens	X				
A2. Demonstra dinamismo no desenvolvimento da aula	X				
A3. Promove a análise da estrutura lógico-argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo, explorando possíveis objeções e/ou promove o desenvolvimento de atividades de análise e confronto de argumentos.		X			
A4. Utiliza uma linguagem clara, correta e adequada aos/às alunos/as sem colocar em causa o uso rigoroso de conceitos filosóficos e das relações entre conceitos filosóficos, tendo em atenção o contexto teórico em que são aplicáveis	X				
A5. Articula adequadamente os objetivos, as estratégias, os recursos e as competências filosóficas e do PASEO	X				
A6. Prevê o recurso à diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula e/ou extra-aula	-	-	-	-	-
A7. Fundamenta adequadamente o plano de aula do ponto de vista científico e pedagógico-didático	X				

B. Conceção, planificação e aplicação das estratégias de ensino e de aprendizagem	MB	B	S	I	MI
B1. Articula o plano de aula e as aprendizagens essenciais da disciplina	X				
B2. Há coerência entre aprendizagens, objetivos, estratégias e recursos	X				
B3. Escolhe as atividades de aprendizagem, atendendo às necessidades dos/as alunos/as, à natureza das aprendizagens e às competências a desenvolver	X				
B4. Orienta o trabalho dos/as alunos/as com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas		X			
B5. Esclarece as dúvidas relevantes/oportunas colocadas pelos/as alunos/as	X				
B6. Revela capacidade de apoio a alunos/as que manifestem dificuldades de aprendizagem	-	-	-	-	-
B7. Gere adequadamente os recursos e o tempo	X				
B8. Realiza sínteses claras e corretas dos conteúdos abordados	X				

C. Organização e abordagem das aprendizagens	M B	B	S	I	MI
C1. Relaciona as aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores	X				
C2. Orienta a ação pedagógica segundo o plano traçado, mas de forma flexível e reflexiva, redirecionando-a, se necessário, em função de situações imprevistas	X				
C3. Recorre de forma oportuna às vivências dos/as alunos/as e utiliza exemplos adequados na exploração dos conteúdos	X				
C4. Promove uma abordagem interdisciplinar (quando for aplicável)	-	-	-	-	-
D. Gestão de processos de comunicação e interação com os alunos	M B	B	S	I	MI
D1. Comunica com os/as alunos /as de forma fácil usando de civilidade	X				
D2. Concede iguais oportunidades de participação aos/às alunos/as	X				
D3. Revela firmeza e bom senso na relação com os/as alunos/as, promovendo o respeito pelas regras	X				
D4. Ação pedagógica eficaz face a comportamentos inadequados dos/as alunos/as.		X			
D5. Proporciona um ambiente favorável ao trabalho e à autonomia, incentivando o respeito mútuo, a disciplina e atitudes de cooperação.	X				
D6. Movimenta-se pela sala	X				
D7. Utiliza e integra ferramentas digitais adequadas aos objetivos planeados			X		
D8. Recorre a um plano de reserva perante situações inesperadas (por exemplo, utiliza outro recurso quando confrontado com uma avaria de equipamento, etc.)	-	-	-	-	-

E. Avaliação das aprendizagens	MB	B	S	I	MI
E1. Dá orientações claras e precisas aos/às alunos/as	X				
E2. Coloca questões de diferentes níveis cognitivos		X			
E3. Fornece <i>Feedback</i> de qualidade aos/às alunos/as reforçando certos comportamentos e ajudando-os a perceber como melhorar e progredir	X				
E4. Incentiva à participação pelo reforço positivo dos/as alunos/as que participam	X				
E5. Planeia formas de avaliar o nível de concretização dos objetivos propostos		X			
E6. Planeia formas de promover a superação de dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as	-	-	-	-	-

Considero que o colega Fábio planeou de forma eficiente e adequada a aula que lecionou.

O/A Mestrando/a,

A Professora Orientadora, Isabel Duarte

## ANEXO B

<b>ESCOLA</b>	Escola Básica e Secundária Professor Reynaldo dos Santos	<b>TURMA</b>	
<b>LIÇÃO</b>	67 e 68	<b>DATA</b>	08/04
<b>SEMESTRE</b>	2.º		
<b>MÓDULO/TEMA</b>	A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial [Ética].		
<b>SUMÁRIO</b>	O imperativo categórico como lei moral. As formulações do imperativo categórico.		

### FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

Segundo Kant, devemos perguntar-nos qual é a máxima da nossa ação – i.e., devemos pensar qual será o princípio regulador que usamos para agir. Por exemplo, se dissermos que errado roubar, a nossa máxima poderá ser “não roubes”. A máxima assume a forma de uma regra que a razão dá à nossa vontade – i.e., uma regra racional para agir da forma correta. No entanto, para Kant, a máxima não é suficiente para fundamentar a moral: A máxima tem um carácter subjetivo – i.e., depende do indivíduo que a enuncia e só a ele se aplica. Para Kant, tem de existir uma fundamentação objetiva, que não dependa da experiência individual e seja universalmente aceite por qualquer ser racional. Kant afirma que a razão me obriga a seguir princípios objetivos. Esses princípios objetivos tomam a forma de um imperativo. O imperativo é um mandamento da razão – i.e., tem carácter obrigatório e deve ser adotado por qualquer ser racional. O imperativo é sempre definido por um dever, seja na forma positiva ou na negativa. Por exemplo, “deves dizer a verdade” e “não deves mentir” são ambos imperativos (e que se seguem dos mesmos princípios objetivos). Kant estabelece dois tipos de imperativos: 1) Imperativo hipotético; 2) Imperativo categórico.

O imperativo hipotético depende de uma condição e representa um meio para atingir um fim. Por exemplo, “não deves roubar, se não quiseres ir preso”. O imperativo hipotético não representa um fim em si mesmo – é apenas boa como meio para outro fim – e, por isso, não tem valor moral. Por exemplo, se eu definir a minha ação em função de alcançar felicidade ou ser uma pessoa prudente, então não são ações morais. “Não deves roubar, se não quiseres ir preso” é um mandamento que torna uma ação que seria boa em si mesma (não roubar) num mero meio para alcançar outro fim (não ir preso).

Para Kant, devemos abandonar o imperativo hipotético e formular um imperativo categórico – i.e., um imperativo que seja absoluto, necessário e bom em si mesmo. O imperativo categórico tem de ser: 1) Incondicional – i.e., não pode depender das condicionantes externas do indivíduo; 2) Universalizável – isto é, deve servir para todos os seres racionais. A máxima “não roubes”, por exemplo, pode assumir a forma de um imperativo categórico desde que asseguremos a sua validade incondicional e universal. O imperativo categórico tem a seguinte forma: *Age de modo tal de modo que possas, ao mesmo tempo, tornar a tua máxima numa lei universal*. Somente seguindo o imperativo categórico é que a nossa ação pode ter valor moral, dado que somente o imperativo categórico vale como fim em si mesmo – por conseguinte, é bom em si mesmo. Somente o imperativo categórico nos pode dar a lei moral, uma vez que que é capaz de assegurar um carácter objetivo, incondicional e universal. Somente o imperativo categórico deve ser seguido para agirmos corretamente do ponto de vista moral – seguirmos apenas máximas e imperativos hipotéticos não é suficiente. Podemos identificar duas formulações para o

imperativo categórico: 1) Fórmula da lei universal: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne uma lei universal.”. Ou seja, toda a nossa ação deve ser universalizável; 2) Fórmula da humanidade: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.”. Ou seja, toda a nossa ação deve pautar-se por considerar as outras pessoas como fins e não (apenas) como meios.

#### **METODOLOGIA E FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA**

Esta aula será dividida em quatro partes. A primeira parte será a já habitual recapitulação do que foi abordado nas aulas anteriores. Tendo em conta que esta é a primeira aula após a pausa letiva e que o teste de avaliação sumativa se realiza na próxima semana, esta recapitulação reveste-se de particular importância. Nela, procurarei que os alunos consigam sintetizar o melhor possível aquilo que aprenderam até agora acerca da ética kantiana, com destaque, evidentemente, para as noções de máxima e imperativo. Procurarei também que os alunos relembrem a distinção entre imperativo hipotético e imperativo categórico e que a complementem com exemplos seus. No entanto, não procurarei que seja uma análise exaustiva, uma vez que ainda pretendo aprofundar nesta aula as características do imperativo categórico.

Na segunda parte da aula, farei uma exposição dialogada acerca das principais características do imperativo categórico, de modo a aprofundar a análise conceptual da pedra de toque da ética kantiana. Procurarei que os alunos participem na elaboração de exemplos, bem como aprendam a fazer o teste do imperativo categórico a casos concretos por si mesmos. Seguidamente, apresentarei as duas formulações do imperativo categórico que constam das aprendizagens essenciais (lei universal e humanidade). Pretendo que os alunos sejam capazes de distinguir as formulações e que as consigam complementar com as características já estudadas do imperativo categórico.

Na terceira parte da aula, entregarei uma ficha de trabalho para os alunos resolverem a pares acerca da ética kantiana. Esta ficha conta com três exercícios de exames nacionais de Filosofia, sendo que os exercícios se baseiam na análise de textos e de casos concretos, esperando que os alunos respondam com uma aplicação dos conceitos de Kant. Os alunos deverão apresentar as suas respostas numa folha à parte, para ser entregue no final da aula, após a discussão das mesmas.

Finalmente, na última parte da aula, irei realizar uma discussão com os alunos acerca dos três casos concretos, em que explorarei as respostas dadas, corrigindo se assim for o caso e tentando mostrar como devemos aplicar a ética kantiana a cada um dos três casos. É esperado que os alunos sejam capazes de mostrar várias dimensões da ética kantiana nas suas respostas, sendo que eu irei focar-me sobretudo na adequação da lei moral ao imperativo categórico, por serem os conteúdos mais recentes e os que requerem maior complexidade na análise.

#### **COMPETÊNCIAS do PERFIL do ALUNO (PASEO)**

##### **Linguagens e textos.**

- Utilizar de modo proficiente a língua materna.
- Recolher a informação disponível em fontes documentais física e digitais.
- Aplicar linguagens de modo adequado em diferentes contextos de comunicação
- Selecionar, organizar e comunicar informação, por escrito e oralmente.

##### **Informação e Comunicação**

- Mobilizar informação.
- Transformar informação em conhecimento

- Colaborar em diferentes contextos comunicativos, usando instrumentos digitais.

**Raciocínio e resolução de problemas**

- Interpretar informação.  
 Planejar e conduzir pesquisas.  
 Definir e executar estratégias adequadas para investigar e responder às questões.  
 Analisar criticamente as conclusões a que chegam, reformulando, se necessário, as estratégias adotadas.  
 Desenvolver processos conducentes à construção de produto, e de conhecimentos, usando recursos diversificados.

**Pensamento crítico e criativo**

- Analisar e discutir ideias.  
 Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada.
- Capacidades: identificar e analisar argumentos; argumentar e contra-argumentar; avaliar argumentos.  
 Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.  
 Disposições: procura da verdade; mente aberta; mente analítica; maturidade cognitiva e sistematicidade.  
 Convoca diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensar criticamente.

**Relacionamento Interpessoal**

- Interagir com tolerância e empatia.  
 Trabalhar cooperativamente.  
 Respeitar o trabalho do outro.

**Desenvolvimento pessoal e autonomia**

- Autorregular as aprendizagens através de critérios de sucesso  
 Ter capacidade de iniciativa e trabalho autónomo.

**Bem-estar e saúde**

- Manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável.

**Sensibilidade estética e artística**

- Entender a importância da integração das várias formas de arte nas comunidades e na cultura.  
 Apreciar criticamente as realidades artísticas.

**Saber científico, técnico e tecnológico**

- Mobilização da compreensão de fenómenos científicos.  
 Expressar-se enquanto cidadão digital, manifestando noção de comportamento adequado, enquadrado com o nível de utilização das tecnologias digitais.  
 Trabalhar cooperativamente, debatendo e justificando os seus pontos de vista, confrontando-os com os dos outros e reformulando posições.  
 Colaborar, partilhar e difundir a informação através de meios analógicos e/ou digitais.

**OBJETIVO GERAL / FIO CONDUTOR DA AULA**

O objetivo desta aula é aprofundar a análise conceptual do imperativo categórico kantiano.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Classificação (Taxonomia de Bloom)	APRENDIZAGENS ESPERADAS (cruzamento das AE com as Competências associadas aos domínios específicos da disciplina e as do PASEO)
Identificar o conceito de imperativo hipotético.	Conhecimento (Memorização)	<p><b>Aprendizagens Essenciais (AE):</b></p> <p>A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.</p>
Identificar o conceito de imperativo categórico.	Conhecimento (Memorização)	<p>O problema do critério ético da moralidade de uma ação: a ética deontológica de Kant</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O dever e a lei moral;</li> <li>- A boa vontade;</li> </ul>
Formular exemplos de imperativos hipotéticos.	Aplicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Máxima, imperativo hipotético e imperativo categórico;</li> <li>- Heteronomia e autonomia da vontade;</li> </ul>
Formular exemplos de imperativos categóricos.	Aplicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agir em conformidade com o dever e agir por dever;</li> <li>- Críticas à ética de Kant.</li> </ul>
Distinguir imperativo categórico e imperativo hipotético.	Análise	<p><b>Problematização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Identificar o problema filosófico</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Formular o problema filosófico</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Justificar a pertinência do problema</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Relacionar com clareza e rigor problemas filosóficos</li> </ul>
Caracterizar o imperativo categórico como lei moral.	Aplicação	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Problemas filosóficos: como devemos agir? O que define uma ação ética? O que distingue uma ação eticamente correta e uma ação eticamente incorreta? Será possível haver leis morais universais? Como podemos formular leis morais? O que é o dever? Devemos agir por dever? Devemos dar primazia à intencionalidade?</p> </div>
Identificar as duas formulações do imperativo categórico.	Conhecimento (Memorização)	<p><b>Conceptualização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Identificar os conceitos filosóficos</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Clarificar os conceitos filosóficos</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Relacionar com clareza e rigor conceitos filosóficos</li> <li><input type="checkbox"/> Mobilizar os conceitos adequados para a compreensão do problema</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Mobilizar os conceitos filosóficos na compreensão de teses e argumentos filosóficos</li> </ul>
Aplicar as duas formulações do imperativo categórico a casos concretos.	Aplicação	<p><b>Conceptualização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input checked="" type="checkbox"/> Identificar os conceitos filosóficos</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Clarificar os conceitos filosóficos</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Relacionar com clareza e rigor conceitos filosóficos</li> <li><input type="checkbox"/> Mobilizar os conceitos adequados para a compreensão do problema</li> <li><input checked="" type="checkbox"/> Mobilizar os conceitos filosóficos na compreensão de teses e argumentos filosóficos</li> </ul>
		<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><b>Conceitos filosóficos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Máxima: regra subjetiva que é formulada pela razão para aplicar a todas as ações;</li> <li>- Imperativo: mandamento objetivo da razão sobre a vontade;</li> <li>- Valor intrínseco: característica de algo que vale por si mesmo, independentemente de fatores externos.</li> <li>- Imperativo hipotético: máxima que coloca a justificação de uma ação nas condicionantes que lhe são exteriores, sendo que não boa por si, e é meramente um meio para atingir um outro fim que lhe é externo;</li> <li>- Imperativo categórico: máxima que é guiada pelo estrito cumprimento do dever, sendo absoluta, incondicional, boa em si mesma e cumpre um fim em si mesma.</li> </ul> </div>

**Argumentação**

- Identificar e formular teorias
- Identificar e formular teses
- Identificar e formular argumentos filosóficos
- Comparar as teorias dos filósofos
- Avaliar argumentos, aplicando instrumentos da lógica formal e informal
- Determinar as implicações filosóficas e as implicações práticas de uma teoria ou tese filosófica
- Assumir posições pessoais com clareza e rigor, mobilizando conhecimentos filosóficos
- Exercitar o pensamento crítico

Ao nível de argumentação, os alunos devem ser capazes de conseguir discutir criticamente o problema da ética deontológica, começando por caracterizar conceptualmente como se enquadra o dever e a lei moral. Devem conseguir formular o que é a boa vontade, bem como distinguir entre máxima, imperativo hipotético e imperativo categórico. Na questão da vontade, os alunos devem saber argumentar sobre o modo como Kant estabelece a autonomia da vontade, distinguindo-a da heteronomia e como, para Kant, a lei moral só pode ser cumprida através da ação por dever, ao invés da ação em conformidade com o dever. Finalmente, os alunos devem ser capazes de formular críticas à ética kantiana e de a discutir criticamente.

**Comunicação**

- Desenvolver, organizar, e expressar ideias com clareza e rigor
- Escrever com correção
- Criar e comunicar informação em meios digitais
- Ser participante ativo no meio digital

Interagir com tolerância e respeito mútuo.  
Participar ativamente nas discussões da aula.

**Articulação competências/objetivos/estratégias**

As estratégias e os objetivos desta aula serão articulados de modo a estimular nos alunos a autonomia dos mesmos relativa às aprendizagens, bem como motivá-los para adotarem um pensamento crítico sobre os temas em análise.

--	--	--

TEMPO	ESTRATÉGIAS   ATIVIDADES
15'	Recapitulação dos conceitos de imperativo hipotético e de imperativo categórico.
35'	Exposição dialogada acerca da caracterização do imperativo categórico e das respetivas formulações.
30'	Resolução da ficha de trabalho a pares.
20'	Discussão acerca das respostas à ficha de trabalho.

### DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

N/A.

### AVALIAÇÃO

#### Domínios

- Domínio 1** – Problematização e Argumentação
- Domínio 2** – Adequação Conceptual e Teórica
- Domínio 3** – Comunicação

#### TIPOS DE AVALIAÇÃO

**Avaliação pedagógica** (de acordo com o Projeto Maia):

Uma avaliação que integre as componentes **formativa, sumativa** e de **feedback**.

A **avaliação formativa** é a principal modalidade de avaliação e deve estar voltada para a melhoria das aprendizagens dos alunos, focada nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como permitir a autorregulação dos discentes.

A **avaliação sumativa** corresponde à avaliação das aprendizagens e pontual, permitindo a alunos e professor fazerem um ponto de situação sobre o que se aprendeu e sobre o que é necessário melhorar. É focada nos resultados e recorre a instrumentos de avaliação de carácter mais quantitativo.

O **feedback** deve comportar três momentos formativos: 1) antes de cada tarefa, onde são apresentados os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação; 2) durante cada tarefa, onde se fornece uma resposta ao desempenho do aluno, fazendo sugestões

#### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Os processos de avaliação devem ser orientados por critérios de avaliação que sejam coadunantes com os princípios do PASEO e das Aprendizagens Essenciais. Nesse sentido, há que estabelecer os seguintes **critérios gerais de avaliação**:

- Conhecimento
- Comunicação
- Resolução de problemas
- Interação

Os critérios devem ser objetivos e claros, no sentido de fornecer a alunos e professor uma ferramenta compreensível e transparente para uma avaliação justa. Os alunos devem ser envolvidos no processo, no sentido de saberem o que é esperado e como podem alcançar o melhor resultado possível.

Os **critérios de avaliação** devem reunir a seguintes **características**:

- Devem permitir descrever níveis de desempenho;
- Devem ser independentes – cada critério deve corresponder a um aspeto diferente das aprendizagens;
- Devem descrever a totalidade das aprendizagens que se pretende avaliar;
- Devem ser adequados ao currículo estabelecido;
- Devem ser claramente compreendidos por todos os envolvidos;
- Devem permitir descrever o desempenho do aluno, de modo a serem compreensíveis por qualquer pessoa.

#### PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

O instrumento de avaliação usado nesta aula será a participação oral dos alunos, a sua pertinência, bem como as respostas formuladas oralmente a perguntas feitas pelo professor ao longo da aula.

sobre como alcançar os objetivos estabelecidos; 3) após cada tarefa, onde se fornece informação aos alunos do que é necessário para o cumprirem os objetivos de aprendizagem. O feedback deve ser contínuo, individualizado e centrado na tarefa, permitindo ao aluno orientar o seu processo de aprendizagem, bem como a sua autorregulação.

#### RECURSOS /MATERIAIS

(Enquadramento no Quadro europeu de competências digitais (DigCompEdu)

Quadro branco  
 Projetor  
 Computador  
 Manual  
[Ficha de trabalho](#)  
[PowerPoint](#)

#### FERRAMENTAS DIGITAIS

- Genially
- Canva
- Nearpod
- Socrative
- Kahhot
- Quizizz
- Jamboard Google
- Outra

#### Articulação Horizontal e vertical

N/A.

#### BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA AOS ALUNOS

Faria, D., Gama, A. & Veríssimo, L. (2021) *Como pensar tudo isto?* – Filosofia 10.º ano, Edições Asa.

#### BIBLIOGRAFIA UTILIZADA

Faria, D., Gama, A. & Veríssimo, L. (2021) *Como pensar tudo isto?* – Filosofia 10.º ano. Edições Asa.  
 Kant, I. (2014 [1785]) *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Edições 70.  
 Kant, I. (1997 [1797]) *Sobre um suposto Direito de Mentir por amor à Humanidade*. Lusosofia.  
 Raposo, S. & Pires, C. (2021) *Dúvida Metódica* – Filosofia 10.º ano. Texto Editora.  
 Stanford Encyclopedia of Philosophy – “Deontological Ethics”: <https://plato.stanford.edu/entries/ethics-deontological/> (consultado a 28/02/2024).

# ANEXO C

## Grelha de Observação de Aula



**ESCOLA** Escola Básica e Secundária Professor Reynaldo dos Santos

**TURMA**

**LIÇÃO** 67 e 68

**DATA** 08/04

**SEMESTRE** 2.º

**MÓDULO/TEMA** A dimensão ético-política – análise e compreensão da experiência convivencial [Ética].

**SUMÁRIO** O imperativo categórico como lei moral.  
As formulações do imperativo categórico.

A. Conhecimento científico, e competências pedagógico/ didáticas	MB	B	S	I	MI
A1. Revela segurança e rigor científico na abordagem das aprendizagens	X				
A2. Demonstra dinamismo no desenvolvimento da aula	X				
A3. Promove a análise da estrutura lógico-argumentativa de um texto, pesquisando os argumentos, dando conta do percurso argumentativo, explorando possíveis objeções e/ou promove o desenvolvimento de atividades de análise e confronto de argumentos.	X				
A4. Utiliza uma linguagem clara, correta e adequada aos/às alunos/as sem colocar em causa o uso rigoroso de conceitos filosóficos e das relações entre conceitos filosóficos, tendo em atenção o contexto teórico em que são aplicáveis	X				
A5. Articula adequadamente os objetivos, as estratégias, os recursos e as competências filosóficas e do PASEO		X			
A6. Prevê o recurso à diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula e/ou extra-aula		X			
A7. Fundamenta adequadamente o plano de aula do ponto de vista científico e pedagógico-didático	X				

B. Conceção, planificação e aplicação das estratégias de ensino e de aprendizagem	MB	B	S	I	MI
B1. Articula o plano de aula e as aprendizagens essenciais da disciplina	X				
B2. Há coerência entre aprendizagens, objetivos, estratégias e recursos		X			
B3. Escolhe as atividades de aprendizagem, atendendo às necessidades dos/as alunos/as, à natureza das aprendizagens e às competências a desenvolver		X			
B4. Orienta o trabalho dos/as alunos/as com base em instruções precisas, visando a sua concentração e a autonomia na realização das tarefas	X				
B5. Esclarece as dúvidas relevantes/oportunas colocadas pelos/as alunos/as	X				
B6. Revela capacidade de apoio a alunos/as que manifestem dificuldades de aprendizagem			X		
B7. Gere adequadamente os recursos e o tempo		X			
B8. Realiza sínteses claras e corretas dos conteúdos abordados	X				

C. Organização e abordagem das aprendizagens	MB	B	S	I	MI
C1. Relaciona as aprendizagens a realizar com aprendizagens anteriores	X				
C2. Orienta a ação pedagógica segundo o plano traçado, mas de forma flexível e reflexiva, redirecionando-a, se necessário, em função de situações imprevistas		X			
C3. Recorre de forma oportuna às vivências dos/as alunos/as e utiliza exemplos adequados na exploração dos conteúdos	X				
C4. Promove uma abordagem interdisciplinar (quando for aplicável)	-	-	-	-	-
D. Gestão de processos de comunicação e interação com os alunos	MB	B	S	I	MI
D1. Comunica com os/as alunos /as de forma fácil usando de civilidade	X				
D2. Concede iguais oportunidades de participação aos/às alunos/as		X			
D3. Revela firmeza e bom senso na relação com os/as alunos/as, promovendo o respeito pelas regras	X				
D4. Ação pedagógica eficaz face a comportamentos inadequados dos/as alunos/as.	-	-	-	-	-
D5. Proporciona um ambiente favorável ao trabalho e à autonomia, incentivando o respeito mútuo, a disciplina e atitudes de cooperação.	X				
D6. Movimenta-se pela sala			X		
D7. Utiliza e integra ferramentas digitais adequadas aos objetivos planeados			X		
D8. Recorre a um plano de reserva perante situações inesperadas (por exemplo, utiliza outro recurso quando confrontado com uma avaria de equipamento, etc.)	-	-	-	-	-

E. Avaliação das aprendizagens	MB	B	S	I	MI
E1. Dá orientações claras e precisas aos/às alunos/as	X				
E2. Coloca questões de diferentes níveis cognitivos		X			
E3. Fornece <i>Feedback</i> de qualidade aos/às alunos/as reforçando certos comportamentos e ajudando-os a perceber como melhorar e progredir		X			
E4. Incentiva à participação pelo reforço positivo dos/as alunos/as que participam	X				
E5. Planeia formas de avaliar o nível de concretização dos objetivos propostos		X			
E6. Planeia formas de promover a superação de dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as		X			

**Reflexão e autoavaliação (o/a mestrando/a reflete sobre o seu desempenho e identifica áreas de melhoria)**

O plano desta aula foi cumprido na sua quase totalidade. As duas últimas etapas acabaram por ser atrasadas e ficaram muito próximas do fim da aula, sendo que apenas se conseguiu discutir um dos três casos concretos.

Após esse momento, pretendo finalizar os conteúdos da ética kantiana (autonomia da vontade e críticas) através de métodos mais dialógicos e que deem maior autonomia ao trabalho dos alunos.

O/A Mestrando/a,

A Professora Orientadora, Isabel Duarte

## ANEXO D

<b>ESCOLA</b>	Escola Básica e Secundária Professor Reynaldo dos Santos	<b>ANO/TURMA</b>	
<b>LIÇÕES</b>	7	<b>DATA</b>	11/05/2024
<b>MÓDULO/TEMA/CAPÍTULO</b>	Ética, direito e política — liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade [Filosofia Política]		
<b>Mestrando</b>	João Patrocínio		

ensino secundário |

### FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

O problema da sociedade justa é um problema de filosofia política. Este problema diz respeito à nossa vida em comunidade. Como podemos saber se vivemos numa sociedade justa? Será que é justo que haja desigualdades? Será que é justo que sejamos todos considerados iguais?

John Rawls pretende responder à pergunta do que é uma sociedade justa, apresentando a ideia de um contrato social – i.e., um acordo que todos estabelecemos a partir do momento em que vivemos em sociedade. Na versão do contrato social de Rawls, existe uma posição inicial hipotética, onde os indivíduos se devem colocar para poder ajuizar sobre como a sociedade deve estar organizada.

A posição inicial de Rawls envolve a adoção de um véu de ignorância. Este véu implica que os indivíduos que estão na posição inicial ignorem a sua própria posição na sociedade ou a posição em que podem vir a ficar. Este véu é, por conseguinte, um garante de imparcialidade para a sociedade justa de Rawls.

Podemos afirmar que Rawls defende uma teoria da justiça como equidade. Esta distingue-se da mera igualdade, que seria “o mesmo para todos”. A equidade baseia-se nos princípios da isenção e da imparcialidade.

A regra *maximin* estabelece que devemos escolher a opção que maximize a situação pior possível. Debaixo do véu de ignorância, não sabemos em que situação iremos viver, pelo que devemos escolher uma sociedade em que os mais desfavorecidos estejam melhor.

O Princípio da Igualdade de Oportunidades estabelece que todos os indivíduos de uma sociedade devem ter igual acesso ao maior número possível de liberdades. Por exemplo, liberdade de expressão, liberdade de religião, liberdade de reunião, liberdade de viajar, etc. No entanto,

estas liberdades nunca podem coincidir com outras liberdades já asseguradas. Por exemplo, não pode haver a liberdade de ser dono de escravos, pois isso implica que existiriam pessoas sem direito à liberdade.

O Princípio da Oportunidade Justa estabelece que algumas diferenças na distribuição dos rendimentos dos indivíduos são justificadas, caso haja igualdade na oportunidade de acesso. Isto significa que há empregos e funções que devem ser mais pagos do que outros, mas o Estado deve garantir que qualquer pessoa tem acesso a essas posições, independentemente da sua posição socioeconómica à partida. Por exemplo, um médico tem um rendimento superior a um motorista de camiões, devido ao tempo que levou a formar-se, às responsabilidades que tem em mãos, etc.

O Princípio da Diferença estabelece que a desigualdade de rendimentos pode ser justificável, desde que isso beneficie os menos favorecidos. Por exemplo, no caso de haver uma camada da população muito rica e uma muito pobre, é justificável que o Estado aumente os impostos às pessoas ricas, de modo a dar uma vida justa às pessoas mais pobres.

A teoria da justiça de Rawls é incompatível com o utilitarismo, uma vez que se torna incompatível com o princípio da maior felicidade. Isto é, tendo em conta que o utilitarismo olha apenas para a felicidade geral, podia dar-se o caso de haver uma sociedade muito desigual, desde que isso contribuísse para o bem-estar geral. Assim, no utilitarismo não estariam reunidas as condições de justiça afirmadas por Rawls, uma vez que o utilitarismo desconsidera a importância das desigualdades.

Existem duas críticas à teoria da justiça de Rawls. A primeira destas é a crítica libertária de Robert Nozick. A segunda é a crítica comunitarista de Michael Sandel.

Segundo Nozick, o Princípio da Liberdade não é compatível com o Princípio da Diferença. Nozick discorda do Princípio da Diferença, pois considera que este restringe a liberdade individual. O Estado, ao distribuir dos mais favorecidos para os menos favorecidos, está a interferir na propriedade privada dos indivíduos, o que para este autor é inaceitável.

Para Nozick, não deve haver nenhum padrão na distribuição dos bens: o Estado não pode interferir, nem nos rendimentos, nem na propriedade dos indivíduos. Nesse sentido, Nozick opõe-se firmemente a qualquer cobrança de impostos, que considera um roubo. Para este autor, os impostos são equivalentes a trabalho forçado, pois considera que são horas de trabalho gastas para benefício de outra pessoa que não o próprio.

Segundo o comunitarista Michael Sandel, as teses de Rawls e Nozick são demasiado individualistas. Sandel discorda do uso do véu de ignorância, pois considera-o demasiado abstrato e irrealista. Para este autor, a abstração de Rawls está desligada dos laços comunitários em que assenta a

sociedade. Deste modo, o véu de ignorância apenas permite evitar a pior condição possível, e não permite estabelecer verdadeiros princípios de justiça.

Para Sandel, tendo em conta que vivemos em comunidade, o bem comum deve estar acima das escolhas individuais. Isto é, visto vivermos em sociedade, as nossas escolhas individuais são já socialmente determinadas, pelo que o critério da justiça deve emanar da comunidade. Por isso, Sandel defende que o Princípio da Liberdade não deve ser o mais prioritário entre os princípios de justiça.

### **METODOLOGIAS E FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA**

Nesta unidade, serão adotadas as seguintes estratégias:

1. Diálogo exploratório – esta metodologia será usada sobretudo nas primeiras aulas de filosofia política. Consiste no diálogo aberto entre professor e turma, em que o professor coloca questões à turma e em que as respostas dos alunos são registadas no quadro branco, sendo posteriormente discutidas entre todos. Esta metodologia guia-se por três objetivos principais: i) encetar uma primeira problematização em torno de questões de filosofia política; ii) fazer distinções conceptuais fundamentais (p.e., a diferença entre igualdade e equidade); iii) estimular nos alunos o debate em torno de temas éticos e de situações do dia a dia em que se aplique a análise da filosofia política;
2. Exposição dialogada – esta será a metodologia mais utilizada nas aulas desta unidade. Consiste em apresentar os conteúdos aos alunos de modo a que estes participem ativamente na construção das aprendizagens. Será esperado que os alunos sejam capazes de participar formulando exemplos, discutindo as implicações dos argumentos apresentados, bem como criticando os mesmos. O objetivo primordial do uso desta metodologia é estabelecer a objetividade dos conteúdos tal como explicitados pelo professor através dos diversos recursos didáticos, abrindo espaço para uma complementação didática a partir da subjetividade inerente aos alunos que participam ativamente em aula. A exposição dialogada deve assentar numa dinâmica professor-alunos, alunos-alunos e alunos-professor que seja, ao mesmo tempo, regrada e fluida. Deve ser regrada no sentido de se respeitar o rigor dos conceitos filosóficos utilizados, bem como o respeito mútuo entre todas as partes envolvidas. Deve ser fluida no sentido de estimular o debate e o pensamento crítico. Esta metodologia será complementada com o registo no quadro branco de ideias e palavras-chave, a leitura e análise de excertos de textos filosóficos, a visualização de vídeos relevantes no *YouTube* e a exposição e explicitação de definições conceptuais através de apresentação *PowerPoint*;
3. Leitura e análise de excertos de textos filosóficos – serão projetados em apresentações *PowerPoint* excertos das duas obras de Rawls, Nozick e Sandel. Após a leitura em voz alta por parte de um aluno, será esperado que a turma consiga identificar as partes mais importantes do texto, explicando por palavras suas a relação do texto com a temática que estará a ser discutida, bem como explicitar de que maneira o autor argumenta a favor das suas teses em cada um desses excertos.
4. Visualização de vídeos relevantes no *YouTube* – será pedido à turma que assista em casa a vídeos relevantes sobre a temática da filosofia política sugeridos pelo professor. O objetivo principal será ter um recurso pedagógico que estimule nos alunos a posterior discussão e debate

na aula seguinte. O professor fará perguntas em torno dos conteúdos dos vídeos sugeridos, de modo a que os alunos participem com base no que retiraram da sua visualização.

5. Exposição e explicitação de definições conceptuais através de apresentação *PowerPoint* – esta apresentação tem como principal objetivo a síntese dos conteúdos mais importantes de cada tópico abordado, sendo complementado com a discussão em aula, as ideias e palavras-chave escritas no quadro branco e com a leitura do manual do aluno. É ainda esperado que os alunos copiem os conteúdos da apresentação para os seus cadernos.
6. Resolução de exercícios do manual e de exame nacional – a resolução de exercícios tem como principal objetivo a sistematização das aprendizagens após a discussão dos respetivos tópicos. Esta resolução será feita a pares, de modo a permitir aos alunos trocarem impressões e ideias entre si. Os exercícios serão escolhidos pelo professor a partir dos manuais que constam da bibliografia utilizada e dos exames nacionais de Filosofia. Assim, é esperado também que os alunos sejam capazes de se irem adaptando ao estilo de perguntas que lhes surgirá nos testes de avaliação sumativa e no exame nacional, no fim do 11.º ano.

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS(AE)/CONTEÚDOS	ARTICULAÇÃO COM AS COMPETÊNCIAS DO “PERFIL DOS ALUNOS” (PA)	Objetivos	Conceitos	Estratégias/Atividades	AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	TEMPO LETIVO PREVISTO
					CRITÉRIOS: DOMÍNIOS E PONDERAÇÕES /DESCRITORES DE DESEMPENHO	
<p>• Aprendizagens essenciais:</p> <p>O problema da organização de uma sociedade justa: a teoria da justiça de John Rawls.</p> <p>o A posição original e o véu de ignorância;</p> <p>o A justiça como equidade;</p> <p>o Os princípios da justiça;</p> <p>o A regra maximin; o contratualismo e a rejeição do utilitarismo;</p> <p>o As críticas comunitarista (Michael Sandel) e libertarista</p>	<p><b>LINGUAGENS E TEXTOS</b></p> <p>Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos.</p> <p>Aplicar linguagens de modo adequado em diferentes contextos de comunicação.</p> <p>Selecionar, organizar e comunicar informação, por escrito e oralmente.</p> <p><b>INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b></p> <p>Transformar informação em conhecimento</p>	<p><b>Identificar</b> o que é uma questão de Filosofia Política.</p> <p><b>Explicar</b> como a Filosofia Política se distingue das restantes áreas.</p> <p><b>Listar</b> as principais características do contratualismo de Rawls.</p> <p><b>Relacionar</b> o contratualismo com o tema da sociedade justa.</p> <p><b>Listar</b> as principais</p>	<p><b>Contratualismo:</b> método para estabelecer as regras de uma sociedade, através da aceitação tácita dos indivíduos que nela vivem.</p> <p><b>Posição original:</b> situação hipotética em que os indivíduos de uma dada sociedade se colocam a si mesmos para poderem decidir</p>	<p>As estratégias são adotadas em função da prossecução dos objetivos e das aprendizagens. Nesta unidade, serão adotadas as seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo exploratório;</li> <li>• Exposição dialogada;</li> <li>• Leitura e análise de excertos de textos filosóficos;</li> <li>• Exposição e explicitação de definições conceptuais através de</li> </ul>	<p><b>PROCEDIMENTOS</b></p> <p><b>Avaliação pedagógica</b> (de acordo com o Projeto Maia):</p> <p>Uma avaliação que integre as componentes <b>formativa, sumativa</b> e de <b>feedback</b>.</p> <p>A <b>avaliação formativa</b> é a principal modalidade de avaliação e deve estar voltada para a melhoria das aprendizagens dos alunos, focada nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como permitir a autorregulação dos discentes.</p>	<p>[7 aulas x 50 min.]</p>

<p>(Robert Nozick) a Rawls.</p>	<p>Colaborar em diferentes contextos comunicativos, usando instrumentos digitais.</p> <p><b>RACIOCINIO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS</b></p> <p>Interpretar informação, planejar e conduzir pesquisas. Desenvolver processos conducentes à construção de produto, e de conhecimentos, usando recursos diversificados.</p> <p><b>PENSAMENTO CRÍTICO E CRIATIVO</b></p> <p>Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada.</p> <p>Convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente.</p> <p>Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidades: identificar e analisar argumentos; argumentar e contra-</li> </ul>	<p>características da teoria de Rawls de acordo com o vídeo visionado.</p> <p><b>Explicar</b> as ideias iniciais da posição original e do véu da ignorância.</p> <p><b>Relacionar</b> as ideias de posição original e véu de ignorância com as questões da Filosofia Política e do tema da sociedade justa.</p> <p><b>Distinguir</b> o véu de ignorância da visão habitual que temos do mundo.</p> <p><b>Debater</b> com colegas a função da teoria de Rawls.</p> <p><b>Defender</b> ou <b>argumentar contra</b> a teoria de Rawls.</p> <p><b>Identificar</b> as críticas à teoria de Rawls</p> <p><b>Relacionar</b> as críticas a Rawls com a sua teoria.</p> <p><b>Comparar</b> os argumentos de Rawls com o argumentos dos seus críticos.</p>	<p>acerca de como esta deve ser organizada.</p> <p><b>Véu de ignorância:</b> posição imparcial relativamente aos interesses, privilégios, objetivos, etc. de cada indivíduo.</p> <p><b>Justiça como equidade:</b> A equidade baseia-se nos princípios da isenção e da imparcialidade e distingue-se da pura igualdade, por admitir diferenças entre os indivíduos, embora com igualdade de oportunidades.</p> <p><b>Regra maximin:</b> regra que estabelece que devemos escolher a opção que maximize a pior situação possível.</p> <p><b>Princípios da justiça:</b> conjunto de axiomas que Rawls define como fundamentais para estruturar uma sociedade justa.</p> <p><b>Liberalismo igualitário:</b> posição político-filosófica que advoga um equilíbrio</p>	<p>apresentação <i>PowerPoint</i>;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução de exercícios do manual e de exame nacional;</li> <li>• Síntese de conceitos e ideias-chave através de escrita no quadro branco.</li> </ul>	<p>A <b>avaliação sumativa</b> corresponde à avaliação das aprendizagens e pontual, permitindo a alunos e professor fazerem um ponto de situação sobre o que se aprendeu e sobre o que é necessário melhorar. É focada nos resultados e recorre a instrumentos de avaliação de carácter mais quantitativo.</p> <p>O <b>feedback</b> deve comportar três momentos formativos: 1) <u>antes de cada tarefa</u>, onde são apresentados os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação; 2) <u>durante cada tarefa</u>, onde se fornece uma resposta ao desempenho do aluno, fazendo sugestões sobre como alcançar os objetivos estabelecidos; 3) <u>após cada tarefa</u>, onde se fornece informação aos alunos do que é necessário para o cumprirmos os objetivos de aprendizagem. O feedback deve ser contínuo, individualizado e centrado na tarefa, permitindo</p> <p><b>PRODUTOS</b></p> <p>Exercícios de conceptualização, problematização e argumentação, com apresentação e discussão oral e/ou com recolha para avaliação formativa e sumativa.</p>	
---------------------------------	---	--	--	---	---	--

	<p>argumentar; avaliar argumentos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, aplicando-as a diferentes contextos de aprendizagem.</li> <li>Disposições: procura da verdade; mente aberta; mente analítica; maturidade cognitiva e sistematicidade.</li> </ul> <p><b>RELACIONAMENTO INTERPESSOAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição.</li> <li>Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede.</li> </ul> <p>Interagir com tolerância e empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar colaborativamente.</li> <li>Respeitar o trabalho do outro.</li> </ul> <p><b>DESENVOLVIMENTO PESSOAL E AUTONOMIA</b></p>		<p>entre liberdades individuais, igualdade de oportunidades e intervenção do Estado na economia.</p> <p><b>Libertarismo:</b> posição político-filosófica que advoga um Estado mínimo, privilegiando a liberdade individual.</p> <p><b>Comunitarismo:</b> posição político-filosófica que advoga que o bem comum deve estar acima de escolhas individuais.</p>		<p><b>INSTRUMENTOS</b></p> <p>1) a participação oral dos alunos, a sua pertinência, bem como as res-postas formuladas oralmente a perguntas feitas pelo professor ao longo das aulas – este instrumento avalia o Domínio 3 (Comunicação);</p> <p>2) um teste de avaliação sumativa – este instrumento avalia os Domínios 1 (Problematização e Argumentação) e 2 (Adequação Conceptual e Teórica);</p> <p>3) um debate em grupos, preparado e realizado em contexto de sala de aula;</p> <p>4) exercícios a pares realizados na sala de aula.</p>	
--	--	--	---	--	--	--

- Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos.
  - Identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências.
- Consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida.
- Autorregular as aprendizagens através de critérios de sucesso.
  - Ter capacidade de iniciativa e trabalho autónomo.

