

Experiências de Pensamento no Ensino da Filosofia: Possíveis aplicações de experiências de pensamento para uma didática da escrita filosófica

Ana Rita Silva Pacheco

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

Novembro de 2023

Índice:

Agradecimentos:.....	3
Introdução:.....	3
Primeira Secção:	9
1. A Escola:	9
2. Projeto Educativo:.....	11
3. Núcleo de Estágio:	14
4. Turmas:	14
5. Aulas:	17
5.1. Epistemologia Cartesiana (11º.).....	24
5.2. Livre-arbítrio e Determinismo (10º.)	28
5.3. Ética Utilitarista (10º.)	33
5.4. Dimensão Religiosa (11º.)	35
6. Atividades do Núcleo de Estágio	37
Segunda Secção:	43
1. Contexto e Problemática:	43
2. O Que é uma Experiência de Pensamento?	46
3. Experiências de Pensamento na Filosofia:.....	49
4. A Utilização de Experiências de Pensamento para uma Didática da Escrita:..	59
Conclusão:	68
Bibliografia:.....	70
Anexos:.....	69

Agradecimentos:

No presente relatório da prática de ensino supervisionada, está contemplada a minha experiência de estágio que durou um ano letivo (2022-2023), mas também está contemplado o conhecimento que adquirir ao longo dos dois anos do meu Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Tendo conhecimento de que um trabalho deste tipo não seria possível de ser concretizado sem apoio, gostaria de agradecer às pessoas que me ajudaram a conseguir atingir este marco.

Gostaria de agradecer à professora doutora Dina Mendonça, pela sua contribuição, orientação e apoio ao longo de todo o processo que resultou no presente relatório. Bem como, ao professor doutor Luís Manuel Bernardo, pelas suas contribuições e orientações ao longo do seminário de orientação à elaboração do presente relatório. À professora Maria dos Anjos Fernandes que orientou a minha prática de ensino supervisionada, por me ter ensinado tanto através de palavras como através do seu exemplo, conhecimentos que serão fundamentais no meu futuro como docente. E ao meu colega de estágio, Rui Miguel Antunes, por todo o apoio, paciência e amizade durante esta experiência conjunta.

Finalmente, gostaria ainda de agradecer aos meus pais Ana e Dinis, pois sem os seus esforços o sonho de sair da Ilha da Madeira para estudar filosofia e posteriormente ingressar num mestrado de ensino da filosofia, não teria sido concretizado.

Introdução:

A elaboração do presente relatório da prática de ensino supervisionada foi realizada no momento de estágio na aprendizagem da prática de ensino que decorreu na Escola Secundária Ferreira Dias, que faz parte do Agrupamento de Escolas Aqua Alba.

O seguinte relatório dividir-se-á, essencialmente, em duas secções: a primeira secção será destinada a descrever e a refletir sobre a prática de ensino supervisionada, que decorreu durante todo o ano letivo 2022/2023. Sendo que a avaliação da prática de ensino supervisionada incide sobre os critérios de planificação, lecionação, avaliação e integração da comunidade escolar, o relatório começa com uma descrição e reflexão de seis tópicos que se inserem nos critérios avaliados.

Deste modo, esta primeira secção do relatório da prática de ensino está organizada de acordo com esses mesmos seis tópicos, a saber: (1) a escola e o contexto histórico, social e cultural em que a mesma se insere; (2) o projeto educacional da escola; (3) o núcleo de estágio no qual estive integrada; (4) as turmas com as quais estive envolvida; (5) as aulas assistidas, planificadas e lecionadas na Escola Secundária Ferreira Dias, e por fim (6) as atividades que foram realizadas pelo núcleo de estágio, de modo a promover a integração do núcleo na comunidade escolar.

O objetivo desta primeira secção do relatório é o de, primeiramente, descrever com algum detalhe o meu envolvimento na Escola Secundária Ferreira Dias no ano letivo 2022/2023 e, seguidamente, refletir sobre as aprendizagens e desafios que a prática de ensino supervisionada acarreta.

A segunda secção do relatório consistirá na interligação entre a minha experiência durante a prática supervisionada de ensino e na defesa da utilização de exercícios de escrita, com recurso a experiências pensamento como método para aperfeiçoar a escrita filosófica dos alunos do ensino secundário.

O meu interesse por escrever sobre a utilidade das experiências de pensamento no ensino da filosofia no ensino secundário teve a sua origem durante o meu primeiro ano de mestrado. Especificamente, durante a lecionação da unidade curricular Didática II, lecionada pela professora Dina Mendonça. Para esta unidade curricular submeti como um dos elementos de avaliação um ensaio filosófico que tratava, com menor profundidade do

que é aqui apresentada, a utilidade das experiências de pensamento para uma didática da escrita filosófica. No meu segundo ano de mestrado, quando já me encontrava a estagiar tive a oportunidade de trabalhar num artigo para publicação novamente sobre esta temática e de o submeter para publicação na revista científica de filosofia de educação *AAPT Studies in Pedagogy*¹ da qual ainda aguardo a aceitação ou recusa da equipa editorial. É no seguimento do mesmo que a segunda secção deste relatório possui a sua inspiração.

Na preparação das minhas planificações de aula, deparei-me com a existência de vários exercícios com recurso a experiências de pensamento, em variados manuais de filosofia, para o ensino secundário. Após esta observação, considerei que os exercícios demonstravam ser úteis para os alunos compreenderem um certo conjunto de matérias, devido ao carácter lúdico e acessível que é característico das experiências de pensamento.

Infelizmente, a maior parte dos artigos e estudos relativamente à importância didática das experiências de pensamento foram realizados no âmbito das disciplinas de Ciências Naturais e da Física² não se encontrando literatura científica sobre a importância destas para o ensino da disciplina de Filosofia, ou mesmo no contexto português na sua totalidade. Sublinhamos a importância de nos debruçarmos sobre aspetos práticos da didática da Filosofia que possam também contribuir para ultrapassar lacunas teóricas como esta.

As experiências de pensamento ocupam o pódio de uma das ferramentas favoritas a serem utilizadas por filósofos – ou seja, podemos considerá-las como sendo uma ferramenta útil e imprescindível para pensar e cultivar a reflexão a aprofundar a compreensão das questões filosóficas. Além disso, considero que a relevância de escrever sobre experiências de pensamento e a sua utilização em sala de aula advêm do modo como as experiências de pensamento possuem um carácter lúdico e claro, favorecendo a

¹Link: <https://aaptstudies.org/cfp-v9/>

² Como por exemplo:

Asikainen, M., & Hirvonen, P. (30 de Dezembro de 2013). *Thought Experiments in Science and in Science Education*.

Gilbert, J., & Reiner, M. (20 de Julho de 2010). *Thought experiments in science education: potential and current realization*, pp. 265-283.

Klassen, S. (2003). *The Science Thought Experiment: How Might it be Used Profitably in the Classroom?*, pp. 453-466.

identificação de argumentos de um texto, bem como de pressupostos e premissas implícitas em esquemas argumentativos (entimemas). A sua utilização em contexto de sala de aula possibilita também usar a leitura, análise e criação de experiências de pensamento para aperfeiçoar a escrita dos alunos, reforçando os mecanismos para estimular o seu pensamento crítico.

Ainda que já existam manuais escolares de Filosofia que utilizam exercícios com recurso a experiências de pensamento, penso que na maior parte dos casos os exercícios não permitem usufruir de toda a potencialidade que as experiências de pensamento oferecem. A maior parte dos manuais com que já me deparei acabam por resumir o exercício à mera leitura da experiência de pensamento e a uma pergunta ampla sobre a mesma. Por exemplo, na página 137 do manual *“Como pensar tudo isto?, Filosofia 10”* é possível encontrar a experiência de pensamento denominada por Demônio de Laplace. Após o excerto que a descreve existe apenas uma pergunta para refletir sobre a mesma, a saber; “Assumindo que esse intelecto teria, de facto, o passado e o futuro diante dos seus olhos, haveria espaço para o livre-arbítrio? Porquê?”.

É possível levantar outras questões que podem levar os alunos a compreender melhor a experiência pensante e explorar a problemática de forma mais extensa. Outras possíveis questões a colocar acerca da experiência de pensamento seria pedir aos alunos para compararem esta personagem de Laplace com a personificação de uma voz da consciência enganadora que exista na ficção e identificar semelhanças e diferenças entre as mesmas (por exemplo, pedir aos alunos para compararem a personagem de Laplace com o génio maligno de Descartes). Seria possível também inquirir os alunos sobre como é que o desenvolvimento da física poderia modificar, ou não, a experiência pensante de Laplace. E ainda se poderia perguntar aos alunos se a capacidade de previsão diminui a sensação de livre-arbítrio ou não e a sua existência, como forma de diferenciar a experiência pensante da experiência do quotidiano de prever o que nós próprios e o que outras pessoas fazem no seu dia a dia.

De acordo com esta avaliação crítica da forma como as experiências pensantes aparecem nos manuais do ensino do secundário irei argumentar, neste relatório, que devemos procurar criar exercícios de escrita com as experiências de pensamento que usufruam de toda a sua potencialidade para aprofundar as questões filosóficas que lhes estão subjacentes. Deste modo, no meu relatório irei procurar defender que, os exercícios com

recurso a experiências de pensamento podem auxiliar os alunos a: 1) estimular o seu pensamento crítico e a sua imaginação; 2) rever os seus esquemas mentais; 3) retirar argumentos de um texto e 4) construir novos argumentos. Tomando como exemplo o exercício do manual de 10º. que foi mencionado anteriormente poderíamos convertê-lo de modo a ampliar a sua capacidade para ajudar os alunos a pensar. Por exemplo, poderíamos solicitar aos alunos que estes escrevam uma carta a contar a experiência de pensamento, especificando que nessa carta os alunos deveriam explicar porque é que consideram a experiência de pensamento importante ou se, pelo contrário, a consideram absurda.

A segunda secção do meu relatório irá essencialmente dividir-se em quatro partes, sendo que a primeira parte será dedicada a fornecer o contexto pedagógico em que a temática se insere e a problematizar a mesma. A segunda parte ocupar-se-á com a definição de uma experiência de pensamento, como podemos caracterizá-las e como explicitar qual a importância que as experiências de pensamento assumem enquanto ferramentas para melhor pensar dentro da Filosofia. Na terceira parte, irei descrever a história do termo na história da Filosofia e como podemos identificar instâncias de experiências de pensamento antes da designação ter sido inventada e se ter tornado comum na literatura filosófica. Como ilustração irei utilizar a *República* de Platão, identificando as características fundamentais das experiências pensantes. De seguida, irei explicitar de que modo é que a utilização de experiências de pensamento pode ser benéfica no ensino da disciplina de Filosofia – mais especificamente dentro das áreas da ética, filosofia política, metafísica e teologia filosófica.

Finalmente, na quarta parte, irei expor de que modo é que as experiências de pensamento podem ser utilizadas através de exercícios em sala de aula, dentro de uma didática da escrita filosófica. Depois de descrever alguns exercícios de escrita que realizei com os alunos ao longo da minha prática de ensino supervisionada, irei comentar os efeitos que os mesmos exercícios exerceram nos alunos. Por fim, farei uma reflexão sobre os limites de aplicação das experiências de pensamento e alguns cuidados a ter na sua aplicação em sala de aula.

Em suma, nesta segunda secção do relatório espero conseguir demonstrar a relevância que as experiências de pensamento possuem como ferramenta de pensamento e de escrita

na Filosofia e de que modo é que podemos utilizar as experiências de pensamento para suscitar a curiosidade e melhorar a escrita dos alunos de Filosofia no ensino secundário.

Primeira Secção:

1. A Escola:

A prática de ensino supervisionada foi realizada na Escola Secundária Ferreira Dias (ESFD) na cidade de Agualva-Cacém pertencente ao município de Sintra. O patrono da escola é José do Nascimento Ferreira Dias, antigo professor e engenheiro nascido em Lisboa no início do século XX, ocupando o lugar de ministro da Economia entre os anos 1958 e 1962, José Ferreira Dias tornou-se reconhecido como o grande impulsionador da industrialização em Portugal.³

Neste momento, a ESFD está integrada no Agrupamento de Escolas Aqua Alba, sendo que este agrupamento é composto na sua totalidade por mais seis escolas, nomeadamente: Escola Básica da Quinta da Fidalga; Escola Básica 2, 3 António Sérgio; Jardim de Infância Nossa Sra. da Anunciação; Escola Básica Nº2 de Agualva; Escola Básica Nº3 de Agualva e Escola Básica de Colaride. A história da ESFD está intimamente interligada com a criação de outras duas escolas, nomeadamente: a Escola Básica António Sérgio e Escola Básica e Secundária Gama Barros. Sendo que, a primeira pertence ao mesmo agrupamento e a segunda não.⁴

A ESFD era anteriormente denominada por Escola Industrial e Comercial de Sintra e surgiu no contexto da criação de novas escolas técnicas, por parte do Estado Novo, sendo que é também a escola mais antiga do concelho. Por volta de 1967 devido ao excesso de população irá ocorrer uma divisão da escola em duas, passando a existir a Escola Industrial Ferreira Dias e a Escola Comercial Gama Barros. No entanto durante alguns anos ambas as escolas continuaram a existir num único edifício. Após o 25 de Abril de 1974 várias Comissões de encarregados de educação, professores e funcionários exerceram pressão junto do Ministério da Educação, com o intuito de realizar melhoramentos nas instalações da escola que se iam degradando gradualmente, principalmente devido ao aumento da população escolar. Infelizmente, a situação nunca foi solucionada pelo Ministério da Educação e foi sendo pontualmente resolvida graças ao auxílio das Comissões de encarregados de educação, professores e funcionários que se ofereceram para trabalhar gratuitamente. Foi graças a estas comissões foi possível

³ Informação presente em: <http://bbteca.blogspot.com/search/label/Engenheiro%20Ferreira%20Dias>

⁴ Informação presente em: <https://ferreiradiasenoites.blogspot.com/search?q=escola&btnG=Pesquisar>

recuperar as precárias instalações da escola e foram até ainda realizadas terraplanagens para a instalação de dois pavilhões de Ciências da Natureza.⁵

Neste momento, apesar de ter passado já mais de meio século da sua construção, a ESFD ainda mantém a arquitetura original de zonas verdes. Além do edifício central a escola conta também com: o edifício dos ginásios, refeitório, sala de convívio para os alunos, oficinas de eletricidade e de mecânica, o Centro de Formação da NovaFoco e ainda um pátio designado para o convívio dos alunos usualmente referido pela comunidade escolar como o “pátio dos amendoins”.

Na parte exterior da escola e ao largo da mesma é possível observar alguns murais pintados onde estão representadas algumas figuras emblemáticas tais como: José Saramago e Nelson Mandela. Existem também um conjunto variado de estruturas e serviços que são oferecidos pela escola, de modo a fomentar a eficácia da ação educativa, nomeadamente: A Biblioteca Escolar, o Serviço de Psicologia e Orientação, Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, a Ação Social Escolar, a Educação Especial e o Centro de Apoio à Aprendizagem.⁶

A ESFD conta com um total de 1500 alunos, distribuídos pelo terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário, e, no ensino noturno. Existindo também um protocolo entre a Escola e um polo de ensino no Estabelecimento Prisional da Carregueira (EPC), no qual se lecionam Cursos de Educação e Formação de Adultos a aproximadamente 80 formandos. Na sua maioria, os alunos da escola pertencem ao ensino secundário, abrangendo todos os cursos Científico-Humanísticos e cursos profissionais de nível 4. Os professores na sua maioria são de carreira, com cerca de 20 anos de serviço e perfazem um total 165 docentes. A comunidade escolar conta ainda, com uma psicóloga, treze administrativos, dos quais um técnico superior e uma técnica de Ação Social Escolar e trinta e nove assistentes operacionais. Sendo que, em relação aos assistentes operacionais ressalta-se estes serem predominantemente do género feminino e com idades compreendidas entre os 40 e 60 anos.⁷

⁵ Informação presente em: <https://ferreiradiasenoites.blogspot.com/search?q=escola&btnG=Pesquisar>

⁶ Informação presente em: <https://esfdferreira.wordpress.com/documentos-estruturantes/projeto-educativo/>

⁷ Ibid.

Em relação à comunidade escolar é necessário ainda referir, que Agualva-Cacém é uma das áreas suburbanas da Grande Lisboa, onde grande parte dos residentes desempenha funções nos setores da indústria e do comércio. Sendo que existem evidências de grandes assimetrias culturais e socioeconómicas dentro da comunidade escolar.⁸ A população desta comunidade escolar é composta por alunos de nacionalidade portuguesa e alunos oriundos de diversos países estrangeiros tais como: Brasil; Angola; Guiné-Bissau; Cabo Verde; Paquistão; Egito; entre outros.

2. Projeto Educativo:

Em diversos momentos, durante a prática de ensino supervisionada eu e o meu colega, Rui Miguel Antunes, contactamos com o projeto educativo da ESFD. Especificamente, durante a participação, planificação e elaboração de diversas atividades que ocorreram durante o ano escolar. Sendo que existia uma ligação destas atividades com o projeto educativo, mais concretamente na parte dos compromissos a que a escola se dispõe a cumprir. O projeto educativo da ESFD com que contactamos é o projeto educativo de 2017/2021, que ainda estava em vigor durante o ano letivo 2022/2023 devido ao novo projeto educativo ainda não ter sido aprovado.

A principal missão do projeto educativo da escola é a de “Promover o sucesso educativo numa escola de qualidade.”⁹ Deste modo, o projeto educativo estipula que, esta máxima deve ser absorvida pela comunidade escolar e reinterpretada de modo a conferir-lhe um sentido local que seja capaz de fazer cumprir o objetivo de promoção do sucesso educativo nesta escola em particular. Como ocorre na maior parte das escolas em contextos sociais semelhantes, os principais objetivos são: maximizar o sucesso académico em todos os níveis de ensino e diminuir a taxa de retenção e de abandono escolar. Destes objetivos principais podemos também extrair a necessidade de proporcionar aos alunos um ganho de competências necessárias, quer seja para estes prosseguirem os seus estudos, como para estes integrarem no mercado de trabalho.

Em relação aos valores, é necessário realçar que o projeto educativo da escola dá uma enorme ênfase à formação no seu todo, ou seja existe uma grande atenção com a

⁸ Informação presente em: <https://esfdferreira.wordpress.com/documentos-estruturantes/projeto-educativo/>

⁹ Informação retirada: <https://esfdferreira.wordpress.com/documentos-estruturantes/projeto-educativo/>

formação, seja esta do domínio social, afetivo, motor, cognitivo ou metacognitivo. Outros valores contemplados no projeto educativo da escola são: o da alfabetização da população local; a valorização do domínio da língua portuguesa, sendo este entendido como necessário para a apreensão de outras aprendizagens; a integração e conciliação de todas as diferentes culturas de todos os elementos que compõem a comunidade escolar, tendo sempre em consideração o carácter multicultural da escola. Consequentemente, o pluralismo cultural existente na comunidade escolar irá resultar na necessidade de reforçar os valores de respeito e autonomia entre todos os elementos integrantes na comunidade escolar, bem como os valores democráticos que agilizam a convivência multicultural num ambiente harmonioso para que seja possível a comunidade usufruir da riqueza do pluralismo cultural.

O projeto educativo reforça também a importância de existir uma ligação entre a escola e a comunidade local no sentido em que deve existir uma relação de colaboração e entreajuda entre ambas as partes. É possível observar esta ligação entre a escola e comunidade escolar através da existência de iniciativas como o cabaz de Natal e o estendal solidário. É necessário que se estabeleça uma conexão entre as experiências individuais dos vários elementos da comunidade, de modo a criar uma experiência coletiva que seja de harmonia. Finalmente, é também necessário que exista uma autoavaliação da escola, permitindo assim aperfeiçoar os níveis de eficácia da execução do projeto educativo a que esta se propõe.

Existem três grandes grupos de compromissos que estão contemplados no projeto educativo, sendo estes: os compromissos educativos, organizacionais e com a comunidade. Nestes três grandes grupos podemos encontrar os pilares basilares essenciais para o bom funcionamento da comunidade escolar.

No grupo dos compromissos educativos, é necessário realçar: a autonomia pedagógica da escola de modo a dar resposta à procura por oferta educativa dentro da comunidade local, satisfazendo as necessidades da mesma; a importância dada ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares de modo a conjugar os vários saberes, das várias áreas, fomentando o trabalho autónomo dos alunos; o trabalho para tornar a escola cada vez mais inclusiva, em colaboração com o projeto *Educação Inclusiva*, tendo em consideração o decreto lei 54, de 6 de julho de 2018 “que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das

necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”; o desenvolvimento de projetos internacionais de modo a promover o intercâmbio de conhecimentos, culturas e experiências dentro da matriz da comunidade europeia da qual fazemos parte. Em relação a este último ponto, quero realçar a colaboração do núcleo de estágio no programa Erasmus + que irá ser novamente mencionada posteriormente.

No grupo dos compromissos organizacionais é importante de realçar: a prestação de um serviço de qualidade e rigoroso com vista à promoção de valores essenciais para a formação de cidadãos preparados para os desafios da sociedade hodierna; proporcionar a toda a comunidade escolar as melhores condições possíveis para a educação, nomeadamente, a criação de um espaço de aprendizagem, segurança, trabalho e lazer.

Finalmente, acerca dos compromissos com a comunidade educativa é importante realçar: a promoção de um sentimento de integração e partilha de valores comuns à cultura da escola, dando uma maior importância ao diálogo, à tolerância e à adaptação à mudança; a criação de vias e meios de comunicação entre todos os membros da comunidade educativa, nomeadamente, dos encarregados de educação e alunos com toda a estrutura docente e não docente da escola, com vista ao envolvimento de todos os membros em projetos comuns.

Por fim, é ainda importante referir que de modo, a assegurar o cumprimento da missão da escola, dos seus compromissos e da proteção e garantia dos seus valores a ESFD dispõe de uma série de instrumentos que visam garantir que estes objetivos sejam cumpridos. Tais como: o projeto de intervenção da diretora, o plano anual de atividades (PAA), o regulamento interno, orçamento da escola, plano de segurança, normas de execução temporária, plano de ação social escolar, planeamento curricular de turma e o plano de desenvolvimento europeu.

Como foi referido anteriormente, o núcleo de estágio contribuiu para o projeto educativo através da integração vários projetos que visam cumprir a missão da escola e a promoção dos seus valores. Nomeadamente, o projeto escola azul, o projeto Erasmus + e o clube de sismologia, sendo que a descrição das atividades interligadas com estes projetos será descrita em maior detalhe posteriormente no ponto 6 referente às atividades realizadas pelo núcleo de estágio . Como também examinaremos adiante, foi possível envolver a

comunidade escolar nas atividades realizadas pelo núcleo de estágio e promover a utilização de alguns espaços escolares, como por exemplo a biblioteca da escola.

3. Núcleo de Estágio:

O núcleo de estágio de filosofia da ESFD, constituído pela professora orientadora Maria dos Anjos Fernandes e pelos dois professores estagiários Ana Rita Pacheco e Rui Miguel Antunes, reuniu-se semanalmente todas as quartas-feiras, por volta das 14h. Sendo que, a primeira reunião se realizou no dia vinte e um de setembro de dois mil e vinte e dois e a última reunião ocorreu no dia vinte e quatro de maio de dois mil e vinte e três, o que totalizou vinte e sete reuniões presenciais durante todo o ano escolar.

As reuniões foram dedicadas a tratar de diversos aspetos, sendo que é possível enquadrá-los em cinco categorias: análise das planificações das aulas dos professores estagiários; elaboração dos elementos de avaliação sumativa e das suas respetivas matrizes; correção e classificação dos elementos de avaliação sumativa; planificação das atividades a desenvolver pelo núcleo e por fim a autoavaliação e reflexão sobre a prática de ensino supervisionada dos professores estagiários.

A nível da participação do núcleo em reuniões escolares posso afirmar que o núcleo esteve presente nas reuniões do: grupo de filosofia da escola; dos diretores de turma; reuniões do conselho de turma; reuniões com os encarregados de educação da direção de turma da professora Maria dos Anjos e reuniões de avaliação intermédia e final.

Podemos concluir sem hesitação que o núcleo funcionou de forma organizada e cordial, garantindo sempre a existência de um ambiente de entreajuda e partilha de conhecimentos, sem nunca descurar o rigor científico, o brio profissional e as relações institucionais em causa.

4. Turmas:

Durante a minha prática de ensino supervisionada, lecionei nas quatro turmas que estavam incumbidas à professora orientadora Maria dos Anjos Fernandes. No entanto, tendo em consideração à extensão delimitada para este relatório, selecionei apenas duas dessas turmas. Portanto, serão essas duas turmas que seguidamente irei caracterizar e posteriormente e que irei referir quando estiver a descrever e a refletir acerca da minha lecionação. Contudo, gostaria ainda de referir que apesar deste relatório focar-se na lecionação e a planificação de duas turmas é importante realçar que nas restantes turmas

as aulas decorreram de forma semelhante aumentando a experiência em sala de aula preparatória para a futura lecionação.

A turma que selecionei do 10º ano foi a turma do 10ºC1, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Sendo que, esta turma era a direção de turma da professora orientadora Maria dos Anjos Fernandes. A turma, inicialmente, era composta por vinte e quatro alunos sendo que, ao longo do ano chegaram, em momentos diferentes seis novos alunos e saíram quatro, tendo a turma, no final do ano permanecido com vinte e seis alunos. Destes vinte e seis alunos doze são rapazes e catorze são raparigas, sendo que a média de idades da turma é de quinze anos.