## ARTICULAÇÃO OBJETIVOS, COMPETÊNCIAS E ESTRATÉGIAS

### **Problematização**

Ao nível da problematização, espera-se que os alunos sejam capazes de identificar o problema filosófico em causa – como pensar uma sociedade justa –, formulando-o com rigor e justificando a sua pertinência. Nesta etapa, os alunos devem ser capazes de identificar os termos do debate em filosofia política, tais como a noção de contrato social ou a noção de liberalismo igualitário. Finalmente, os alunos devem conseguir relacionar com clareza e rigor problemas filosóficos entre si e com o seu dia a dia. Neste sentido, é fundamental que os alunos sejam capazes de elaborar exemplos na sala de aula com os quais se possam relacionar.

### **Conceptualização**

Ao nível da conceptualização, os alunos devem ser capazes de identificar os conceitos filosóficos discutidos, clarificando-os e relacionando-os entre si com o devido rigor. Nesse sentido, os alunos devem ser capazes de explicitar conceitos relevantes para a filosofia política, como é o caso do véu de ignorância e da equidade. Esses conceitos devem ser adequadamente mobilizados para a compreensão do problema filosófico em causa e para a compreensão das teses e argumentos avançados por Rawls. A este nível, os alunos devem ser capazes de resolver exercícios de interpretação textual e de casos práticos nos quais seja esperada uma aplicação dos conceitos da teoria rawlsiana.

### **Argumentação**

Ao nível da argumentação, os alunos devem ser capazes de identificar e formular teorias, teses e argumentos filosóficos dentro da temática da filosofia política. Nesse sentido, os alunos devem ser capazes de participar oralmente com correção durante a discussão em aula destes assuntos, bem como ser capazes de interpretar corretamente textos do autor e dar exemplos relevantes para o seu dia a dia, que permitam estabelecer uma correspondência entre a teoria rawlsiana e a vida quotidiana dos alunos. Devem ainda determinar as implicações filosóficas e as implicações práticas de uma teoria ou tese filosófica, de modo a perceberem a verdadeira extensão da filosofia política. Nesse sentido, a discussão a partir de exemplos

é fundamental, pois as implicações da aplicação prática dos métodos de Rawls abre um novo espaço de discussão e de análise para o qual os alunos se devem mobilizar. Finalmente, os alunos devem ser capazes de assumir posições pessoais com clareza e rigor, mobilizando conhecimentos filosóficos e de exercitar o pensamento crítico. Nesse sentido, os alunos devem ser capazes de elaborar textos redigidos por si, usando palavras suas, argumentando a favor das suas posições em diálogo com os autores estudados e com uma postura crítica perante as teorias aprendidas ao longo da unidade.

#### Comunicação

Ao nível da comunicação, os alunos devem ser capazes de desenvolver, organizar, e expressar ideias com clareza e rigor, tanto ao nível oral como ao nível escrito. Ao nível oral, devem expressar-se com rigor filosófico, respeitando os conceitos utilizados e fazendo bom uso de uma estrutura argumentativa sólida. Ao nível escrito, os alunos devem escrever com correção, respeitando as regras da língua portuguesa e escrevendo de modo organizado e estruturado, nomeadamente em fichas de trabalho e em testes de avaliação sumativa.

## DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

## AVALIAÇÃO

### Domínios

- Domínio 1** – Problematização e Argumentação
- Domínio 2** – Adequação Conceptual e Teórica
- Domínio 3** – Comunicação

### TIPOS DE AVALIAÇÃO

**Avaliação pedagógica** (de acordo com o Projeto Maia):

Uma avaliação que integre as componentes **formativa**, **sumativa** e de **feedback**.

A **avaliação formativa** é a principal modalidade de avaliação e deve estar voltada para a melhoria das aprendizagens dos alunos, focada nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como permitir a autorregulação dos discentes.

A **avaliação sumativa** corresponde à avaliação das aprendizagens e pontual, permitindo a alunos e professor fazerem um ponto de situação sobre o que se aprendeu e sobre o que é necessário melhorar.

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Os processos de avaliação devem ser orientados por critérios de avaliação que sejam coadunantes com os princípios do PASEO e das Aprendizagens Essenciais. Nesse sentido, há que estabelecer os seguintes **critérios gerais de avaliação**:

- Conhecimento
- Comunicação
- Resolução de problemas
- Interação

Os critérios devem ser objetivos e claros, no sentido de fornecer a alunos e professor uma ferramenta compreensível e transparente para uma avaliação justa. Os alunos devem ser envolvidos no processo, no sentido de saberem o que é esperado e como podem alcançar o melhor resultado possível.

Os **critérios de avaliação** devem reunir a seguintes **características**:

- Devem permitir descrever níveis de desempenho;
- Devem ser independentes – cada critério deve corresponder a um aspeto diferente das aprendizagens;

<p>É focada nos resultados e recorre a instrumentos de avaliação de carácter mais quantitativo.</p> <p>O <b>feedback</b> deve comportar três momentos formativos: 1) <u>antes de cada tarefa</u>, onde são apresentados os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação; 2) <u>durante cada tarefa</u>, onde se fornece uma resposta ao desempenho do aluno, fazendo sugestões sobre como alcançar os objetivos estabelecidos; 3) <u>após cada tarefa</u>, onde se fornece informação aos alunos do que é necessário para o cumprirem os objetivos de aprendizagem. O feedback deve ser contínuo, individualizado e centrado na tarefa, permitindo ao aluno orientar o seu processo de aprendizagem, bem como a sua autorregulação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Devem descrever a totalidade das aprendizagens que se pretende avaliar;</li> <li>- Devem ser adequados ao currículo estabelecido;</li> <li>- Devem ser claramente compreendidos por todos os envolvidos;</li> <li>- Devem permitir descrever o desempenho do aluno, de modo a serem compreensíveis por qualquer pessoa.</li> </ul>
	<p><b>PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO</b></p> <p>Os instrumentos de avaliação usados nesta unidade serão:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) a participação oral dos alunos, a sua pertinência, bem como as respostas formuladas oralmente a perguntas feitas pelo professor ao longo das aulas – este instrumento avalia o Domínio 3 (Comunicação);</li> <li>2) um teste de avaliação sumativa – este instrumento avalia os Domínios 1 (Problematização e Argumentação) e 2 (Adequação Conceptual e Teórica);</li> <li>3) um debate em grupos, preparado e realizado em contexto de sala de aula;</li> <li>4) exercícios a pares realizados na sala de aula.</li> </ol>

RECURSOS DIDÁTICOS/MATERIAIS	FERRAMENTAS DIGITAIS
<p>Quadro branco            Projetor            Computador            Manual  <a href="#">PowerPoint</a>  <a href="#">YouTube</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Genially</li> <li><input type="checkbox"/> Canva</li> <li><input type="checkbox"/> Nearpod</li> <li><input type="checkbox"/> Socrative</li> <li><input type="checkbox"/> Kahhot</li> <li><input type="checkbox"/> Quizizz</li> <li><input type="checkbox"/> Jamboard Google</li> <li><input type="checkbox"/> Outra _____</li> </ul>

**BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA AOS DISCENTES**

Faria, D., Gama, A. & Veríssimo, L. (2021) *Como pensar tudo isto?* – Filosofia 10.º ano, Edições Asa.

#### BIBLIOGRAFIA CONSULTADA/UTILIZADA

Faria, D., Gama, A. & Veríssimo, L. (2021) *Como pensar tudo isto?* – Filosofia 10.º ano. Edições Asa.

Nozick, R. (2009 [1974]) *Anarquia, Estado e Utopia*, Edições 70.

Raposo, S. & Pires, C. (2021) *Dúvida Metódica* – Filosofia 10.º ano. Texto Editora.

Rawls, J. (2013 [1971]) *Uma Teoria da Justiça*, Editorial Presença.

Sandel, M. J. (1988) *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge University Press.

## ANEXO E

11.º B



agrupamento de escolas  
Prof. Reynaldo dos Santos  
VILA FRANCA DE XIRA

# O problema da justiça social

A teoria da justiça de John Rawls

1

1

## Como organizar uma sociedade justa?

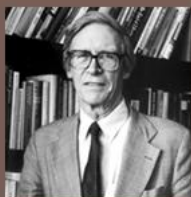
- Para responder a esta pergunta, entraremos no campo da Filosofia Política:
  - Será justa uma sociedade com imensas desigualdades?
  - Será justa uma sociedade totalmente igualitária?
  - Que critérios devemos adotar para definir o que é justo?

2

2

## Como organizar uma sociedade justa?

- John Rawls defende uma versão do **liberalismo igualitário**:
  - Isto é, defende um equilíbrio entre liberdades individuais, igualdade de oportunidades e intervenção do Estado na economia.
- Segundo Rawls, para organizar uma sociedade justa, devemos começar por pensar num **contrato social**:
  - O contrato social é um acordo tácito entre todos os indivíduos numa dada sociedade;
  - É através desse acordo tácito que os cidadãos obtêm os seus direitos e deveres para com o resto da sociedade.



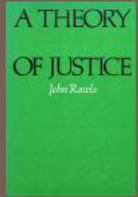
John Rawls (1921-2002)

3

3

## Como organizar uma sociedade justa?

- Para poder ajuizar acerca dos critérios da sociedade justa, os indivíduos devem colocar-se na **posição original**:
  - Isto é, devem colocar-se numa situação hipotética em que desconhecem a posição que irão ocupar dentro da sociedade;
  - Nesta posição original, os indivíduos estão cobertos por um **véu de ignorância**: ignoram hipoteticamente a sua classe social e etnia, bem como as suas características psicológicas, projetos de vida, etc.



Uma Teoria da Justiça [1971]

4

4

## A justiça como equidade

- Podemos afirmar que Rawls defende uma teoria da **justiça como equidade**:
  - Esta distingue-se da mera igualdade, que seria "o mesmo para todos";
  - A equidade baseia-se nos princípios da isenção e da imparcialidade;
- Ao não conceber a justiça como igualdade total, Rawls admite a existência de desigualdades económicas, desde que isso beneficie a sociedade no geral e que seja acompanhada de liberdade individual e de oportunidades para todos.

5

5

## Como organizar uma sociedade justa?



6

6

## Como organizar uma sociedade justa?

- Em pequenos grupos (2 a 4 pessoas), respondam às seguintes perguntas:
  1. Identifica o tipo de justiça defendido por John Rawls.
  2. Que método é que Rawls adota para definir os critérios de uma sociedade justa?
  3. Para Rawls, uma sociedade deve ser totalmente igualitária?

7

7

## Posição original e véu de ignorância

"Esta **posição original** não é, evidentemente, concebida como uma situação histórica concreta [...]. Deve ser vista como **uma situação puramente hipotética**, caracterizada de forma a conduzir a uma certa concepção da justiça. Entre essas características essenciais está o facto de que **ninguém conhece a sua posição na sociedade**, a sua situação de classe ou estatuto social, bem como a parte que lhe cabe na distribuição dos atributos e talentos naturais, como a sua inteligência, a sua força e mais qualidades semelhantes. Parto inclusivamente do princípio de que **as partes desconhecem as suas concepções do bem ou as suas tendências psicológicas particulares**. Os princípios da justiça são escolhidos a coberto de um **véu de ignorância**. Assim se garante que ninguém é beneficiado ou prejudicado na escolha daqueles princípios pelos resultados do acaso natural ou pela contingência das circunstâncias sociais."

John Rawls. (2001 [1971]). Uma Teoria da Justiça. Trad. Carlos Pinto Correia. Lisboa: Editorial Presença, pp. 33-34.

8

8

## Regra maximin

- A regra *maximin* estabelece que **devemos escolher a opção que maximize a pior situação possível**;
- Debaixo do véu de ignorância, não sabemos em que situação iremos viver, pelo que **devemos escolher uma sociedade em que os mais desfavorecidos estejam melhor**;
- No próximo slide, veremos um exemplo de aplicação desta regra.

9

## Regra maximin

	A	B	C	Total	← Classes sociais
Sociedade 1	32	16	6	54	← Rendimentos
Sociedade 2	8	8	8	24	
Sociedade 3	18	14	12	44	

- Segundo Rawls, **devemos escolher a Sociedade 3**;
- Embora a Sociedade 1 seja a que tem maiores rendimentos, se fomos da classe C estaremos pior do que nas outras duas;
- Também não devemos escolher a Sociedade 2, porque, embora seja a mais igualitária, os indivíduos da classe mais baixa continuam com menos rendimentos do que na Sociedade 3 e a sociedade como um todo tem muito menos rendimentos.

10

## Os princípios da justiça de Rawls

### “Primeiro

Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais extenso sistema de liberdades básicas que seja compatível com um sistema de liberdades idêntico para as outras.

### Segundo

As desigualdades económicas e sociais devem ser distribuídas de modo a que, simultaneamente:

- a) Decorram de posições e funções às quais todos têm acesso;
- b) Se possa razoavelmente esperar que elas sejam em benefício de todos (especialmente dos membros menos favorecidos da sociedade).”

John Rawls. (2001). Uma Teoria da Justiça. Trad. Carlos Pinto Correia. Lisboa: Editorial Presença, p. 68 (adaptado).

11

11

## Os princípios da justiça de Rawls

Dito de outra maneira, os princípios são:

### 1) Princípio da Igualdade de Liberdades;

#### 2a) Princípio da Oportunidade Justa;

#### 2b) Princípio da Diferença;

- Hierarquicamente, Rawls pensa a prioridade destes princípios pela ordem em que surgem – ou seja, o primeiro princípio é o mais importante, e assim sucessivamente.

12

12

## Princípio da Igualdade de Liberdades

- Este princípio estabelece que **todos os indivíduos de uma sociedade devem ter igual acesso ao maior número possível de liberdades**:
  - Por exemplo, liberdade de expressão, liberdade de religião, liberdade de reunião, liberdade de viajar, etc.
- No entanto, **estas liberdades nunca podem coincidir com outras liberdades já asseguradas**:
  - Por exemplo, não pode haver a liberdade de ser dono de escravos, pois isso implica que existiriam pessoas sem direito à liberdade.

13

13

## Princípio da Oportunidade Justa

- Este princípio estabelece que **algumas diferenças na distribuição dos rendimentos dos indivíduos são justificadas, caso haja igualdade na oportunidade de acesso**:
  - Isto significa que **há empregos e funções que devem ser mais pagos do que outros**, mas o Estado deve garantir que qualquer pessoa tem acesso a essas posições, independentemente da sua posição socioeconómica à partida.
  - Por exemplo, um médico tem um rendimento superior a um motorista de camiões, devido ao tempo que levou a formar-se, às responsabilidades que tem em mãos, etc.
- Este princípio deve combater a injustiça provocada pela **lotaria social** – ou seja, deve promover as mesmas oportunidades para todos, independentemente se nasceram numa família rica ou pobre, instruída ou não instruída, etc.

14

14

## Princípio da Diferença

- Este princípio estabelece que **a desigualdade de rendimentos pode ser justificável, desde que isso beneficie os menos favorecidos**:
  - Por exemplo, no caso de haver uma camada da população muito rica e uma muito pobre, é justificável que o Estado aumente os impostos às pessoas ricas, de modo a dar uma vida justa às pessoas mais pobres.
- Este princípio deve também minimizar os efeitos da **lotaria natural**:
  - Todos os indivíduos nascem com diferentes características genéticas, aptidões e talentos (sejam elas físicas ou psicológicas);
  - Tendo em conta que o mercado tende a beneficiar algumas características em vez de outras, deve haver uma correção desta desigualdade.

15

15

## Rejeição do utilitarismo

- **A teoria da justiça de Rawls é incompatível com o utilitarismo**, uma vez que se torna incompatível com o princípio da maior felicidade:
  - Isto é, tendo em conta que o utilitarismo olha apenas para a felicidade geral, podia dar-se o caso de haver uma sociedade muito desigual, desde que isso contribuísse para o bem-estar geral;
  - Assim, **no utilitarismo não estariam reunidas as condições de justiça afirmadas por Rawls**, uma vez que o utilitarismo desconsidera a importância das desigualdades.

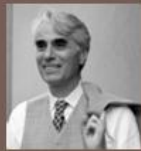
16

16

## Críticas à teoria de Rawls

○ Vamos estudar duas críticas à teoria da justiça de Rawls:

1) ○ **libertarismo de Nozick**



2) ○ **comunitarismo de Sandel**



17

17

## O libertarismo de Nozick

- Segundo Robert Nozick, **o Princípio da Liberdade não é compatível com o Princípio da Diferença**;
- Nozick discorda do Princípio da Diferença, pois considera que este **restringe a liberdade individual**;
- O Estado, ao distribuir dos mais favorecidos para os menos favorecidos, **está a interferir na propriedade privada** dos indivíduos, o que para Nozick é inaceitável.



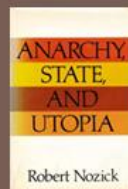
Robert Nozick (1938 – 2002)

18

18

## O libertarismo de Nozick

- Para Nozick, **não deve haver nenhum padrão na distribuição dos bens**: o Estado não pode interferir, nem nos rendimentos, nem na propriedade dos indivíduos;
- Nesse sentido, **Nozick opõe-se firmemente a qualquer cobrança de impostos**, que considera um roubo;
  - Para Nozick, **os impostos são equivalentes a trabalho forçado**, pois considera que são horas de trabalho gastas para benefício de outra pessoa que não o próprio.



Anarquia, Estado e Utopia (1974)

19

19

## O comunitarismo de Sandel

- Segundo Michael Sandel, as teses de Rawls e Nozick são demasiado individualistas;
- Sandel **discorda do uso do véu de ignorância**, pois considera-o demasiado abstrato e irrealista;
- Para Sandel, a abstração de Rawls está **desligada dos laços comunitários** em que assenta a sociedade;
- Deste modo, o véu de ignorância apenas permite evitar a pior condição possível, e não permite estabelecer verdadeiros princípios de justiça.



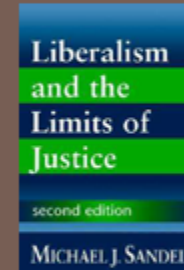
Michael Sandel (n. 1953)

20

20

## O comunitarismo de Sandel

- Para Sandel, tendo em conta que vivemos em comunidade, **o bem comum deve estar acima das escolhas individuais**;
- Isto é, visto vivemos em sociedade, as nossas escolhas individuais são já socialmente determinadas, pelo que o critério da justiça deve emanar da comunidade;
- Por isso, Sandel defende que **o Princípio da Liberdade não deve ser o mais prioritário entre os princípios de justiça**.



*O Liberalismo e os Limites da Justiça (1982)*

21

## ANEXO F

	<p>Ano letivo 2023/2024</p> <p>Filosofia</p> <p>Rubrica para a avaliação do Ensaio Filosófico</p>	 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA</p> <p>EDUCAÇÃO</p>
---	---	---

Domínios	Critérios	Descritores		
		1 - Insuficiente	3 - Suficiente	5 - Muito bom
Domínio 3-C.	1. Responder adequadamente às questões colocadas em cada fase do debate.	Responde de modo <b>pouco adequado</b> ou <b>muito incompleto</b> a <b>todas</b> as questões colocadas	Responde de modo <b>adequado</b> a <b>uma</b> das questões apresentadas, mas de modo <b>incompleto</b> às restantes.	Responde de modo <b>adequado</b> e <b>completo</b> a <b>todas</b> as questões apresentadas.
	2. Apresentar argumentos adequados para defender a sua posição.	Apresenta argumentos <b>pouco adequados</b> ou <b>inválidos/fracos</b> para defender a sua posição	Apresenta <b>um</b> argumento <b>adequado</b> para defender a sua posição ou apresenta dois argumentos com <b>insuficiências</b>	Apresenta <b>dois</b> argumentos <b>adequados</b> e <b>válidos/fortes</b> para defender a sua posição
	3. Apresentar contra-argumentos adequados relativamente aos grupos adversários.	Apresenta contra-argumentos <b>pouco adequados</b> ou <b>inválidos/fracos</b> relativamente aos grupos adversários	Apresenta <b>um</b> argumento <b>adequado</b> relativamente aos grupos adversários	Apresenta <b>dois</b> contra-argumentos <b>adequados</b> e <b>inválidos/fortes</b> relativamente aos grupos adversários

	4. Expressar-se de modo estruturado, utilizando terminologia filosófica correta, fazendo um uso claro da língua portuguesa	Expressa-se de modo <b>pouco claro</b> ou <b>pouco estruturado</b>	Expressa-se de modo <b>claro e estruturado</b> , mas com <b>insuficiências</b> linguísticas	Expressa-se de modo <b>claro e estruturado</b> , fazendo bom uso da linguística
--	--	--	---	---

Questões a serem respondidas:

Grupo de John Rawls

- 1- Como é que Rawls pensa poder criar uma sociedade justa? Que métodos pretende utilizar?
- 2- Que princípios devem orientar a construção de uma sociedade justa? Explica-os.

Grupo de Robert Nozick

- 1- Em que é que Nozick discorda de Rawls? Porquê?
- 2- Que diferenças haveria numa sociedade justa pensada por Nozick e numa pensada por Rawls?

Grupo de Michael Sandel

- 1- Em que é que Sandel discorda de Rawls? Porquê?
- 2- Que diferenças haveria numa sociedade justa pensada por Sandel e numa pensada por Rawls?

## ANEXO G

ESCOLA	Escola Básica e Secundária Professor Reynaldo dos Santos		ANO/TURMA		
LIÇÕES	30	DATA	12/05/2024	SEMESTRE	1.º
MÓDULO/TEMA/CAPÍTULO	Teoria do Conhecimento				
Mestrando	João Patrocínio				

ensino secundário |

### FUNDAMENTAÇÃO CIENTÍFICA

Para haver conhecimento, tem de haver um sujeito que conhece e um objeto que é conhecido. Por exemplo, se eu disser que “o Marco sabe que a Terra é esférica”, Marco é o sujeito e Terra é o objeto. Posso conhecer de diferentes modos: 1) Conhecimento prático – diz respeito ao saber fazer (saber cozinhar; saber andar de bicicleta); 2) Conhecimento por contacto – diz respeito à experiência (conhecer Itália; conhecer um amigo); e 3) Conhecimento proposicional – diz respeito a proposições (Sócrates é grego; a capital de Itália é Roma).

O conhecimento tem uma definição clássica, a partir de Platão: a crença verdadeira justificada. Esta definição é tripartida. Comporta: 1) Crença: ter conhecimento implica acreditar no que se conhece; 2) Verdade: só podemos conhecer algo que é verdadeiro; 3) Justificação: para poder conhecer, tenho que saber justificar aquilo que conheço. Exemplo: eu sei que o céu é azul porque 1) existe uma crença partilhada de que o céu é azul; 2) é uma verdade cientificamente aceite que o céu é azul; 3) os gases que compõem a atmosfera tornam o céu azul.

Em termos de fontes do conhecimento, podemos identificar duas: 1) o conhecimento *a priori*: diz respeito àquilo que posso conhecer exclusivamente a partir do meu pensamento e da minha razão, não depende da experiência e está muitas vezes associado a definições fixas. Exemplos: o triângulo é uma figura geométrica com três lados;  $2 + 2 = 4$ ; um homem casado não está solteiro. E 2) o conhecimento *a posteriori*: diz respeito àquilo que posso conhecer a partir da minha experiência empírica, depende sempre daquilo que ocorre fora do nosso pensamento e pode mudar em função das condições. Exemplos: o céu é azul; a capital de Itália é Roma; os pinguins não conseguem voar.

Mas como podemos saber se o nosso conhecimento hoje em dia está correto? Como podemos justificar *todo* o nosso conhecimento? Como podemos ter a certeza de que não estamos a ser iludidos? Para tentar responder a estas perguntas, estudaremos três teorias do conhecimento: o ceticismo radical (ou pirrónico), o racionalismo cartesiano e o empirismo humeano.

O ceticismo radical, também chamado ceticismo pirrónico, teve início no período da Filosofia Helénica. Para os pirrónicos, o conhecimento é, em última análise, impossível de ser obtido, porque: 1) Existe uma regressão infinita da justificação; e 2) Existe um engano dos sentidos. Dizemos que estamos perante uma regressão infinita da justificação quando existe uma cadeia de justificações interminável e dizemos que estamos perante um engano dos sentidos quando aquilo que observamos através destes não corresponde totalmente à verdade (ou é, parcialmente, ilusório). No entanto, existe uma contradição ao dizer que posso conhecer o facto de não poder haver conhecimento. O argumento acaba, assim, por se autorrefutar. Para muitos filósofos, o ceticismo radical não sobrevive a esta objeção.

René Descartes defende o racionalismo – isto é, a razão como base para o conhecimento. Tem como método a dúvida de tudo quanto existe e testou os limites do ceticismo radical. O objetivo de Descartes através da dúvida é, nas suas palavras: “Vou eliminar, pelas razões atrás alegadas, tudo o que puder ser infirmado, mesmo em grau mínimo, para que assim reste (...) aquilo que é certo e inabalável.” A dúvida de Descartes é: 1) Metódica; 2) Voluntária; 3) Teórica; 4) Hiperbólica.

O método cartesiano assenta num tipo de ceticismo provisório – isto é, usa um método cético para poder filtrar tudo o que é questionável e chegar a um argumento indubitável. Para combater uma regressão infinita da justificação, devo duvidar de tudo quanto me é possível, de modo a obter algo indubitável. Para Descartes, a regressão da justificação termina nalgo que seja absolutamente indubitável – só nesse momento posso dar-me por satisfeito quanto ao meu conhecimento. Para Descartes, os sentidos podem enganar-me. Como é que posso ter a certeza de que estou acordado e não a sonhar? Como é que posso ter a certeza que aquilo que vejo à minha volta é mesmo real? Se os sentidos me enganam frequentemente, então não podem constituir objeto de verdadeiro conhecimento. Assim sendo, Descartes duvida claramente do conhecimento *a posteriori* – isto é, duvida do conhecimento que é acessível através dos sentidos. Descartes argumenta que, se há sonhos em que temos dificuldade de distingui-los da realidade, então não pode haver garantias de que não estamos a sonhar quando julgamos estar acordados. As perceções sensíveis dos sonhos são semelhantes à perceções sensíveis da vigília, logo, podem facilmente ser confundidas. Descartes pergunta-se como posso ter a certeza de que não existe um génio maligno que me está constantemente a enganar? Se esse deus, todo-poderoso, existir, pode estar a falsificar até as minhas crenças a priori. Como posso, então, conhecer o que quer que seja? Esta é a hipótese do génio maligno. Estamos perante três níveis de dúvida: 1.º nível: o engano dos sentidos – conhecimento *a posteriori*; 2.º nível: não distinguir sono de vigília – conhecimento *a posteriori*; 3.º nível: a hipótese do génio maligno – conhecimento *a posteriori* e *a priori*.

Para Descartes, o cogito (“penso, logo existo”) é uma ideia clara e distinta, que garante um ponto de partida para a possibilidade de conhecimento. O cogito permite quebrar a ideia de que existe uma cadeia infinita de justificação, pelo que no cogito assenta um ponto final nessa cadeia. O cogito sobrevive a ambos os argumentos de Descartes: sobrevive ao argumento do engano dos sentidos, pois o pensar é eminentemente *a priori* e, por isso, não está dependente da experiência que me é dada pelos sentidos. Em última análise, um indivíduo hipotético que não tivesse qualquer sentido funcional, seria na mesma capaz de pensar. De modo semelhante, o cogito sobrevive ao argumento do sonho. Ainda que possamos não ter absoluta certeza sobre se estamos a sonhar ou acordados, temos ainda assim a certeza de que estamos a pensar, seja em sonho, seja em vigília. Finalmente, o cogito permite ultrapassar a hipótese do génio

maligno, tanto na sua vertente *a posteriori*, como na sua vertente *a priori*. Ainda que haja um génio maligno que me induz em erro acerca do que concebo na minha experiência, continuo a ter uma ideia clara e distinta *a priori* de que estou, efetivamente, a pensar. Por outro lado, mesmo que o génio maligno me possa estar a enganar na minha razão e no meu pensamento independente da experiência (ou seja, até na matemática o génio maligno me está a enganar), posso na mesma atestar que tenho a capacidade de pensar no génio maligno. Logo, continuo a ter a capacidade de pensar. Assim, mesmo que o génio maligno me incuta ideias falsas, há uma ideia primordial, clara e distinta, de que estou a pensar.

Tendo isto em vista, podemos dizer que o cogito é a garantia que permite a Descartes resolver ambos os problemas dos céticos: o argumento do engano dos sentidos e a regressão infinita da justificação. Ao ser *a priori*, o cogito assume uma preponderância epistémica acima de qualquer elemento da experiência, como são os sentidos. Por outro lado, ao assumir-se como a crença mais básica que é possível ter, permite interromper a regressão infinita da justificação, pois permite estabelecer uma base segura para a possibilidade de conhecer. Ao ser uma ideia clara e distinta, o cogito não necessita de mais justificação, sendo que se justifica a si mesmo.

Para Descartes, o *cogito* é garantia de que ele consegue provar a sua própria existência. O *cogito* (*a priori*) é uma ideia clara e distinta, que sobrevive aos problemas enfrentados a partir do argumento do engano dos sentidos (*a posteriori*), do argumento do sonho (*a posteriori*) e da hipótese do génio maligno (*a priori*). No entanto, o *cogito* é limitado: não permite realmente provar o conhecimento além de si próprio; não permite confirmar que pode existir conhecimento dos elementos fora do espírito. Assim, Descartes necessita de uma garantia epistémica mais abrangente e universal do que o *cogito*. Essa garantia é a ideia de Deus.

A ideia de Deus em Descartes é uma ideia inata e *a priori*. Isto é, pode ser concebida exclusivamente pela razão. De facto, para Descartes, a existência de Deus podia ser provada através da mera ideia que temos acerca dessa entendida. Na esteira do argumento ontológico de Anselmo de Cantuária, Descartes desenvolver o argumento da marca. Este estabelece que pela lei da causalidade e pela ideia de perfeição é possível afirmar a existência de um Deus perfeito e não-enganador. Sendo que tudo aquilo que é criado tem de ser criado por algo maior do que si próprio, os seres imperfeitos (tais como os humanos) só poderão ter sido criados por um ser mais perfeito, que é Deus. Para Descartes, apenas o facto de termos a ideia de perfeição já era suficiente para mostrar a verdade deste argumento. Sabemos que, entre as criaturas sensíveis, a perfeição é inatingível. No entanto, a sua ideia continua a manifestar-se no nosso espírito, pelo que algo ou alguém teve de a colocar lá em primeiro lugar. Esse é o lugar ocupado por Deus.

O facto de Deus existir para Descartes dá-lhe a garantia epistémica de que precisava para confirmar as verdades do conhecimento *a priori* e, até, de algum conhecimento *a posteriori*. Em primeiro lugar, a existência de um Deus perfeito e não enganador, permite podermos acreditar nas ideias claras e distintas, recusando em definitivo a hipótese do génio maligno. Em segundo, permite acreditarmos no conhecimento *a posteriori*, tanto no que diz respeito ao argumento do engano dos sentidos, como no que diz respeito ao argumento do sonho. Dado que Deus não é enganador, consigo distinguir o que é realmente existente (como os objetos à minha volta) e o que é irreal (tal como os sonhos).

Descartes concebe uma visão dualista da realidade. Ao conceber o *cogito* como fundamento do conhecimento acerca de si mesmo, reconhece que este somente é possível na condição de existir uma alma (*res cogitans*). Ora, os elementos corporais que temos em nós nada informam acerca da possibilidade de

conhecimento. Podemos conceber, hipoteticamente, uma alma incorpórea, mas não podemos conceber um corpo sem alma que ainda assim seja capaz de pensar. Logo, o corpo (*res extensa*) encontra-se necessariamente separado da alma. A alma, elemento *a priori*, coloca-se acima do corpo, elemento *a posteriori*.

Descartes distingue entre três tipos de ideia: inatas, factícias e adventícias. As ideias inatas correspondem a conceitos *a priori* que parecem ter nascido conosco, apenas dependem da razão, são deduzidas por nós no interior do nosso espírito e não são imaginárias. Um exemplo de uma ideia inata é o teorema de Pitágoras, bem como grande parte das ideias matemáticas. As ideias factícias correspondem a fenômenos *a posteriori*, captáveis através dos sentidos e são exteriores a nós e não são imaginários. Um exemplo de uma ideia factícia são os objetos do nosso dia a dia (p.e., uma cadeira). As ideias adventícias correspondem a fenômenos imaginários, impulsionados pela vontade e que são construídos com base em outras ideias. Um exemplo de uma ideia adventícia é a ideia de sereia (junção das ideias de mulher e de peixe).

Ao longo da História da Filosofia, muitas foram as críticas aos aspetos de Descartes que foram tratados anteriormente. Para efeitos de lecionação, irei expor três delas: o “círculo cartesiano”; a objeção da impossibilidade de ir além do cogito; e a objeção ao argumento da marca. O “círculo cartesiano” é o nome atribuído a uma suposta falácia na implicação da existência de Deus em Descartes: segundo essa crítica, existe uma circularidade na justificação entre a ideia de Deus e as ideias claras e distintas. Deus garante a verdade das ideias claras e distintas, mas a própria ideia de Deus é uma ideia clara e distinta. Dito de outro modo, Descartes acabaria por cair, segundo esta crítica, num argumento circular. A objeção da impossibilidade de ir além do *cogito* defende que se não podemos confiar no conhecimento além do “Penso, logo existo”, como é que posso sequer confiar que existe Deus? Assim, em última análise, a dúvida cartesiana obrigar-me-ia também a duvidar da existência de Deus. Mas dado que a ideia de Deus é *a priori*, o que é que a distingue de qualquer outra ideia *a priori*? A dúvida terá ido, portanto, “demasiado longe”. Segundo esta crítica, na melhor das hipóteses, o argumento de Descartes é incapaz de assegurar algum tipo de conhecimento além do *cogito*. Finalmente, segundo a objeção ao argumento da marca, a ideia de perfeição não chega para provar a existência de Deus. Podemos imaginar, através das nossas ideias factícias, uma criatura absolutamente poderosa, mas que não precisa necessariamente de existir na realidade. Nesta objeção existe uma rejeição da causalidade de Deus: não é certo que uma coisa menos perfeita tenha necessariamente de ter sido criada por uma coisa mais perfeita.

David Hume critica a noção de ideias inatas de Descartes, na medida em que considera impossível haver ideias que já nasçam conosco. Se assim fosse, as crianças já teriam noções matemáticas avançadas, o que é impossível. Para Hume, qualquer ideia parte inicialmente da experiência. Isto é, qualquer estado mental parte inicialmente de noções *a posteriori*, pelo que não existem ideias puramente *a priori*.

Para Hume, os estados mentais podem ser de dois tipos: impressões e ideias. As impressões são os estados mentais imediatos advindos da experiência imediata. Estes estados mentais são captados pelos sentidos e pelas emoções, pelo que correspondem a percepções vívidas da realidade. As ideias são cópias menos vívidas de impressões anteriores e que mantemos na nossa mente apesar de não as perfeccionarmos imediatamente.

As impressões podem ser de dois tipos: externas e internas. As impressões internas correspondem a desejos e emoções, ao passo que as impressões externas correspondem a percepções que captamos através dos sentidos.

Tanto as impressões como as ideias podem ser simples e complexas. Impressões e ideias simples são aquelas que não são passíveis de serem divididas noutros estados mentais, ao passo que os estados mentais complexos são aqueles que são compostos por outros mais simples. Por exemplo, a ideia de azul é simples, porque corresponde meramente a uma cor. Já a ideia de mar é complexa, porque corresponde à ideia de cor azul, à ideia de água, à ideia de onda, etc.

O princípio da cópia de Hume é a tese que garante a ligação entre impressões e ideias. Este princípio estabelece que qualquer ideia é uma cópia de uma impressão que lhe corresponde. Também é graças a este princípio que Hume rejeita a tese inatista de Descartes: se qualquer ideia tem de ter uma impressão correspondente, então torna-se impossível haver ideias que não tenham partido inicialmente da experiência. Este princípio garante também a possibilidade de existir imaginação como uma série de ideias complexas, advindas inicialmente de impressões. Assim, à semelhança das ideias factícias de Descartes, a ideia de sereia advém da ideia de peixe e da ideia de mulher, ambas advindas das nossas impressões destes seres.

O princípio da cópia de Hume é a tese que garante a ligação entre impressões e ideias. Este princípio estabelece que qualquer ideia é uma cópia de uma impressão que lhe corresponde. Também é graças a este princípio que Hume rejeita a tese inatista de Descartes: se qualquer ideia tem de ter uma impressão correspondente, então torna-se impossível haver ideias que não tenham partido inicialmente da experiência. Este princípio garante também a possibilidade de existir imaginação como uma série de ideias complexas, advindas inicialmente de impressões. Assim, à semelhança das ideias factícias de Descartes, a ideia de sereia advém da ideia de peixe e da ideia de mulher, ambas advindas das nossas impressões destes seres.

Para Hume, Deus representa uma ideia complexa. Isto é, a ideia de Deus é composta por várias ideias mais simples que derivam de impressões. Os atributos com os quais caracterizamos Deus (infinito, sábio, bondoso, etc.) são características humanas. Ao passo que, em Descartes, as ideias surgiam de Deus (nomeadamente, as inatas), em Hume, é Deus que surge das ideias.

Partindo do problema da origem do conhecimento, a nossa análise recairá agora no que é efetivamente possível de ser conhecido. Para Hume, mais uma vez, existe uma bifurcação conceptual, como já vem a ser hábito. Para o filósofo, existem dois tipos de objetos possíveis de investigação: as relações de ideias e as questões de facto. No que respeita às relações de ideias, estas podem ser conhecidas *a priori*, dependem da análise de definições, são necessariamente verdadeiras e envolvem uma certeza. Nesse sentido, são semelhantes às ideias inatas de Descartes. No entanto, não são ideias em si, mas sim, relações entre ideias. As relações são *a priori*, apesar das ideias que as originam dependerem da experiência. Como exemplos temos as seguintes proposições: Um triângulo é uma figura com três lados; Nenhum solteiro é casado. Já as questões de facto só podem ser conhecidas *a posteriori*, dependem da indução e da causalidade, são verdadeiras apenas de modo contingente e envolvem uma possibilidade. Nesse sentido, são semelhantes às ideias adventícias de Descartes. No entanto, não são ideias no sentido humeano, mas apenas acontecimentos prováveis. Temos como exemplos as seguintes proposições: O Sol irá nascer amanhã; Se um copo de vidro cair no chão, poderá partir-se.