A turma era constituída por um grupo de alunos bastante heterogéneo em variados aspetos, sendo um ótimo exemplo de uma turma multicultural. Havendo alunos oriundos de quatro continentes diferentes (o africano; o asiático; o americano e o europeu) estavam presentes sete nacionalidades diferentes. Isso significava que existiam na turma vários alunos com diferentes níveis de domínio da língua portuguesa, que variavam entre o nível A1, o nível B1 e o português como língua materna. É ainda necessário referir, que se denotou em alguns alunos provenientes de diferentes sistemas de ensino, algumas lacunas nos pré requisitos necessários para ingressar no ensino secundário. Por exemplo, alguns alunos que provinham do estrangeiro e só dominavam a língua inglesa o que significava que não conseguiam acompanhar as aulas que eram lecionadas em português.

A turma possuía também alguns alunos, que necessitavam de não comparecer ocasionalmente a algumas aulas, em virtude da religião que professavam de modo a conseguirem executar todos os rituais inerentes à mesma.

A nível do contexto socioeconómico a turma situava-se na classe baixa e média baixa, existindo nove alunos que beneficiavam de ação social escolar. Sendo que, quatro desses alunos beneficiavam do escalão A4 e os restantes cinco beneficiavam do escalão B5. Em relação ao contexto familiar, apenas quatro alunos possuíam encarregados de educação com um grau superior ao ensino secundário.

Em relação ao sucesso escolar, os resultados dos alunos variavam bastante, contudo e apesar do resultado de avaliação heterogenia, o conjunto das notas encontra-se apenas em níveis positivos. Apesar de alguns alunos possuírem dificuldades no domínio da língua portuguesa, todos conseguiram alcançar os objetivos mínimos para o sucesso escolar.

Sendo que, nenhum aluno integrado na turma possuía necessidades educativas especiais. Deste modo, o aproveitamento da turma situava-se no nível bom. A nível do comportamento a turma situa-se num nível muito bom, sendo que não se registaram qualquer tipo de situação de indisciplina.

A turma que selecionei do 11º ano foi a turma do 11ºE, do curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas, sendo que a professora orientadora já os tinha acompanhado no ano anterior. Inicialmente, a turma era composta por dezanove alunos sendo que, ao longo do ano letivo chegaram, em momentos diferentes dois alunos e saíram outros dois. Deste modo, a turma no final do ano ficou com dezanove alunos. Do total de dezanove alunos que compunham a turma, nove são rapazes e dez são raparigas, sendo que a média de idades da turma é de dezassete anos.

Como a turma de décimo ano, esta também é muito heterogénea, apresentado igualmente características de uma turma multicultural. Sendo que, existiam alunos provenientes de três continentes diferentes, nomeadamente: o africano; o americano e o europeu; existindo no total cinco nacionalidades diferentes na turma. Nesta turma também existiam alunos com diferentes níveis de domínio da língua portuguesa, que variavam entre o nível B1 e o português como língua materna. No caso de alguns alunos provenientes de diferentes sistemas de ensino, denotaram-se algumas lacunas a nível de pré requisitos necessários para ingressar no ensino secundário, especificamente, no 11º ano.

A turma a nível do contexto socioeconómico situava-se na classe baixa e média baixa, existindo apenas um aluno que beneficiava de ação social escolar, especificamente beneficiando do escalão A4. Em relação ao contexto familiar, apenas quatro alunos possuíam encarregados de educação com um grau superior ao ensino secundário demonstrando que a proposta de promover o sucesso educativo na escola se revele ainda mais importante do que em contextos escolares onde os alunos têm exemplos familiares de percurso escolar continuado.

A nível do sucesso escolar da turma, os resultados variam bastante, contudo essa variação encontra-se também em níveis positivos, tendo todos os alunos conseguido alcançar os objetivos mínimos para o sucesso escolar. Apesar, de alguns alunos possuírem dificuldades no domínio da língua portuguesa, o aproveitamento da turma situa-se no nível suficiente, sendo que na turma não existia nenhum aluno com necessidades

educativas especiais. A nível do comportamento da turma, podemos considerar que esta situava-se no nível bom, sendo que não se registou qualquer tipo de situação de indisciplina ao longo do ano letivo.

5. Aulas:

Durante a minha prática de ensino supervisionada assisti às aulas e lecionei em quatro turmas. Como referido anteriormente, devido à extensão exigida neste relatório a minha reflexão irá incidir apenas em duas turmas, sendo estas as que serão mencionadas na parte 4 do relatório.

O total de aulas que lecionei em ambas as turmas, durante todo o ano escolar foram sessenta e oito aulas, de cinquenta minutos cada, sendo que trinta foram no 10º e trinta e oito no 11º. No 10º lecionei duas unidades inseridas no módulo II que é referente à ação humana e os valores. Especificamente, a unidade do determinismo e da liberdade na ação humana e a unidade da ética utilitarista de John Stuart Mill. No 11º. lecionei duas unidades inseridas no módulo IV que é referente ao conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica. Concretamente, a unidade da epistemologia racionalista de René Descartes e a unidade da dimensão religiosa. Sendo que, no número total de aulas não estão a ser contabilizadas algumas aulas que foram dedicadas à preparação de atividades com os alunos ou aulas de preparação para os testes de avaliação sumativa.

Desde que iniciei a minha prática de ensino supervisionada, no dia vinte de setembro de dois mil e vinte e dois até o seu término no dia dois de junho de dois mil e vinte e três, assisti a todas as aulas lecionadas pela professora orientadora Maria dos Anjos Fernandes e pelo meu colega de estágio Rui Miguel Antunes. Considero que, a possibilidade de assistir às aulas lecionadas pela professora orientadora e pelo meu colega de estágio, foi extremamente enriquecedora. Na medida em que, foi-me permitido adquirir aprendizagens fundamentais em três níveis.

O primeiro, prende-se com a gestão de sala de aula, sendo que este é o meu primeiro contacto com a leção surgiram-me ao longo do ano letivo imensas questões relativamente à comunicação que é estabelecida entre professor e aluno. Por exemplo, embora tenha conseguido gerir o barulho numa sala de aula e conseguir afirmar-me como figura de autoridade perante os alunos, isso não foi algo que me surgiu naturalmente e

teria sido ainda mais difícil sem assistir a lecionações de outras pessoas e poder adotar algumas das suas estratégias pedagógicas.

Ao assistir às aulas lecionadas pela minha professora orientadora e pelo meu colega de estágio, considero que consegui apreender, de que modo é que é possível e necessário estabelecer uma via de comunicação com os alunos com base na empatia, sem nunca colocar em causa o respeito e a boa educação. Particularmente, considero que a gestão em sala de aula, foi um dos grandes benefícios pessoais que retirei das minhas aulas assistidas pois esse foi o ponto com que mais me debati no começo da minha prática de ensino supervisionada.

O segundo nível interliga-se com a utilização de diferentes métodos pedagógicos e diversificação de estratégias. O período de estágio permitiu-me também reforçar a importância de diversificar e adaptar as estratégias ao longo do ano letivo dentro da mesma turma. A mutabilidade e imprevisibilidade do dia a dia impõe uma necessidade de adaptação e diversificação ao longo de um ano letivo. Caso contrário, as aulas tornar-se-ão monótonas e repetitivas e os alunos acabarão por demonstrar desinteresse e apatia perante os conteúdos lecionados. Tanto durante as minhas aulas assistidas, assim como as que lecionei, pude constatar a importância e a necessidade de diversificação de estratégias e de métodos pedagógicos.

O lugar central desta questão na lecionação não é dado apenas pelo facto de o professor ter diversas turmas com diferentes componentes específicas e que as estratégias nem sempre são adequadas a todas as turmas. Para além de ser ter sempre em consideração que cada turma é diferente e que estratégias que resultam numa turma podem não funcionar noutra, o próprio professor deve manter uma vivacidade de comunicação para transmitir conhecimento e se repetir sempre as mesmas atividades corre o risco de se aborrecer a si próprio e os alunos a quem comunica conhecimento esmorecendo a visibilidade da sua paixão pela disciplina que leciona.

O estágio permitiu ver a importância crucial desta variação pedagógica e fazer-se sentir como absolutamente necessário que haja uma diversificação de atividades tanto para os alunos como para o docente.

É ainda importante referir que, além da diversificação e adaptação de estratégias à turma é também necessário adaptá-las ao espaço em que lecionamos. Durante as aulas que

assisti da minha professora orientadora e do meu colega de estágio houve momentos em que a sala que nos estava atribuída não era possível utilizar e por isso alguns dos recursos e estratégias que estavam planificados para a respetiva aula não foram possíveis de utilizar. Normalmente devido, a problemas interligados com o computador ou pelos alunos não conseguirem visualizar o quadro ou a tela devido à sala não possuir cortinas e por isso entrar demasiada luz. Independentemente destas limitações, as aulas a que assisti decorreram igualmente bem precisamente pela capacidade de adaptação do grupo de estágio e a forma envolvente com que os seus membros de relacionavam e se apoiavam, tanto por parte da minha professora orientadora como por parte do meu colega de estágio, como da minha.

Por fim, o último nível prende-se com a utilização e eficácia de diferentes recursos didáticos. Efetivamente, pude constatar, como seria expectável, que existem recursos didáticos comuns a todos os docentes, como por exemplo: o manual, o quadro e apresentações em formato *Power Point*. Contudo, ao longo da minha prática de ensino supervisionada foi-me permitido observar que cada docente se apropria da sua utilização e eficácia de diferentes modos (vídeos, textos em forma de diálogo, imagens, *cartoons*) e que uma personalização e o estilo de docência ampliam a possibilidade de comunicação com os alunos e que só assim podem despertar um maior interesse para os conteúdos que estão a ser lecionados. Sendo que, futuramente pretendo utilizá-los como docente e cultivar a variação e adequação constante dos mesmos.

Tendo em consideração, os três pontos que referi anteriormente, considero que durante a minha assistência às aulas lecionadas pela minha professora orientadora e pelo meu colega de estágio, foi possível criar um verdadeiro espaço de partilha de conhecimentos assente na harmonia, honestidade e respeito.

Irei refletir acerca das minhas planificações de aulas e da lecionação das mesmas. Antes de avançar e passar à parte seguinte é necessário primeiramente explicitar três pormenores referentes à planificação das aulas.

O primeiro é que para planificar estas aulas guiei-me por três documentos: *Aprendizagens Essenciais do 10º*, *Aprendizagens Essenciais do 11º* e as planificações anuais de 10º e 11º elaboradas pelo grupo de Filosofia da ESFD (Anexo A).

O segundo é que todas as planificações exibidas neste relatório foram aperfeiçoadas ao longo da prática de ensino supervisionada, graças às reuniões semanais do núcleo de estágio. Nestas reuniões, era conjuntamente realizada uma análise detalhada dos objetivos, conteúdos, estratégias, recursos, materiais didáticos e avaliações a utilizar. De modo que, através do diálogo e da análise coletiva cooperativa e coordenada fosse possível aperfeiçoar as planificações.

Por fim, o terceiro aspeto a realçar, é que a análise e reflexão das planificações terá como base, o pensamento do filósofo pragmatista norte-americano John Dewey. Neste sentido, antes de passar à parte seguinte será necessário explicitar algumas ideias predominantes do pensamento do pensador e clarificar, de que modo é que estas se interligam com as planificações de aulas.

Primeiramente, é importante explicitar que sendo Dewey um filósofo pragmatista, este quebraria com o método filosófico que se basearia na contemplação. Um dos conceitos basilares do pensamento do próprio é o conceito de experiência. A definição do conceito de experiência de Dewey está assente na ideia de que a experiência é o ponto de encontro entre um organismo e o seu meio ambiente (por exemplo um indivíduo e a sociedade). Dewey, ao contrário de outros pensadores da educação que o antecedem, não colocaria o foco do sistema educativo unicamente no indivíduo ou na sociedade. Como podemos observar na seguinte citação:

“Em suma, acredito que o indivíduo a ser educado é um indivíduo social e que a sociedade é uma união orgânica de indivíduos. Se eliminarmos o fator social da criança, ficamos apenas com uma abstração; se eliminarmos o fator individual da sociedade, ficamos apenas com uma massa inerte e sem vida.”¹⁰

Através da citação podemos observar que para Dewey o foco dos sistemas educativos não poderia ser meramente o indivíduo nem a sociedade em que este se insere. Isso significa que segundo Dewey o indivíduo e a sociedade são conceitos que só devem ser pensados conjuntamente já que o indivíduo é um ser social e uma sociedade é uma união entre indivíduos.

¹⁰ Dewey J. (2010); *Teachers, Leaders, and Schools*; p.26; Tradução feita por mim.

É importante ainda referir o que Dewey considera que há dois princípios fundamentais na educação: o princípio de interação e o princípio de continuidade. O princípio da interação estipula que numa experiência existe uma interação entre condições externas (meio ambiente ou sociedade) e internas (organismo ou indivíduo). Enquanto o princípio da continuidade estipula que existe uma continuidade entre experiências, sendo que uma experiência irá possibilitar a aquisição futura de outras experiências e ampliar o seu significado. Por exemplo: as crianças aprendem a atar os seus sapatos, o que futuramente lhes possibilitará caso façam algum desporto como vela, a aprender a atar vários tipos de nós.

Um último aspeto ainda necessário de referir acerca do pensamento de Dewey é que este pode ser considerado com um defensor do modelo da escola progressista também denominado por escola nova, mas uma leitura mais rigorosa mostra como também era crítico da educação progressista. Podemos observar que Dewey não seria um defensor nem da escola progressista nem da escola tradicional, na seguinte citação retirada do primeiro capítulo da obra *Experiência e Educação*:

“O homem gosta de pensar em termos de oposições extremadas, de pólos opostos. Costuma formular suas crenças em termos de "um ou outro", "isto ou aquilo", entre os quais não reconhece possibilidades intermediárias. Quando forçado a reconhecer que não se pode agir com base nessas posições extremas, inclina-se a sustentar que está certo em teoria mas na prática as circunstâncias compelem ao acordo.”¹¹

O conceito de escola progressista surge como resposta crítica e pretende reformar o modelo de escola tradicional. Este último modelo de escola estaria marcado por ideais conservadores, elitistas e dogmáticos, onde a experiência funcionaria de fora para dentro. Dewey também pensava que a escola tradicional precisa de ser modificada, mas considera que o modelo de escola progressista em que por oposição a experiência funcionaria de dentro para fora que estava marcado por: ideais que incentivariam à participação ativa dos alunos; métodos crítico-experimentais e valores sociais-democratas não podia ser genuinamente inovador sem refletir sobre o significado da noção de experiência.

¹¹ Dewey J. (2010); *Experiência e Educação*; p.3.

Finalmente, após tudo o que foi referido acerca do pensamento de John Dewey é necessário explicitar, de que modo é que o pensamento do filósofo irá interligar-se com as minhas planificações de aulas.

Como foi referido anteriormente, no pensamento de Dewey existe um especial foco no conceito de experiência e no papel que esta ocupa na educação. Para este filósofo a educação deveria ter em conta as histórias pessoais dos alunos, de modo a possibilitar a futura aquisição de novos conhecimentos. No livro *Teachers, Leaders, and Schools*, que é uma coletânea de ensaios escritos por John Dewey, podemos observar esta linha de pensamento na seguinte citação:

“Eu acredito que, tal como na vida social simplificada, a vida escolar deve crescer gradualmente a partir da vida doméstica; que deve assumir e continuar as atividades com as quais a criança já está familiarizada em casa.

Eu acredito que a vida escolar deve exibir essas atividades para a criança e reproduzi-las de forma que a criança aprenda gradualmente o significado delas e seja capaz de desempenhar seu próprio papel em relação a elas.

Eu creio que se trata de uma necessidade psicológica, porque é a única forma de assegurar a continuidade do crescimento da criança, a única forma de dar um pano de fundo da experiência passada às novas ideias dadas na escola.”¹²

Através desta citação podemos constatar dois aspetos, o primeiro é como para Dewey existe uma noção de que a educação começa antes mesmo dos alunos colocarem os seus pés na escola. Os alunos não chegam à escola completamente ignorantes como se fossem tabuas rasas prontos a ser preenchidos pelas aprendizagens a realizar na escola. O segundo é de que o papel da educação e subsequentemente do educador está em possibilitar aos alunos a aquisição de novos conhecimentos utilizando precisamente as suas experiências passadas como base. Deste modo, a educação permitirá que os indivíduos continuamente reconstruam as suas experiências. E é precisamente nesta linha de pensamento que surge a interligação, entre o pensamento de Dewey e as minhas planificações de aulas.

¹² Dewey J. (2010); *Teachers, Leaders, and Schools*; p.26; Tradução feita por mim.

Durante a minha prática de ensino supervisionada, concretamente na parte referente à elaboração das planificações e na futura lecionação das mesmas, debati-me sobre qual seria o aspeto unificador entre todas as minhas aulas. Ou seja, qual seria o pensamento, método ou ideia que estaria como base nas decisões que tomei referentes às minhas planificações e à minha lecionação.

O que concluí ao longo da elaboração das planificações foi que o aspeto unificador era que a utilização das histórias pessoais dos alunos poderia ser um ponto de partida na aprendizagem para que, posteriormente estes, numa fase mais avançada, pudessem adquirir as aprendizagens essenciais de filosofia. Dito de outro modo, as minhas planificações e a minha lecionação visavam, a utilização das histórias dos alunos, de modo a criar uma escala na aprendizagem que começasse na experiência concreta, familiar e individual. Com o intuito de que posteriormente, os alunos conseguissem mais facilmente adquirir ideias, conceitos e noções mais abstratas que lhes permitissem uma renovada leitura das suas próprias histórias pessoais.

A linha de pensamento transmitida no parágrafo anterior, que tem como base o pensamento de John Dewey, é visível nas minhas planificações de aulas e na minha lecionação de duas formas.

Pode ser identificado num primeiro nível através da utilização de um método dialógico e interativo em que eram realizadas várias perguntas aos alunos, de modo que estes pensassem sobre determinados conceitos à luz das suas histórias pessoais. Por vezes eram também fornecidos aos alunos alguns exemplos do quotidiano para que estes depois fossem também capazes de se colocar nessas situações e pensar sobre como agiriam ou como responderiam à problemática inerente dada a esses cenários realistas e imaginários. Um possível exemplo do quotidiano que poderia ser utilizado com os alunos seria inquiri-los sobre como estes reagiriam se um sem-abrigo lhes pedisse comida à porta de um supermercado pode ser utilizado para verificar a assimilação de conhecimentos da unidade 4. A dimensão ética-política – Análise e Compreensão da Experiência Convivencial.

Num segundo nível, seriam fornecidos materiais (textos, fichas de trabalho, casos de estudo) com recurso a experiências de pensamento. Nesta fase mais avançada, os alunos

já seriam confrontados com conceitos, ideias e argumentos e por vezes com cenários apenas imaginários.

Considero que durante a passagem do primeiro para o segundo nível existe uma evolução nas aprendizagens dos alunos. Sendo que esta aprendizagem, começa no mais familiar até alcançar o mais distante e que faz com que seja possível identificar uma maior maturidade. Para alcançar esta evolução é então realizada progressivamente uma passagem das histórias pessoais ou do quotidiano para as experiências de pensamento. Ou seja, um dos objetivos era que existisse uma transição dos conceitos iniciais que estão adaptados ao quotidiano, para a conceptualização e problematização que estará integrada nas experiências de pensamento sendo que se cultivava a capacidade de imaginação para testar e pensar conceitos filosóficos. Para que essa conceptualização mais elaborada mostre a sua riqueza é preciso que se regresse à reflexão sobre o quotidiano e que se identifique de que forma a elaboração conceptual permite uma melhor avaliação do que acontece no quotidiano. Considero necessário também referir que, durante a partilha de histórias pessoais é importante garantir aos alunos que estes possuem um espaço de privacidade. Por vezes, os alunos possuem dificuldade em estabelecer barreiras concretas, sendo estas mesmas necessárias e importantes de respeitar. Devemos sempre demonstrar aos alunos que se encontram num espaço seguro para a partilha das suas histórias, mas também devemos alertá-los para que estes estejam conscientes que existem histórias que não podem ser partilhadas em contexto de sala de aula.

5.1. Epistemologia Cartesiana (11º.)

Esta parte do relatório da prática de ensino supervisionada versará sobre algumas das minhas planificações e sobre a lecionação das mesmas. Devido à limitação de páginas previstas para este relatório, a minha reflexão irá apenas incidir entre uma a três aulas de cada unidade temática que lecionei. A escolha da ordem aqui apresentada é cronológica relativamente à prática letiva e como iniciei a minha lecionação por uma unidade do décimo primeiro ano de escolaridade o relatório seguirá essa ordem temporal.

Por fim, gostaria ainda de referir dois aspetos referentes à reflexão a que me proponho realizar seguidamente. Primeiro, é que esta reflexão irá ter como suporte a ideia, que foi explicitada na parte 5, de que é benéfico para a aprendizagem dos alunos utilizarmos as

suas histórias individuais, como base para a aprendizagem e aquisição de novos conteúdos e novas capacidades cognitivas. O segundo aspeto, é que esta reflexão irá procurar responder essencialmente a cinco questões: 1. Como decorreu a aula na sua generalidade? 2. A planificação foi cumprida na totalidade ou parcialmente? 3. Foram as estratégias e os materiais utilizados benéficos para a aprendizagem dos alunos? 4. O que deveria mudar na planificação e na lecionação? Porquê? 5. O que deveria ser conservado na planificação e na lecionação? Porquê?

As duas aulas da primeira unidade que lecionei, sobre as quais decidi refletir nesta parte do relatório foram respetivamente, a quarta e a quinta aula que lecionei na unidade referente à epistemologia cartesiana (Anexo B). Estas duas aulas foram dedicadas à apresentação de dois dos três argumentos cartesianos presentes na primeira parte da obra *Meditações sobre Filosofia Primeira*. Descrevendo sucintamente, durante a aula foram expostos oralmente os dois primeiros argumentos cartesianos (argumento dos enganos sensoriais e argumento do sonho), com recurso a uma apresentação *Power Point* (Anexo C). A exposição dos dois argumentos foi intercalada com a visualização de um vídeo da plataforma *Youtube*, este vídeo consistia num excerto do filme *Matrix*, sendo que este filme foi posteriormente transmitido aos alunos no final da unidade temática.

Após a visualização do vídeo, o mesmo foi comentado à luz do que os alunos tinham apreendido sobre o argumento dos sentidos enganadores. Do mesmo modo, após a exposição do segundo argumento cartesiano (argumento do sonho), os alunos visualizaram um vídeo, também presente na plataforma *Youtube*. Sendo que, este era um excerto do filme *Inception*. Como aconteceu anteriormente, após a visualização do segundo vídeo o mesmo também foi comentado à luz do que os alunos tinham apreendido sobre o argumento do sonho.

Na parte final da aula, os alunos realizaram uma ficha de trabalho (Anexo D) em grupos de dois. Pedi com frequência para os alunos trabalharem em pares de modo a fomentar a capacidade comunicativa dos alunos e fortalecer a forma como a reflexão também ocorre de forma colaborativa. A ficha era composta por um excerto que é uma experiência de pensamento (experiência de pensamento da máquina de experiências aprazíveis), elaborada pelo filósofo Robert Nozick. Na ficha de trabalho, entregue em papel aos alunos, era pedido que após a leitura do texto respondessem a um conjunto de questões que interligavam o texto de Nozick com a problemática da distinção entre sonho e

realidade. Por fim, após os alunos terminarem a ficha de trabalho, foi pedido a cada grupo que respondesse a uma das questões da ficha, sendo que todas as respostas dadas foram analisadas coletivamente.

Após esta sucinta descrição de como a aula decorreu na sua generalidade, de seguida procederei a uma mais profunda reflexão da mesma. É necessário ressaltar que, na outra turma de décimo primeiro ano em que lecionei, não foi possível utilizar todos os recursos que estavam planificados para serem utilizados. Dado que o computador da sala que estava atribuída à turma para aquele dia, não possuía acesso à internet e não foi possível a visualização dos dois vídeos, que se encontram na plataforma *Youtube*. Para tentar colmatar, a falta causada pela impossibilidade de utilizar os recursos previstos foram descritos e discutidos os dois filmes com os alunos, sendo que alguns dos alunos já os tinham assistido. Graças à impossibilidade que ocorreu nesta aula foi importante tomar consciência na prática que em contexto de sala de aula, é necessária existir por parte do professor a capacidade de responder a imprevistos.

Considero que esta impossibilidade de utilizar os recursos, apesar de me ter causado algum *stress* inicialmente, por ter de adaptar a planificação no momento. Acabou por resultar numa aprendizagem extremamente benéfica. Isto porque me permitiu aprender que as planificações apesar de deverem funcionar como guia orientador da aula não preparam o docente para todas as imprevisibilidades que podem acontecer numa sala de aula, como por exemplo, falhas técnicas.