Relativamente às questões de facto, é nelas que encontramos as relações de causa-efeito e que Hume trata de analisar. Para Hume, a causalidade é um fenómeno que importa estudar, pois muitas vezes as nossas crenças advêm deste tipo de relações, mesmo não havendo uma relação necessária entre a causa e o seu efeito. Temos, assim, que a causalidade é relativa a questões de facto. A causalidade indica uma relação entre uma causa e o seu efeito. Vemos, habitualmente, essa relação como necessária – uma causa A e o efeito B parecem-nos estabelecer uma ligação necessária entre si. No entanto, esta ligação necessária é, para Hume, meramente aparente. Nesse sentido, existem dois tipos de inferências causais: as que fazemos a partir da causa (p.e., se choveu, então o chão deve estar molhado) e as que fazemos a partir do efeito (p.e., estou com febre, logo, devo estar doente).

Podemos caracterizar a causalidade como sendo sempre *a posteriori* – isto é, deriva sempre da experiência. A causalidade não é necessária – é apenas uma conjunção constante testada pela experiência (p.e., se eu meter um pedaço de madeira na lareira, espero que esta arda). Esta ligação entre causa e efeito advém do nosso hábito em vermos confirmadas as nossas previsões para um dado fenómeno. A suposta conexão necessária advém de uma impressão interna, que somente existe em nós e que não é necessária na natureza – é meramente contingente.

Por isso, a nossa crença em relações causais é, para Hume, meramente subjetiva e psicológica. Para Hume, as relações causais existem na nossa mente, mas não nas coisas externas a nós. O nosso hábito assumiu preponderância como projeção humana sobre os fenómenos da natureza. Existe, portanto, uma conclusão cética de Hume relativamente à possibilidade de causalidade.

Para Hume, existem problemas quando raciocinamos de modo indutivo. Ainda que o raciocínio indutivo seja aplicado frequentemente, temos de ter cuidado ao usá-lo. As induções mais comuns são: Generalizações (passamos do particular para o universal) e previsões (passamos do passado ou do presente para o futuro). O raciocínio indutivo tem por base o que Hume denomina por princípio da uniformidade da natureza. Este princípio estabelece que tudo o que ocorre na natureza é regular e previsível. É graças a este princípio que podemos, a partir de uma experiência passada, induzir o que se passará numa experiência futura. A regularidade da natureza é uma questão de facto – portanto, contingente. Logo, a uniformidade da natureza não pode ser provada a priori. Para Hume, tentar provar a indução através da experiência é cair num argumento circular – uma petição de princípio. Concluimos, pois, que, para Hume, a uniformidade da natureza não pode ser justificada a posteriori. Estamos perante uma conclusão cética.

Para Hume, também existem problemas quando concebemos o mundo exterior. Para o filósofo, não devemos confundir o mundo exterior com as percepções que temos dele. Daí, Hume conclui que não temos verdadeiramente um acesso direto aos objetos que nos rodeiam, apenas imagens e representações mentais. Estas imagens e representações são mediações da nossa mente para com os objetos exteriores. Devido a esta mediação, Hume considera que não é possível fazer uma ligação direta entre percepções e objetos. Por exemplo, eu tenho a impressão de cadeira, mas a minha impressão desta cadeira não corresponde exatamente à cadeira que eu tenho à minha frente.

Devido às conclusões céticas de Hume acerca da causalidade e da indução, podemos considerá-lo um cético. No entanto, é um cético moderado, pois julga que o conhecimento é, ainda assim, possível. Para Hume, o limite do conhecimento humano está na experiência imediata. Isto é, tudo o que vá para lá da experiência é uma crença e não é, necessariamente, conhecimento.

Existem várias críticas possíveis aos argumentos de David Hume. Para os efeitos desta disciplina, iremos considerar três: 1) o contra-exemplo da cor desconhecida, 2) a objeção à concepção humeana de causalidade e 3) a objeção da melhor explicação. A primeira crítica, formulada pelo próprio Hume, consiste em imaginar o seguinte cenário: se nos for colocada à frente uma gradação de vários tons de uma dada cor (por exemplo, de azul), mas um dos tons for ocultado, não conseguiremos à mesma imaginar esse tom, apesar de não o visualizarmos? Esta crítica permite atestar que nem sempre precisamos de uma impressão anterior para formar uma ideia que lhe corresponda. Mesmo que a pessoa nunca tenha visto aquele tom em particular de azul, pode ainda assim induzir que tom seria. A segunda crítica, formulada por Thomas Reid, consiste em pensar em vários contraexemplos que mostram que uma conjunção constante entre dois acontecimentos não é condição necessária nem suficiente para existir causalidade. A sucessão dos dias e das noites é uma conjunção constante, mas não significa que uma seja a causa da outra. Existem outros casos em que existe uma relação causa-efeito sem que haja uma conjunção constante. Por exemplo, o terramoto de Lisboa foi a causa para o efeito da destruição de Lisboa e bastou que acontecesse uma vez para estabelecermos essa relação. Finalmente, a terceira crítica, formulada por Bertrand Russell, consiste em afirmar que o cenário céptico pintado por Hume não é apelativo o suficiente, pelo que devemos acreditar na existência do mundo exterior, ainda que possamos não ter uma prova infalível disso. Por isso, devemos aceitar a justificação racional de que a nossa experiência de facto corresponde ao mundo que nos rodeia. Esta crítica também pode ser aplicada ao problema da causalidade: as relações causais são mais razoáveis do que uma sucessão de conjunções constantes.

#### **METODOLOGIAS E FUNDAMENTAÇÃO PEDAGÓGICO-DIDÁTICA**

Nesta unidade, serão adotadas as seguintes estratégias:

7. Diálogo exploratório – esta metodologia será usada sobretudo nas primeiras aulas de teoria do conhecimento. Consiste no diálogo aberto entre professor e turma, em que o professor coloca questões à turma e em que as respostas dos alunos são registadas no quadro branco, sendo posteriormente discutidas entre todos. Esta metodologia guia-se por três objetivos principais: i) encetar uma primeira problematização em torno de questões acerca da possibilidade e da origem do conhecimento; ii) fazer distinções conceptuais fundamentais (p.e., a diferença entre *a priori* e *a posteriori*); e iii) estimular nos alunos o debate em torno de temas da teoria do conhecimento e de situações do dia a dia em que se aplique a análise epistemológica;
8. Exposição dialogada – esta será a metodologia mais utilizada nas aulas desta unidade. Consiste em apresentar os conteúdos aos alunos de modo a que estes participem ativamente na construção das aprendizagens. Será esperado que os alunos sejam capazes de participar formulando exemplos, discutindo as implicações dos argumentos apresentados, bem como criticando os mesmos. O objetivo primordial do uso desta metodologia é estabelecer a objetividade dos conteúdos tal como explicitados pelo professor através dos diversos recursos didáticos, abrindo espaço para uma complementação didática a partir da subjetividade inerente aos alunos que participam ativamente em aula. A exposição dialogada deve assentar numa dinâmica professor-alunos, alunos-alunos e alunos-professor que seja, ao mesmo tempo, regrada e fluida. Deve ser regrada no sentido de se respeitar o rigor dos conceitos filosóficos utilizados, bem como o respeito mútuo entre todas as partes envolvidas. Deve ser fluida no sentido de estimular o debate e o pensamento crítico. Esta metodologia será complementada

com o registo no quadro branco de ideias e palavras-chave, a leitura e análise de excertos de textos filosóficos, a visualização de vídeos relevantes no *YouTube* e a exposição e explicitação de definições conceptuais através de apresentação *PowerPoint*;

9. Leitura e análise de excertos de textos filosóficos – serão projetados em apresentações *PowerPoint* excertos das obras de Descartes e Hume que constam da bibliografia utilizada. Após a leitura em voz alta por parte de um aluno, será esperado que a turma consiga identificar as partes mais importantes do texto, explicando por palavras suas a relação do texto com a temática que estará a ser discutida, bem como explicitar de que maneira o autor argumenta a favor das suas teses em cada um desses excertos.
10. Visualização de vídeos relevantes no *YouTube* – será pedido à turma que assista em casa a vídeos relevantes sobre a temática da teoria do conhecimento sugeridos pelo professor. O objetivo principal será ter um recurso pedagógico que estimule nos alunos a posterior discussão e debate na aula seguinte. O professor fará perguntas em torno dos conteúdos dos vídeos sugeridos, de modo a que os alunos participem com base no que retiraram da sua visualização.
11. Exposição e explicitação de definições conceptuais através de apresentação *PowerPoint* – esta apresentação tem como principal objetivo a síntese dos conteúdos mais importantes de cada tópico abordado, sendo complementado com a discussão em aula, as ideias e palavras-chave escritas no quadro branco e com a leitura do manual do aluno. É ainda esperado que os alunos copiem os conteúdos da apresentação para os seus cadernos.
12. Resolução de exercícios do manual e de exame nacional – a resolução de exercícios tem como principal objetivo a sistematização das aprendizagens após a discussão dos respetivos tópicos. Esta resolução será feita a pares, de modo a permitir aos alunos trocarem impressões e ideias entre si. Os exercícios serão escolhidos pelo professor a partir dos manuais que constam da bibliografia utilizada e dos exames nacionais de Filosofia. Assim, é esperado também que os alunos sejam capazes de se irem adaptando ao estilo de perguntas que lhes surgirá nos testes de avaliação sumativa e no exame nacional.

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS(AE)/CONTEÚDOS	ARTICULAÇÃO COM AS COMPETÊNCIAS DO “PERFIL DOS ALUNOS” (PA)	Objetivos	Conceitos	Estratégias/Atividades	AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS	TEMPO LETIVO PREVISTO
					CRITÉRIOS: DOMÍNIOS E PONDERAÇÕES /DESCRITORES DE DESEMPENHO)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagens essenciais: Análise comparativa de duas teorias explicativas do</li> </ul>	<b>LINGUAGENS E TEXTOS</b> Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos.	<b>Identificar</b> o problema da possibilidade e origem do	<b>Conhecimento prático:</b> conhecimento que corresponde ao saber fazer ( <i>know-how</i> ).	As estratégias são adotadas em função da prossecução dos objetivos e das aprendizagens. Nesta unidade, serão adotadas	<b>PROCEDIMENTOS</b> <b>Avaliação pedagógica</b> (de acordo com o Projeto Maia):	[30 aulas x 50 min.]

<p>conhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- O problema da possibilidade e da origem do conhecimento: o desafio céptico.</li> <li>- Descartes, o racionalismo e a garantia da verdade em Deus. O racionalismo de Descartes, a dúvida metódica; o cogito; a clareza e a distinção das ideias como critério de verdade; o papel da existência de Deus</li> <li>- Hume, o empirismo e o problema da indução. Impressões e ideias; questões de facto e relações de ideias; a relação causa-efeito; conjunção constante, conexão necessária e hábito; o problema da indução</li> </ul>	<p>Aplicar linguagens de modo adequado em diferentes contextos de comunicação. Selecionar, organizar e comunicar informação, por escrito e oralmente.</p> <p><b>INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO</b></p> <p>Transformar informação em conhecimento Colaborar em diferentes contextos comunicativos, usando instrumentos digitais.</p> <p><b>RACIOCÍNIO E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS</b></p> <p>Interpretar informação, planejar e conduzir pesquisas. Desenvolver processos conducentes à construção de produto, e de conhecimentos, usando recursos diversificados.</p> <p><b>PENSAMENTO CRÍTICO E CRIATIVO</b></p> <p>Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada. Convocar diferentes</p>	<p>conhecimento.</p> <p><b>Explicar</b> porque é que a filosofia apenas analisa o conhecimento proposicional.</p> <p><b>Dar exemplos</b> de conhecimento proposicional.</p> <p><b>Relacionar</b> os exemplos com a justificação do conhecimento (definição tripartida).</p> <p><b>Distinguir</b> entre conhecimento a priori e conhecimento a posteriori.</p> <p><b>Analisar</b> a possibilidade de ter uma justificação última para os exemplos de conhecimento proposicional.</p> <p><b>Identificar</b> o problema da regressão infinita da justificação e do engano dos sentidos.</p> <p><b>Relacionar</b> os problemas em questão com o problema do ceticismo.</p>	<p><b>Conhecimento por contacto:</b> conhecimento que corresponde à experiência direta.</p> <p><b>Conhecimento proposicional:</b> conhecimento que é expresso através de proposições.</p> <p><b>Teoria do Conhecimento/Epistemologia:</b> ramo da Filosofia que estuda problemas relacionados com o conhecimento proposicional.</p> <p><b>Definição tripartida do conhecimento:</b> definição clássica de conhecimento, a partir de Platão – o conhecimento depende de haver uma crença verdadeira justificada.</p> <p><b>Conhecimento a priori:</b> conhecimento proposicional que não depende da experiência, apenas depende da razão.</p> <p><b>Conhecimento a posteriori:</b> conhecimento proposicional que é adquirido através de experiência empírica.</p> <p><b>Ceticismo:</b> posição filosófica que rejeita a possibilidade de haver conhecimento verdadeiro.</p>	<p>as seguintes estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diálogo exploratório;</li> <li>• Exposição dialogada;</li> <li>• Leitura e análise de excertos de textos filosóficos;</li> <li>• Visualização de vídeos relevantes no <i>YouTube</i>;</li> <li>• Exposição e explicitação de definições conceptuais através de apresentação <i>PowerPoint</i>;</li> <li>• Resolução de exercícios do manual e de exame nacional realizados a pares;</li> <li>• Síntese de conceitos e ideias-chave através de escrita no quadro branco;</li> <li>• Exercícios de escolha múltipla através de ferramentas digitais (<i>Socratic</i>);</li> <li>• Atividades em grupo na sala de aula.</li> </ul>	<p>Uma avaliação que integre as componentes <b>formativa</b>, <b>sumativa</b> e de <b>feedback</b>.</p> <p>A <b>avaliação formativa</b> é a principal modalidade de avaliação e deve estar voltada para a melhoria das aprendizagens dos alunos, focada nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como permitir a autorregulação dos discentes.</p> <p>A <b>avaliação sumativa</b> corresponde à avaliação das aprendizagens e pontual, permitindo a alunos e professor fazerem um ponto de situação sobre o que se aprendeu e sobre o que é necessário melhorar. É focada nos resultados e recorre a instrumentos de avaliação de carácter mais quantitativo.</p> <p>O <b>feedback</b> deve comportar três momentos formativos: 1) <u>antes de cada tarefa</u>, onde são apresentados os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação; 2) <u>durante cada tarefa</u>, onde se fornece uma resposta ao</p>	
--	---	--	---	---	--	--

	<p>conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente. Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidades: identificar e analisar argumentos; argumentar e contra-argumentar; avaliar argumentos.</li> <li>• Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, aplicando-as a diferentes contextos de aprendizagem.</li> <li>• Disposições: procura da verdade; mente aberta; mente analítica; maturidade cognitiva e sistematicidade.</li> </ul> <p><b>RELACIONAMENTO INTERPESSOAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição.</li> <li>• Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para</li> </ul>	<p><b>Resumir</b> os argumentos mais importantes do ceticismo radical.</p> <p><b>Explicar</b> porque é que a filosofia do conhecimento se debruça sobre os problemas do ceticismo.</p> <p><b>Dar exemplos</b> de engano dos sentidos e de regressão infinita da justificação.</p> <p><b>Relacionar</b> os exemplos com as respostas de Descartes.</p> <p><b>Analisar</b> a possibilidade de ter uma justificação última para os exemplos de conhecimento proposicional.</p> <p><b>Sintetizar</b> as respostas de Descartes, explicando a sua relação com os problemas do ceticismo radical.</p> <p><b>Explicar</b> porque é que o cogito é uma ideia</p>	<p><b>Ceticismo radical (ou pirrónico):</b> escola filosófica que advoga a impossibilidade de haver qualquer tipo de conhecimento sem cair em contradição.</p> <p><b>Regressão infinita da justificação:</b> argumento cético que defende que todo o conhecimento é impossível de fixar, uma vez que tem, em última análise, uma cadeia infinita de justificações, sem haver um início definido.</p> <p><b>Engano dos sentidos:</b> argumento cético que defende que todo o conhecimento obtido pela experiência empírica é duvidável pelo facto do sujeito poder ser enganado pelos seus sentidos.</p> <p><b>Fundacionalismo:</b> teoria epistemológica que defende a existência de crenças básicas sobre as quais o conhecimento é construído.</p> <p><b>Racionalismo:</b> teoria epistemológica que advoga a razão – e, por isso, o conhecimento <i>a priori</i> – como base para o conhecimento verdadeiro.</p> <p><b>Dúvida metódica:</b> método</p>		<p>desempenho do aluno, fazendo sugestões sobre como alcançar os objetivos estabelecidos; 3) <u>após cada tarefa</u>, onde se fornece informação aos alunos do que é necessário para o cumprirem os objetivos de aprendizagem. O feedback deve ser contínuo, individualizado e centrado na tarefa, permitindo</p> <p><b>PRODUTOS</b></p> <p>Exercícios de conceptualização, problematização e argumentação, com apresentação e discussão oral e/ou com recolha para avaliação formativa e sumativa.</p> <p><b>INSTRUMENTOS</b></p> <p>1) a participação oral dos alunos, a sua pertinência, bem como as res-postas formuladas oralmente a perguntas feitas pelo professor ao longo das aulas – este instrumento avalia o Domínio 3 (Comunicação);</p> <p>2) um teste de avaliação sumativa – este instrumento</p>	
--	--	--	---	--	---	--

	<p>comunicar presencialmente e em rede.</p> <p>Interagir com tolerância e empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalhar colaborativamente.</li> <li>• Respeitar o trabalho do outro.</li> </ul> <p><b>DESENVOLVIMENTO PESSOAL E AUTONOMIA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos.</li> <li>• Identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências.</li> </ul> <p>Consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregular as aprendizagens através de critérios de sucesso.</li> <li>• Ter capacidade de iniciativa e trabalho autónomo.</li> </ul>	<p>clara e distinta.</p> <p><b>Dar exemplos</b> de problemas que Descartes identifica através da hipótese do génio maligno.</p> <p><b>Relacionar</b> o cogito com a hipótese do génio maligno.</p> <p><b>Analisar</b> o cogito à luz dos problemas de possibilidade do conhecimento identificados por Descartes.</p> <p><b>Sintetizar</b> conceptualmente o cogito e como este permite dar a Descartes uma garantia epistémica. Explicar porque é que a teoria de Descartes permite ter um fundamento para o conhecimento.</p> <p><b>Identificar</b> o dualismo cartesiano e o argumento da marca.</p> <p><b>Relacionar</b> o dualismo e o argumento da</p>	<p>adotado por Descartes para construir uma teoria epistemológica segura.</p> <p><b>Argumento do sonho:</b> argumento de Descartes que advoga a impossibilidade última de distinguir sono de vigília.</p> <p><b>Hipótese do génio maligno:</b> hipótese levantada por Descartes sobre a possibilidade de a razão estar a ser impercetivelmente corrompida por uma entidade exterior desconhecida.</p> <p><b>Ideia clara e distinta:</b> conhecimento proposicional a priori que sobrevive a todos os níveis da dúvida cartesiana-</p> <p><b>Cogito:</b> base epistemológica de Descartes e ideia clara e distinta em que fica evidente a primazia do eu face à possibilidade de conhecimento: “penso, logo existo”.</p> <p><b>Dualismo cartesiano:</b> divisão entre mente, esfera imaterial, e corpo, esfera material e que é a base do pensamento metafísico de Descartes.</p> <p><b>Argumento da marca:</b> argumento usado por</p>		<p>avalia os Domínios 1 (Problematização e Argumentação) e 2 (Adequação Conceptual e Teórica);</p> <p>3) exercícios a pares realizados na sala de aula;</p> <p>4) atividades em grupo realizadas na sala de aula.</p>	
--	---	---	--	--	---	--

		<p>marca com as aprendizagens anteriores.</p> <p><b>Analisar</b> a possibilidade de ter uma justificação última para o conhecimento.</p> <p><b>Identificar</b> a relevância do problema da origem do conhecimento em David Hume.</p> <p><b>Descrver</b> a resposta de Hume enquanto teoria empirista.</p> <p><b>Explicar</b> a crítica de Hume ao inatismo cartesiano.</p> <p><b>Relacionar</b> a noção de experiência de Hume com a sua teoria acerca dos estados mentais.</p> <p><b>Comparar</b> as respostas de Descartes e Hume ao problema da origem do conhecimento.</p> <p><b>Defender</b> uma das posições (cartesiana ou humeana) acerca do problema da origem do conhecimento.</p>	<p>Descartes para a existência de Deus – tendo em conta que os indivíduos têm uma ideia de perfeição, essa ideia teve de lhes ser transmitida por um ser também ele perfeito.</p> <p><b>Ideias inatas:</b> ideias a priori que nascem com o sujeito.</p> <p><b>Ideias adventícias:</b> ideias a posteriori que o sujeito capta através dos sentidos.</p> <p><b>Ideias factícias:</b> ideias que surgem da imaginação do sujeito.</p> <p><b>Círculo cartesiano:</b> objeção feita a Descartes a partir da petição de princípio entre a possibilidade de existência de ideias claras e distintas e a existência de Deus como garantia epistémica.</p> <p><b>Empirismo:</b> teoria epistemológica que advoga a experiência – e, por isso, o conhecimento <i>a posteriori</i> – como base para o conhecimento verdadeiro.</p> <p><b>Percepções:</b> conteúdos da mente na teoria humeana.</p> <p><b>Impressões:</b> dados da experiência imediata na teoria humeana.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p><b>Ideias:</b> percepções menos vívidas de experiências passadas, copiadas a partir das impressões.</p> <p><b>Princípio da cópia:</b> princípio de Hume que advoga que toda a ideia é uma cópia de uma impressão correspondente.</p> <p><b>Relação de ideias:</b> objeto da razão que pode ser conhecido <i>a priori</i> e é verdadeiro de modo necessário e fixo.</p> <p><b>Questão de facto:</b> objeto da razão que pode ser conhecido <i>a posteriori</i> e é verdadeiro apenas de modo contingente e variável.</p> <p><b>Causalidade:</b> inferência da existência de uma relação direta entre uma dada causa e o seu efeito.</p> <p><b>Conjunção constante:</b> acontecimento que aparenta repetir-se sempre da mesma maneira, apesar da sua contingência.</p> <p><b>Indução:</b> raciocínio que envolve concluir algo de universal perante premissas particulares.</p> <p><b>Princípio da uniformidade da natureza:</b> princípio de que o</p>		
--	--	--	--	--	--

			<p>mundo natural se comporta sempre da mesma maneira.</p> <p><b>Ceticismo moderado:</b> versão do ceticismo adotada por Hume – o limite do conhecimento está na experiência imediata e, por isso, é moderadamente possível existir conhecimento verdadeiro.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

## ARTICULAÇÃO OBJETIVOS, COMPETÊNCIAS E ESTRATÉGIAS

### Problematização

Ao nível da problematização, espera-se que os alunos sejam capazes de identificar o problema filosófico em causa – o problema da possibilidade e da origem do conhecimento –, formulando-o com rigor e justificando a sua pertinência. Nesta etapa, os alunos devem ser capazes de fazer distinções iniciais como a diferença entre conhecimento obtido através da razão e conhecimento obtido através da experiência. Finalmente, os alunos devem conseguir relacionar com clareza e rigor problemas filosóficos entre si e com o seu dia a dia. Neste sentido, é fundamental que os alunos sejam capazes de elaborar exemplos na sala de aula com os quais se possam relacionar.

### Conceptualização

Ao nível da conceptualização, os alunos devem ser capazes de identificar os conceitos filosóficos discutidos, clarificando-os e relacionando-os entre si com o devido rigor. Nesse sentido, os alunos devem ser capazes de explicitar conceitos relevantes para a teoria do conhecimento, como é o caso do *a priori* e do *a posteriori*. Esses conceitos devem ser adequadamente mobilizados para a compreensão do problema filosófico em causa e para a compreensão das teses e argumentos avançados por Descartes e Hume. A este nível, os alunos devem ser capazes de resolver exercícios de interpretação textual e de escrita nos quais seja esperada uma aplicação dos conceitos da teoria do conhecimento.

### Argumentação

Ao nível da argumentação, os alunos devem ser capazes de identificar e formular teorias, teses e argumentos filosóficos dentro da temática da teoria do conhecimento. Nesse sentido, os alunos devem ser capazes de participar oralmente com correção durante a discussão em aula destes assuntos, bem como ser capazes de interpretar corretamente textos do autor e dar exemplos relevantes para o seu dia a dia, que permitam estabelecer uma correspondência entre as teorias de Descartes e Hume e a vida quotidiana dos alunos. Devem ainda determinar as implicações filosóficas e as implicações práticas de uma teoria ou tese filosófica, de modo a perceberem a verdadeira extensão da teoria do conhecimento no seu todo. Nesse sentido, a discussão a partir de exemplos é fundamental, pois as implicações da aplicação prática das teorias dos dois autores abre um novo espaço de discussão e de análise para o qual os alunos se devem mobilizar. Finalmente, os alunos devem ser capazes de assumir posições pessoais com clareza e rigor, mobilizando conhecimentos filosóficos e de exercitar o pensamento crítico. Nesse sentido, os alunos devem ser capazes de comparar as teorias dos dois autores, bem como ser capazes de elaborar textos redigidos por si, usando palavras suas, argumentando a favor das suas posições em diálogo com os autores estudados e com uma postura crítica perante as teorias aprendidas ao longo da unidade.

### Comunicação

Ao nível da comunicação, os alunos devem ser capazes de desenvolver, organizar, e expressar ideias com clareza e rigor, tanto ao nível oral como ao nível escrito. Ao nível oral, devem expressar-se com rigor filosófico, respeitando os conceitos utilizados e fazendo bom uso de uma estrutura argumentativa sólida. Ao nível escrito, os alunos devem escrever com correção, respeitando as regras da língua portuguesa e escrevendo de modo organizado e estruturado, nomeadamente em exercícios escritos e em testes de avaliação sumativa.

## DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

## AVALIAÇÃO

### Domínios

- Domínio 1** – Problematização e Argumentação
- Domínio 2** – Adequação Conceptual e Teórica
- Domínio 3** – Comunicação

### TIPOS DE AVALIAÇÃO

#### Avaliação pedagógica (de acordo com o Projeto Maia):

Uma avaliação que integre as componentes **formativa**, **sumativa** e de **feedback**.

A **avaliação formativa** é a principal modalidade de avaliação e deve estar voltada para a melhoria das aprendizagens dos alunos, focada nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como permitir a autorregulação dos discentes.

A **avaliação sumativa** corresponde à avaliação das aprendizagens e pontual, permitindo a alunos e professor fazerem um ponto de situação sobre o que se aprendeu e sobre o que é necessário melhorar. É focada nos resultados e recorre a instrumentos de avaliação de carácter mais quantitativo.

O **feedback** deve comportar três momentos formativos: 1) antes de cada tarefa, onde são apresentados os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação; 2) durante cada tarefa, onde se fornece uma resposta ao desempenho do aluno, fazendo sugestões sobre

### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Os processos de avaliação devem ser orientados por critérios de avaliação que sejam coadunantes com os princípios do PASEO e das Aprendizagens Essenciais. Nesse sentido, há que estabelecer os seguintes **critérios gerais de avaliação**:

- Conhecimento
- Comunicação
- Resolução de problemas
- Interação

Os critérios devem ser objetivos e claros, no sentido de fornecer a alunos e professor uma ferramenta compreensível e transparente para uma avaliação justa. Os alunos devem ser envolvidos no processo, no sentido de saberem o que é esperado e como podem alcançar o melhor resultado possível.

Os **critérios de avaliação** devem reunir a seguintes **características**:

- Devem permitir descrever níveis de desempenho;
- Devem ser independentes – cada critério deve corresponder a um aspeto diferente das aprendizagens;
- Devem descrever a totalidade das aprendizagens que se pretende avaliar;
- Devem ser adequados ao currículo estabelecido;
- Devem ser claramente compreendidos por todos os envolvidos;
- Devem permitir descrever o desempenho do aluno, de modo a serem compreensíveis por qualquer pessoa.

### PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

<p>como alcançar os objetivos estabelecidos; 3) <u>após cada tarefa</u>, onde se fornece informação aos alunos do que é necessário para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem. O feedback deve ser contínuo, individualizado e centrado na tarefa, permitindo ao aluno orientar o seu processo de aprendizagem, bem como a sua autorregulação.</p>	<p>Os instrumentos de avaliação usados nesta unidade serão:</p> <p>1) a participação oral dos alunos, a sua pertinência, bem como as respostas formuladas oralmente a perguntas feitas pelo professor ao longo das aulas – este instrumento avalia o Domínio 3 (Comunicação);</p> <p>2) um teste de avaliação sumativa – este instrumento avalia os Domínios 1 (Problematização e Argumentação) e 2 (Adequação Conceptual e Teórica);</p> <p>3) exercícios a pares realizados na sala de aula.</p>	
--	--	--

RECURSOS DIDÁTICOS/MATERIAIS	FERRAMENTAS DIGITAIS
<p>Quadro branco            Projetor            Computador            Manual  <a href="#">PowerPoint - Descartes</a>  <a href="#">PowerPoint - Hume</a>  <a href="#">YouTube</a>  <a href="#">Socrative</a></p>	<p><input type="checkbox"/> Genially  <input type="checkbox"/> Canva  <input type="checkbox"/> Nearpod  <input checked="" type="checkbox"/> Socrative  <input type="checkbox"/> Kahhot  <input type="checkbox"/> Quizizz  <input type="checkbox"/> Jamboard Google  <input type="checkbox"/> Outra _____</p>

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA AOS DISCENTES
<p>Faria, D., Gama, A. &amp; Veríssimo, L. (2021) <i>Como pensar tudo isto?</i> – Filosofia 10.º ano, Edições Asa.</p>

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA/UTILIZADA
<p>Descartes, R. (1992 [1641]) <i>Meditações sobre a Filosofia Primeira</i>. Almedina.            Descartes, R. (1981 [1637]) <i>Discurso do Método</i>. Livraria Sá da Costa Editora.            Faria, D., Gama, A. &amp; Veríssimo, L. (2021) <i>Como pensar tudo isto?</i> – Filosofia 10.º ano. Edições Asa.            Hume, D. (2012 [1740]) <i>Tratado da Natureza Humana</i>. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.            Hume, D. (2002 [1748]) <i>Tratados Filosóficos I – Investigação sobre o Entendimento Humano</i>. INCM: Lisboa.            Raposo, S. &amp; Pires, C. (2021) <i>Dúvida Metódica</i> – Filosofia 10.º ano. Texto Editora.</p>

## ANEXO H

1. Os argumentos que os céticos radicais, como Pirro e Sexto Empírico, utilizam para duvidar são o argumento:
  - (A) dos sentidos enganadores e o argumento do génio maligno.
  - (B) da infalibilidade dos sentidos e o argumento da regressão infinita da justificação.
  - (C) da falibilidade dos sentidos e o argumento da regressão infinita da justificação.
  - (D) dos sentidos enganadores e o argumento do sonho.
  
2. O argumento dos sentidos enganadores e o argumento do sonho **não** permitem duvidar:
  - (A) do conhecimento adquirido na escola.
  - (B) das crenças *a priori* e *a posteriori*.
  - (C) das crenças *a posteriori*.
  - (D) das crenças *a priori*.
  
3. A dúvida cartesiana tem um carácter progressivo e a sequência dos argumentos apresentados é a seguinte:
  - (A) argumento do génio maligno, argumento do sonho e argumento dos sentidos enganadores.
  - (B) argumento dos sentidos enganadores, argumento do sonho e argumento do génio maligno.
  - (C) argumento dos sentidos enganadores, argumento do génio maligno e argumento do sonho.
  - (D) argumento do sonho, argumento do génio maligno e argumento dos sentidos enganadores.
  
4. O argumento cartesiano que permite duvidar das crenças *a priori* é o argumento:
  - (A) do génio maligno.
  - (B) dos sentidos enganadores.
  - (C) do sonho.
  - (D) da marca.
  
5. Segundo Descartes, e tendo em conta o percurso da dúvida metódica, para afirmar a existência de árvores e casas:
  - (A) basta ter delas ideias claras e distintas.
  - (B) é preciso estabelecer a existência de Deus e assim garantir que as ideias claras e distintas são verdadeiras.
  - (C) basta a certeza do *cogito*.
  - (D) basta a experiência.

- 6.** O argumento da marca defende que Deus existe, pois:
- (A) o mundo precisa de um criador perfeito.
  - (B) um criador perfeito pode dar sentido à vida de um ser imperfeito.
  - (C) um ser imperfeito não poderia criar a ideia de um ser perfeito.
  - (D) a sua ideia poderia ser criada por um ser imperfeito.
- 7.** Imagine que Descartes era forçado a concluir que, afinal, Deus pode ser enganador; nesse caso, para ser coerente, ele teria de aceitar que:
- (A) apenas as sensações corporais podem ser falsas.
  - (B) as ideias claras e distintas podem ser falsas.
  - (C) é falsa a ideia de que ele próprio existe enquanto pensa.
  - (D) os sentidos são mais importantes do que a razão.
- 8.** Imagine que decide submeter as suas ideias ao teste da dúvida proposto por Descartes. Qual das ideias seguintes seria a mais resistente à dúvida?
- (A) Ao longe, uma ave cruza o céu.
  - (B) Toco com as mãos numa folha.
  - (C) Não estou a flutuar no espaço.
  - (D) O quadrado tem quatro lados.
- 9.** Descartes considera que o *cogito* é um conhecimento especialmente seguro, porque é
- (A) imune ao próprio processo de dúvida.
  - (B) obtido por um processo *a priori*.
  - (C) confirmado pela experiência.
  - (D) o fundamento do conhecimento.
- 10.** Para Descartes, a existência de Deus permite:
- (A) confirmar que os sonhos são indistinguíveis da vigília.
  - (B) provar que o conhecimento *a posteriori* é falível.
  - (C) provar que é possível haver conhecimento.
  - (D) confirmar que o génio maligno me engana constantemente.

# ANEXO I

<b>2   TESTE DE FILOSOFIA</b> <b>Ano Letivo: 2023-2024</b> <b>11.º – Versão 1   Professora Isabel Duarte</b>	
CLASSIFICAÇÃO POR DOMÍNIOS	1: Problematização e argumentação _____ 2: Adequação conceptual e teórica _____ 3: Comunicação — Não avaliado

## Grupo I

**1. Na resposta a cada uma das alíneas, seleciona a única opção correta.**

**1.1. Para Descartes, o conhecimento:**

- a) Tem de assentar num fundamento indubitável.
- b) É impossível de obter se for *a posteriori*.
- c) Tem de assentar na nossa experiência sensível.
- d) É impossível de obter se usarmos argumentos dedutivos.

**1.2. Considera as seguintes ideias:**

- 1. Existe um ser perfeito.
- 2. A parede desta sala é branca.
- 3. Todos os triângulos têm três lados.
- 4. A água ferve a 100° C.

Quais destas ideias são consideradas por Descartes como sendo inatas?

- a) 1, 3 e 4.
- b) 1 e 3.
- c) 2, 3 e 4.
- d) 1, 2 e 4.

**1.3. Considera as afirmações seguintes sobre a teoria do conhecimento de Hume:**

- 1. O conhecimento matemático não tem validade para Hume, devido a ser totalmente *a priori*.
- 2. Para Hume, os sentidos não nos permitem conhecer verdadeiramente o mundo.
- 3. Hume rejeita o inatismo cartesiano por considerar que não existem ideias sem uma impressão anterior.
- 4. Para Hume, não existem conexões necessárias na natureza, apenas conjunções constantes.

Seleciona a alternativa correta:

- a) 4 verdadeira; 1, 2 e 3 falsas.

- b) 2, verdadeira; 1, 3 e 4 falsas.
- c) 1 e 2 falsas; 3 e 4 verdadeiras.
- d) 1, 2 e 3 verdadeiras; 4 falsa.

**1.4. Para os céticos radicais:**

- a) nenhum tipo de conhecimento é possível.
- b) apenas o conhecimento *a posteriori* é possível.
- c) apenas o conhecimento *a priori* é possível.
- d) ambos os tipos de conhecimento são possíveis.

**1.5. Considera as afirmações seguintes sobre a teoria do conhecimento de Descartes:**

1. A existência de Deus permite afastar a hipótese do génio maligno.
2. O *cogito*, ao ser uma crença básica e indubitável, permite afastar o problema da regressão infinita da justificação.
3. O racionalismo cartesiano estabelece que o conhecimento *a priori* tem preponderância epistémica sobre o conhecimento *a posteriori*,
4. O argumento da marca permite afastar a possibilidade de haver verdadeiro conhecimento *a posteriori*.

Seleciona a alternativa correta:

- a) 1 e 2 falsas; 3 e 4 verdadeiras.
- b) 1, 2 e 3 verdadeiras; 4 falsa..
- c) 2, verdadeira; 1, 3 e 4 falsas.
- d) 2 e 4 verdadeiras; 1 e 3 falsas.

**1.6. Analisa as afirmações seguintes acerca das teorias de Descartes e Hume:**

1. A proposição “a soma dos ângulos internos de um triângulo é 180º” qualifica-se como uma ideia inata em Descartes e como uma relação de ideias em Hume.
2. A ideia de cor azul surge, para Hume, como uma cópia da impressão sensível que obtemos ao visualizarmos objetos azuis.
3. A objeção do círculo cartesiano assenta em considerar que Descartes cai numa petição de princípio entre a ideia clara distinta e a ideia de Deus.
4. A desconfiança de Hume relativamente à possibilidade de causalidade coloca-o numa posição de ceticismo radical.

Seleciona a alternativa correta:

- a) 1 e 2 verdadeiras; 3 e 4 falsas.
- b) 4 verdadeira; 1, 2 e 3 falsas.
- c) 2, 3 e 4 verdadeiras; 1 falsa.
- d) 1, 2, 3 verdadeiras; 4 falsa.

**1.7. Considera as afirmações seguintes sobre as teorias do conhecimento de Descartes e Hume:**

1. Enquanto que, para Descartes, Deus representa a garantia de conhecimento, para Hume, Deus é uma ideia complexa que deriva, em última análise, da experiência empírica.
2. Descartes e Hume assumem posições idênticas ao considerarem ambos que existem ideias com já nascem connosco.
3. Descartes e Hume divergem na medida em que o racionalismo cartesiano não admite a existência de verdades necessárias.
4. Descartes e Hume concordam ambos que exista conhecimento *a priori*, embora o justifiquem de modos distintos.

Selecione as alternativas que representam questões de facto:

- a) 1 e 2 falsas; 3 e 4 verdadeiras.
- b) 1 falsa; 2, 3 e 4 verdadeiras.
- c) 1, 2 e 3 verdadeiras; 4 falsa.
- d) 1 e 4 verdadeiras; 2 e 3, falsas.

**1.8. Segundo a definição tradicional de conhecimento, existe conhecimento quando formulados:**

- a) uma crença racional.
- b) uma crença válida e justificada.
- c) uma crença verdadeira e justificada.
- d) uma crença empírica.

**1.9. A hipótese do génio maligno é especialmente problemática para Descartes porque:**

- a) Não permite resolver o problema do engano dos sentidos.
- b) Coloca em causa a crença “penso, logo existo”.
- c) Não permite provar a existência de Deus.
- d) Coloca em causa o nosso conhecimento *a priori* e *a posteriori*.

**1.10. Para Hume, as questões de facto:**

- a) São verdadeiras de modo contingente.
- b) Podem ser obtidas a partir do conhecimento *a priori*.
- c) Envolvem uma certeza.
- d) Dependem da análise de definições matemáticas.

## Grupo II

2. Os céticos radicais estabeleceram o argumento do engano dos sentidos e o argumento da regressão infinita da justificação como dois dos maiores desafios ao conhecimento verdadeiro. Explicita em que consistem estes dois argumentos, dando pelo menos um exemplo teu para cada um deles.
3. Para Hume, podemos ter a certeza de que o sol irá nascer amanhã? Porquê?
4. Explica, de acordo com Descartes, de que maneira a existência de Deus permite a possibilidade de haver conhecimento verdadeiro.

## Grupo III

5. Considera o seguinte texto:

«Examinando atentamente o que eu era e vendo que podia supor que não tinha corpo algum e que não havia nenhum mundo, nem qualquer lugar onde eu existia; mas que não podia fingir, para isso, que eu não existia; e que, pelo contrário, justamente porque pensava ao duvidar da verdade das outras coisas, seguia-se muito evidentemente e muito certamente que eu existia.»

René Descartes, *Discurso do Método*, Edições 70, Lisboa, 1991, p. 75.