A nível das estratégias e dos materiais que foram utilizados em aula, considero que estes foram benéficos para a aprendizagem dos alunos. Isto tendo em consideração, que a planificação e a lecionação destas duas aulas, tinha como base o que foi explicitado na parte 5 sobre a utilização das experiências pessoais dos alunos como ponto de partida na aprendizagem. No começo da aula durante a exposição oral dos dois argumentos cartesianos, os alunos foram inquiridos sobre um conjunto de questões, que se interligavam com as suas experiências pessoais, de modo a simplificar o conteúdo explícito no argumento. Por exemplo, durante a explicitação do argumento do sonho os alunos foram inquiridos sobre: se sonhavam; quais eram as características dos seus sonhos; se tinham sonhos lúcidos; como é que distinguiam os sonhos da realidade e se tinham a certeza que não estavam a sonhar naquele momento.

Com base no diálogo estabelecido com os alunos sobre as suas histórias pessoais foi possível contruir uma ligação com o argumento cartesiano. A maior parte das histórias contadas pelos alunos eram narrações de sonhos, alguns deles lúcidos, que os alunos tinham tido. Numa fase seguinte, após a visualização dos dois vídeos os alunos foram inquiridos, de que modo é que poderiam interligar o que tinham acabado de visualizar, com as suas experiências pessoais. Deste modo, os vídeos foram benéficos pois reiteraram as experiências que os alunos tinham partilhado anteriormente. Permitindo, desta forma que os alunos observassem a existência de uma ponte entre as suas experiências pessoais e os conteúdos lecionados.

Numa fase final, foi pedido aos alunos a realização de uma ficha de trabalho, em que constava um excerto que era uma experiência de pensamento e algumas perguntas sobre a mesma. Se os vídeos possibilitaram que os alunos se familiarizarem com o conceitos e estrutura argumentativa de Descartes, a ficha de trabalho fortalecia a forma como os alunos podiam mobilizar esses mesmos conceitos, ideias e argumentos que tinham apreendido durante a aula. Deste modo, as experiências pessoais dos alunos funcionaram como base para facilitar futuramente a aprendizagem de alguns conteúdos. Sendo que, os alunos iniciaram a aula a dialogar e a pensar sobre conceitos e ideias mais abstratas e dispersas e acabaram a aula a conseguir pensar, analisar e escrever sobre a experiência de pensamento interligando-a com o argumento cartesiano.

Em suma, tendo em consideração tudo o que foi descrito nos últimos parágrafos, julgo que os recursos e estratégias utilizados foram benéficos para os alunos dado que permitiram uma aprendizagem progressiva dos conteúdos aos alunos.

Por fim, sendo que estas duas das primeiras planificações que elaborei durante a minha prática de ensino supervisionada, considero que possuem algumas falhas que posteriormente foram solucionadas. Por exemplo, apesar de a impossibilidade de utilizar alguns dos recursos, que tinha planificado ter ocorrido nas aulas da outra turma em que lecionei. Apesar destes problemas terem ocorrido precisamente nas aulas sobre as quais não versa o relatório, foi fundamental para a atitude autocorretiva que o estágio proporcionou.

Não obstante, considero ainda que esta impossibilidade, apesar de ter resultado de um problema técnico, poderia ter sido evitada se a tivesse considerado a sua possibilidade

anteriormente. Neste sentido, um dos aspetos que mudaria na planificação e na leção das duas aulas, seria ter descarregado os dois vídeos e tê-los colocado na apresentação *Power Point*. Como fiz posteriormente, com outros vídeos que utilizei na leção das seguintes unidades temáticas. Excetuando este pormenor, tendo em conta o modo como as aulas decorreram considero que conservaria os objetivos, conteúdos, estratégias e recursos previstos na planificação, por estes terem se demonstrado como sendo adequados. Ainda assim, depois do imprevisto passarei também a utilizar a descrição dos vídeos pedindo aos alunos que escrevam sobre o que viram nos vídeos para pessoas que não os viram

5.2. Livre-arbítrio e Determinismo (10º.)

A segunda unidade temática que lecionei é referente à problemática do livre-arbítrio e determinismo. As três aulas sobre as quais decidi refletir nesta parte do relatório foram respetivamente, a terceira, quarta aula (Anexo E) e a quinta aula (Anexo F). Estas duas primeiras aulas foram dedicadas essencialmente à formulação do problema do livre-arbítrio e à introdução das duas primeiras respostas ao problema (teoria libertista e teoria do determinismo radical). Portanto, o objetivo pretendido para estas duas aulas era que, no fim os alunos fossem capazes de formular o problema do livre-arbítrio.

A aula iniciou-se com a verificação e apresentação do trabalho de casa. Para trabalho de casa foi pedido aos alunos, que estes trouxessem para a aula: um objeto; uma imagem; um desenho ou uma música; que representasse para eles o conceito de liberdade ou de responsabilidade. Sendo que, também era necessário que os alunos justificassem as suas escolhas.

Após ter constatado que a maioria dos elementos da turma realizou o trabalho de casa com sucesso, solicitei que três alunos se voluntariassem para apresentar o seu trabalho à turma. O objetivo principal pretendido com o trabalho de casa e as apresentações, era o de que os alunos fossem capazes de reconhecer o impacto da liberdade e da responsabilidade dentro da ação humana. Dadas as apresentações por terminadas, pude atestar que o objetivo tinha sido cumprido, passando assim para a parte seguinte da aula.

Seguidamente, coloquei os alunos a visualizar um vídeo que estava presente no *Power Point* (Anexo G), sendo que o vídeo consistia num excerto de um episódio de uma série americana *Good Place*. No vídeo era possível observarmos uma discussão entre duas

personagens, relacionada com a problemática da liberdade na ação humana. Dentro da discussão entre as duas personagens podíamos observar duas linhas de pensamento: 1) a ação humana é livre ou 2) a ação humana está pré-determinada por condicionantes genéticas, sociais, económicas e culturais.

Posteriormente, à visualização do vídeo foram colocadas algumas questões aos alunos de modo a fomentar um diálogo sobre a problemática do livre-arbítrio. Sendo que, algumas dessas questões foram: Concordas com a opinião da rapariga que aparece no vídeo? Consideras que não és livre de escolher o que queres beber num restaurante? Sempre? Consideras que o senhor de cabelo branco que aparece no vídeo escolheu livremente derramar chá gelado em cima da rapariga? Porquê?

Por fim, na segunda parte da aula foi realizada uma síntese da problemática do livre-arbítrio no quadro. De seguida, foi solicitado aos alunos que estes resolvessem uma ficha de trabalho (Anexo H) em pares, sendo que a ficha viria a ser posteriormente corrigida oralmente. A ficha de trabalho consistia num excerto da obra *Existencialismo é um humanismo*, Jean-Paul Sartre. A ficha de trabalho era composta pelo texto e por questões que o sucediam, que tinham como objetivo primário o de levar os discentes a refletir sobre a problemática do livre-arbítrio. E como objetivo secundário trabalhar a capacidade de interpretação de texto dos alunos.

Após tudo o que foi dito a nível do decorrer da aula, posso confirmar que a planificação foi cumprida na sua totalidade. Um dos fatores, que considero que foi essencial para a planificação ter sido cumprida na sua totalidade, foi a gestão do tempo conseguida porque primeiramente estas duas aulas de cem minutos estavam planificadas para serem lecionadas em apenas cinquenta minutos. Sendo que, este aspeto só foi alterado após uma reunião do núcleo de estágio, em que a minha professora orientadora aconselhou-me a alterar a planificação nesse nível. Caso contrário, a planificação não teria sido cumprida na totalidade, pois iria exigir muito mais tempo do que o que estaria disponível.

A nível das estratégias e dos materiais que foram utilizados em aula, considero que estes foram benéficos para a aprendizagem dos alunos. Especificamente, considero que o vídeo foi um bom recurso a ser utilizado para introduzir o problema. Os discentes, ao visualizarem uma conversa informal sobre a problemática conseguiram realizar um paralelo entre a mesma e as suas histórias pessoais. Deste modo, posteriormente quando

o problema foi introduzido, os alunos facilmente compreenderam a problemática que estava a ser debatida.

Considero ainda, que a utilização de um modelo dialógico interativo foi útil nesta aula porque permitiu aos alunos pensarem sobre a problemática do livre-arbítrio, interligando-a com as suas histórias pessoais. Contrariamente, se tivesse unicamente introduzido o problema de um modo não-interativo, considero que os alunos poderiam não ter demonstrado tanto interesse.

Na minha perspetiva, iniciar a aula a partir de um diálogo que tenha como base as histórias individuais dos alunos é uma estratégia pedagógica extremamente benéfica. Torna-se possível deste modo conseguir demonstrar aos alunos como é que a filosofia está presente nas suas vidas, sem os próprios se aperceberem. Por exemplo, como era demonstrado no vídeo, o simples ato concreto de pedir um chá gelado num restaurante pode ser um ponto de partida para uma conversa mais abstrata sobre o conceito de liberdade. Claro que todos sabemos que apesar da liberdade ser um conceito abstrato é possível pensarmos em implicações práticas que este conceito possui nas nossas vidas. E se não pensássemos no conceito de liberdade as nossas ações humanas estariam de algum modo condicionadas. Graças ao vídeo e ao diálogo que este possibilitou no início da aula os alunos demonstram-se posteriormente mais seguros e capazes na realização da ficha de trabalho. Por outro lado, viver em sala de aula a ligação em diálogo amplia a forma como os alunos podem interpretar a sua vida quotidiana, sabendo que podem refletir sobre ela de forma mais profunda à luz de conceitos abstratos.

Finalmente, considero que a diversificação de recursos e estratégias foi algo que contribuiu imenso para a aula ter decorrido da melhor forma. Esta minha perspetiva advém do facto de que, como decorreu usualmente, no final das aulas realizei alguma forma de avaliação formativa. Sendo que, nestas duas aulas a avaliação formativa foi em forma de ficha de trabalho. Os objetivos da utilização de alguma forma de avaliação formativa prendiam-se com poder constatar se a matéria lecionada estava consolidada e averiguar se os alunos possuíam alguma questão em relação à mesma. Um elemento importante na avaliação é que este se faça sentir como um momento de aprendizagem em que os alunos também possam aferir o seu conhecimento e confirmam que sabem e ampliar o impacto do seu conhecimento, de modo a diminuir a tensão que a quantificação da avaliação pode causar.

A terceira aula que pretendo refletir sobre, foi a quinta aula referente à unidade temática da problemática do livre-arbítrio. Esta aula foi dedicada à identificação e explicitação da tese libertista e da tese do determinismo radical. Por fim, era também pretendido que os discentes fossem capazes de identificar as duas teses estudadas como sendo teses incompatibilistas.

A aula iniciou-se com a exposição oral, com recurso a uma apresentação *Power Point* (Anexo I), sendo que a maior parte da aula decorreu de igual modo, excetuando a parte final. A parte final da aula, tinha como objetivo que os alunos consolidassem os seus conhecimentos e que aferissem se possuíam questões. Nesse sentido, foi-lhes pedido que lessem o texto da página 137 do manual (Anexo J) e respondessem, em pares, à questão que era colocada. O texto foi lido por dois alunos e posteriormente os alunos foram inquiridos sobre se possuíam questões à nível da interpretação do texto.

O texto presente no manual consistia numa experiência de pensamento usualmente denominada por *O demónio de Laplace*. Após a leitura do texto, existia uma questão para os alunos responderem, sendo que essa questão possuía como objetivo que os alunos fossem capazes de mobilizar os conceitos lecionados até ao presente momento. Contudo, nem todos os alunos conseguiram terminar o exercício até ao fim da aula, deste modo foi-lhes solicitado que terminassem o exercício em casa. Sendo que, na aula seguinte realizaríamos a verificação do trabalho. Foi também solicitado como trabalho de casa que os alunos lessem e analisassem o *cartoon* da página 141 (Anexo K) do manual, sendo que este também seria comentado na aula seguinte.

Finalmente, considero que a aula decorreu maioritariamente como estava prevista, apesar de que a exposição da matéria demorou mais tempo do que estava planificado. O que acabou por resultar em não conseguir concretizar o último objetivo que constava na planificação de aula relativo à identificação da tese incompatibilistas. Apesar de algumas estratégias e recursos não terem sido utilizados, nomeadamente a análise do *cartoon* da página 141 do manual, penso que o foco na comunicação rigorosa dos conteúdos e o acompanhamento aos alunos pode por vezes significar que a planificação das aulas seja parcialmente cumprida.

Existiram alguns aspetos a melhorar, concretamente em relação aos materiais utilizados e penso que essa aprendizagem no estágio também revelou que o ensino é um caminho

em que se poderá sempre melhorar e evoluir a forma de lecionar e os materiais a utilizar. Relativamente a esta aula em particular penso que em relação à leitura e análise do texto da página 137 o exercício que o seguia acabou por não utilizar a potencialidade do mesmo, ainda que o texto tenha despertado o interesse e a atenção dos alunos,. Os alunos apesar de terem compreendido o texto não estavam a conseguir realizar a interligação entre o mesmo e a tese libertista e determinista. Depois de refletir criticamente sobre a aula, a planificação e a forma como foi utilizada para guiar a leção da aula, penso que para o exercício conseguir beneficiar verdadeiramente do texto seria necessário existir um conjunto maior de perguntas. Uma maior amplitude de perguntas para ajudar a tornar vivos os argumentos do texto e permitirá no futuro que exista uma orientação na interpretação do texto que posteriormente irá facilitar a interligação pretendida, entre o mesmo e as duas teses mencionadas anteriormente.

Posteriormente, na segunda secção deste relatório irei retornar a este ponto. Com o intuito de argumentar que apesar de as experiências de pensamento serem benéficas na aprendizagem dos alunos, é necessário criar exercícios de escrita que usufruam da potencialidade das mesmas. Na maior parte dos manuais com que me deparei, os exercícios com recurso a experiências de pensamento acabam por estar resumidos à mera leitura da experiência de pensamento e a uma pergunta ampla. Sendo o exercício que utilizei nesta aula um exemplo desta problemática.

Por fim, refletindo sobre o que mudaria e conservaria na planificação e na leção, como afirmei anteriormente considero que alteraria o recurso que foi utilizado. Além de que também considero que deveria ter existido uma melhor gestão do tempo da minha parte, sendo que a aula a planificação da aula não foi concretizada na sua totalidade. Contudo, gostaria de ressaltar que considero que aulas assim também são uma aprendizagem necessária. Isto porque, é necessário compreender que apesar de as planificações serem importantes a nível da orientação da aula, estas não podem ser imutáveis.

Na minha perspetiva, ao lecionarmos é importante atendermos que existem imprevistos que as planificações de aulas não comportam em si. Por isso considero que, por vezes, é melhor para a aprendizagem dos alunos que os conteúdos sejam lecionados, de um modo mais pausado e que estes compreendam bem o que lhes está a ser transmitido do que

leccionar uma aula em que os conteúdos estão a ser transmitidos muito rapidamente unicamente em benefício de cumprir a planificação.

5.3. Ética Utilitarista (10º.)

A terceira unidade temática que lecionei é referente à ética utilitarista de John Stuart Mill. A aula que escolhi para refletir nesta parte do relatório foi especificamente a sétima (Anexo L). Esta aula foi dedicada essencialmente à explicitação de duas críticas à ética utilitarista e às suas possíveis respostas.

No início da aula os alunos foram inquiridos sobre se existiria alguma objeção que estes apontariam à ética utilitarista. Rapidamente vários alunos começaram a apontar alguns aspetos que estes consideravam, como sendo possíveis objeções. Sendo que, durante as intervenções dos alunos as suas objeções foram analisadas, comentadas e posteriormente apontadas no quadro.

Após o contributo dos alunos estar apontado no quadro procedi a interligar as suas objeções com as que seriam lecionadas na aula daquele dia. Seguidamente, as duas críticas foram expostas oralmente com recurso a uma apresentação *Power Point* (Anexo M), de um modo mais elaborado e formal do que o que tinha sido apresentado anteriormente pelos alunos.

Na parte final da aula, após a exposição da crítica ao consequencialismo foi realizada uma atividade (Anexo N) com os alunos. A atividade consistia num jogo em que perante três imagens de crianças os alunos teriam de decidir se escolheriam que estas existissem ou não. As três imagens de crianças eram retratos de infância de três figuras históricas e, como era previsível, a maior parte dos alunos afirmaram que escolheriam que as três crianças apresentadas existissem (quem disse não e havia um momento para justificar?). Após todos os alunos terem fornecido as suas respostas, foram informados que as três imagens que tinham observado correspondiam respetivamente a Adolf Hitler, Maria Curie e Vincent Van Gogh.

O objetivo da atividade era fazer sentir aos alunos como é difícil medirmos o que será uma pessoa que fará uma boa ação a partir duma imagem da sua infância. De forma semelhante é praticamente impossível maximizar a felicidade baseando-nos apenas nas consequências. Apesar de atualmente considerarmos que a inexistência de Hitler teria claramente minimizado a infelicidade, a maior parte de nós ao olhar para o Hitler em

criança não escolheria fazer-lhe qualquer tipo de mal. Neste sentido, foi possível os discentes constatarem como por vezes é extremamente complicado calcularmos as consequências das nossas ações devido a imprevisibilidade do decorrer dos eventos diários. Por fim, tendo a atividade acabado e dada a aula por terminada, foi solicitado aos alunos que estes resolvessem o exercício que constava no *Power Point* (Anexo O) como trabalho de casa.

Tendo em mente tudo o que foi afirmado até este momento, considero que a aula na sua generalidade decorreu de acordo com o planeado. A nível da planificação posso afirmar que esta foi cumprida na sua totalidade. Sendo que, na parte final da aula como todos os objetivos previstos tinham sido cumpridos foi possível os alunos iniciarem o trabalho de casa em aula. O que foi benéfico para os alunos, pois permitiu-lhes colocar algumas das suas questões a nível da interpretação do texto.

Anteriormente no presente relatório de estágio, concretamente nas partes 5.1. e 5.2. refleti acerca da benesse resultante de criar um diálogo inicial com os alunos sobre as suas histórias individuais, de modo a utilizá-las como ponto de partida para a aprendizagem. E também refleti sobre a utilidade de utilizarmos exercícios de escrita com recurso a experiências de pensamento, tendo como intuito os alunos consolidarem os seus conhecimentos sobre os conteúdos lecionados. A nível das estratégias e dos materiais que foram utilizados nesta aula, pretendo refletir mais profundamente em como a utilização de atividades que se assemelhem a experiências de pensamento podem ser benéficas para a aprendizagem dos alunos.

Apesar da segunda secção deste relatório ser dedicada a demonstrar como exercícios de escrita com recurso a experiências de pensamento podem ser benéficos para os alunos, gostaria de ressaltar que na minha perspetiva existem também, um outro conjunto de atividades, que complementam o efeito que as experiências de pensamento produzem e que podem ser benéficas na aprendizagem dos discentes. Como por exemplo, a atividade que foi realizada na aula que estou presentemente a refletir sobre. De modo, a demonstrar o meu ponto é necessário referir dois aspetos.

O primeiro aspeto a referir é que, podemos afirmar que a atividade com recurso às três imagens que constavam no *Power Point* assemelhava-se a uma experiência de pensamento na medida em que: criava e inseria os alunos numa narrativa imaginativa;

levava os alunos a pensarem sobre um certo conjunto de circunstâncias; apelava a que os alunos respondessem à problemática apresentada.

O segundo aspeto é que, podemos considerar que a atividade foi benéfica para a aprendizagem dos alunos, pois permitiu que os alunos compreendessem com maior clareza a crítica ao consequencialismo. Os alunos foram colocados na posição do indivíduo cuja sua escolha está a ser avaliada. Deste modo, a atividade ao condicionar os alunos a sentirem-se implicados também lhes demonstrou, de que forma é que os conteúdos lecionados, que por vezes podem ser entendidos pelos alunos como ideias abstratas, possuem implicações práticas.

Considero que algo que funciona como um bom exemplo para o que afirmei anteriormente, é que após a minha explicação da atividade ocorreu que um dos alunos contou à turma a história do padre que alegadamente terá salvo o pequeno Adolf Hitler de se ter afogado. O aluno após o relato comentou que a atividade se assemelhava à história do padre e concluiu que apesar de todos nós atualmente considerarmos que teria sido melhor para o mundo que Hitler não tivesse existido, na posição do padre iríamos todos agir como o próprio agiu.

Por fim, a nível de aspetos a conservar a alterar na planificação e lecionação considero que a aula decorreu como era esperado e por isso não existe nenhum aspeto que escolheria modificar. Esta minha perspetiva advém de que no começo da aula, quando foi pedido aos alunos para estes apresentarem possíveis críticas à ética utilitarista de Mill os alunos responderam prontamente e corretamente. Considerando que esta foi a última aula que lecionei da unidade temática da ética utilitarista, no final da aula solicitei aos alunos que estes iniciassem o trabalho de casa. O trabalho tinha como objetivo consolidar todos os conteúdos que tinham sido lecionados até então e averiguar se as dificuldades dos discentes. Posteriormente, quando o trabalho de casa foi corrigido verifiquei que os alunos, na sua maioria, cumpriram com o que lhes tinha sido solicitado.

5.4. Dimensão Religiosa (11º.)

A quarta e última unidade temática que lecionei foi referente à dimensão religiosa, sendo esta a penúltima unidade que consta no documento das *Aprendizagens Essenciais do 11º*. A aula que escolhi para refletir sobre foi concretamente a sexta (Anexo P). Esta aula foi dedicada à formulação do problema da incompatibilidade do mal no mundo e da

existência de Deus e à formulação da teodiceia de Leibniz como uma possível resposta ao problema.

A aula iniciou-se com a exposição oral, com recurso a uma apresentação *Power Point* (Anexo Q), sendo que a maior parte da aula decorreu de igual modo. Durante a primeira parte da aula foram analisadas e comentadas algumas imagens (Anexo R) que constavam no *Power Point*. A análise das imagens visava cumprir três objetivos: formulação da problemática da incompatibilidade entre a existência de mal no mundo e a existência de Deus; identificação dos conceitos de mal moral e de mal natural e a distinção entre os dois conceitos anteriores.

A relevância da utilização das imagens prendeu-se com despertar os alunos para alguns acontecimentos (alguns históricos como o Holocausto outros atuais como o terramoto na Turquia), de modo a incentivá-los a pensar sobre a existência do mal no mundo. Durante a análise e comentário das imagens foram introduzidos alguns conceitos e os discentes foram fornecendo algumas das suas experiências pessoais interligando-as com a problemática que estava a ser estudada. Por exemplo, a imagem referente à situação pandémica causou um grande debate entre a turma, pois os alunos questionavam-se sobre se poderíamos considerá-la como um exemplo de mal natural ou de mal moral.

Na parte final da aula, após a exposição oral da teodiceia de Leibniz os alunos foram inquiridos sobre se existiria alguma objeção que estes apontariam à mesma. Prontamente alguns alunos apontaram a crítica dos males gratuitos, fornecendo alguns exemplos imaginários de seres vivos que experienciam durante as suas vidas quantidades significativas de mal.

Um aspeto que considerei interessante é que outros alunos começaram a responder à crítica dos males gratuitos argumentado em favor da teodiceia. Esta alteração de argumentos entre os alunos acabou por resultar num debate, que apesar de não estar previsto na planificação permiti que ocorresse. Isto porque, ainda existiam cerca de quinze minutos para a aula terminar e todos os objetivos que estavam previstos para aquela aula estavam cumpridos. Durante o debate entre os alunos fui moderando as respostas dos mesmos e todas elas foram analisadas, comentadas e apontadas no quadro. Considero que este foi um momento de aprendizagem do estágio, pois demarcou

novamente a necessidade de que o docente possui de adaptar-se à imprevisibilidade da aula.

Na parte final da aula, como todos os objetivos previstos tinham sido cumpridos, foi possível os alunos iniciarem um pequeno debate sobre os conteúdos que tinham sido lecionados previamente. Considero que apesar do debate não ter sido planeado nem planificado demonstrou ser extremamente benéfico para os alunos. Além de ter demonstrado que os alunos estavam interessados nos conteúdos também possibilitou a que estes mobilizassem os conceitos e argumentos apreendidos em aula. Deste modo, o debate acabou por resultar em um momento de avaliação formativa, sendo que a grande maioria de os alunos participou no debate.

A nível das estratégias e dos materiais que foram utilizados em aula, considero que estes foram benéficos para a aprendizagem dos alunos. Especificamente, considero que iniciar a aula com o recurso à análise e comentário de imagens foi uma boa opção para introduzir a problemática e os conceitos que nela se inserem já que a análise das imagens possibilitou a criação de um paralelo entre as mesmas e as histórias individuais dos discentes. Deste modo, posteriormente quando a problemática e os conceitos foram introduzidos os alunos compreenderam-nos mais facilmente. Gostaria ainda de ressaltar, que considero que iniciar a aula com um modelo dialógico interativo foi extremamente benéfico. O que possibilitou a que os alunos pensassem sobre a problemática do mal do mundo interligando-a com as suas histórias individuais. Como também garantiu que a aula não fosse monótona, o que poderia ter ocorrido pois foi uma aula em que foram expostos muitos conteúdos novos.

Por fim, quero novamente ressaltar que apesar de o debate não ter sido algo inicialmente planeado foi uma boa adição à aula pois possibilitou um momento de avaliação formativa que poderá ser transferido para futuras planificações. Sendo uma excelente forma de a aferir se os alunos estão a compreender efetivamente os conteúdos reforça a autonomia na aprendizagem e a reflexão colaborativa.