Analisa este texto de Descartes à luz da sua teoria do conhecimento. Na tua resposta deves:

- Identificar a evidência referida por Descartes, relacionando-a com a sua dúvida metódica;
- Explicar como é que esta evidência sobrevive aos três níveis da dúvida cartesiana.
- Explicitar de que modo esta evidência permite uma fundamentação sólida do conhecimento.

<b>Domínio 1 – Problematização e argumentação</b>	<b>Total</b>	<b>Domínio 2 – Adequação conceptual e teórica</b>	<b>Total</b>
10 x 10 pontos	100	10 x 10 pontos	100
2	20	2	10
3	15	3	25
4	25	4	30
5	40	5	35

## ANEXO J

### Critérios de correção

#### 2.º teste – 11.º

A ausência de indicação da versão da prova implica a classificação com zero pontos.

#### **Escolha múltipla:**

- A cotação total do item é atribuída as respostas que apresentam, inequivocamente, a única opção correta.
- São classificadas com zero pontos aquelas em que existem múltiplas respostas ou a opção incorreta.
- Não há classificação intermédia.

#### **Resposta restrita e resposta extensa:**

Os critérios de classificação dos itens de resposta restrita e de resposta extensa apresentam-se organizados por níveis de desempenho. A cada nível de desempenho corresponde uma dada pontuação. No caso de, ponderados todos os dados contidos nos descritores, permanecerem dúvidas quanto ao nível a atribuir, deve optar-se pelo nível mais elevado de entre os dois tidos em consideração. O afastamento integral dos aspetos de conteúdo relativos a cada um dos itens implica que a resposta seja classificada com zero pontos.

#### **Grupo I**

Item	Versão 1	Versão 2	Pontuação D1 e D2
1.1	a)	d)	10
1.2	b)	a)	10
1.3	c)	c)	10
1.4	a)	d)	10
1.5	b)	c)	10
1.6	d)	b)	10
1.7	d)	d)	10
1.8	c)	b)	10
1.9	d)	c)	10
1.10	a)	d)	10

#### **Grupo II**

#### **Versão 1**

**Questão 2:** A resposta deve integrar os aspetos seguintes ou outros igualmente relevantes:

- O argumento do engano dos sentidos envolve uma incerteza acerca do que nos é apresentado empiricamente aos nossos sentidos. Segundo os cétricos radicais não somos

capazes de ter verdadeiramente conhecimento por experiência, pois esta está permanentemente posta em causa por este engano. Por exemplo, quando olho para um copo de água com uma palhinha dentro, pode parecer que a palhinha está partida.

- O argumento da regressão infinita da justificação consiste em não se conseguir encontrar um fundamento primeiro para o nosso conhecimento. Ao haver sempre uma justificação para a nossa justificação anterior, gera-se uma cadeia infinita de justificações. Por exemplo, sabemos que chove devido à acumulação de nuvens, sabemos que as nuvens se acumulam devido ao vento, sabemos que o vento existe por causa da atmosfera, etc.

Níveis	Descritores	Pontuação D1	Pontuação D2
Nível 6	Explica clara e corretamente ambos os argumentos em causa, usando exemplos totalmente adequados.	20	10
Nível 5	Explica corretamente ambos os argumentos em causa, embora de modo incompleto, usando pelo menos um exemplo apropriado para cada.	17	8
Nível 4	Explica de modo claro e correto apenas um dos argumentos em causa, usando pelo menos um exemplo apropriado para esse problema.	15	6
Nível 3	Explica de modo claro e correto apenas um dos argumentos em causa, não usando exemplos ou usando exemplos pouco apropriados.	12	4
Nível 2	Explica de modo claramente insuficiente e/ou pouco claro ambos os argumentos em causa, não usando exemplos ou usando exemplos pouco apropriados.	6	2
Nível 1	Explica de modo claramente insuficiente e/ou pouco claro apenas um dos argumentos em causa, não usando exemplos ou usando exemplos pouco apropriados.	3	1

**Questão 3: A resposta deve integrar os aspetos seguintes ou outros igualmente relevantes:**

- Hume diria que não temos como saber realmente, em última análise, se o sol irá nascer amanhã. O nascer do sol é uma conjunção constante que advém do nosso hábito. Não existe uma conexão necessária para que isso ocorra. A única maneira que temos de determinar que o sol irá nascer é através de um argumento indutivo, que não é certo, mas apenas provável.

Níveis	Descritores	Pontuação D1	Pontuação D2
Nível 3	Responde negativamente à questão, justificando de modo completo e correto.	15	25
Nível 2	Responde negativamente à questão, mas com uma justificação incompleta ou com falhas.	7	12
Nível 1	Apenas responde negativamente à questão.	3	6

**Questão 4: A resposta deve integrar os aspetos seguintes ou outros igualmente relevantes:**

- Para Descartes, Deus representa a garantia epistémica de todo o seu sistema.
- Para poder afastar a hipótese do génio maligno, Descartes precisa de provar a existência de um ser perfeito (Deus) que seja não enganador. Assim, Deus permite a Descartes confiar nas ideias claras e distintas que sejam formadas a priori.
- Ora, sendo Deus esta garantia epistémica, é essa entidade que permite a existência de conhecimento verdadeiro, no sentido em que não corro o risco de me enganar ou de ser enganado por um génio maligno.

Níveis	Descritores	Pontuação D1	Pontuação D2
Nível 4	Responde, de modo completo e correto, com a totalidade dos aspetos mencionados: Deus como garantia epistémica, afastamento do génio maligno e conhecimento verdadeiro de ideias claras e distintas a partir da existência de Deus	25	30
Nível 3	Responde com apenas dois dos aspetos mencionados, de modo correto e completo relativamente a estes.  OU  Responde com os três aspetos mencionados, mas de modo incompleto ou com falhas.	15	18
Nível 2	Responde com apenas um dos aspetos mencionados de modo correto e completo.  OU  Responde com dois dos aspetos mencionados, mas de modo incompleto ou com falhas.	8	10
Nível 1	Responde com apenas um dos aspetos mencionados, mas de modo incompleto ou com falhas.	4	5

## Versão 2

**Questão 2:** A resposta deve integrar os aspetos seguintes ou outros igualmente relevantes:

- Para Descartes, Deus representa a garantia epistémica de todo o seu sistema.
- Para poder afastar a hipótese do génio maligno, Descartes precisa de provar a existência de um ser perfeito (Deus) que seja não enganador. Assim, Deus permite a Descartes confiar nas ideias claras e distintas que sejam formadas a priori.
- Ora, sendo Deus esta garantia epistémica, é essa entidade que permite a existência de conhecimento verdadeiro, no sentido em que não corro o risco de me enganar ou de ser enganado por um génio maligno.

Níveis	Descritores	Pontuação D1	Pontuação D2
Nível 4	Responde, de modo completo e correto, com a totalidade dos aspetos mencionados: Deus como garantia epistémica, afastamento do génio maligno e conhecimento verdadeiro de ideias claras e distintas a partir da existência de Deus	25	30
Nível 3	Responde com apenas dois dos aspetos mencionados, de modo correto e completo relativamente a estes.  OU  Responde com os três aspetos mencionados, mas de modo incompleto ou com falhas.	15	18
Nível 2	Responde com apenas um dos aspetos mencionados de modo correto e completo.  OU  Responde com dois dos aspetos mencionados, mas de modo incompleto ou com falhas.	8	10
Nível 1	Responde com apenas um dos aspetos mencionados, mas de modo incompleto ou com falhas.	4	5

**Questão 3:** A resposta deve integrar os aspetos seguintes ou outros igualmente relevantes:

- Segundo Descartes, se assumirmos a inexistência do génio maligno, não poderemos duvidar da equação em causa. Isso deve-se ao facto de ser uma proposição *a priori*, necessariamente verdadeira, e ligada a ideias inatas. Por ser uma proposição matemática, que deriva de definições inteiramente *a priori* e de um raciocínio dedutivo, é necessariamente verdadeira.

Níveis	Descritores	Pontuação D1	Pontuação D2
Nível 3	Responde negativamente à questão, justificando de modo completo e correto.	15	25
Nível 2	Responde negativamente à questão, mas com uma justificação incompleta ou com falhas.	7	12
Nível 1	Apenas responde negativamente à questão.	3	6

**Questão 4: A resposta deve integrar os aspetos seguintes ou outros igualmente relevantes:**

- O problema do engano dos sentidos envolve uma incerteza acerca do que nos é apresentado empiricamente aos nossos sentidos. Segundo os céticos radicais não somos capazes de ter verdadeiramente conhecimento por experiência, pois esta está permanentemente posta em causa por este engano. Por exemplo, quando olho para um copo de água com uma palhinha dentro, pode parecer que a palhinha está partida.
- O problema da regressão infinita da justificação consiste em não se conseguir encontrar um fundamento primeiro para o nosso conhecimento. Ao haver sempre uma justificação para a nossa justificação anterior, gera-se uma cadeia infinita de justificações. Por exemplo, sabemos que chove devido à acumulação de nuvens, sabemos que as nuvens se acumulam devido ao vento, sabemos que o vento existe por causa da atmosfera, etc.

Níveis	Descritores	Pontuação D1	Pontuação D2
Nível 6	Explica clara e corretamente ambos os argumentos em causa, usando exemplos totalmente adequados.	20	10
Nível 5	Explica corretamente ambos os argumentos em causa, embora de modo incompleto, usando pelo menos um exemplo apropriado para cada.	17	8
Nível 4	Explica de modo claro e correto apenas um dos argumentos em causa, usando pelo menos um exemplo apropriado para esse problema.	15	6

Nível 3	Explica de modo claro e correto apenas um dos argumentos em causa, não usando exemplos ou usando exemplos pouco apropriados.	12	4
Nível 2	Explica de modo claramente insuficiente e/ou pouco claro ambos os argumentos em causa, não usando exemplos ou usando exemplos pouco apropriados.	6	2
Nível 1	Explica de modo claramente insuficiente e/ou pouco claro apenas um dos argumentos em causa, não usando exemplos ou usando exemplos pouco apropriados.	3	1

### Grupo III

#### Versão 1

#### Questão 5:

As três alíneas serão avaliadas do seguinte modo:

Alíneas	Pontuação D1	Pontuação D2
Identificar o cogito de Descartes e relacioná-lo corretamente com a sua dúvida metódica.	10	5
Explicar porque é que o cogito consegue sobreviver aos três níveis da dúvida.	15	15
Explicitar porque é que o cogito cartesiano permite uma fundamentação do conhecimento.	15	15

A resposta deve integrar os aspetos seguintes ou outros igualmente relevantes:

- O argumento em causa descrito por Descartes é o cogito (“penso, logo existo”). Este surge a partir da longa meditação levada a cabo por Descartes e que teve por objetivo duvidar de tudo quanto pudesse, inclusive da sua própria existência (ao nível da alma). Ao constituir a dúvida como método para encontrar um fundamento sólido para o conhecimento, Descartes concluiu que não podia duvidar de que pensava e que, por consequência, de que a sua alma existia.

- O cogito cartesiano permite ultrapassar todos os três níveis de dúvida. Primeiramente, o cogito permite ultrapassar o engano dos sentidos. Ainda que eu possa não ter a certeza de que está uma parede branca à minha frente, não consigo duvidar de que estou a pensar num objeto que se encontra perante mim e fora de mim. Em segundo lugar, o cogito permite ultrapassar o argumento do sonho. Mesmo que eu possa estar a sonhar, é certo e indubitável que estou a pensar, pois o sonho é uma atividade da mente e não coloca em

causa, por exemplo, o meu conhecimento da matemática. Ou seja, o cogito permite ultrapassar os dois níveis de dúvida quanto ao conhecimento a posteriori. Finalmente, o cogito sobrevive à hipótese do génio maligno. Mesmo que exista um ser que me esteja a enganar e corrompa a minha razão, nem por isso deixo de estar a pensar, mesmo que de modo potencialmente incorreto.

- Assim, o cogito permite uma fundamentação sólida do conhecimento. Por ser uma ideia clara e distinta, intuitiva e a priori, permite sobreviver aos níveis da dúvida do conhecimento a posteriori. Por ser claro e indubitável chega até a sobreviver à hipótese do génio maligno. Finalmente, por ser autojustificativa, permite de uma vez por todas contrariar o argumento do ceticismo radical de que existe uma regressão infinita da justificação. O cogito atua como pedra angular que permite sustentar toda a justificação posterior.

Descritores de avaliação da primeira alínea:

Níveis	Descritores	Pontuação D1	Pontuação D2
Nível 3	Indica corretamente que se trata do cogito cartesiano e relaciona-o adequadamente com a dúvida metódica.	10	5
Nível 2	Indica corretamente que se trata do cogito cartesiano, mas relaciona-o com a dúvida metódica de modo inadequado, incompleto ou com erros.	5	3
Nível 1	Apenas indica corretamente que se trata do cogito.	2	1

Descritores de avaliação da segunda alínea:

Níveis	Descritores	Pontuação D1	Pontuação D2
Nível 4	Explica de modo adequado, correto e completo de que maneira o cogito cartesiano sobrevive aos três níveis de dúvida (engano dos sentidos, argumento do sonho, hipótese do génio maligno).	15	15
Nível 3	Explica de modo adequado, correto e completo de que maneira o cogito cartesiano sobrevive apenas a dois dos três níveis de dúvida.  OU	10	10

	Explica de que maneira o cogito cartesiano sobrevive aos três níveis de dúvida, mas fá-lo de modo incompleto ou com erros.		
Nível 2	Explica de modo adequado, correto e completo de que maneira o cogito cartesiano sobrevive apenas a um dos três níveis de dúvida.  OU  Explica de que maneira o cogito cartesiano sobrevive a dois dos níveis de dúvida, mas fá-lo de modo incompleto ou com erros.	5	5
Nível 1	Explica de que maneira o cogito cartesiano sobrevive a um dos níveis de dúvida, mas fá-lo de modo incompleto ou com erros.	2	2

Descritores de avaliação da terceira alínea:

Níveis	Descritores	Pontuação D1	Pontuação D2
Nível 3	Explicita corretamente que o cogito permite ser uma fundamentação para o conhecimento por sobreviver à dúvida, ser uma ideia clara e distinta e ser autojustificativa.	15	15
Nível 2	Explicita corretamente que o cogito permite ser uma fundamentação para o conhecimento, mas apresenta uma justificação incompleta ou com incorreções.	8	8
Nível 1	Apenas indica que o cogito permite ser uma fundamentação para o conhecimento.	4	4

## Versão 2

### **Questão 5:**

As três alíneas serão avaliadas do seguinte modo:

Alíneas	Pontuação D1	Pontuação D2
---------	--------------	--------------

Identificar o problema da indução e relacioná-lo corretamente com o princípio de uniformidade da natureza.	15	15
Explicar porque é que o problema da indução permite questionar as relações de causalidade	15	15
Explicitar porque é que o problema da indução se enquadra enquanto argumento de um ceticismo moderado	10	5

A resposta deve integrar os aspetos seguintes ou outros igualmente relevantes:

- Este texto diz respeito ao problema da indução identificado por Hume. Este problema assenta no facto de que o pensamento indutivo não é necessário, mas antes meramente provável. Ora, segundo Hume, temos em nós um princípio que consideramos subjetivamente correto e que é o princípio da uniformidade da natureza. Este princípio estabelece que supostamente a natureza obedece a um ciclo perpétuo e em constante renovação. Na verdade, não temos nada além do nosso hábito subjetivo que o possa provar.
- O problema da indução permite questionar as relações de causalidade pois, se não tenho uma certeza efetiva acerca do que irá acontecer amanhã, também não poderei ter a certeza de que um pedaço de madeira irá arder ao colocá-lo na lareira. A relação de causa-efeito depende de uma conjunção constante que não é necessária, mas antes contingente. Ora, o facto de a indução não ser certa ou estritamente necessária, torna questionável que possa haver uma relação entre causa e efeito na natureza. Para Hume, essa relação parece ser mais uma interpretação subjetiva do ser humano do que uma realidade objetiva.
- O problema da indução pode ser considerado um argumento do ceticismo moderado uma vez que, ainda que não rejeite todo o tipo de conhecimento, considera na mesma que não devemos confiar num suposto conhecimento das relações de causalidade. Ao rejeitar a possibilidade deste tipo de conhecimento, ao mesmo tempo que reconhece outros tipos, podemos dizer que este argumento de Hume se insere numa lógica de ceticismo moderado.

Descritores de avaliação da primeira alínea:

Níveis	Descritores	Pontuação D1	Pontuação D2
Nível 3	Indica corretamente que se trata do problema da indução e relaciona-o adequadamente com o princípio de uniformidade da natureza.	15	15
Nível 2	Indica corretamente que se trata do problema da indução, mas relaciona-o com o princípio de uniformidade da natureza de modo inadequado, incompleto ou com erros.	10	10
Nível 1	Apenas indica corretamente que se trata do problema da indução.	5	5

Descritores de avaliação da segunda alínea:

Níveis	Descritores	Pontuação D1	Pontuação D2
Nível 4	Explica de modo adequado, correto e completo de que maneira o problema da indução permite questionar as relações de causalidade em três aspectos (devido à contingência, conjunção constante e subjetivismo inerentes ao problema).	15	15
Nível 3	Explica de modo adequado, correto e completo de que maneira o problema da indução permite questionar as relações de causalidade em apenas dois aspectos.  OU  Explica de que maneira o problema da indução permite questionar as relações de causalidade nos três aspectos, mas fá-lo de modo incompleto ou com erros.	10	10
Nível 2	Explica de modo adequado, correto e completo de que maneira o problema da indução permite questionar as relações de causalidade em apenas um dos aspectos.  OU  Explica de que maneira o problema da indução permite questionar as relações de causalidade em dois aspectos, mas fá-lo de modo incompleto ou com erros.	5	5
Nível 1	Explica de que maneira o problema da indução permite questionar as relações de causalidade em apenas um aspecto, mas fá-lo de modo incompleto ou com erros.	2	2

Descritores de avaliação da terceira alínea:

Níveis	Descritores	Pontuação D1	Pontuação D2
Nível 3	Explicita corretamente que o problema da indução conduz a um argumento cético moderado, apresentando uma justificação	10	5

	completa (por colocar em causa um certo tipo de conhecimento, ainda que possa reconhecer que o conhecimento é possível).		
Nível 2	Explicita corretamente que o problema da indução conduz a um argumento cético moderado, mas apresenta uma justificação incompleta ou com incorreções.	5	3
Nível 1	Apenas indica que o problema da indução conduz a um argumento cético moderado.	3	1

## ANEXO K

### INFORMAÇÃO: 2.º Teste de Filosofia – 11.º

	Competências	Temas/Problemas	Aprendizagens Essenciais	Tipologia de Itens
<p>D1. Problematização e argumentação</p> <p>D2. Adequação conceptual e teórica</p>	<p><u>Áreas de Competências do PASEO</u></p> <p>A- Linguagens e textos. B- Informação e comunicação. C- Raciocínio e resolução de problemas. D- Pensamento crítico.</p> <p><u>Competências Específicas</u> Problematização, conceptualização e argumentação.</p>	<p><b>Teoria do Conhecimento (Epistemologia)</b></p> <p><b>1. O que é possível conhecer?</b> O problema da definição do conhecimento; o problema da possibilidade do conhecimento; o ceticismo pirrónico (radical); fontes do conhecimento.</p> <p><b>2. René Descartes</b> <b>O Racionalismo cartesiano:</b> O projeto cartesiano; a importância da dúvida como método; as características da dúvida; as respostas aos argumentos do ceticismo radical; os três níveis de aplicação da dúvida; a descoberta de uma verdade absolutamente indubitável: «Penso, logo existo»; o cogito como resposta aos três níveis de dúvida; o dualismo cartesiano; Deus (ser perfeito) como garantia epistémica;</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caracterizar a definição tradicional de conhecimento.</li> <li>2. Explicar os argumentos do ceticismo radical.</li> <li>3. Distinguir, usando exemplos, as fontes do conhecimento (a priori e a posteriori).</li> <li>4. Esclarecer em que consiste o projeto cartesiano de fundamentação do saber.</li> <li>5. Distinguir a dúvida metódica da dúvida do ceticismo radical.</li> <li>6. Esclarecer a natureza (caraterísticas) da dúvida cartesiana.</li> <li>7. Esclarecer as respostas de Descartes aos argumentos do ceticismo radical.</li> <li>8. Explicar os diferentes níveis de aplicação da dúvida ou razões de duvidar (três argumentos).</li> <li>9. Estabelecer a ligação entre dúvida e cogito.</li> <li>10. Mostrar a natureza intuitiva do cogito.</li> <li>11. Justificar a natureza racional, intuitiva e <i>a priori</i> do cogito.</li> <li>12. Explicar as características do cogito.</li> <li>13. Conhecer o critério de verdade cartesiana: a clareza e a distinção das ideias.</li> <li>14. Caracterizar o dualismo cartesiano.</li> <li>15. Enunciar as razões que levaram Descartes a tentar demonstrar racionalmente a existência de Deus.</li> <li>16. Explicar os dois argumentos (o da marca e o ontológico) a favor da existência de Deus.</li> </ol>	<p><b>Itens de seleção:</b> Escolha múltipla</p> <p><b>Itens de construção:</b> Resposta restrita Resposta extensa</p> <p><b>Manual de Filosofia</b> Capítulo 1 (págs. 6 a 83)</p> <p><b>Dúvidas</b> (Plataforma)</p>