6. Atividades do Núcleo de Estágio

Nesta última parte irei primeiramente descrever as atividades que eu e o meu colega de estágio realizamos durante o ano letivo 2022/2023, de modo a promover a integração do núcleo na comunidade escolar. Seguidamente irei também descrever as atividades

desenvolvidas dentro da comunidade escolar, em que o núcleo de estágio assistiu ou participou.

Durante o primeiro semestre o núcleo de estágio realizou duas atividades, sendo a primeira a organização de uma palestra, intitulada “Filosofia para quê?”, para celebrar o Dia Mundial da Filosofia. O palestrante convidado pelo núcleo de estágio foi o doutorando João Miranda da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, cujo as suas principais áreas de investigação são a Epistemologia e a Filosofia da Ciência. Na área da Epistemologia, especificamente em questões relativas à racionalidade epistêmica, enquanto na Filosofia da Ciência, especificamente no debate sobre a interpretação do cálculo de probabilidade e nas consequências metafísicas, metodológicas e normativas destas interpretações. A atividade decorreu na sala de reuniões da escola e foi dada em duas sessões de cem minutos cada para um total de quatro turmas do décimo ano.

O principal objetivo da palestra era que os alunos fossem capazes de reconhecer a importância da filosofia na vida dos seres humanos, e identificar dessa maneira o porquê de esta ser uma disciplina obrigatória no ensino secundário. Como objetivos mais secundários, os alunos deviam ser capazes, após assistirem à palestra, de definir o conceito de filosofia, identificar algumas áreas filosóficas, identificar alguns problemas/questões filosóficas, identificar algumas possibilidades de definição do conceito de utilidade e de identificar algumas possibilidades de definição do conceito de felicidade.

No final da atividade, eu e o meu colega de estágio distribuímos inquéritos (Anexo S) aos alunos, de modo a aferir se a atividade a satisfação dos alunos em relação à palestra. Com base nos resultados do inquérito e dos comentários dos alunos podemos concluir que os alunos efetivamente usufruíram da palestra (Anexo T).

A segunda atividade realizada pelo núcleo de estágio no primeiro semestre foi dois debates interturmas. O debate interturmas do 10º. tinha como tema “Deverá o voto ser obrigatório?” e os objetivos principais do debate eram: estimular as capacidades argumentativas e comunicacionais dos alunos e fomentar a consciência cívica dos mesmos. Enquanto, o debate interturmas do 11º. tinha como tema “Ambiente ou economia: o que salvar primeiro?” e os principais objetivos eram: estimular as capacidades argumentativas e comunicacionais dos alunos e fomentar a consciência

ecológica dos mesmos. Ambos os debates possuíam os objetivos secundários de implementar hábitos de pesquisa autónoma; capacitar os alunos para estes conseguirem selecionar informação pertinente sobre dois os temas; levar os alunos a refletir sobre a problemática em questão e promover a autoconfiança e o respeito interpessoal.

Ambos os debates decorreram na biblioteca da escola e foram moderados por mim e pelo meu colega de estágio, existia também júri composto por três professores do agrupamento. Sendo que, o debate estava dividido em cinco momentos: o primeiro momento destinava-se a apresentar uma intervenção inicial, o segundo momento destinava-se a apresentar pelo menos dois argumentos a favor da posição defendida, o terceiro momento destinava-se a apresentar refutações aos argumentos da equipa adversária, o quarto momento destinava-se a responder às refutações da equipa adversária e o último momento destinava-se a apresentar uma intervenção final. Para cada intervenção o porta-voz possuía um minuto e trinta segundos para falar, e poderia existir um ou dois porta-voz por intervenção, sendo ainda obrigatório que os porta-voz fossem alternando ao longo do debate. Cada turma era composta por quatro grupos, existiam entre quatro a seis elementos, por cada grupo.

Como ocorreu anteriormente, no final da atividade eu e o meu colega de estágio distribuímos inquéritos (Anexo U) aos alunos, de modo a aferir se a atividade a satisfação dos alunos em relação aos debates. Com base nos resultados do inquérito e dos comentários dos alunos podemos concluir que os alunos efetivamente usufruíram dos debates (Anexo V).

Durante o segundo semestre foram realizadas pelo núcleo de estágio cinco atividades. Sendo que, a primeira atividade foi uma exposição de trabalhos para comemorar o Dia Internacional da Mulher, intitulada “Mulher- a Excelência e Vítima”. Para a exposição foi solicitado às quatro turmas nas quais lecionamos que, em grupo, realizassem um cartaz onde exibissem um exemplo de uma mulher que representasse a “excelência” e um exemplo de uma mulher que representasse a “vítima”. O objetivo principal da atividade era o de comemorar a efeméride, de modo a salientar a contribuição excelente das mulheres e não obstante, a menorização e subjugação a vários maus-tratos sofridos ao longo da História.

Por fim, eu e o meu colega de estágio consideramos que o balanço da atividade foi muito positivo por causa do *feedback* positivo que tivemos por parte de vários elementos da comunidade escolar. Um dos exemplos deste *feedback* positivo é possível verificar através de um email (Anexo W) enviado pela professora de duas alunas do sétimo ano da escola, que se sentiram motivadas pela exposição e decidiram também elas realizar um cartaz e pediram se poderiam afixá-lo na exposição.

A segunda e terceira atividades realizadas no segundo semestre foram duas visitas de estudo. Sendo que, a primeira visita de estudo foi ao museu do centro cultural de belém e a segunda visita foi a três espaços de culto (mesquita, igreja e sinagoga). As visitas de estudo ocorreram ambas em paralelo com a lecionação dos módulos da dimensão estética e artística e da dimensão religiosa respetivamente. Ambas as visitas de estudo foram destinadas as duas turmas de 11º. com as quais trabalhamos, dado que ambos os módulos estão englobados nas *Aprendizagens Essenciais de 11º*.

Os objetivos a cumprir com a primeira visita de estudo eram: promover o contacto com obras de arte; relacionar as aprendizagens práticas da observação artística com os conteúdos lecionados e desenvolver uma consciência estética. Enquanto, os objetivos que a segunda visita de estudo visava cumprir eram: promover o contacto com diferentes espaços de culto sagrado; relacionar as aprendizagens práticas do contacto com os espaços de culto com os conteúdos lecionados e reconhecer a importância dos diferentes cultos numa perspetiva multicultural. Finalmente, dadas as duas visitas de estudo por terminadas eu e o meu colega de estágio solicitamos aos alunos que estes respondessem a duas fichas de trabalho (Anexo X), de modo a aferir se os objetivos previstos para as visitas de estudo teriam sido cumpridos.

A quarta atividade realizada pelo núcleo de estágio foi uma sessão de filosofia para crianças, destinada a uma turma do sétimo ano de escolaridade, tendo sido convidada para a condução desta sessão a professora doutora Dina Mendonça cujo tema se centrou na natureza do humor. O primeiro e principal objetivo era o de promover o pensamento crítico e a capacidade de reflexão dos alunos, no início do terceiro ciclo. Esta atividade possuía também como objetivos: despertar nas crianças a capacidade de refletir e questionar, que lhes é inerente; criar um espaço onde as crianças pudessem, não só refletir sobre um determinado tema, mas também um espaço onde pudessem ser ouvidas e

promover o respeito e da tolerância para com os colegas, o que é sempre necessário para a realização deste género de atividades.

Após a realização da atividade, eu e o meu colega de estágio concluímos que a sessão decorreu como planeado e que os objetivos previstos foram cumpridos. Sendo que, este nosso sentimento advém da síntese dos resultados referentes ao inquérito realizado com os alunos pela professora da turma, em que realizamos a sessão (Anexo Y).

A quinta e última atividade realizada pelo núcleo de estágio foi uma palestra sobre ética kantiana intitulada “O Homem Irracional”. O palestrante convidado pelo núcleo de estágio foi o mestre João Rochate da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, sendo que o convidado se encontrou no presente ano letivo a lecionar noutra escola pública de Lisboa e irá ingressar no ano seguinte no doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. A atividade decorreu na sala de reuniões da escola e foi dada em uma sessão de cem minutos para de duas turmas do décimo ano. O principal objetivo da palestra era que os alunos fossem capazes de reconhecer a resposta deontológica de Immanuel Kant ao problema do critério ético da moralidade de uma ação.

Ao contrário do que ocorreu após a primeira palestra, nesta eu e o meu colega de estágio não conseguimos distribuir inquéritos devido a limitações de tempo. Mas, consideramos que a palestra foi benéfica para os alunos permitiu-lhes refletir, questionar e realizar objeções à ética deontológica de Kant, num espaço mais informal do que aquele que é a sala de aula.

Além das sete atividades realizadas pelo núcleo de estágio durante todo o ano letivo, eu e o meu colega de estágio também nos voluntariamos no segundo semestre para dar aulas de apoio de filosofia, que se realizavam às terças-feiras entre a 13h30 e as 14h20 na biblioteca escolar. Colaboramos também com a professora Maria dos Anjos no projeto de Cidadania e Desenvolvimento da direção de turma da professora. Além de tudo o que foi dito, o núcleo também assistiu e participou em algumas atividades realizadas na comunidade escolar. Tais como: uma visita de estudo ao Museu das Artes de Sintra; uma visita de estudo ao Centro Cultural Olga Cadaval assistir a uma peça de teatro inspirada na obra *Os Maias* de Eça de Queiroz; uma visita de estudo englobada no programa Erasmus +; uma visita de estudo às regiões de Mafra, Sintra e Cascais e por último a uma palestra de prevenção intitulada “Se a Terra tremer, estamos preparados?”. Em todas estas

atividades eu e o meu colega de estágio fomos como acompanhantes das turmas nas quais lecionávamos.

Em suma, considero que todas as atividades que o núcleo de estágio realizou, assistiu e participou foram de extrema importância, tanto a nível da integração do núcleo na comunidade escolar como a nível de possibilitar um conjunto novo de aprendizagens aos alunos fora do contexto de sala de aula. Na minha perspetiva, de todas as atividades mencionadas anteriormente, retirei um variado leque de experiências, que serão me úteis no meu futuro como docente. A prática de ensino supervisionada além de me ter fornecido variados conhecimentos a nível da planificação e lecionação, também me possibilitou a adquirir várias aprendizagens interligadas com a planificação e execução de atividades no contexto escolar e tudo o que isso implica.

Segunda Secção:

1. Contexto e Problemática:

De modo a ilustrar a pertinência de utilizar experiências de pensamento como ferramenta de aprendizagem no ensino da filosofia, especificamente a nível da escrita, é necessário primeiramente demonstrar qual é a utilidade pedagógica das mesmas. Os benefícios que podem ser retirados das experiências de pensamento prendem-se principalmente com a sua capacidade de despertar a curiosidade, de aludir para determinadas problemáticas e, por fim, de promover o debate de ideias entre alunos. Existem também pensadores que argumentam que até a literatura de ficção pode funcionar como uma experiência de pensamento¹³.

Poe exemplo, Catherine Elgin considera que a literatura de ficção deveria ser entendida como uma experiência pensante mais elaborada e ambiciosa.¹⁴ Para a pensadora o paralelo entre experiências de pensamento e a literatura de ficção estabelece-se ao pensarmos que em ambos os casos existem três características comuns: a exemplificação, a estrutura narrativa e a representação¹⁵. Um dos exemplos fornecidos por Elgin de literatura de ficção que se assemelharia a experiências de pensamento, são os romances da autora inglesa Jane Austen.¹⁶ Neste sentido, podemos pressupor que os alunos ao entrarem em contacto com experiências de pensamento também irão aumentar a sua capacidade de ler ficção. As experiências de pensamento poderão ajudar os alunos a aperfeiçoarem a sua escrita no decorrer das aulas de filosofia não só porque lhes oferecem todos os benefícios mencionados anteriormente, como também possibilitam proor exercícios de escrita variados.

As experiências de pensamento possuem a capacidade de explorar situações que seriam impraticáveis de realizar no mundo real ou em qualquer laboratório. Contudo, estas experiências são possíveis de serem testadas através do raciocínio lógico. E como as experiências de pensamento são lúdicas e de fácil compreensão, estas têm sido utilizadas

¹³ Informação presente em: Schildknecht, C. (2021), *Literature as Thought Experiment? Perspectives from Philosophy and Literary Studies: Fiction as Thought Experiment?*, p.p.31-40.

¹⁴ Informação presente em: Langkau J. (2021), *Literature as Thought Experiment? Perspectives from Philosophy and Literary Studies: Thought Experiments from Fiction*, p.57.

¹⁵ Informação presente em: Schildknecht, C. (2021), *Literature as Thought Experiment? Perspectives from Philosophy and Literary Studies: Fiction as Thought Experiment?*, p.p.31-40.

¹⁶ Informação presente em: Langkau J. (2021), *Literature as Thought Experiment? Perspectives from Philosophy and Literary Studies: Thought Experiments from Fiction*, p.p. 60-63.

durante séculos como ferramenta, em diversas áreas do saber tais como: a filosofia, a física e a matemática.

A mecânica quântica é ótimo exemplo do papel importante que as experiências de pensamento ocupam em várias áreas do conhecimento para além da filosofia. Alguns cientistas argumentam que as experiências de pensamento podem ser ferramentas extremamente úteis, na investigação e compreensão de alguns problemas da mecânica quântica, como por exemplo, na pesquisa sobre buracos negros.¹⁷

Numa publicação online denominada “Cogitating black holes” (2022), Michael Dine argumenta que no passado as experiências de pensamento ajudaram os cientistas a descobrir alguns factos importantes relacionados com os buracos negros. De acordo com Dine, o próprio Stephen Hawking utilizou experiências de pensamento para mostrar que os buracos negros não são realmente negros e que apenas irradiam partículas. Michael Dine explica este ponto da seguinte forma:

“A descoberta teórica de Hawking sobre a radiação Hawking, que foi possível por meio de experiências de pensamento, foi uma grande conquista. Ele reuniu a relatividade geral e a teoria quântica de uma forma notável. Mas realizando ainda outra experiência de pensamento, Hawking ficou intrigado com as características dessa radiação – ou mais precisamente, pela sua falta de características.”¹⁸

Baseando-nos na descrição acima, podemos afirmar que mesmo uma pessoa com reduzidos conhecimentos na área da física pode reconhecer a pertinência que as experiências de pensamento possuem. E poderemos também supor que além das experiências de pensamento serem úteis na investigação também o serão na pedagogia. O modo como as experiências de pensamento podem ser utilizadas na didática do ensino da filosofia e a pertinência da sua aplicação podem ser baseadas numa explicação semelhante. Se aceitarmos que as experiências de pensamento são argumentos desconstruídos e que o seu papel crucial na investigação advém do seu impacto a nível da argumentação, então apresentar as experiências de pensamento como estruturas

¹⁷ Informação presente em: <https://aeon.co/essays/how-black-hole-thought-experiments-help-explain-the-universe>

¹⁸ Fonte: <https://aeon.co/essays/how-black-hole-thought-experiments-help-explain-the-universe>

argumentativas poderá ajudar os alunos a familiarizarem-se com a construção de um argumento.

Em geral os alunos utilizam as suas opiniões e não argumentos, para suportar as suas teses e chegam a adotar evidências artificialmente meramente para suportar as suas opiniões iniciais. Perante este cenário pode ser extremamente difícil aperfeiçoar as capacidades argumentativas dos alunos, e fornecer-lhes uma lista dos passos a percorrer para que possam criar argumentos. Além disso, esta estratégia de explicar os passos da argumentação pode falhar por não estimular o interesse genuíno dos alunos. As experiências de pensamento podem contribuir para ultrapassar estas dificuldades e capacitar os alunos a serem mais capazes a construir dos argumentos.

Embora para muitos alunos a utilização de exercícios com recurso a experiências de pensamento já seja em si mesmo um enorme ganho porque amplia a sua imaginação, ao auxiliá-los na construção de argumentos e a melhorar as suas capacidades de raciocínio mostra-lhes que a imaginação também pode ser utilizada para aumentar as suas capacidades críticas. A utilização de experiências de pensamento poderá ainda auxiliar os alunos a envolverem-se mais profundamente no processo. Se reconhecermos que as experiências de pensamento se assemelham a um quebra-cabeça que precisa ser trabalhado e resolvido, então podemos facilmente conceber que promovem uma estrutura argumentativa. Assim, é mais fácil mostrar como se cria e se dá seguimento a uma linha de argumentação pois eles precisam de trabalhar as experiências pensantes para as compreender e construir uma postura perante a experiência de pensamento. Sendo que esta reação vai além da reação imediata perante experiência imaginativa tornar-se-á mais evidente para os alunos o trabalho de raciocínio que um processo argumentativo exige. Além de que, quando as experiências de pensamento são usadas para melhorar as capacidades de escrita dos alunos, isso poderá ajudá-los a descobrir como a escrita auxilia o pensamento e a compreensão e o próprio processo argumentativo.

Por fim, dada a importância educacional de desenvolver formas contínuas de melhorar o ensino, as experiências de pensamento podem fornecer uma forma ideal para os professores estabelecerem uma plataforma de autoaperfeiçoamento contínuo para suas aulas o que levará a um desenvolvimento na aprendizagem dos alunos e também da lecionação dos professores. Mais concretamente, criar exercícios de escrita com experiências de pensamento pode beneficiar o ensino de filosofia e ajudar os alunos a

melhorar suas capacidades de escrita no geral. É preciso ainda realçar, que esses exercícios de escrita precisam de ser bem coordenados com todas as outras ferramentas de ensino à disposição do professor para se tornarem verdadeiramente numa ajuda genuína para interconexão bem-sucedida entre ensino e aprendizagem.

2. O Que é uma Experiência de Pensamento?

Existe alguma discussão sobre quem introduziu pela primeira vez o termo "experiência de pensamento". Durante algum tempo os investigadores pensaram que o termo tinha surgido pela primeira vez com o físico Ernst Mach, com a terminologia *Gadankenexperiment*. No entanto, esta informação sobre a história do termo foi considerada incorreta com o reconhecimento da utilização do termo num período anterior.¹⁹ Neste momento a maior parte dos investigadores considera que o termo foi introduzido em 1811 pelo cientista dinamarquês Hans-Christian Ørsted, com a terminologia *Tankeexperiment*. Embora o conceito tenha surgido no início do século XIX, foi apenas no final do século XX, mais especificamente em 1980, que o termo ganhou notoriedade.²⁰

É importante apontar que, apesar do termo só ter surgido com Ørsted, podemos identificar vários exemplos de filósofos anteriores que utilizam experiências de pensamento. Por exemplo, a primeira experiência de pensamento documentada é atribuída ao pitagórico Arquitas de Tarento e está identificada no comentário de Simplicio à *Física* de Aristóteles. Nesta inaugural experiência de pensamento inventada pelo filósofo pitagórico pré-socrático é pedido ao leitor que este imagine um homem sentado à beira do universo tentando estender sua mão. Ierodiakonou descreve a experiência de pensamento da seguinte maneira:

“Imagine, diz Arquitas, que o universo é finito, que há um homem na sua borda mais extrema e que ele tenta estender sua mão ou seu bordão. Existem duas possibilidades: ou ele pode, ou ele não pode estendê-lo. Mas é absurdo pensar que ele não pode estendê-lo. E se ele pode estendê-lo, significa que ele não está no limite do universo; assim, a mesma questão será levantada quando ele se afastar, e essa questão continuará a ser

¹⁹ Informação presente em: <https://plato.stanford.edu/entries/thought-experiment/#HistThouExpe>

²⁰ Informação presente em: Michael T. Stuart, Y. F. (2018). *The Routledge Companion To Thought Experiments*, p.1.

levantada *ad infinitum*. Portanto, se assumirmos que o universo é finito, ou chegamos a um absurdo ou concluímos que o universo é infinito. Portanto, o universo é infinito.”²¹

O objetivo desta experiência de pensamento é provar a infinitude do universo, pois mesmo ao imaginarmos-nos no fim de todo o universo, continuamos a considerar que é possível estendermos a nossa mão. A experiência de pensamento demonstra que quando exploramos a noção de universo com o conhecimento do senso comum podemos facilmente identificar como este está assente na ideia de que o universo é infinito. Caso contrário, não nos conseguiríamos imaginar a estender a mão estando no fim do universo.

Esta experiência de pensamento demonstra como as experiências de pensamento são cenários imaginários que nos levam a identificar pontos específicos sobre questões problemáticas. No entanto, os professores enfrentam uma ampla gama de possibilidades sobre como definir experiências de pensamento, pois estas podem ser caracterizadas de diferentes maneiras. No presente relatório, utilizarei a definição dada pela filósofa norte americana Tamar Szabo Gendler, por considerá-la a definição mais abrangente, como também a mais rigorosa, dentro de todas as possíveis definições disponíveis.

Para Gendler, uma experiência de pensamento necessita de possuir as seguintes características:

- “a. O raciocínio das experiências de pensamento envolve um raciocínio sobre um conjunto particular de circunstâncias (que podem ser especificadas com maior ou menor rigor), descritas com um maior nível de especificidade do que o da conclusão.
- b. O indivíduo que está a raciocinar tem acesso ao cenário através da imaginação e não através da observação.
- c. A contemplação do cenário ocorre devido a um objetivo específico: a confirmação ou a negação de alguma hipótese ou teoria.”²²

O conceito e a caracterização de experiência de pensamento descritos por Gendler podem ser entendidos da seguinte forma: o primeiro e o segundo ponto descrevem as

²¹ Ierodiakonou, K. (2018), *The triple life of ancient thought experiments*, p.32, tradução minha.

²² Miscevic, N. (s.d.). *Thought Experiments*, p.18, tradução minha.

experiências de pensamento como sendo um raciocínio que constrói um cenário imaginativo baseado num conjunto específico de características – ou seja, estes dois pontos oferecem-nos uma definição e uma caracterização do que é uma experiência de pensamento. Enquanto o terceiro e último ponto oferece-nos a finalidade das experiências de pensamento, sendo que estas podem ter como objetivo: 1) Desafiar ou refutar uma teoria ou argumento; 2) Confirmar uma teoria ou um argumento. Aos dois objetivos expostos por Gendler, gostaria de acrescentar um terceiro que será o de criar uma teoria ou argumento, pois, por vezes, as experiências de pensamento introduzem um novo olhar sobre uma teoria já criada e, deste modo, criam também uma teoria ou um novo argumento.

Um outro aspeto importante das experiências de pensamento é que o valor epistemológico que podemos obter das mesmas sendo que é o mesmo que podemos obter de um argumento. Na verdade num artigo intitulado “Are thought experiments just what you thought?” John D. Norton argumenta que as experiências de pensamento são, em sua essência, apenas argumentos.²³ Consequentemente, tudo o que as experiências de pensamento revelam pode ser dado de forma semelhante por um processo de argumentação que não recorre a um cenário imaginário. As experiências de pensamento ao poderem ser úteis ao auxiliar os alunos a traduzir um argumento num cenário imaginário e tornar mais evidente a sua estrutura de argumentativa fazendo com que as experiências de pensamento se tornem relevantes no âmbito da didática da filosofia. Mais adiante nesta secção do relatório, esta vantagem pedagógica será considerada em maior detalhe. Mas, por enquanto, o único aspeto a ter em mente é que as experiências de pensamento podem ser construídas na forma de um argumento. Dado tudo o que foi mencionado até aqui, considero que é muito razoável assumir que as experiências de pensamento possam ser úteis na filosofia e em outros campos científicos.

No entanto, é importante ainda enfatizar que, embora as experiências de pensamento sempre tenham desempenhado um papel em outros campos científicos, como na física, estas são especialmente relevantes na filosofia. A forma pela qual o trabalho filosófico é realizado ocorre em grande parte por meio do raciocínio lógico. Por isso, ao contrário do que ocorre nas ciências empíricas, a filosofia não tem acesso ao cálculo matemático ou à

²³ Norton, J. (1996), *Are thought experiments just what you thought?*, p. 334.

experimentação de laboratório para provar a validade das suas teorias e argumentos. As experiências de pensamento funcionam como um espaço laboratorial em que se pode testar determinados conceitos. Por vezes, as experiências de pensamento são a única ferramenta disponível para tornar as conclusões filosóficas um terreno sólido para o pensamento. Deste modo, enquanto que para o cientista as experiências de pensamento são muito úteis, para o filósofo elas podem ser a única ferramenta disponível, e o seu lugar crucial para o pensamento filosófico reside precisamente nessa diferença.

3. Experiências de Pensamento na Filosofia:

Como referi anteriormente, o termo “experiência de pensamento” é relativamente recente, tendo sido referenciado pela primeira vez no século XIX. Mas, apesar do surgimento tardio deste termo, o que consideramos como sendo uma experiência de pensamento – ou seja, qualquer experiência que possua as características que referi anteriormente – já existia na Grécia Antiga. Os gregos da Antiguidade, apesar de não possuírem o conceito que empregamos nos nossos dias, usavam experiências de pensamento para defender as suas posições filosóficas. Um bom exemplo disso mesmo encontra-se na obra *República*, de Platão. Nesta obra Platão utiliza experiências de pensamento na forma de mitos, sendo que maior parte destes mitos, pelo menos do que há registo, foram escritos e pensados pelo filósofo.