		<p>Provas da existência do ser perfeito; implicações da existência de Deus no sistema cartesiano; a resposta cartesiana ao problema da origem do conhecimento; objeções a Descartes.</p> <p><b>3. David Hume</b>  <b>O empirismo humeano:</b>  A resposta ao inatismo cartesiano; os conteúdos da mente: impressões e ideias; os tipos de impressões e os tipos de ideias; o princípio da cópia como origem das ideias; a imaginação e Deus enquanto ideias complexas; os objetos do entendimento humano: questões de facto e relações de ideias; características da causalidade; o problema da causalidade em Hume; o problema da indução; o problema da existência do mundo exterior; o ceticismo moderado de Hume; objeções a Hume.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>17. Esclarecer o motivo pelo qual Descartes considera, após ter provado a existência de Deus, que a hipótese do génio maligno tem de ser afastada.</li> <li>18. Esclarecer o papel de Deus como garantia epistémica do sistema cartesiano.</li> <li>19. Explicar os três diferentes tipos de ideias.</li> <li>20. Explicar as objeções a Descartes.</li> <li>21. Caracterizar o racionalismo cartesiano.</li> <li>22. Esclarecer a posição de Descartes face aos problemas da possibilidade e origem do conhecimento.</li> <li>23. Esclarecer a posição de Hume face aos problemas da possibilidade e origem do conhecimento.</li> <li>24. Mostrar em que consiste o projeto de Hume.</li> <li>25. Distinguir, a partir de exemplos, impressões de ideias.</li> <li>26. Explicar e justificar o princípio da cópia.</li> <li>27. Explicar a rejeição empirista das ideias inatas.</li> <li>28. Explicar em que medida Deus representa uma ideia em Hume.</li> <li>29. Distinguir, a partir de exemplos, as questões de facto e as relações de ideias.</li> <li>30. Explicar o que é a relação causa e efeito (causalidade).</li> <li>31. Esclarecer as noções de conexão necessária, conjunção constante e hábito.</li> <li>32. Problematizar a análise de Hume da relação de causa e efeito, avaliando o papel do hábito.</li> <li>33. Explicar a análise feita por Hume ao problema da indução.</li> <li>34. Explicar em que consiste o ceticismo moderado de Hume.</li> <li>35. Explicar as objeções a Hume.</li> <li>36. Comparar as teorias de Descartes e Hume.</li> </ol>	Teams)
--	--	--	---	--------

**ANEXO L**

<b>Quadro Síntese</b>			
Respostas Questões	<b>Determinismo Radical</b>	<b>Libertismo</b>	<b>Determinismo Moderado</b>
1. Existe livre-arbítrio?	Não. O livre-arbítrio é meramente uma ilusão. O agente não tem verdadeiramente liberdade para agir ou para fazer escolhas.	Sim. O livre-arbítrio existe e os agentes têm liberdade para agir e para fazer escolhas.	Sim. O livre-arbítrio existe, mas somente em situações nas quais o agente tenha a possibilidade de escolher entre várias possibilidades.
2. O determinismo é compatível com o livre-arbítrio?	Não. Apenas o determinismo é verdadeiro, o que invalida a possibilidade de existirem ações livres.	Não. Apenas o livre-arbítrio é verdadeiro, o que invalida a possibilidade de existirem ações determinadas.	Sim. Existem ações livres e não livres. Apesar de existir determinismo, existem ações que são livres e que apenas dependem do agente.
3. A ação do agente está dependente de causas anteriores?	Sim. Toda e qualquer ação é resultado de causas anteriores e, em última análise, é determinada por estas.	Não. As causas anteriores não determinam as ações do agente em nenhuma circunstância.	Sim. No entanto, apesar de existirem ações determinadas por causas anteriores, existem também ações livres se existirem possibilidades alternativas.
4. Existem possibilidades alternativas para a ação?	Não. Dado que todas as ações estão, à partida, determinadas, não existem possibilidades de escolha para o agente.	Sim. Dado que nenhuma ação está determinada à partida, o agente tem a máxima liberdade para escolher e para agir.	Sim. Existem possibilidades alternativas quando o agente não está a ser coagido e a sua escolha parte dos seus desejos.
5. Os agentes podem ser responsabilizados pelas suas ações?	Não. Tendo em conta que as ações são determinadas, não podemos responsabilizar o agente pelas ações que realiza.	Sim. Tendo em conta que as ações não são determinadas, devemos responsabilizar o agente por todas as ações que realiza.	Sim. No entanto, o agente apenas pode ser responsabilizado pelas ações que realiza quando tem possibilidades alternativas.

<p>Que argumentos podem ser defendidos?</p>	<p>1- Argumento da ilusão: o agente pode ter consciência dos seus desejos, mas não conhece as causas que os determinam, daí que seja ilusório que os desejos sejam efetivamente do agente. 2- Argumento da ciência: a ciência explica-nos que tudo no mundo tem uma causa. Ou seja, todos os acontecimentos seguem uma relação de causalidade, inclusive as ações humanas.</p>	<p>1- Argumento da experiência: os agentes sentem que têm livre-arbítrio ao terem a intuição de liberdade quando agem sem se sentirem constrangidos. 2- Argumento da responsabilidade: o agente é responsável pelas suas ações, uma vez que é o seu autor e é dotado de autodeterminação para agir de modo livre.</p>	<p>1- Argumento das possibilidades alternativas: os agentes têm livre-arbítrio se, e somente se, a ação que realizam puder ter possibilidades alternativas. Caso não haja possibilidades alternativas, a ação não é livre. 2- Argumento da ausência de coação: a liberdade não depende da ausência de causas, mas sim da ausência de coação. Isto é, a ação é livre se, e somente se, o agente não estiver a ser constrangido ou obrigado a agir de certa forma.</p>
<p>Que objeções podem ser feitas?</p>	<p>1- Se os indivíduos não podem ser responsabilizados pelas suas ações, a justiça perderia a eficácia de poder julgar os agentes caso cometam crimes, por exemplo. 2- Se todas as ações se seguem a partir de relações causa-efeito, não haveria espaço para o acaso ou para acontecimentos aleatórios, o que parece ser duvidável no contexto científico.</p>	<p>1- Podem existir causas anteriores que determinem a nossa ação, mesmo que não as consigamos observar. A nossa vontade pode estar a ser influenciada sem que nos apercebamos disso. 2- Se todas as ações são totalmente livres, o agente teria de estar acima de qualquer condicionante do seu meio (inclusive do clima, por exemplo), o que parece ser duvidável.</p>	<p>1- Pode existir uma causalidade mesmo em relação às ações com possibilidades alternativas. Ainda que essas alternativas existam, elas mesmas podem ter sido determinadas anteriormente. 2- Mesmo existindo ações não livres, o agente pode ter a liberdade para contrariar a sua integridade física e psicológica (por exemplo, quando faz uma greve de fome para reivindicar direitos).</p>

## ANEXO M

	<p><b>Ano letivo 2023/2024</b></p> <p><b>Filosofia</b></p> <p><b>Rubrica para a avaliação do Ensaio Filosófico</b></p>	
---	--	---

Domínios	Critérios	Descritores		
		1 - Insuficiente	3 - Suficiente	5 - Muito bom
Domínio 1 - PA	1. Formula claramente o problema filosófico em análise, explicitando a relevância do problema no contexto da Filosofia.	Formula o problema de modo <b>pouco claro</b> e/ou com uma explicitação <b>fraca</b> da relevância do problema.	Formula o problema de modo <b>claro</b> , mas com <b>insuficiências</b> na explicitação da sua relevância.	Formula o problema e explicita a sua relevância de modo <b>claro</b> e <b>completo</b> .
	2. Estabelece claramente qual é a tese defendida.	Estabelece a tese defendida de modo <b>pouco claro</b> ou <b>pouco coerente</b> .	Estabelece a tese defendida de modo <b>claro</b> , mas com <b>insuficiências</b> e/ou <b>incoerências</b> .	Estabelece a tese defendida de modo <b>claro</b> e <b>coerente</b> .
	3. Apresenta argumentos adequados para defender a sua tese.	Apresenta de forma <b>pouco clara</b> ou <b>implícita</b> o(s) argumento(s).	Apresenta <b>apenas um bom argumento</b> para defender a sua tese.	Apresenta <b>dois ou mais bons argumentos</b> para defender a sua tese.
	4. Formula contra-argumentos e responde adequadamente aos mesmos.	Formula de forma <b>pouco clara</b> ou <b>implícita</b> o(s) contra-argumento(s) e/ou responde de forma <b>pouco adequada</b> .	Formula <b>apenas um bom contra-argumento</b> , respondendo <b>adequadamente</b> ao mesmo.	Formula <b>dois ou mais bons contra-argumentos</b> , respondendo <b>adequadamente</b> aos mesmos.
Domínio	5. Utiliza conceitos filosóficos de modo adequado e rigoroso.	Utiliza conceitos de modo <b>pouco adequado</b> .	Utiliza conceitos de modo <b>adequado</b> , mas com <b>falhas no</b>	Utiliza conceitos de modo <b>adequado</b> e com o <b>rigor</b>

2- ACT				<b>rigor.</b>		pretendido.
	6. Mobiliza e aplica adequadamente as aprendizagens da disciplina de Filosofia.	Mobiliza as aprendizagens de modo <b>pouco adequado</b> e/ou com <b>erros de aplicação</b> .		Mobiliza as aprendizagens de modo <b>adequado</b> , mas <b>aplica-as de modo pouco claro ou insuficiente</b> .		Mobiliza as aprendizagens de modo <b>adequado</b> e realiza uma <b>aplicação correta e completa</b> das mesmas.
	7. Usa exemplos adequados para explicar os argumentos discutidos.	Usa exemplos <b>pouco adequados</b> e/ou que <b>não permitem explicar</b> os argumentos discutidos.		Usa exemplos <b>adequados</b> , mas com <b>falhas na explicação</b> dos argumentos discutidos.		Usa exemplos <b>adequados</b> e que <b>permitem explicar</b> os argumentos discutidos.
	8. Explicita com rigor as implicações dos argumentos e dos contra-argumentos discutidos.	Explicita as implicações dos argumentos e contra-argumentos de modo <b>pouco rigoroso</b> .		Explicita <b>rigorosamente apenas as implicações dos argumentos</b> ou explicita rigorosamente <b>apenas as implicações dos contra-argumentos</b> .		Explicita <b>rigorosamente as implicações dos argumentos</b> e dos <b>contra-argumentos</b> .
	9. Sintetiza de modo pertinente a tese, os conceitos e os argumentos utilizados, retirando conclusões apropriadas.	Sintetiza de modo <b>pouco pertinente</b> estes elementos e/ou retira conclusões <b>pouco apropriadas ou incongruentes</b> .		Sintetiza de modo <b>pertinente</b> estes elementos, mas retira conclusões de modo <b>incompleto</b> .		Sintetiza de modo <b>pertinente</b> estes elementos, retirando conclusões <b>apropriadas</b> .

Domínio 3-C.	10. Explica, por palavras suas, os principais argumentos discutidos.	Explica os argumentos usando um <b>vocabulário pouco adequado</b> .		Explica os argumentos por palavras suas, mas com um <b>vocabulário pouco rigoroso</b> .		Explica os argumentos por palavras suas, usando um <b>vocabulário adequado e rigoroso</b> .
	11. Cumpre as normas formais e científicas do ensaio filosófico.	Apenas cumpre <b>uma</b> das normas exigidas.		Apenas cumpre <b>três</b> das normas exigidas.		Cumpre a <b>totalidade</b> das normas exigidas.
	12. Expressa-se de modo estruturado e claro, fazendo um uso correto da língua	Expressa-se de modo <b>desestruturado, pouco claro</b> , ou fazendo um <b>uso pouco</b>		Expressa-se de um modo <b>estruturado</b> , mas <b>pouco claro</b> ou com <b>erros pontuais</b> no uso da		Expressa-se de um modo <b>estruturado, claro e correto</b> ao nível da língua portuguesa.

	portuguesa.	<b>correto da língua portuguesa.</b>	língua portuguesa.		
--	-------------	--------------------------------------	--------------------	--	--

## ANEXO N

# A Escola de Frankfurt e a Indústria Cultural

João Patrício

1

1

## Estrutura da apresentação

1. Notas biográficas sobre Theodor Adorno e Max Horkheimer
2. Introdução à obra *Dialética do Esclarecimento*
3. Uma definição de Indústria Cultural
4. A Indústria Cultural e a Cultura de Massas
5. A Indústria Cultural e a Publicidade
6. Exemplos contemporâneos

2

2

## Notas biográficas

Theodor Adorno (1903-1969)

- Filósofo, sociólogo, compositor e musicólogo alemão
- Intelectual público e professor universitário
- Obras mais importantes:
  - *Minima Moralia*, 1951
  - *Dialética Negativa*, 1966
  - *Teoria Estética*, 1970



Max Horkheimer (1895-1973)

- Filósofo e sociólogo alemão
- Diretor do Instituto de Investigação Social da Universidade de Frankfurt
- Obras mais importantes:
  - *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, 1937
  - *O Eclipse da Razão*, 1947



3

3

## Dialética do Esclarecimento

- Publicado originalmente em 1944, revisto em 1947
- Título original: *Dialektik der Aufklärung*
  - Pode ser traduzido por *Dialética do Esclarecimento* ou *do Iluminismo*
- Texto fundador da Teoria Crítica
- Cinco capítulos
  - i. O Conceito de Esclarecimento
  - ii. Excurso I
  - iii. Excurso II
  - iv. **A Indústria Cultural**
  - v. Elementos do Antissemitismo



4

4

## O que é a Indústria Cultural?

"Cada filme é um *trailer* do filme seguinte, que promete reunir mais uma vez sob o mesmo sol exótico o mesmo par de heróis; o retardatário não sabe se está assistindo ao *trailer* ou ao filme mesmo.", DE, p. 135

- Duplo sentido: Indústria Cultural e Cultura Industrial
- Três características da Indústria Cultural:
  - a) Tem uma natureza mercantil
  - b) Tem como objetivo a imitação e a padronização
  - c) Opera ideologicamente como prolongamento do trabalho

5

5

## A Indústria Cultural e a Cultura de Massas

"O que é novo na fase da cultura de massas em comparação com a fase do liberalismo avançado é a exclusão do novo. A máquina gira sem sair do lugar. Ao mesmo tempo que já determina o consumo, ela descarta o que ainda não foi experimentado porque é um risco. É com desconfiança que os cineastas consideram todo manuscrito que não se baseie, para tranquilidade sua, em um best-seller.", p. 111

- A Cultura de Massas no tempo de Adorno e Horkheimer
  - Rádio: Integração dos produtos culturais na esfera da mercadoria
  - Cinema: Anulação da fantasia e padronização do enredo
  - Televisão: "visa uma síntese do rádio e do cinema" – uniformização dos media

6

6

## A Indústria Cultural e a Publicidade

"Tanto técnica quanto economicamente, a publicidade e a indústria cultural se confundem. Tanto lá como cá, a mesma coisa aparece em inúmeros lugares, e a repetição mecânica do mesmo produto cultural já é a repetição do mesmo slogan propagandístico.", p. 135

"A cultura é uma mercadoria paradoxal. Ela está tão completamente submetida à lei da troca que não é mais trocada. Ela se confunde tão cegamente com o uso que não se pode mais usá-la. É por isso que ela se funde com a publicidade. Quanto mais destituída de sentido esta parece ser no regime do monopólio, mais todo-poderosa ela se torna.", p. 134

7

7

## Exemplos contemporâneos

- Transformações dos antigos *media*:
  1. Surgimento da Internet
  2. O sucesso das plataformas de *streaming*
  3. Continuação do processo de uniformização
- Algumas tendências mantêm-se atuais:
  - a. Ausência de novidade
  - b. A fusão entre cultura de massas e publicidade
  - c. A Cultura como mercadoria



8

8

## ANEXO O

### ***Feedbacks* – conferência sobre Indústria Cultural na Academia de Cultura de Vila Franca de Xira**

Declaração da Academia de Cultura: “O protocolo cultural entre o Agrupamento de Escolas Professor Reynaldo dos Santos e a nossa Academia de Cultura (Sénior) tem proporcionado encontros muito frutuoso, quer no espaço da Escola Secundária, quer no nosso.

Na sequência da visita anterior do Estágio de Filosofia daquela Escola, tivemos, a 15 de fevereiro passado, o prazer de receber o Dr. João Patrocínio, Estagiário de Filosofia do corrente ano. Dispôs-se ele a vir falar-nos da teoria de Adorno e Horkheimer sobre a Indústria Cultural, a partir do livro *Dialética do Esclarecimento*, de 1944.

Fez a sua apresentação com base num *PowerPoint* muito claro e bem organizado, complementado com as suas observações e chamadas de atenção, de uma forma muito viva e empática, a que se seguiu uma conversa, muitíssimo participada pela audiência, que fez interpelações, desenvolveu posições e alargou o número de exemplos ligados ao cinema, à música, à literatura.

Fica a Academia de Cultura muito grata ao Dr. João Patrocínio por esta sessão tão animada e enriquecedora.”

Declaração da professora bibliotecária Hermínia Falcão Valente: "No dia 15 de fevereiro de 2024, no âmbito do protocolo cultural entre o Agrupamento de Escolas Professor Reynaldo dos Santos e a Academia de Cultura (Sénior), o mestrando João Patrocínio, estagiário no Agrupamento, dinamizou uma sessão, subordinada ao tema: a teoria de Adorno e Horkheimer, sobre a Indústria Cultural, a partir do livro “Dialética do Esclarecimento” (1944).

Como Professora Bibliotecária da escola sede acompanhei o mestrando, dado que os dois estagiários estabeleceram um estreito trabalho com as Bibliotecas do Agrupamento.

A sessão decorreu com um grande dinamismo. O Dr. João Patrocínio apresentou a teoria de forma muito clara e esclarecedora, o que levou a uma aula bastante participada por parte da turma de Literatura. Foi notório o rigor científico e conhecimento do dinamizador, que conseguiu despertar nos presentes uma reflexão e um debate caloroso e coordenado com muita eficiência.

Após o terminus da sessão, tivemos a possibilidade de confraternizar com os participantes que manifestaram todo o aprazimento pela mesma.

Estamos gratos pelo interesse, empenho e dinâmicas criadas com e pelos dois mestrandos que contribuíram para que a escola continue a fazer toda a diferença."

## **ANEXO P**

### **Guia para melhorar a escrita**

1. Identifica a ideia central – por que é que escreves o texto?
2. Adota uma atitude de ignorância – escreve como se não soubesses nada e tivesses de explicar o assunto a ti mesma/o.
3. Identifica ao máximo as razões que sustentam as posições descritas pelos autores, bem como as posições que defendes.
4. Verifica se as razões são sólidas e convincentes – arranja uma pessoa que esteja disposta a ler o texto, que seja crítica e que pense de maneira diferente da tua para ver como ela reage às razões apresentadas.
5. Identifica os momentos em que são precisos exemplos e um maior desenvolvimento das ideias apresentadas.
6. Verifica se há momentos em que há saltos de pensamento na escrita, ou momentos que possam ser alvo de contraexemplos e contra-argumentos que poderiam ajudar a esclarecer a tua argumentação.
7. Encontra os momentos do texto que pedem informação factual ou informação bibliográfica.
8. Encontra momentos no texto onde é útil imaginar o que diria uma pessoa que não concorde com as razões ou com as tomadas de posição defendidas no texto.
9. Procura levantar perguntas sobre o teu próprio texto.
10. Identifica problemas no assunto que são difíceis e para os quais tu própria/o não tens solução.