Atualmente, sabemos que os mitos ocupavam um papel central na educação grega arcaica²⁴. E como os mitos ocupavam um papel central na educação grega arcaica, Platão poderia utilizá-los para auxiliar os indivíduos a pensar sobre diversas questões filosóficas. Talvez se possa considerar que ao apresentar experiências de pensamento em formato de mito, Platão estaria de certo modo a adotar uma estratégia pedagógica porque estava a disseminar variados conhecimentos num formato que é familiar aos leitores.

Na Grécia Antiga, os mitos eram fábulas ou narrativas contadas em casa, no teatro, e também por narradores, que eram os *aedos*, que iam de cidade em cidade narrar os mitos. Estas narrativas consistiam em histórias de heróis e das suas façanhas, que continham valores, princípios e personagens com um ou outro traço de carácter. No entanto, os mitos encontrados na *República* são diferentes dos mitos utilizados na educação arcaica grega.

²⁴ Presente em: Pinto, M. (2005), *Sofistas, Testemunhos e Fragmentos*, p.15.

Enquanto os mitos utilizados na educação arcaica grega eram histórias épicas ou trágicas que procuravam educar a população para um conjunto de valores que eram refletidos através da figura do herói, os mitos encontrados na obra de Platão procuravam levar o leitor a pensar sobre uma determinada temática, tal como Sócrates faz pensar a personagem com quem está a dialogar. Por exemplo, o mito do anel de Gíges é escrito por Platão e contado por Gláucon, que é o irmão mais velho de Platão que dialoga com Sócrates na *República*, para sugerir que os indivíduos tendem a agir justamente apenas para que sejam vistos como justos e que no geral agem apenas para proveito próprio. Isso permite a Platão uma reflexão sobre o papel da intenção humana para a conceção de justiça. Podemos facilmente observar como os mitos utilizados por Platão se distinguem dos mitos utilizados na educação grega arcaica ao pensarmos que o mito de Gíges se foca em criar uma discussão sobre a importância da intenção na ação humana e que a história do pastor de ovelhas que encontra um anel que concede invisibilidade é apenas o veículo para refletir sobre a centralidade da intenção.

O mito do anel de Gíges descreve uma situação hipotética em que é dado um anel que confere invisibilidade a quem o tiver em seu poder. Tomando como exemplo a história de um pastor de ovelhas apelidado de Gíges²⁵, que utiliza o poder do anel para conseguir matar o rei da Lídia e ficar com a sua mulher. Platão no diálogo através da figura de Gláucon leva-nos a imaginar duas situações uma em que o anel é dado a um homem justo e outra em que é dado a um homem injusto. Com estes dois exemplos que seriam impraticáveis no mundo real, Platão leva-nos a pensar se o porquê de realizarmos ações justas advém de conhecermos as implicações nefastas que uma ação injusta pode ter na nossa vida pessoal, ou se advém de sabermos que agir justamente é o que é moralmente correto a fazer. Nesta experiência de pensamento Platão argumenta que os indivíduos tendem a agir de acordo com que irá favorecer os seus interesses pessoais, como ocorre na história do mito. Contudo Platão defende que é do interesse dos indivíduos agirem justamente como podemos ver pela afirmação de que os deuses favorecem quem age justamente que surge primeiramente no diálogo platónico num formato de apelo teológico e seguidamente num formato ficcional através da história do mito de Er²⁶

²⁵ Presente em: Platão, (2013), *República*, p.p.56-57.

²⁶ Informação presente em: Laird, A. (2001), *ringing the changes on gyges: philosophy and the formation of fiction in plato's republic*, p.13.

É neste sentido que podemos observar que os mitos de Platão podem facilmente ser incluídos na definição de experiências de pensamento: são construções racionais de cenários fictícios, que não podem ser realizados no mundo real, que buscam justificar uma posição defendida sobre um determinado tópico. Contudo, é necessário referir que não existem evidências de que Platão tenha utilizado os mitos presentes na *República* como método de ensino ou aprendizagem²⁷. Mas, é muito claro que realmente não há limite para a forma como as experiências de pensamento podem ser transformadoras para a cultura e a forma como estas conseguem levar os indivíduos a pensarem e imaginarem cenários. A força de uma experiência de pensamento pode ser inspiradora de muitas formas. Por exemplo, existe alguma especulação de que o mito de Gíges inspirou J. R. Tolkien a escrever sua *magnum opus*, os livros O Senhor dos Anéis.²⁸

É necessário ainda considerarmos que classificar o mito de Gíges uma experiência de pensamento levanta uma dificuldade. Isto pois, se quisermos considerar o mito como uma experiência de pensamento, também necessitamos de considerar que todos os outros cenários fictícios descritos na *República* são experiências de pensamento, como por exemplo a alegoria da caverna. Existem filósofos como é caso de Alexander Becker que considera que a alegoria é uma experiência de pensamento²⁹, e efetivamente a alegoria enquadra-se nos critérios estabelecidos pela definição de Gendler. A alegoria da caverna é um cenário fictício que leva o leitor a pensar sobre um conjunto específico de circunstâncias, que tem uma das finalidades possíveis de uma experiência de pensamento, como criar um argumento ou teoria, confirmar ou negar um argumento ou teoria específica.

No entanto, existe uma diferença importante entre a alegoria da caverna e o mito do anel de Gíges: enquanto que no mito de Gíges os leitores se sentem implicados porque as suas reações à história revelam imediatamente as suas opiniões, mesmo que a opinião seja de que os leitores não podem ter a certeza de qual deve ser a resposta adequada; pelo contrário, na alegoria, os leitores não se sentem necessariamente interpelados. Os leitores não precisam pensar em si mesmos como sendo um dos prisioneiros e não precisam de se

²⁷ Possível observar em: Williams, I. (2010), *The Sage Handbook of Philosophy of Education: Plato and Education*, p.70-83.

²⁸ Informação presente em: Katz, E. (2003), *The Rings of Tolkien and Plato: Lessons in Power, Choice, and Morality*, p.30.

²⁹ Informação presente em: Becker, A. (2018), *Thought experiments in Plato*, p. 47.

sentir compelidos a apresentar qualquer tipo de reação à alegoria de Platão. Isto parece demonstrar que a alegoria não tem o mesmo impacto que normalmente se espera que uma experiência de pensamento tenha sobre o leitor.

Ou seja, normalmente as experiências de pensamento são impactantes para os leitores porque os colocam na posição do sujeito da ação – por outras palavras, os leitores sentem-se envolvidos na discussão do tópico em causa por que a sua postura pessoal está de alguma forma incorporada na experiência de pensamento. Para exemplificar o que acabei de afirmar, tomemos em consideração a experiência de pensamento de Frank Jackson.

Em 1982, Jackson apresentou a experiência de pensamento denominada por o quarto de Mary. Nessa experiência de pensamento, Jackson descreve um cenário fictício em que uma mulher, chamada Mary, que é uma brilhante neurocientista, vive em um quarto preto e branco e sem nunca ter contacto com cores. Embora Mary nunca tenha visto cores, ela é especialista em visão de cores e sabe tudo o que há para saber sobre o assunto. Jackson pede aos leitores que pensem na possibilidade de que um dia Mary saia de seu quarto preto e branco e finalmente veja cores, e coloca a questão ao leitor se este pensa que Mary aprendeu algo novo ou não, quando esta vê cores pela primeira vez³⁰.

Esta experiência de pensamento é importante para compreendermos a reação pessoal dos leitores e a implicação pessoal que as experiências de pensamento exigem. Quando Jackson pergunta no texto se Mary aprendeu algo novo, os leitores sentem-se inevitavelmente interpelados a responder sim ou não à pergunta. E a esperança de Jackson é que tal como ele próprio se sintam imediatamente compelidos a responder afirmativamente.

Na experiência de pensamento de Jackson e em muitas outras semelhantes, podemos observar que os leitores são colocados sob um conjunto de circunstâncias específicas, que possibilita que quando os leitores leem a experiência de pensamento, alguma reação específica irá ocorrer. É como se a ação ou o diálogo que acabaram de ler exigisse sua participação pessoal, como se a experiência de pensamento tivesse ocorrido no mundo real de tal forma que o leitor tem de ter uma opinião. Podemos também reconhecer este impacto no mito do anel de Gíges porque o leitor é convidado a colocar-se no papel de quem tem o anel de Gíges e a pensar como isso afetaria sua capacidade de agir justamente.

³⁰ Informação presente em: <https://iep.utm.edu/know-arg/>

É como se os leitores se juntassem a Gláucon e Sócrates no diálogo e ao participarem, optassem por fornecer uma resposta colocando-se do lado de um deles. Desta forma, os leitores sentem o impacto do que acabaram de ler, pois sentem-se compelidos a dar uma resposta, mesmo que a resposta seja apenas que estes não têm resposta. Em contraste, esse efeito nos leitores, não existe na alegoria da caverna algo de semelhante porque a narrativa não exige nada dos leitores, nem os coloca em nenhum papel específico na alegoria. O que mostra que parece haver uma diferença fundamental entre a alegoria e o mito.

Na minha perspetiva, um método que podemos utilizar de modo a compreendermos melhor a diferença entre o mito e a alegoria é pensarmos que a alegoria da caverna se assemelha com a experiência de ir ao cinema, enquanto que o mito de Gíges se assemelha com ir ao teatro. Ao estabelecermos a diferença desta forma estamos a afirmar que ao ler a alegoria, os leitores são colocados como se estivessem numa sala de cinema assistindo ao desenrolar de uma história. Desde o início quando os prisioneiros estão acorrentados a vislumbrar as figuras que consideram ser a realidade até o momento final em que o prisioneiro que consegue escapar da caverna e é ofuscado pela luz do sol, o leitor assume o papel de mero espectador, em certo sentido o leitor é como um *voyeur*, observando de perto o desenrolar da ação. Mas, os leitores nunca se sentem compelidos a intervir no curso da ação nem a reagir se concordam ou não com ações que ocorrem na história. E como o espetador assistindo a um filme, os leitores da alegoria poderão retirar algumas ideias da sua leitura e poderão até estabelecer empatia com os pobres prisioneiros – como ocorre nos filmes, em que retiramos lições de vida e torcemos para que os heróis tenham um final feliz – mas em nada podem perturbar os personagens da história.

Inclusive, o espetador pode colocar-se em várias posições dentro da alegoria, por exemplo o espetador pode ver-se como o prisioneiro que se liberta e sai da caverna. Mas, qualquer que seja a posição que os leitores adotem, estes não se sentem compelidos a responder, agir ou pensar sobre nada e suas reações não interferem nas ações das pessoas que estão sendo representadas na tela, sendo que o contrário ocorre no teatro. No teatro o espetador tem de controlar a sua resposta e reação ao que está a acontecer em cena: não se trata de imagens em movimento, mas de pessoas ao vivo que estão a falar e a passividade da assistência tem de ser experienciada de forma diferente. Isso exige ao espetador um outro nível de autocontrole sobre o que a história provoca em si.

Podemos pensar que o mito de Gíges se assemelha mais com ir ao teatro, onde os indivíduos observam os atores de perto, ouvem proximamente as suas vozes. Hoje em dia, inclusive, por vezes, o espetador no teatro pode até ser convidado a interagir com os atores de uma peça. Ou seja, no teatro a reação do público faz parte da peça³¹ e deste modo os espetadores sentem que de alguma forma fazem parte da história que se está a desenrolar perante os seus olhos. Nesse sentido, considero que a leitura do mito de Gíges se assemelha à experiência de ir ao teatro porque tal como acontece no teatro a ação é sentida nos espectadores e estes são compelidos a responder ao que está à sua frente, pois estes também fazem parte do evento. Ao contrário do cinema em que as imagens são indiferentes à presença do público.

Ainda assim, isto não significa que as alegorias não sejam capazes de nos colocar na perspetiva da primeira pessoa. É possível criar uma versão da alegoria da caverna que provoque o sentimento de implicação nos leitores, ainda que o formato literário em que a alegoria da caverna está escrita não peça essa resposta aos leitores. É por isso que é possível classificarmos a alegoria da caverna como sendo uma experiência de pensamento e argumentar com base nos critérios fornecidos por Gendler, que a alegoria também é uma experiência de pensamento. O que é problemático é o carácter insuficiente da experiência pensante já que que o leitor não está posicionado dentro do mito. A alegoria não pode contar como experiência de pensamento de acordo com os critérios da Gendler e, ao mesmo tempo, parece não oferecer o formato suficiente para funcionar como uma experiência de pensamento. Uma possível solução para esta dificuldade seria excluirmos todos os cenários imaginários que não oferecem o sentimento imediato de implicação que leve o leitor a sentir-se envolvido no que está a acontecer.

Infelizmente, esta solução reduz imenso material que possuímos da história da filosofia. Um modo a superarmos esta dificuldade é o de acrescentar um novo critério aos de Gendler. O novo critério pede que para uma história funcionar como uma experiência de pensamento é reconhecer o modo como as experiências criam um sentimento de implicação pessoal no leitor. Ou seja, os leitores sentem-se implicados de alguma forma

³¹ Informação presente em: Pais, A. (2015), *From effect to affect: narratives of passivity and modes of participation of the contemporary spectator*, p.124.

no problema apresentado. A sensação de distância entre a experiência e o leitor é superada para que uma experiência de pensamento seja classificada como tal.

Se acrescentarmos à definição de Gendler este tom pessoal provocado pelas experiências de pensamento poderemos então incluir todos os cenários imaginários que podem ser transformados ou apresentados de forma a provocar este tipo de reação pessoal podendo assim ser classificados como experiências de pensamento. O que torna possível argumentar que, desde que uma versão de um cenário imaginário possa ser transmitida de forma a fornecer uma experiência completa de uma experiência de pensamento, então esta pode ser classificada como tal. Mesmo que, inicialmente esses cenários imaginários concebam o leitor como um mero *voyeur*, estes cenários podem ser adaptados de forma a pedir uma reação aos leitores.

Ao pensarmos que as experiências de pensamento são utilizadas desde Platão e que sempre ocuparam um lugar fundamental na história da filosofia, não é de surpreender que seja possível encontrar experiências de pensamento noutros filósofos gregos antigos e também em pensadores islâmicos medievais. Enumerar todas as experiências de pensamento já elaboradas seria uma tarefa extremamente grande demais para um livro só, o que reforça a ideia de como as experiências de pensamento fornecem uma fonte inesgotável de material a ser utilizado no ensino de filosofia.

Embora a utilidade das experiências de pensamento possa ser observada em várias áreas da filosofia tais como: metafísica, filosofia da mente, teologia filosófica, ética e a filosofia política. No presente relatório irei cingir-me a mostrar a importância das experiências de pensamento no âmbito da ética e da filosofia política, sendo que estas duas áreas ocupam um lugar de destaque no documento das *Aprendizagens Essenciais de 10º*. Irei também mostrar como a utilização de experiências de pensamento podem ajudar a aperfeiçoar o raciocínio dos alunos e subsequentemente aperfeiçoar a sua escrita.

No campo da ética, as experiências de pensamento são particularmente úteis porque aprofundam as reflexões sobre o agente, a ação e as consequências das ações. Tomemos, por exemplo, a experiência de pensamento do violinista de Judith Thomson. A experiência mental pode ser resumida da seguinte forma: imagina que um dia acordas numa cama de hospital e o paciente deitado ao teu lado é um violinista famoso com uma doença renal. Para que o violinista sobreviva, o sistema circulatório deve estar conectado a outra pessoa,

e a única pessoa no mundo que tem o mesmo tipo sanguíneo do violinista és tu. Então, um fã louco do violinista raptou-te e agora tu estás deitado numa cama de hospital conectado por algum tipo equipamento ao violinista³².

O problema aqui é que o leitor tem a opção de se desconectar do violinista a qualquer momento, mas se escolhe isso, o violinista morrerá instantaneamente. Por outro lado, se o leitor escolhe continuar conectado ao violinista por apenas nove meses, este poderá sobreviver. Através desta experiência de pensamento, Thomson permite que os leitores pensem sobre as consequências e as implicações do aborto. Ao argumentar acerca da imoralidade do aborto, Thomson acaba por concluir que, apesar do violinista e o feto terem ambos o direito de viver, isso não lhes dá poder sobre os corpos de outras pessoas, ainda que sejam ambos inocentes e não sejam autores do que lhes está a acontecer.

Nesta experiência de pensamento fica novamente clara a ideia de que apesar da maioria das situações que são descritas em experiências de pensamento não serem possíveis no mundo em que vivemos, estas ajudam-nos a pensar nas consequências que tais ações teriam em nosso mundo e nos detalhes dos temas filosóficos que revelam o seu carácter difícil e problemático. Infelizmente, algumas experiências de pensamento possuem o problema de forçar o leitor a escolher entre apenas duas opções, impossibilitando que o leitor considere outras possibilidades alternativas. Ou seja, ao fornecer ao leitor uma escolha específica de reação a ser selecionada, algumas experiências de pensamento acabam por apagar a capacidade de pensar além do cenário imaginário dado, o que é possível observar com o exemplo da experiência de pensamento de Judith Thomson. Na experiência de pensamento de Thomson o leitor só possui a possibilidade de escolher continuar ligado ao violinista ou não.

O dilema do trolley de Philipa Foot pode facilmente reforçar a ilustração deste problema. Diante do dilema apresentado por Foot, os indivíduos possuem apenas duas soluções possíveis – ou optam por escolher manter o trolley no seu curso atual, o que levará à morte de cinco pessoas, ou optam por mudar o curso do trolley, o que resultará na morte de uma pessoa³³. O leitor depara-se sempre com a necessidade de fazer uma escolha. Este problema pode ser identificado em outras experiências de pensamento, como por

³² Informação presente em: <https://spot.colorado.edu/~heathwoo/Phil160,Fall02/thomson.htm>

³³ Informação presente em: <https://plato.stanford.edu/entries/philippa-foot/>

exemplo: a criança que cai no lago de Peter Singer³⁴, a bomba-relógio de Henry Shue³⁵ ou o dilema de Heinz de Lawrence Kohlberg³⁶. Apesar desta limitação, as experiências de pensamento ajudam a identificar o que está em causa em alguns problemas filosóficos.

No âmbito da filosofia política, as experiências de pensamento também podem ser consideradas úteis, como podemos observar na discussão da perspetiva contratualista. Os vários tipos de Estado de Natureza, descritos por Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau, são meramente casos hipotéticos concebidos com o objetivo de demonstrar o porquê de os indivíduos optarem por viver num Estado Civil. O Estado de Natureza concebido por todos os filósofos contratualistas não é um estado real, mas sim uma ficção que auxilia o leitor a ponderar sobre a utilidade do Estado Civil e as consequências da sua hipotética inexistência³⁷.

Durante a minha prática de ensino supervisionada, especificamente durante a elaboração das minhas planificações de aulas consultei diversos manuais. Durante este processo constatei que apesar de os manuais utilizarem exercícios com recurso a experiências de pensamento, usualmente esses exercícios são compostos apenas pela leitura da experiência e por uma simples pergunta. No entanto, se o reconhecimento da riqueza das experiências pensantes está correta, a forma como os manuais as apresentam não permite utilizar toda a potencialidade das experiências de pensamento para o ensino da filosofia. A redução do exercício a uma simples pergunta não permite, por exemplo, que os alunos estabeleçam um guia orientador de análise do texto, e diminui a força da experiência pensante dado que os alunos não compreendem na totalidade o que está implícito no texto que descreve a mesma.

Alguns exemplos do que acabei de afirmar são visíveis no (Anexo Z), onde podemos visualizar alguns exercícios contidos no manual de filosofia para 10º. adotado pela escola, que estão inseridos no âmbito da leção da ética e da filosofia política. Dado o limite do tamanho de um relatório não me é possível mostrar como outros manuais usam experiências de pensamento de forma semelhante. Ainda assim, gostaria de referir que

³⁴ Informação presente: https://criticanarede.com/meta_lifemeaning.html

³⁵ Informação presente em: <https://scholarlycommons.law.case.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1365&context=jil&httpsredir=1&referrer=>

³⁶ Informação presente em: <https://plato.stanford.edu/entries/justice-virtue/>

³⁷ Informação presente em: <https://iep.utm.edu/soc-cont/>

existem algumas exceções sendo que alguns exercícios do mesmo manual contêm uma análise mais detalhada a experiências de pensamento, como podemos observar no (Anexo a). Para o presente relatório escolhi apenas referir alguns exemplos do manual que utilizei durante este ano escolar e que como podem ser ampliados pelo docente.

Tendo em consideração, que as experiências de pensamento possuem um papel fundamental na história da filosofia, e que a sua utilidade para algumas áreas da filosofia é inegável, torna-se também plausível reconhecer que as experiências de pensamento podem ser um apoio fundamental para apreender conceitos mais abstratos. Por exemplo, no campo da filosofia teológica, podemos constatar a utilidade das experiências de pensamento para uma população estudantil em que há alguma abstenção espiritual fazendo com que os conceitos da filosofia teológica sejam menos familiares a uma parte dos alunos.. As experiências de pensamento possuem a capacidade de recriar uma espécie de experiência teatral na cabeça dos alunos, permitindo que estes visualizem vividamente uma situação que nunca poderia acontecer na vida real e fundamentando deste modo um conceito abstrato. O que é extremamente útil no estudo da filosofia teológica, pois torna mais perceptíveis algumas questões que muitas vezes não são tangíveis.

Tomemos a figura do filósofo medieval persa Avicena como exemplo. Tal como os gregos antigos, os filósofos medievais islâmicos não tinham uma palavra que equivalesse ao conceito de experiência de pensamento. No entanto, assim como na obra de Platão, consideramos alguns escritos do filósofo islâmico Avicena como sendo experiências de pensamento. Uma das partes mais notáveis do pensamento filosófico de Avicena está interligada à experiência de pensamento do Homem voador. Nesta experiência de pensamento o filósofo persa leva-nos a pensar num ser humano que está a flutuar no ar, o seu corpo não possui contacto com nenhum objeto material e os seus membros não possuem contacto entre si. Deste modo, o ser humano não poderia sentir os seus membros nem confirmar a existência dos mesmos. Para o filósofo esta experiência de pensamento conclui que mesmo na situação do Homem voador continuaríamos a acreditar na existência do nosso “eu” consciente, mesmo sem podermos ter consciência do nosso corpo³⁸.

³⁸ Informação presente em: <https://iep.utm.edu/avicenna-ibn-sina/>

O objetivo desta experiência de pensamento era auxiliar o leitor a pensar no corpo como uma unidade separada do ser consciente e a constatar a existência de um “eu” consciente. A experiência construída por Avicena é impossível de realizar no mundo real, no entanto, ao criar essa experiência, Avicena permite ao leitor apreender com mais profundidade o conceito abstrato do ser consciente.³⁹

4. A Utilização de Experiências de Pensamento para uma Didática da Escrita:

Até agora, não foi realizado nenhum estudo empírico acerca da utilização de experiências de pensamento no ensino de filosofia. Podemos, no entanto, transferir retiradas de estudos empíricos realizados em outras disciplinas. Como foi mencionado anteriormente no relatório as experiências de pensamento são pedagogicamente úteis em disciplinas como a matemática, a física e a economia, como também o são em filosofia.

Um estudo realizado numa escola dos Estados Unidos da América na disciplina de Ciências Naturais explora o papel que as experiências de pensamento podem ocupar na sala de aula, tendo como base a utilização em múltiplas instâncias de exercícios com recurso a experiências de pensamento em contexto de sala de aula.⁴⁰ O estudo em questão utiliza:“(…) uma lista detalhada de indicadores de imagens, evidências são fornecidas para o envolvimento de imagens cinemáticas e cinestésicas.”⁴¹

O que o estudo pretende demonstrar é que alguns tipos de experiências de pensamento permitem que os alunos avaliem a consistência de modelos recém-construídos. Seria ideal realizar um estudo empírico acerca da utilização de experiências de pensamento no ensino de filosofia tal como foram realizados noutras disciplinas. Enquanto não temos esses dados empíricos podemos retirar algumas das conclusões do estudo referido anteriormente e sugerir que são transferíveis para o ensino de filosofia.

Existem duas conclusões retiradas do estudo importantes a destacar: a primeira conclusão é que algumas evidências demonstraram que as experiências de pensamento ajudam os jovens a avaliar a consistência dos modelos que foram construídos em sala de aula. De

³⁹ Informação presente em: McGinnis, J. (2018), *Experimental thought on thought experiments in medieval islam*, p.81.

⁴⁰ Informação presente em: Stephens, L. (2016), *Designing classroom thought experiments: what we can learn from imagery indicators and expert protocols*, p.p. 1-21.

⁴¹ Stephens, L. (2016), *Designing classroom thought experiments: what we can learn from imagery indicators and expert protocols*, p.1.

igual modo, num ambiente de filosofia, as experiências de pensamento também podem ser úteis para verificar a consistência de modelos recém construídos e, na filosofia, este sentido de consistência pode ser explorado na escrita e cultivado por um conjunto de exercícios de escrita.

A escrita é uma das ferramentas disponíveis para verificar o conhecimento recém-adquirido dos alunos. Na filosofia ela adquire uma importância acrescida porque não se trata apenas de escrever um texto, como na disciplina de português (ou de outra língua), mas de mostrar como as ideias aparecem ou não no texto. A capacidade de escrever a partir de ideias cultiva a forma como os alunos podem cultivar a identificação de ideias nos textos que leem em filosofia e todas as outras disciplinas, assim como na leitura fora do espaço escolar. Só essa identificação pode permitir posteriormente a atitude crítica relativamente às ideias que estão a ser transmitidas, inclusive em coisas simples como um anúncio. Como as tarefas de redação podem sempre ser complementadas adicionando e implementando outros exercícios de redação é possível modificar as tarefas de escrita para reforçar este ou aquele conteúdo. Por exemplo, alguns exercícios podem concentrar-se na tradução de ideias como quando se pede a descrição da experiência de pensamento para um amigo; ou quando pedimos aos alunos que expliquem numa frase o que está em causa na experiência de pensamento para sublinhar momentos da argumentação de uma experiência pensante. Também é possível pedir que se identifiquem os problemas da experiência de pensamento realçando o contexto teórico subjacente à experiência pensante; ou podemos requerer aos alunos que formulem o argumento que está implícito na experiência para que possam treinar salientar a estrutura lógica que sustém o argumento. Finalmente, é possível oferecer atividades de escrita mais exigentes quando os alunos já estão bem familiarizados com a forma intelectual da experiência pensante pedindo aos alunos que elaborem uma experiência de pensamento da sua autoria para explicar uma ideia.

A segunda e última conclusão que retirei, é que é importante reconhecer que as experiências de pensamento auxiliam os alunos a rever os seus esquemas mentais.⁴² Em filosofia, um exemplo de uma experiência de pensamento que poderia ser dado, de modo

⁴² Informação presente em: Stephens, L. (2016), *Designing classroom thought experiments: what we can learn from imagery indicators and expert protocols*, p.p. 1-21.

a ajudar os alunos a rever os seus esquemas mentais é a experiência de pensamento da criança no lago de Peter Singer.

A experiência de pensamento de Singer pode ser resumida da seguinte forma: imagina que és um professor universitário que está a caminho de uma palestra importante e estás a usar uns sapatos muito caros que não queres estragar. No caminho para a universidade passas por um lago, onde está uma criança a afogar-se. Num piscar de olhos decides saltar para o lago e salvar a criança. Agora as tuas roupas estão todas molhadas, os teus sapatos estão estragados e acabas por faltar à palestra. Contudo, apesar de todas estas consequências negativas, tu continuas com a convicção de que salvar a criança supera tudo isso, pois era a tua obrigação moral.

Singer argumenta que qualquer pessoa afirmaria que salvar uma criança que se está a afogar é uma obrigação moral. No entanto, se a descrevermos de maneira diferente, a obrigação moral é sentida com menos impacto. Imaginemos então que não é uma criança a afogar-se num lago perto de nós, mas sim uma criança faminta num país subdesenvolvido e distante, e que alguém lhe pede para dar dinheiro para enviar à criança sendo que essa quantia monetária irá salvar a criança. A maior parte das pessoas consideraria que enviar dinheiro para uma criança faminta num país subdesenvolvido não é uma obrigação moral, ao contrário de salvar uma criança que está a se afogar⁴³. Entre outros aspetos, o argumento de Peter Singer exige fundamentalmente que o leitor reveja a forma como existem ações que são obrigações morais e outras que são ações que vão para além do dever.

A experiência de pensamento de Peter Singer é um ótimo exemplo de como uma experiência de pensamento pode ajudar o leitor a rever os seus esquemas mentais. a primeira vez que nos deparamos com a ideia de uma criança se afogando no lago, fica claro que salvar a vida de uma criança é uma obrigação moral, pois não o fazer seria moralmente errado. Por outro lado, quando nos deparamos com a criança faminta no país subdesenvolvido, não possuímos tanta convicção. A maior parte de nós concluirá que salvar a criança no lago é uma obrigação moral, mas salvar a criança faminta é apenas um ato supererrogatório, no caso da segunda criança estamos apenas indo além do dever.

⁴³ Informação presente em: https://criticanarede.com/meta_lifemeaning.html

O artigo de Peter Singer e a sua experiência de pensamento demonstram que existe uma linha divisória entre agir por dever e agir para além do dever e que esta linha não é tão clara quanto gostaríamos, especialmente quando as consequências ditam o valor moral de uma ação. Na sua experiência de pensamento Singer não está realmente a questionar-se se estamos dispostos a saltar ou não para o lago. Na verdade, Singer assume que qualquer pessoa escolheria facilmente saltar para o lago e é isso que lhe permite reforçar que existe uma linha que separa as ações que são de acordo com o dever de ações que vão além do dever. Algo em nós muda ao ler a experiência de pensamento de Singer, pois vemo-nos compelidos a reorganizar os nossos esquemas mentais de maneira diferente para acomodar o desafio que nos é apresentado, independentemente de como cada um de nós responde à experiência. O que potencializa a capacidade crítica da reflexão sobre outros casos em que fazemos juízos morais. Embora esta experiência de pensamento abale a nossa sensação de certeza, irá também aumentar o rigor das nossas tomadas de decisão quando é possível termos tempo para deliberar e quando agimos intuitivamente em ocasiões em que é importante agir rapidamente.

Na minha perspetiva, além do contacto que o aluno terá através da leitura com experiências de pensamento, também considero que uma análise detalhada acompanhada pela realização de exercícios de escrita com recurso às experiências de pensamento será extremamente útil para o processo de aprendizagem do aluno e aprimoramento da escrita. Considero ainda que existem três argumentos centrais que podemos utilizar a favor da utilização de experiências de pensamento, de modo a aperfeiçoar a escrita filosófica, realçando a forma como as experiências de pensamento também podem ser usadas para a didática da escrita filosófica, e a conexão entre escrever e pensar reflexivamente.

Como referi anteriormente, as experiências de pensamento são uma ferramenta útil para utilizar no ensino da filosofia principalmente devido ao seu carácter lúdico e de fácil compreensão. As experiências de pensamento possuem a capacidade de nos levar a rever as nossas convicções, sendo que esta capacidade é de maior visibilidade no parâmetro da escrita. Ao escrever existe um maior compromisso com as nossas ideias e este compromisso é tanto visível para o escritor como para o leitor. Estas experiências de pensamento tanto possuem a capacidade de despertar no aluno a parte criativa e imaginativa do processo filosófico (que por vezes é descurada no contexto da sala de

aula), como também possuem a capacidade de levar o aluno a pensar sobre a profundidade de determinados temas.

Ao descrever e analisar por escrito uma experiência de pensamento, o processo de escrita irá ajudar os alunos a identificarem o tópico principal da discussão. As experiências de pensamento podem ser muito importantes nesta parte do processo porque estimulam o pensamento no sentido de conectar o aluno à imaginação, fazendo-o levantar questões que normalmente o aluno poderia nunca ter colocado antes. Por exemplo, se solicitarmos a um aluno para que este escreva um pequeno texto sobre como podemos alcançar a igualdade numa sociedade democrática, o aluno poderá aparentar ter alguma dificuldade em escrever sobre o assunto. Sendo que, possivelmente o aluno nunca se questionou sobre o tópico. No entanto, se utilizarmos o véu de ignorância de Rawls como ponto de partida e solicitarmos aos alunos que imaginem um como seria uma sociedade justa, independentemente do estrato social e económico em que estes se encontrariam, estaremos a fornecer aos alunos uma ferramenta para estimular as suas capacidades de imaginativas e subsequentemente as suas capacidades de escrita também.

As reflexões de Daniel Dennett, expressas no seu livro *Intuition Pumps And Other Tools For Thinking*, defendem uma perspetiva semelhante. Dennett inicia o seu livro com a seguinte metáfora: tal como fazer carpintaria apenas com as mãos seria uma tarefa extremamente difícil senão impossível, pensar apenas com o cérebro também é uma tarefa extremamente difícil. Seguindo essa linha de raciocínio, Dennett argumenta que pensar é extremamente difícil e que por isso faz sentido que os filósofos ao longo dos séculos tenham utilizado algumas ferramentas para os ajudar a pensar, como por exemplo: as analogias e as metáforas combinadamente e as experiências de pensamento separadamente.⁴⁴

Dennett considera que as experiências de pensamento são como *intuition pumps* porque levam o leitor a fornecer rapidamente uma resposta perante um assunto que revela alguns dos pressupostos subjacentes. Na perspetiva do filósofo, as experiências de pensamento são úteis porque ajudam o leitor a compreender de forma simples e clara um problema, que à primeira vista, pode parecer extremamente confuso dada a sua complexidade.

⁴⁴ Informação presente em: Dennett, D. (2012), *Intuition Pumps and Other Tools for Thinking*, p.p.11-13. (verificar)

Contudo, de acordo com Dennett, as experiências de pensamento também exigem reflexão extra pois algumas são enganadoras. Uma *intuition pump* é enganadora, na medida em que apresenta um argumento que é em si falacioso, mas que, ao mesmo tempo é extremamente persuasivo. Ou seja, estas *intuition pumps* são manipuladoras, porque condicionam o leitor a aceitar o que se aparenta como sendo a verdade que está expressa diante dele. E desta forma o leitor é condicionado a não aceitar possíveis ideias novas e alternativas.

É possível identificarmos facilmente a distinção entre uma *intuition pump* útil de uma *intuition pump* inútil ao considerarmos que a útil levará o leitor a compreender melhor o argumento expresso e ampliar os horizontes do pensamento do leitor. Por outro lado, a inútil condicionará o leitor a aceitar o que é apresentado perante o mesmo como sendo a verdade reforçando uma postura acrítica. Por outras palavras, a *intuition pump* útil leva o leitor a pensar, enquanto a inútil aniquila o pensamento, privando o leitor de estimular o seu pensamento crítico.

O trabalho de Dennett ajuda-nos a perceber as limitações que podem ocorrer na utilização de algumas experiências de pensamento, nomeadamente aquelas que podem ser consideradas *intuition pumps* inúteis. Contudo, é possível adaptarmos estas *intuition pumps* inúteis, num formato de exercício de escrita, de modo a criar uma atividade frutífera e que estimule o pensamento crítico dos alunos ainda que a própria experiência pensante não o faça. Dado que as experiências pensantes não fomentam todas o pensamento crítico precisamos de ser rigorosos e específicos na escolha das experiências de pensamento que apresentamos à turma para leitura e análise. Em segundo lugar, na preparação que realizamos com os alunos necessitamos de transmitir também a importância de desenvolver experiências de pensamento que estimulem o pensamento crítico. Só assim os alunos podem ser bem preparados para desenvolver as suas próprias experiências de pensamento estimulando o seu pensamento crítico, e a identificar as que não fazem pensar.

O segundo argumento que quero apresentar sobre que a importância de utilizar experiências de pensamento em formato de exercícios de escrita prende-se com a capacidade que as experiências de pensamento têm de auxiliar os alunos a reverem os seus esquemas mentais. Esta revisão é importante e é mais visível a nível da escrita,

porque por vezes, as dificuldades na escrita estão interligadas à falta de capacidade de adaptar novos conteúdos a estruturas de pensamento já fortificadas.

Como professores de filosofia é crucial comunicar aos nossos alunos que a filosofia permite ampliar o pensamento para novas ideias, mas infelizmente este objetivo não pode ser atingido apenas fazendo a afirmação. Sendo mais fácil de dizer do que de demonstrar e realizar, exige que os professores procurem formas de mostrar isso aos alunos. As experiências de pensamento são ideais porque, como foi visto anteriormente com o exemplo da criança no lago de Peter Singer, algumas experiências de pensamento possuem a capacidade de nos ajudar a rever os nossos esquemas mentais. Os exercícios de escrita com recurso a experiências de pensamento podem ajudar os alunos a identificar e talvez até a libertá-los de algumas convicções erróneas, ou de compromissos superficiais ainda que com aparentes verdades profundas.

Utilizando novamente a experiência de pensamento de Singer como exemplo, antes de sermos apresentados à experiência proposta por Singer qualquer um de nós afirmaria com muita convicção que escolheríamos salvar sempre a vida de uma criança que sabemos que está em perigo. Mas posteriormente, quando nos deparamos com o exemplo da criança faminta, perdemos o nosso sentimento de certeza inabalável, a nossa outrora forte convicção foi substituída por dúvida e hesitação. É neste sentido que rever esquemas mentais e quebrar algumas convicções é uma parte do trabalho filosófico, e uma maneira de aperfeiçoar o nosso pensamento é reforçar a nossa reflexão ao visualizar o nosso processo de pensamento por escrito. Não se trata de cultivar a sensação de incerteza, mas de cultivar verificação quando possível das nossas ideias, convicções e compromissos éticos, morais e intelectuais.

O terceiro e último argumento que quero apresentar é que as experiências de pensamento podem auxiliar os alunos a compreender como construir argumentos, o que irá melhorar as suas capacidades de argumentação, o que também será também visível a nível da redação. Se escolhermos aceitar a proposta de John D. Norton de que as experiências de pensamento não são nada mais do que argumentos,⁴⁵ então ao demonstrar aos alunos como as experiências de pensamento podem ser construídas em forma de argumento, estaremos a ajudá-los a aperfeiçoar as suas capacidades de selecionar informação

⁴⁵ Informação presente em: Norton, J. (1996), *Are thought experiments just what you thought?* p. 335.

relevante (um texto que contém uma experiência de pensamento) e reescrever essa informação de maneira sucinta (em forma de argumento). Esta linha de pensamento pressupõe que, se os alunos forem mais capazes de reescrever informação na forma de argumento, que eles também aperfeiçoaram as suas capacidades de reorganizar os seus próprios pensamentos e opiniões para também transformá-los em argumento.

Em suma, considero que as experiências de pensamento podem aperfeiçoar as capacidades de pensamento dos alunos e subsequentemente podem também aperfeiçoar as suas capacidades de escrita sobretudo quando as interpretamos como argumentos. É ainda importante referir que, a utilização de experiências de pensamento em contexto de sala de aula requer um trabalho contínuo. É necessário que exista um momento nas aulas, para a leitura, construção e elaboração de experiências de pensamento, possibilitando os alunos de praticar e vivenciar ao máximo as contribuições que os exercícios de escrita com experiências de pensamento lhes podem oferecer. Não podemos simplesmente realizar um exercício em sala de aula e depois esperar que num momento de avaliação os alunos, sejam capazes de realizar a tarefa imediatamente com sucesso.

Como referi anteriormente na primeira secção, durante a minha prática de ensino supervisionada tentei englobar alguns exercícios de escrita com recurso a experiências de pensamento, de modo a fornecer uma sequência de tarefas que usufruíam da profundidade das experiências de pensamento. Na minha lecionação, as aulas utilizavam as experiências pessoais dos alunos como ponto de partida na aprendizagem e numa fase posterior utilizava as experiências de pensamento, de modo a consolidar os conteúdos apreendidos. De modo, a que fosse criada uma aprendizagem linear que começava no mais concreto até progredir para o mais abstrato.

A maior parte destes exercícios de escrita com recurso a experiências de pensamento, iniciavam-se com perguntas de análise textual que progrediam para que posteriormente o aluno fosse capaz de descrever o argumento implícito no texto e aplicá-lo à problemática que estava a ser tratada, como podemos observar utilizando a seguinte atividade (Anexo), como exemplo. Considero que também teria sido interessante, experimentar construir uma experiência de pensamento conjunta com os alunos ou até desafiá-los a construir as suas próprias experiências de pensamento. Pois, como é possível observar com o estudo realizado na escola dos estados unidos da américa, existe uma distinção entre experiências de pensamento criadas por alunos e daquelas que foram criadas pelos professores. Na

maior parte dos casos, as experiências de pensamento presentes no estudo foram criadas pelos professores e continuadas pelos alunos, embora haja algumas exceções em que os alunos criaram experiências de pensamento para poderem provar um ponto aos outros colegas. Contudo, não foi possível realizar tal atividade durante a minha prática de ensino supervisionada, já que existiram outras necessidades educativas que se sobrepuseram e o tempo disponível necessitou de ser disponibilizado para essas necessidades.

Na minha experiência como professora estagiária considero que os exercícios de escrita com recurso a experiências de pensamento foram úteis para a aprendizagem dos alunos, sendo que esta minha convicção advém dos resultados dos alunos nos testes de avaliação sumativa referentes aos módulos que lecionei (Anexo b). A média dos resultados dos três testes de avaliação sumativa localizava-se a nível qualitativo no nível suficiente/bom e a nível quantitativo a média dos resultados nos três testes variava entre o onze e o quinze. . Embora, gostaria ainda de realçar que considero que os resultados dos alunos não são indicadores infalíveis para demonstrar que os exercícios são benéficos para aprendizagem. Considero, que para validar a utilidade dos exercícios seriam necessários mais indicadores de desempenho e uma maior amostra. Contudo considero, que os resultados possuem a sua importância no seguimento deste relatório de estágio.

Concluo ao afirmar que na minha perspetiva, quando utilizados de forma completa e consistente, as experiências de pensamento podem auxiliar os alunos a compreender melhor argumentos ou teorias mais complexas. Considero que ao treinarmos a utilização de uma das ferramentas mais utilizadas pelos filósofos, podemos ajudar os alunos a aperfeiçoar o seu pensamento e a sua escrita.

Conclusão:

Em suma, espero ter conseguido executar com os dois objetivos principais a que me propus a cumprir com este relatório. Sendo estes, o de refletir e descrever sobre a minha prática de ensino supervisionada, bem como o de argumentar acerca da utilidade da utilização de exercícios de escrita com recurso a experiências de pensamento na disciplina de filosofia.

É possível compreender a interligação entre os dois objetivos a que este relatório se proponha a cumprir, através do que considero que foi o meu guia orientador durante a minha planificação e lecionação. Sendo este guia, a utilização das histórias individuais dos alunos como ponto partida para a aprendizagem. Como foi referido anteriormente, a aprendizagem partia das histórias pessoais dos alunos e progredia de modo a alcançar a resolução de exercícios de escrita com recurso a experiências de pensamento. Sendo que, o objetivo principal seria o de permitir a que aprendizagem fosse realizada de forma gradual.

Espero ter conseguido demonstrar tanto o papel essencial que as experiências de pensamento já ocuparam e continuam a ocupar dentro da filosofia, quanto o papel que podem desempenhar como parte de uma didática da escrita filosófica. Tudo o que foi escrito na segunda secção deste relatório sobre a utilidade da utilização de experiências de pensamento para o aperfeiçoamento da escrita filosófica é baseado em especulação teórica. Infelizmente, até o presente momento não existem estudos empíricos que demonstrem a utilidade da utilização de experiências de pensamento nas escolas portuguesas, nem especificamente na disciplina de filosofia.

Contudo, é ainda necessário tecer algumas considerações sobre as limitações deste relatório. Considero que um trabalho mais aprofundado sobre experiências de pensamento a nível da taxonomia e a nível histórico com certeza iria enriquecer este relatório. Além de que, um estudo empírico seria o ideal para demonstrar até que ponto as experiências de pensamento podem ser benéficas a nível da escrita filosófica dos alunos. Como afirmei anteriormente os resultados dos testes de avaliação sumativa não são dados suficientes, para sustentar a utilidade de exercícios de escrita com recurso a experiências de pensamento.

Na minha perspetiva, a utilidade dos exercícios com recurso a experiências de pensamento, prende-se, por um lado, com a capacidade de colocar os alunos em contacto com os vários géneros textuais utilizados pelos filósofos. E, por outro lado, também se relaciona com a capacidade desses exercícios poderem aperfeiçoarem a escrita filosófica dos alunos. Podem auxiliar os alunos a pensar com mais clareza, ajudá-los a rever os seus esquemas mentais o que levará à criação de um texto mais coeso e claro e, subsequentemente, poderá aumentar o interesse dos alunos em escrever filosofia. A nível concreto da prática da escrita é importante referir que esta poderá ser potencializada com trabalho interdisciplinar, como por exemplo com as disciplinas de português, inglês, história ou até em outras disciplinas caso o trabalho colaborativo seja possível de realizar.

Por fim, gostaria de salientar o quão enriquecedor foi elaborar este relatório, sendo que considero que a realização do mesmo me possibilitou descrever e refletir sobre o que foi o meu primeiro contacto com a prática de ensino de filosofia. Como também me possibilitou a mobilizar alguns dos conhecimentos que apreendi nestes últimos dois anos no Mestrado de Ensino da Filosofia no Ensino Secundário. Neste sentido, considero que este relatório marca o fim de um ciclo que irá impactar o meu futuro profissional como docente.

Bibliografia:

Referente à prática de ensino supervisionada:

Aprendizagens Essenciais 10º Filosofia . (Agosto de 2018). Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf

Aprendizagens Essenciais 11º Filosofia. (Agosto de 2018). Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/11_filosofia.pdf

ESFD. (2021). *Projeto Educativo da Escola Secundária Ferreira Dias*. Obtido de <https://esfdferreira.wordpress.com/documentos-estruturantes/projeto-educativo/>

Gama, A., Faria, D., & Veríssimo, L. (2022). *Como pensar tudo isto? Filosofia 10º*. ASA grupo Leya.

Gama, A., Faria, D., & Veríssimo, L. (2022). *Como pensar tudo isto? Filosofia 11º*. ASA grupo Leya.

Raposo, S., & Pires, C. (2022). *Dúvida Metódica, Filosofia 10º*. Texto Editores grupo Leya.

Raposo, S., & Pires, C. (2022). *Dúvida Metódica, Filosofia 11º*. Texto Editores grupo Leya.

Teles, S., Ribeiro, I., & Areal, R. (2021). *Ágora*. Porto Editora.

Referente à parte científica:

Alter, T. (s.d.). *The Knowledge Argument Against Physicalism*. Obtido de Internet Encyclopedia of Philosophy: <https://iep.utm.edu/know-arg/>

Baggini, J., & Fosl, P. (2010). *The Philosopher's, A Compendium of Philosophical Concepts and Methods*. Wiley-Blackwell.

Becker, A. (2018). Thought experiments in Plato . Em M. Stuart, Y. Fehige, & J. Brown, *Routledge Companion to Thought Experiments* (pp. 44-56). New York : Routledge.

- Brown, J., & Fehige, Y. (2019). *Thought Experiments* . Obtido de Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/entries/thought-experiment/#HistThouExpe>
- Dennett, D. (2013). *Intuition pumps and other tools for thinking* . New York : W. W. Norton & Company, Inc.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e Educação* . New York : The Macmillan Company.
- Dewey, J. (2010). Educação Tradicional versus Educação "Nova" ou "Progressiva" . Em *Experiência e Educação* (pp. 3-11).
- Dewey, J. (2010). *Teachers, Leaders and Schools* . Southern Illinois University.
- Dine, M. (2022). *Cogitating black holes* . Obtido de Aeon : <https://aeon.co/essays/how-black-hole-thought-experiments-help-explain-the-universe>
- Ierodiakonou, K. (2018). The triple life of ancient thought experiments. Em M. Stuart, Y. Fehige, & J. Brown, *The Routledge Companion to Thought Experiments* (pp. 31-43). New York : Routledge.
- Fink, W. (2019). Fiction as Thought Experiment? Em C. Schildknecht, *Literature as Thought Experiment? Perspectives from Philosophy and Literary Studies* (pp. p.p.31-42).
- Friend, C. (s.d.). *Social Contract Theory*. Obtido de Internet Encyclopedia of Philosophy: <https://iep.utm.edu/soc-cont/>
- Hacker-Wright, J. (9 de Dezembro de 2021). *Philippa Foot*. Obtido de Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/entries/philippa-foot/>
- Kaye, S. (2018). *Thought Experiment as an Interdisciplinary Pedagogy* , pp. 1-13.
- Laird, A. (06 de Setembro de 2012). *Ringling the Changes on Gyges: Philosophy and the Formation of Fiction in Plato's Republic*, pp. p.p.12-29.
- Langkau, J. (2019). Thought Experiments from Fiction. Em W. Fink, *Literature as Thought Experiment? Perspectives from Philosophy and Literary Studies* (pp. p.p.57-70).
- LeBar, M. (7 de Agosto de 2020). *Justice as a Virtue*. Obtido de Stanford Encyclopedia of Philosophy: <https://plato.stanford.edu/entries/justice-virtue/>

- McGinnis, J. (2018). Experimental thought on thought experiments in medieval Islam. M. Stuart, Y. Fehige, & J. Brown, *Routledge Companion to Thought Experiments* (pp. 77-91). New York : Routledge.
- Miscevic, N. (2022). *Thought Experiments*. Cham: Springer Nature Switzerland.
- Norton, J. (Setembro de 1996). *Are Thought Experiments Just What You Thought?*, pp. pp. 333-366.
- Oliveira, J. (18 de Março de 2020). *Quanto custa salvar uma vida?* Obtido de Crítica na rede : https://criticanarede.com/meta_lifemeaning.html
- Pais, A. (2015). *From effect to affect: narratives of passivity and modes of participation of the contemporary spectator*, pp. 123-149.
- Pinto, M. J. (2005). Introdução . Em Sofistas, *Sofistas, Testemunhos e Fragmentos* (pp. p.p. 7-22). Lisboa : Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
- Platão. (2017). *A República*. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rizvi, S. H. (s.d.). *Avicenna (Ibn Sina) (c. 980—1037)*. Obtido de Internet Encyclopedia of Philosophy: <https://iep.utm.edu/avicenna-ibn-sina/>
- Shue, H. (2006). Case Western Reserve Journal of International Law. *Torture in Dreamland: Disposing of the Ticking Bomb* .
- Smith, K. F. (21 de 05 de 2014). *The Tale of Gyges and the King of Lydia*, pp. pp. 261-282.
- Stephens, L. (Abril de 2005). *Designing Classroom Thought Experiments: What We Can Learn From Imagery Indicators And Expert Protocols* , pp. 1-26.
- Thomson, J. J. (1996). Intervention and Reflection: Basic Issues in Medical Ethics . *A Defense of Abortion*, pp. pp 69-80.
- Williams, I. (2010). Plato and Education . Em R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, & C. McCarthy, *The Sage Handbook of Philosophy of Education* (pp. p.p. 69-84). Sage Publications.

Anexos:

Anexo A:



Agrupamento de Escolas Aqua Alba, Agualva, Sintra

Escola Secundária Ferreira Dias

Ano Letivo 2022/2023

Grupo Disciplinar - Filosofia - 410

Disciplina Filosofia

Ano 10º

Conteúdos Programáticos do 1.º Semestre	Nº de aulas previstas
Apresentação: normas de funcionamento da disciplina/objetivos e visão global do programa. Atividades de diagnóstico	2
I. Abordagem Introdutória e ao Filosofar	
O que é a Filosofia?	2
As questões da Filosofia	2
Racionalidade argumentativa da Filosofia e a Dimensão Discursiva do Trabalho Filosófico	
Tese, argumento, validade, verdade e solidez	3
Distinção entre argumentos Dedutivos e não Dedutivos	1
Lógica Formal- Lógica proposicional clássica	
A linguagem da lógica proposicional clássica	2
Formalizações simples e complexas	6
Tabelas de verdade e inspetores de circunstâncias	6
Quadrado de oposição: negação de proposições categórica	2
Formas argumentativas comuns	3
Formas argumentativas inválidas-falácias formais	2
Lógica Informal	
Argumentos não dedutivos: indutivos, por analogia e de autoridade	4
Falácias Informais	4
Determinismo e Liberdade na Ação Humana	
O desafio do determinismo: teorias compatibilistas e incompatibilistas	2
O problema tradicional do livre arbítrio: determinismo radical, determinismo moderado e libertismo. Objeções.	3
Testes	4
Total	48

Conteúdos Programáticos do 2.º Semestre	Nº de aulas previstas
A dimensão ético-política: análise e compreensão da experiência convivencial	
O problema da natureza dos juízos morais: subjetivismo, relativismo, objetivismo e objeções.	6
O problema do critério ético da moralidade de uma ação	2
A ética deontológica de Immanuel Kant e objeções	10
A ética utilitarista de John Stuart Mill e objeções	8
Ética, Direito e Política	
O problema da organização de uma sociedade justa: a teoria da justiça de Rawls	7
A objeção libertarista de Robert Nozick	2
A objeção comunitarista de Michael Sandel	2
Teste	2
Ensaio	6
Total	45



Agrupamento de Escolas Aqua Alba, Agualva, Sintra

Escola Secundária Ferreira Dias

Ano Letivo 2022/2023

Grupo Disciplinar - Filosofia - 410

**Planificação Anual da Disciplina de Filosofia
Ano 11º**

Conteúdos Programáticos do 1.º Semestre	Nº de aulas previstas
Apresentação: normas de funcionamento da disciplina/objetivos e visão global do programa. Atividade de diagnóstico.	2
Módulo IV – O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica	
Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva [Filosofia do Conhecimento]. Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.	
Epistemologia- Os problemas da definição, da possibilidade e da origem do conhecimento. Tipos de conhecimento; modalidades de conhecimento proposicional; o desafio cético.	4
Descartes, a resposta racionalista	
A procura de um fundamento	2
A dúvida metódica	2
O percurso cartesiano da dúvida	2
O cogito	2
A ideia de Deus	3
Objeções a Descartes: o círculo cartesiano	2
Tipologia das ideias	1
Hume, a resposta empirista	
Impressões e ideias	2
O princípio da cópia	1
Relações de ideias e questões de facto	2
O conhecimento do mundo e a causalidade	2
O problema da indução	2
O ceticismo moderado de David Hume	2
Objeções a David Hume	2
Filosofia da Ciência- Os problemas da demarcação, do método, da evolução e da objectividade da ciência.	
Objeto da filosofia da ciência	2
O problema da demarcação: verificação e confirmação	2
A resposta de Popper: a falsificabilidade	2
O problema do método: a perspectiva indutivista e críticas	2

O método das conjecturas e refutações	2
Críticas ao falsificacionismo	1
Testes de avaliação	4
Total	48

Conteúdos Programáticos do 2.º Semestre	Nº de aulas previstas
O problema da evolução e da objectividade da ciência: a perspectiva de Popper	
O progresso científico e a aproximação à verdade	2
O problema da objectividade científica	1
Objeções a Popper	1
O problema da evolução e da objectividade da ciência: a perspectiva de Kuhn	
Paradigma e comunidade científica	1
Ciência normal e resolução de enigmas	1
Anomalias, crise e ciência extraordinária	1
Revolução científica, mudança e incomensurabilidade dos paradigmas	2
Os critérios de escolha entre paradigmas rivais	1
O progresso e a verdade científicas	1
Objeções a Kuhn	1
Filosofia da arte- o problema da definição de arte	
A diversidade de artes	1
O que é a arte: relevância do problema e a definição	2
Teorias essencialistas: a arte como representação e objeções.	2
Teorias essencialistas: a teoria expressivista e objeções	2
Teorias essencialistas: a teoria formalista e objeções	2
Teorias não essencialistas: a teoria institucional e objeções	2
Teorias não essencialistas: a teoria histórica e objeções	2
Filosofia da Religião- o problema da existência de Deus	
A concepção teísta de Deus	1
A diversidade religiosa: diferentes posições sobre o problema da existência de Deus	2
O argumento cosmológico e objeções	2
O argumento teleológico e objeções	2
O argumento ontológico e objeções	2
O problema do mal: a resposta de Leibniz	2
O fideísmo de Pascal: o argumento da aposta e objeções	2
Teste de avaliação	2
Ensaio filosófico	5
Total	45

Anexo B:



Planificação de aula para o 11.º

Módulo IV — O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica: Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva [Filosofia do Conhecimento]

1ª Aula (50 minutos)

Nota: O manual utilizado na realização da presente planificação é o *Dúvida Metódica, Filosofia 11º*, Sara Raposo e Carlos Pires, 2022, Texto Editores grupo LeYa.

4ª e 5ª Aula (100 minutos)¹

Sumário: Descrição do percurso da dúvida cartesiana. Formulação do argumento dos enganos sensoriais e do argumento do sonho.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
Descrver o percurso cartesiano da dúvida -Identificar o percurso da dúvida como sequencial	- O percurso cartesiano da dúvida é sequencial. - Descartes escreve como se tivesse a narrar uma história, sobre algo que lhe aconteceu num determinado dia. - Recurso à primeira pessoa “eu”. - É como se Descartes tive a realizar um debate consigo próprio, onde ideias são apresentadas. Algumas são descartadas, mas algumas mantêm-se.	Exposição oral com recurso ao manual	Manual p.27	20 minutos	Avaliação Formativa
Formular o argumento dos enganos sensoriais	O argumento dos enganos sensoriais surge na primeira meditação.	Visualização de vídeo no Youtube	Anexo A Anexo B	40 minutos	

¹ Descritores do perfil dos alunos: Analítico, criativo, questionador (C,D)

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
-Identificar o argumento dos enganos sensoriais -Identificar o argumento como refutação de crenças <i>a posteriori</i> -Exemplificar um engano sensorial	- O argumento dos enganos sensoriais é um argumento que refuta crenças <i>a posteriori</i>. Uma possível formulação deste argumento (<i>modus ponens</i>) é a seguinte: - Se os sentidos por vezes me enganam, então não devo confiar nas informações fornecidas pelos sentidos. - É verdade que os sentidos por vezes me enganam. - Logo, não devo confiar nas informações fornecidas pelos sentidos.	Power Point			
Formular o argumento do sonho -Identificar o argumento do sonho -Identificar a dificuldade de distinguir o sonho da realidade -Identificar o argumento como refutação a crenças <i>a posteriori</i>	- O argumento do sonho surge na primeira meditação. (Existem seis) - Tendo em conta, que o argumentos dos enganos sensoriais parece não incluir todas as informações próximas dadas pelos sentidos. Descartes cria o argumento do sonho para colocar globalmente em dúvida a fiabilidade dos sentidos. (coloca em causa todas as crenças empíricas) - O argumento do sonho é um argumento que refuta crenças <i>a posteriori</i>. - Nós só nos apercebemos que estamos a sonhar, quando algo de estranho se passa. Por isso se se estivemos todo este tempo num sonho?	Visualização de vídeo no Youtube Realização de uma ficha em pares, com recurso ao manual Sistematização de resultados	Anexo C Manual p. 28	40 minutos	

Tarefa para avaliação de aprendizagem (TPC):

- 1) Realize um resumo sobre o que foi estudado na aula.

Anexos:

Anexo A:

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=pMedbZ6stF4>

Anexo B:



Anexo C:

Ficha de trabalho:

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

1. Leia atentamente o seguinte excerto:

“Suponhamos que havia uma máquina de experiências que proporcionaria ao leitor a experiência que desejasse. Neuropsicólogos muito fixos podiam estimular o seu cérebro de maneira a pensar e sentir que escrevia um grande romance, fazia um amigo, ou lia um livro interessante. Durante todo o tempo, estaria a flutuar numa cuba, com elétrodos ligados ao cérebro. Dever-se-ia ligar esta máquina durante toda a vida, pré-programando as suas experiências de vida? Se está preocupado com a perda de experiências desejáveis, podemos supor que as empresas investigaram exaustivamente a vida de muitos outros. O leitor pode escolher a partir da sua imensa biblioteca ou buffet dessas experiências, seleccionando as suas experiências de vida para, digamos, os dois anos seguintes. Após dois anos, poderia passar dez minutos ou dez horas fora da cuba, para seleccionar as experiências dos seus dois anos seguintes. Evidentemente, enquanto está na cuba não saberá que ali está; pensará que tudo aquilo acontece efetivamente. Os outros podem também ligar-se e ter

as experiências que quiserem, pelo que não há necessidade de estar desligado para os servir. (Ignore problemas como o de saber quem cuidará das máquinas se todos se ligarem.) Ligar-se-ia?"

Robert Nozick, Anarquia, Estado e Utopia, trad. Vitor Guerreiro, Lisboa, Edições 70, Novembro de 2009, pp. 74-75.

Questões:

- 1) Formule o argumento do sonho.
- 2) O argumento do sonho de Descartes refuta crenças *a priori* ou *a posteriori*?
- 3) Tendo em conta, o vídeo que visualizou anteriormente, considera que é possível distinguir a realidade do sonho? Se sim, de que modo?
- 4) De que modo, é que considera que o excerto do filme que visualizamos se interliga com o argumento cartesiano?
- 5) Considera que seja possível que toda a sua vida seja um sonho? Porquê?
- 6) Considera que as experiências aprazíveis que teríamos se estivéssemos ligados à máquina descrita por Nozick seria igual a termos essas experiências na realidade? Porquê?
- 7) Imagine que a máquina descrita no texto de Nozick é real. Escolheria ligar-se a ela? Porquê?

Soluções:

- 1) Se tenho sonhos que não são distinguíveis das percepções que tenho quando estou acordado, então não posso garantir que neste momento não estou a sonhar nem que a minha vida não é um sonho. É um facto que tenho sonhos que não são distinguíveis das percepções que tenho quando estou acordado.
Logo, não posso garantir que neste momento não estou a sonhar nem que a minha vida não é um sonho.
- 2) O argumento do sonho é um argumento que refuta crenças *a posteriori*.
- 3) Resposta aberta.
- 4) O excerto do filme interliga-se com o argumento do sonho, na medida em demonstra que é quase impossível distinguir a realidade do sonho. Pois, só quando acordamos é que nos apercebemos que algo de estranho se passou.
- 5) Resposta aberta.
- 6) Resposta aberta.
- 7) Resposta aberta.

Anexo C:

Percurso cartesiano da dúvida

O percurso cartesiano da dúvida é sequencial.

Descartes escreve como se tivesse a narrar uma história, sobre algo que lhe aconteceu num determinado dia.

Recurso à primeira pessoa do singular, “eu”.

É como se Descartes tive a realizar um debate consigo próprio, onde ideias são apresentadas. Algumas são descartadas, mas algumas mantêm-se.

Argumento dos sentidos enganadores

- O argumento dos enganos sensoriais ou dos sentidos enganadores surge na primeira meditação. (Existem seis)
- Este argumento é semelhante ao argumento dos enganos sensoriais dos céticos.
- Para Descartes este argumento é mais fiável em relação a coisas pequenas e afastadas, do que em relação a coisas próximas. É normal duvidarmos se a rapariga que observamos ao longe é mesmo uma amiga nossa. Mas, é difícil duvidar da existência da caneta que temos agora na mão.

Argumento dos sentidos enganadores

- O argumento dos enganos sensoriais é um argumento que **refuta crenças a posteriori**.
 - Por exemplo: Penso que tenho uma moeda debaixo da mesa, mas é um botão.
- Uma possível formulação deste argumento (*modus ponens*) é a seguinte:**
- 1) Se os sentidos por vezes me enganam, então não devo confiar nas informações fornecidas pelos sentidos.
 - 2) É verdade que os sentidos por vezes me enganam.
 - 3) Logo, não devo confiar nas informações fornecidas pelos sentidos.

Mini sessão de cinema filosófico

- Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=pMedbZ6stF4>



Argumento do sonho

- **O argumento do sonho** surge na primeira meditação. (Existem seis)
- Tendo em conta, que o argumentos dos enganos sensoriais parece não incluir todas as informações próximas dadas pelos sentidos.
- Descartes cria o argumento do sonho para colocar globalmente em dúvida a fiabilidade dos sentidos. (coloca em causa todas as crenças empíricas)
- O argumento do sonho é um argumento que refuta **crenças a posteriori**.

Argumento do sonho

Uma possível formulação deste argumento (*modus ponens*) é a seguinte:

- 1) Se tenho sonhos que não são distinguíveis das percepções que tenho quando estou acordado, então não posso garantir que neste momento não estou a sonhar nem que a minha vida não é um sonho.
- 2) É um facto que tenho sonhos que não são distinguíveis das percepções que tenho quando estou acordado.
- 3) Logo, não posso garantir que neste momento não estou a sonhar nem que a minha vida não é um sonho.

Mini sessão de cinema filosófico

Questão: Nós só nos apercebemos que estamos a sonhar, quando algo de estranho se passa. Por isso e se estivemos todo este tempo num sonho?

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



Anexo D:

Anexos:

Anexo A:

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=pMedbZ6stF4>

Anexo B:



Anexo C:

Ficha de trabalho:

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

1. Leia atentamente o seguinte excerto:

“Suponhamos que havia uma máquina de experiências que proporcionaria ao leitor a experiência que desejasse. Neuropsicólogos muito fixos podiam estimular o seu cérebro de maneira a pensar e sentir que escrevia um grande romance, fazia um amigo, ou lia um livro interessante. Durante todo o tempo, estaria a flutuar numa cuba, com eléctros ligados ao cérebro. Dever-se-ia ligar esta máquina durante toda a vida, pré-programando as suas experiências de vida? Se está preocupado com a perda de experiências desejáveis, podemos supor que as empresas investigaram exaustivamente a vida de muitos outros. O leitor pode escolher a partir da sua imensa biblioteca ou buffet dessas experiências, seleccionando as suas experiências de vida para, digamos, os dois anos seguintes. Após dois anos, poderia passar dez minutos ou dez horas fora da cuba, para seleccionar as experiências dos seus dois anos seguintes. Evidentemente, enquanto está na cuba não saberá que ali está; pensará que tudo aquilo acontece efetivamente. Os outros podem também ligar-se e ter

as experiências que quiserem, pelo que não há necessidade de estar desligado para os servir. (Ignore problemas como o de saber quem cuidará das máquinas se todos se ligarem.) Ligar-se-ia?”

Robert Nozick, Anarquia, Estado e Utopia, trad. Vitor Guerreiro, Lisboa, Edições 70, Novembro de 2009, pp. 74-75.

Questões:

- 1) Formule o argumento do sonho.
- 2) O argumento do sonho de Descartes refuta crenças *a priori* ou *a posteriori*?
- 3) Tendo em conta, o vídeo que visualizou anteriormente, considera que é possível distinguir a realidade do sonho? Se sim, de que modo?
- 4) De que modo, é que considera que o excerto do filme que visualizamos se interliga com o argumento cartesiano?
- 5) Considera que seja possível que toda a sua vida seja um sonho? Porquê?
- 6) Considera que as experiências aprazíveis que teríamos se estivéssemos ligados à máquina descrita por Nozick seria igual a termos essas experiências na realidade? Porquê?
- 7) Imagine que a máquina descrita no texto de Nozick é real. Escolheria ligar-se a ela? Porquê?

Soluções:

- 1) Se tenho sonhos que não são distinguíveis das perceções que tenho quando estou acordado, então não posso garantir que neste momento não estou a sonhar nem que a minha vida não é um sonho. É um facto que tenho sonhos que não são distinguíveis das perceções que tenho quando estou acordado.
Logo, não posso garantir que neste momento não estou a sonhar nem que a minha vida não é um sonho.
- 2) O argumento do sonho é um argumento que refuta crenças *a posteriori*.
- 3) Resposta aberta.
- 4) O excerto do filme interliga-se com o argumento do sonho, na medida em demonstra que é quase impossível distinguir a realidade do sonho. Pois, só quando acordamos é que nos apercebemos que algo de estranho se passou.
- 5) Resposta aberta.
- 6) Resposta aberta.
- 7) Resposta aberta.

Anexo E:

Planificação de aula para o 10.º

Módulo II — A Ação humana e os valores: A ação humana – análise e compreensão do agir, Determinismo e Liberdade na ação humana [Metafísica]

Nota: O manual utilizado na realização da presente planificação é o *Como pensar tudo isto?*, *Filosofia 10º*, Ana da Gama, Domingos Faria e Luís Veríssimo, 2022, ASA grupo LeYa.

3ª e 4ª Aula (100 minutos)¹

Sumário: Formulação do problema do livre-arbítrio.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
Reconhecer o impacto da liberdade e da responsabilidade dentro da ação humana - Realizar pesquisa autónoma - Comunicar ao grupo turma as conclusões da pesquisa realizada	Se não existisse liberdade, as nossas ações não seriam ações, mas apenas acontecimentos, pois estes seriam involuntários e não intencionais. Se não existisse responsabilidade, viver numa sociedade deixaria de ser uma possibilidade porque todos poderiam agir como entendessem sem qualquer consequência, o que levaria à impossibilidade de organização social. Deste modo, parece ser necessária a existência de liberdade e responsabilidade dentro da ação humana.	Apresentação do trabalho de casa por parte dos alunos	Trabalho de casa dos alunos	20 minutos	Avaliação Formativa
Formular o problema do livre-arbítrio - Identificar o problema do livre-arbítrio - Reconhecer o problema que está na origem do livre-arbítrio	1) O problema do livre-arbítrio prende-se com o facto de sabermos se as ações humanas são livres ou se as ações humanas são determinadas de algum modo por outras forças. Desta forma, acerca do problema do livre-arbítrio, poderemos colocar as seguintes questões: a) Será que somos completamente livres? b) Será que somos completamente determinados? c) Será que as nossas ações são uma combinação entre escolhas livres e escolhas pré-determinadas?	Exposição oral dialogada PowerPoint Visualização de vídeo (PPT) Exercício oral	Anexo A Anexo B Anexo C	80 minutos	

¹ Descritores do perfil dos alunos: Conhecedor / investigador / analítico / organizador / comunicador (A, B, C, E, F, I)

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
- Interligar o problema do livre-arbítrio com a ação humana	2) A ligação entre os conceitos de liberdade e responsabilidade prende-se com o facto de que, se as nossas ações forem livres, isso implica que possuímos responsabilidade sobre as mesmas. Mas, se as nossas ações não forem livres, então não possuímos responsabilidade sobre as mesmas, pois se um indivíduo não escolher agir de certo modo, também não deve ser responsável pela sua ação, porque não poderia agir de outro modo.	Realização de ficha de trabalho a pares			

Tarefa para avaliação de aprendizagem (TPC):

1. Escreva um breve texto (mín. 5 linhas, máx. 15 linhas) no qual reflita sobre qual seria, para si, uma possível resposta ao problema do livre-arbítrio. Justifique a sua resposta.

Anexos:

Anexo A:



Anexo B:



Video Good Place, Livre-arbitrio.mp4

Questões:

1. Concorda com a opinião da rapariga que aparece no vídeo? Considera que não é livre de escolher o que quer beber num restaurante? Sempre?
2. Considera que o senhor de cabelo branco que aparece no vídeo escolheu livremente derramar chá gelado em cima da rapariga? Porquê?
3. Considera que todas as escolhas individuais são livres? Se sim, quais? Se não, porquê?
4. Considera que fatores genéticos condicionam as nossas escolhas?
5. Considera que existem condicionantes às nossas escolhas? Se sim, quais? Se não, porquê?

Anexo C:

Ficha de Trabalho nº2

- 1) Leia atentamente, o seguinte excerto:

“Isto é o que eu quero dizer quando digo que o homem está condenado a ser livre. Condenado, pois ele não se criou a si mesmo, mas, contudo, é livre, porque uma vez lançado no mundo, ele é responsável por tudo aquilo que faz.”²

Exercícios:

- 1.1) Sublinhe os conceitos presentes no texto que lhe parecem ser mais importantes.
- 1.2) O que entende pela frase “estamos condenados a ser livres”?
- 1.3) Formule o problema filosófico que está latente no texto.
- 1.4) Identifique as duas linhas de pensamento sobre a liberdade implícitas no texto. Justifique a sua resposta.

Soluções:

- 1.1) Livre, condenado, responsável.
- 1.2) A nossa existência é condicionada pela escolha de outrem (dos nossos progenitores). Por outras palavras, nós não escolhemos existir. Mas, a partir do momento em que nascemos, passamos a possuir liberdade, porque esta faz parte da nossa essência. Esta liberdade permite-nos agir dentro de um leque de ações possíveis. Por isso apesar de sermos livres, esta liberdade foi-nos imposta pela nossa existência.
- 1.3) Será que somos verdadeiramente livres?
- 1.4) A primeira linha de pensamento é que somos livres. A segunda linha de pensamento é de que não somos livres, pois essa liberdade foi nos imposta, por isso não seria verdadeira liberdade.

Na primeira linha, “o homem está condenado a ser livre” (1.1), somos confrontados com um paradoxo referente à liberdade. Sartre afirma que o homem é livre, mas, ao mesmo tempo, esta liberdade que o homem possui é-lhe imposta. Esta ideia de imposição de liberdade parece, à primeira vista, contraditória com a nossa noção de liberdade, pois como poderemos ser verdadeiramente livres se nem possuímos a escolha de ser livres?

Nas seguintes linhas, “Condenado, pois ele não se criou a si mesmo, mas, contudo, é livre, porque uma vez lançado no mundo, ele é responsável por tudo aquilo que faz” (1.1.2-3), podemos observar a duplicidade que existe dentro do conceito de liberdade: a nossa existência é condicionada

² Sartre J.; *Existentialism is a Humanism*; (2007); Yale University Press; Tradução minha; p.2

pela escolha de outrem (os nossos progenitores). Por outras palavras, nós não escolhemos existir. Mas, a partir do momento em que nascemos, passamos a possuir liberdade, porque esta faz parte da nossa essência. Esta liberdade permite-nos agir dentro de um leque de ações possíveis.

Deste modo, podemos concluir que possuímos liberdade no nosso quotidiano, mas esta liberdade que possuímos não é uma escolha. Nós somos condenados a possuir liberdade porque existimos e a nossa existência não foi uma escolha nossa. Este texto leva-nos, assim, a refletir se somos verdadeiramente livres, ou se todas as nossas escolhas estão pré-determinadas, ou se as nossas ações são uma combinação entre ações livres e ações pré-determinadas.

Anexo F:

Planificação de aula para o 10.º

Módulo II — A Ação humana e os valores: A ação humana – análise e compreensão do agir, Determinismo e Liberdade na ação humana [Metafísica]

Nota: O manual utilizado na realização da presente planificação é o *Como pensar tudo isto?, Filosofia 10º*, Ana da Gama, Domingos Faria e Luís Veríssimo, 2022, ASA grupo LeYa.

5ª Aula (50 minutos)¹

Sumário: Identificação da tese libertista e da tese do determinismo radical. Identificação e explicitação da tese incompatibilista.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
Identificar a tese libertista e a tese do determinismo radical como possíveis respostas ao problema do livre-arbítrio	O problema do livre-arbítrio consiste em saber se algumas das nossas ações são livres ou se todas as ações são causalmente determinadas (por causas conhecidas ou desconhecidas). A este problema surgem duas respostas.	Exposição oral dialogada Apontamentos no quadro	Quadro	10 minutos	Avaliação Formativa
Identificar a tese libertista - Explicitar os princípios que sustentam a tese libertista	A primeira resposta é a resposta libertista. A tese sustentada pelos libertistas é a de que o ser humano possui livre-arbítrio. Ou seja, o ser humano possui a capacidade de controlar a escolha entre duas ou mais alternativas de escolha e (2) esta escolha depende só de si. O (1) princípio é o princípio das alternativas possíveis e o (2) princípio é o princípio do controlo.	Exposição oral dialogada PowerPoint Leitura de excerto do manual Realização de Exercício	Anexo A Manual p. 137	15 minutos	

¹ Descritores do perfil dos alunos: Conhecedor / investigador / analítico / organizador / comunicador (A, B, C, E, F, I)

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
		escrito do manual			
Identificar a tese do determinismo radical - Explicitar os princípios que sustentam a tese do determinismo radical - Distinguir a tese libertista da tese determinista radical	A segunda resposta é a resposta determinista. A tese sustentada pelos deterministas radicais é a de que tudo o que ocorre é uma consequência necessária dos acontecimentos do passado e das leis da natureza. 1) O princípio que sustenta a tese determinista é o princípio da causalidade. Isto significa que todos os acontecimentos estão ligados por cadeias causais. 2) Uma cadeia causal é sequência de acontecimentos interligados por relações de causalidade – por exemplo, um acontecimento A é a causa de um acontecimento B que, por sua vez, é a causa do C e por aí em diante. 3) O determinismo implica que aquilo que cada pessoa faz influencia o seu futuro – as nossas ações têm eficácia causal. Ao contrário do fatalismo, o determinismo assume que podemos influenciar o nosso destino.	Exposição oral dialogada PowerPoint Leitura de excerto do manual Realização de Exercício escrito do manual	Anexo A Manual p. 137	15 minutos	
Identificar a tese incompatibilista - Explicitar a tese incompatibilista - Formular o principal argumento da tese incompatibilista - Identificar a tese libertista e a tese do determinismo radical como teses incompatibilistas	Depois de analisarmos os conceitos de determinismo e livre-arbítrio, concluímos que é difícil conciliá-los. O nosso mundo, se for determinista, parece não deixar espaço para existência de livre-arbítrio nos seres humanos. Deste modo, a tese incompatibilista sustenta que, se o determinismo é verdadeiro, então não temos livre-arbítrio e vice-versa. O principal argumento utilizado para defender a tese incompatibilista, é o argumento da consequência. O raciocínio por detrás deste argumento é de que o livre-arbítrio e o determinismo são ideias incoerentes entre si, isto é, não podem coexistir logicamente. Se aceitarmos o determinismo, então não podemos coerentemente pensar que possuímos livre-arbítrio. Se aceitarmos que o ser humano possui livre-arbítrio, então não seremos coerentes se aceitarmos o determinismo.	Exposição oral dialogada PowerPoint Leitura e análise de cartoon do manual	Anexo A Manual p. 141	10 minutos	

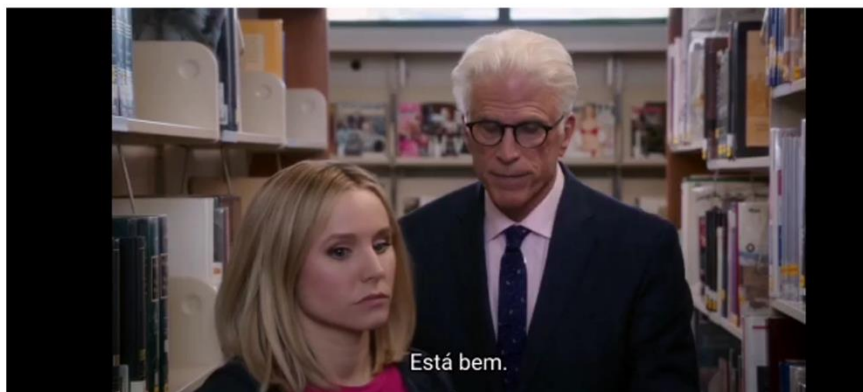
Anexo A:



Anexo G:



Mini sessão de cinema filosófico



Questões

- 1) Concordam com a opinião da rapariga que aparece no vídeo? Considera que não é livre de escolher o que quer beber num restaurante? Sempre?
- 2) Considera que o senhor de cabelo branco que aparece no vídeo escolheu livremente derramar chá gelado em cima da rapariga? Porquê?
- 3) Considera que todas as escolhas individuais são livres? Se sim, quais? Se não, porquê?
- 4) Considera que fatores genéticos condicionam as nossas escolhas?
- 5) Considera que existem condicionantes às nossas escolhas? Se sim, quais? Se não, porquê?

Anexo H:

Ficha de Trabalho nº2

1) Leia atentamente, o seguinte excerto:

“Isto é o que eu quero dizer quando digo que o homem está condenado a ser livre. Condenado, pois ele não se criou a si mesmo, mas, contudo, é livre, porque uma vez lançado no mundo, ele é responsável por tudo aquilo que faz.”

Sartre J.; *Existentialism is a Humanism*; (2007); Yale University Press; Tradução minha; p.2

|

Exercícios:

- 1.1) Sublinhe os conceitos presentes no texto que lhe parecem ser mais importantes.
- 1.2) O que entende pela frase “estamos condenados a ser livres”?
- 1.3) Formule o problema filosófico que está latente no texto.
- 1.4) Identifique as duas linhas de pensamento sobre a liberdade implícitas no texto. Justifique a sua resposta.

Anexo I:

Problema do livre-arbítrio e as suas possíveis respostas

Libertismo

- A primeira resposta é a resposta libertista. A tese sustentada pelos libertistas é a de que o ser humano possui livre-arbítrio - ou seja, o ser humano possui a capacidade de controlar a escolha entre duas ou mais opções de ação.

Problema do livre-arbítrio e as suas possíveis respostas

Libertismo

- Assumimos que um agente possui livre-arbítrio se e só se (1) possui reais alternativas de escolha e (2) esta escolha depende só de si.
- Existem dois princípios que sustentam a tese libertista. O primeiro princípio é o princípio das alternativas possíveis e o segundo é o princípio do controlo.

Problema do livre-arbítrio e as suas possíveis respostas

Determinismo radical:

- A segunda resposta é a resposta determinista. A tese sustentada pelos deterministas é de que tudo o que ocorre é uma consequência necessária dos acontecimentos do passado e das leis da natureza.
- O princípio que sustenta a tese determinista é o princípio da causalidade. Isto significa que todos os acontecimentos estão ligados por cadeias causais.

Problema do livre-arbítrio e as suas possíveis respostas

Determinismo radical:

- Uma cadeia causal é sequência de acontecimentos interligados por relações de causalidade, por exemplo: um acontecimento A é a causa de um acontecimento B que, por sua vez, é a causa do C e aí por diante.
- O determinismo implica que aquilo que cada pessoa faz influencia o seu futuro - as nossas ações têm eficácia causal. Ao contrário do fatalismo, o determinismo assume que podemos influenciar o nosso destino.

Incompatibilismo

Depois de analisarmos os conceitos de **determinismo** e **livre-arbítrio** concluímos que é difícil conciliá-los. O nosso mundo, se for determinista, parece não deixar espaço para a existência de livre-arbítrio nos seres humanos. Deste modo, a **tese incompatibilista** sustenta que, se o determinismo for verdadeiro, então não temos livre-arbítrio e vice-versa. Podemos formular a tese incompatibilista da seguinte forma:

(1) O livre-arbítrio é verdadeiro.

(2) Logo, o determinismo é falso.

Ou

(1) O determinismo é verdadeiro.

(2) Logo, o livre-arbítrio é falso.

Incompatibilismo

O principal argumento utilizado para defender a tese **incompatibilista** é o **argumento da consequência**. O raciocínio por detrás deste argumento é: o livre-arbítrio e o determinismo são ideias incoerentes entre si, isto é, não podem coexistir logicamente. Se aceitarmos o determinismo, então não podemos coerentemente pensar que possuímos livre-arbítrio. Se aceitarmos que o ser humano possui livre-arbítrio, então não seremos coerentes se aceitarmos o determinismo.

Incompatibilismo

Podemos formular o argumento da consequência da seguinte forma:

- (1) Se o determinismo é verdadeiro, então não temos controlo sobre as nossas ações.
- (2) Se não temos controlo sobre as nossas ações, então não temos alternativas de escolha.
- (3) Se não temos alternativas de escolha, então não agimos livremente.
- (4) Logo, se o determinismo for verdadeiro, não agimos livremente.

Anexo J:

Laboratório mental



O demónio de Laplace

Podemos encarar o estado atual do universo como o efeito do seu passado e a causa do seu futuro. Consideremos um intelecto que, num certo momento, conhecesse todas as forças que põem a natureza em movimento e todas as posições de todos os objetos que compõem a natureza. Se este intelecto

fosse também suficientemente vasto para analisar todos esses dados, abrangeria numa única fórmula os movimentos tanto dos maiores corpos do universo, como do átomo mais ínfimo. Para esse intelecto, nada seria incerto, e o futuro, como o passado, estaria diante dos seus olhos.

Pierre Simon (Marquis de) Laplace. (2009). *Essai Philosophique sur les Probabilités*, New York: Cambridge University Press, pp. 3-4



#agora_pensa

1. Assumindo que esse intelecto teria, de facto, o passado e o futuro diante dos seus olhos, haveria espaço para o livre-arbitrio? Porquê?

Em suma, se o determinismo for verdadeiro, **o passado e as leis da natureza determinam a cada instante um único futuro possível**. Isto acontece porque, de acordo com o determinismo, vivemos num universo com certas leis naturais que regem as relações entre todas as partículas físicas e, por isso, não é possível que as mesmas causas tenham efeitos diferentes, ou seja, dadas as mesmas condições iniciais, as leis da natureza encarregam-se de gerar, necessariamente, os mesmos resultados.

A crença no determinismo parece estar bastante enraizada na nossa forma de pensar sobre o funcionamento do universo. Daí que, quando alguma coisa não acontece como era suposto, tenhamos tendência a procurar saber o que é que aconteceu de diferente no passado para que tal tivesse sucedido.

Ora, aparentemente, existe uma tensão entre:

- a crença no determinismo; e
- a crença de que temos livre-arbitrio.



A hipótese do demónio de Laplace foi reimaginada pelos criadores da série *DEVS*, mas neste caso a figura do demónio foi substituída por um supercomputador.

Se tudo o que acontece é a consequência necessária do passado e das leis da natureza, então, dado que as nossas ações também são acontecimentos, também elas serão a consequência necessária desses dois fatores. Mas, se as nossas ações são a consequência necessária de fatores sobre os quais não temos qualquer tipo de controlo, então como podem elas depender de nós?

Anexo K:



Anexo L:

Planificação de aula para o 10.º

Módulo II — Ação humana e os valores: A dimensão ético-política- análise e compreensão da experiência convivencial, A necessidade da fundamentação da moral: a ética utilitarista de Mill [Ética]

Nota: O manual utilizado na realização da presente planificação é o *Como pensar tudo isto?, Filosofia 10º*, Ana da Gama, Domingos Faria e Luís Veríssimo, 2022, ASA grupo LeYa.

7ª Aula (50 minutos) ¹

Sumário: Identificação e explicitação de duas críticas à ética utilitarista e suas possíveis respostas.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
Identificar a crítica ao princípio da imparcialidade -Explicitar a crítica ao princípio da imparcialidade	- Um dos princípios que sustenta a ética utilitarista é o princípio da imparcialidade. No sentido em que, a ética de Mill exige a imparcialidade no momento de decidir que ações devemos praticar. - Na ética de Mill a finalidade última da ação é a promoção da felicidade geral, ou seja a felicidade geral deve ser preferida à felicidade individual. Mas, isso significa que por vezes devemos abdicar da satisfação dos nossos desejos em prol da felicidade de um maior número de indivíduos. - Será que podemos ser felizes se estivermos constantemente a sacrificar os nossos projetos em prol da felicidade da maioria? - A imparcialidade obriga-nos sempre a agir para maximizar o bem-estar comum, nunca dando uma atenção muito especial ao nosso bem-estar individual em desfavor desse ideal. Nesse sentido, a ética utilitarista parece ser demasiado exigente para os agentes.	Exposição oral dialogada Power Point	Anexo A	15 minutos	Avaliação Formativa

¹ Descritores do perfil dos alunos: Criativo, autónomo e participativo (B, C F)

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
Identificar uma possível resposta à crítica do princípio da imparcialidade -Explicitar uma possível resposta à crítica do princípio da imparcialidade	- Uma possível resposta à crítica do princípio da imparcialidade acentuarmos que a ética de Mill assenta no altruísmo e não no egoísmo. O altruísmo como valor instrui-nos a procurar e trabalhar em prol do bem-estar dos outros. Nesse sentido, por vezes será necessário escolhermos a felicidade da maioria em prol da felicidade individual. - Apesar de que sermos imparciais nas nossas ações possa ser extremamente exigente, todos iremos concordar que o mundo teria muito a ganhar se todos fossemos mais altruístas.	Exposição oral dialogada Power Point	Anexo A	10 minutos	
Identificar a crítica ao consequencialismo -Explicitar a crítica ao consequencialismo	- A ética utilitarista de Mill assenta numa teoria consequencialista. Dito de outro modo, o utilitarismo de Mill assenta na ideia que o valor moral da ação depende das consequências da mesma. - A crítica ao consequencialismo tem como base a ideia de parece ser impossível estarmos constantemente a calcular as consequências das nossas ações. - Isto porque, em muitas situações a ação pode ter consequências imprevisíveis e a exigência de efetuar o cálculo das mesmas podia, em última análise, impedir-nos de agir. - Além do mais, quantificar a felicidade torna-se uma tarefa complexa, uma vez que é difícil comparar a felicidade de diferentes pessoas.	Exposição oral dialogada Power Point	Anexo A	15 minutos	
Identificar uma possível resposta à crítica do consequencialismo -Explicitar uma possível resposta à crítica do consequencialismo	A crítica ao consequencialismo não é simples de refutar. Mas, uma forma que possuímos de argumentar contra esta crítica é afirmarmos que sim, o consequencialismo é extremamente difícil de praticar no nosso quotidiano. Mas, isso não significa que o devamos excluir, pois efetivamente é útil avaliarmos o valor moral das ações dependendo das consequências das mesmas.	Exposição oral dialogada Power Point	Anexo A	10 minutos	

Tarefa para avaliação de aprendizagem (TPC):

1) Leia atentamente o seguinte excerto.

“– Diz-me tu próprio, desafio-te. Responde. Imagina que estavas a criar uma fábrica dos destinos humanos com o objetivo de tornar os homens felizes um dia, de lhes assegurar enfim a paz e o repouso, mas que para isso era necessário e inevitável torturar até à morte uma única criatura – um bebé batendo no peito com um punho, por exemplo – e fundar esse edifício sobre as lágrimas irremissíveis dessa criança, aceitaras ser o arquiteto dessas condições? Diz-me, e diz a verdade.

– Não, não aceitaria. – disse Alyosha suavemente.”²

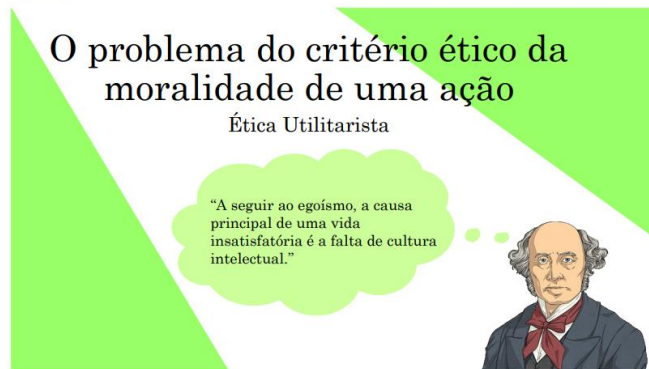
1.1) Considera que a resposta de Alyosha é congruente com o pensamento utilitarista? Porquê?

Solução: Não, porque para um utilitarista devemos agir de modo a promover a felicidade para o máximo número de indivíduos, se torturar uma criança inocente promovesse o máximo número de felicidade, então para um utilitarista não seria moralmente incorreto escolher torturar essa criança.

² Fiódor Dostoiévski, Os Irmãos Kamarázov, citado por Dan O'Brien, Introdução à Teoria do Conhecimento, Gradiva, Lisboa, 2013, p. 309

Anexos:

Anexo A:



Anexo M:

Principais críticas à ética utilitarista de Mill Crítica ao princípio da imparcialidade

- Um dos princípios que sustenta a ética utilitarista é o **princípio da imparcialidade**. No sentido em que, a ética de Mill exige a imparcialidade no momento de decidir que ações devemos praticar.
- Na ética de Mill a finalidade última da ação é a promoção da felicidade geral, ou seja a felicidade geral deve ser preferida à felicidade individual. Mas, isso significa que por vezes devemos abdicar da satisfação dos nossos desejos em prol da felicidade de um maior número de indivíduos.

Principais críticas à ética utilitarista de Mill

Crítica ao princípio da imparcialidade

- Será que podemos ser felizes se estivermos constantemente a sacrificar os nossos projetos em prol da felicidade da maioria?
- A imparcialidade obriga-nos sempre a agir para maximizar o bem-estar comum, nunca dando uma atenção muito especial ao nosso bem-estar individual em desfavor desse ideal. Nesse sentido, a ética utilitarista parece ser demasiado exigente para os agentes.



Uma possível resposta à crítica ao princípio da imparcialidade

- Uma possível resposta à crítica do princípio da imparcialidade acentuarmos que a ética de Mill assenta no altruísmo e não no egoísmo. O **altruísmo** como valor instruí-nos a procurar e trabalhar em prol do bem-estar dos outros. Nesse sentido, por vezes será necessário escolhermos a felicidade da maioria em prol da felicidade individual.
- Apesar de que sermos imparciais nas nossas ações possa ser extremamente exigente, todos iremos concordar que o mundo teria muito a ganhar se todos fossemos mais altruístas.

“Os críticos do utilitarismo (...) encontram por vezes defeito no seu padrão, considerando-o demasiado elevado para a humanidade. Afirmam que exigir que as pessoas ajam sempre com o intuito de promover os interesses gerais da sociedade é pedir demais.”
John Stuart Mill, *ibid.*, p. 65



Principais críticas à ética utilitarista de Mill

Crítica ao consequencialismo

- A ética utilitarista de Mill assenta numa teoria consequencialista. Dito de outro modo, o utilitarismo de Mill assenta na ideia que o valor moral da ação depende das consequências da mesma.
- A crítica ao consequencialismo tem como base a ideia de parece ser impossível estarmos constantemente a calcular as consequências das nossas ações.
- Isto porque, em muitas situações a ação pode ter consequências imprevisíveis e a exigência de efetuar o cálculo das mesmas podia, em última análise, impedir-nos de agir.
- Além do mais, quantificar a felicidade torna-se uma tarefa complexa, uma vez que é difícil comparar a felicidade de diferentes pessoas.



Uma possível resposta à crítica ao consequencialismo

- A crítica ao consequencialismo não é simples de refutar. Mas, uma forma que possuímos de argumentar contra esta crítica é afirmarmos que sim, o consequencialismo é extremamente difícil de praticar no nosso quotidiano. Mas, isso não significa que o devemos excluir, pois efetivamente é útil avaliarmos o valor moral das ações dependendo das consequências das mesmas.



Anexo N:

Principais críticas à ética utilitarista de Mill
Crítica ao consequencialismo



Anexo O:



Tarefa para avaliação de aprendizagem



1) Leia atentamente o seguinte excerto.

“– Diz-me tu próprio, desafio-te. Responde. Imagina que estavas a criar uma fábrica dos destinos humanos com o objetivo de tornar os homens felizes um dia, de lhes assegurar enfim a paz e o repouso, mas que para isso era necessário e inevitável torturar até à morte uma única criatura – um bebé batendo no peito com um punho, por exemplo – e fundar esse edifício sobre as lágrimas irremissíveis dessa criança, aceitarias ser o arquiteto dessas condições? Diz-me, e diz a verdade.

– Não, não aceitaria. – disse Alyosha suavemente.”

1) Considera que a resposta de Alyosha é congruente com o pensamento utilitarista? Porquê?

Fiódor Dostoiévski, Os Irmãos Kamarázov, citado por Dan O’Brien, Introdução à Teoria do Conhecimento, Gradiva, Lisboa, 2013, p. 309

• • • • •

Anexo P:

Planificação de aula para o 11.º

IV. A dimensão religiosa — análise e compreensão da experiência religiosa [Filosofia da Religião], Religião, Razão e Fé

Nota: O manual utilizado na realização da presente planificação é o *Dívida Metódica, Filosofia 11.º*, Sara Raposo e Carlos Pires, 2022, Texto Editores grupo LeYa.

6.ª Aula (50 minutos)¹

Sumário: Formulação do problema da incompatibilidade entre o mal no mundo e a existência de Deus. Definição de mal natural e de mal moral. Definição de teodiceia de Leibniz e formulação de uma possível crítica à teodiceia e uma possível resposta. Formulação da resposta de Leibniz à incompatibilidade entre o mal no mundo e a existência de Deus.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
Identificar o problema da incompatibilidade entre o mal no mundo e a existência de Deus - Formular o problema da incompatibilidade entre o mal no mundo e a existência de Deus - Reconhecer a relevância deste problema dentro do problema da existência de Deus	1) A existência de Deus e a existência de mal no mundo parecem ser incompatíveis. Podemos formular o problema da seguinte forma: Como é que podemos compatibilizar os atributos Divinos com a existência de mal no mundo? 2) A relevância deste problema dentro do problema da existência de Deus é que, se conseguirmos resolver o problema da incongruência da existência do mal no mundo com a existência de Deus, conseguimos solucionar uma das principais refutações que são apresentadas à existência de Deus.	Exposição oral dialogada Power Point Análise de imagens no Power Point	Anexo A	5 minutos	Avaliação Formativa
Identificar mal natural - Definir mal natural	O mal natural é o mal que não se origina a partir dos agentes morais, como, por exemplo, terremotos, furacões e doenças.	Exposição oral dialogada	Anexo A	5 minutos	

¹ Descritores do perfil dos alunos: Questionador, crítico, analítico, criativo, sabedor (C, D, F)

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
- Interligar a existência do mal natural com a existência de Deus	O mal natural vai contra a existência do Deus teísta na medida em que Ele sabe da existência deste (pois é onisciente), tem o poder de o eliminar ou prevenir (sendo onipotente) e não o deseja ou quer (dado que é sumamente bom). Se este tipo de mal continua a existir, então não há razões para acreditar num Deus teísta. O Deus teísta e o mal moral não podem existir ao mesmo tempo.	Power Point Análise de imagens no Power Point			
Identificar mal moral - Definir mal moral - Interligar a existência do mal moral com a existência de Deus	O mal moral que é causado por ações ou omissões de agentes morais, como, por exemplo, assassinatos, torturas e roubos. O mal moral vai contra a existência do Deus teísta na medida em que Ele sabe da existência deste (pois é onisciente), tem o poder de o eliminar ou prevenir (sendo onipotente) e não o deseja ou quer (dado que é sumamente bom). Se este tipo de mal continua a existir, então não há razões para acreditar num Deus teísta. O Deus teísta e o mal moral não pode existir ao mesmo tempo.	Exposição oral dialogada Power Point Análise de imagens no Power Point	Anexo A Manual p.252	5 minutos	
Distinguir mal natural de mal moral	A distinção entre mal natural e o mal moral é que o mal natural não se origina a partir de agentes enquanto o mal moral se origina a partir de agentes.	Exposição oral dialogada Power Point Análise de imagens no Power Point	Anexo A Manual p.252	5 minutos	
Identificar a resposta de Leibniz à incompatibilidade entre o mal no mundo e a existência de Deus	1) Uma possível forma de respondermos ao problema do mal é argumentarmos a favor das teodiceias. O conceito de teodiceia surge pela primeira vez com o filósofo alemão Leibniz. O termo tem as suas raízes na palavra grega “ <i>teo</i> ”, que significa “Deus” e “ <i>dike</i> ”, que significa justiça.	Exposição oral dialogada Power Point	Anexo A Quadro	15 minutos	

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
- Formular a resposta de Leibniz à incompatibilidade entre o mal no mundo e a existência de Deus - Definir o conceito de teodiceia de Leibniz - Relacionar o mal moral e o mal natural com o conceito de teodiceia de Leibniz - Reconhecer como é que o conceito de teodiceia de Leibniz responde ao problema da aparente incompatibilidade do mal e Deus	2) De modo a procurar responder ao problema da incompatibilidade entre a existência de Deus e a existência do mal (moral e natural) no mundo, Leibniz formula o conceito de teodiceia. Este conceito procura argumentar que o mal que existe no mundo é necessário. 3) A teodiceia procura identificar as possíveis razões para Deus permitir a existência de certos males. A razões apresentadas para justificar a existência destes males criam-se a partir da conceção de que estes males intensos são necessários: Deus não poderia impedir estes males sem com isso perder um bem maior ou sem ter de permitir um mal igualmente mau ou pior. 4) Exemplo do veado. Podemos formular estas razões da seguinte forma: 1. Ou Deus não poderia obter esses estados (bons) sem ter certos males; 2. Ou obter esses estados (bons) justificaria que Deus permitisse tais males. E, se assim é, tem de haver males intensos que Deus não poderia impedir sem com isso perder um bem maior ou sem ter de permitir um mal igualmente mau ou pior. Assim sendo, não há males gratuitos ou injustificados. A teodiceia consegue responder à incompatibilidade entre o problema do mal e a existência divina, na medida em que, ao afirmarmos que o mal que existe no mundo é necessário (se este não acontecesse, perder-se-ia algo extremamente bom ou aconteceria algo pior ainda), estamos a afirmar que Deus é “obrigado” a permitir que estes males aconteçam. Deste modo, Deus não é culpado do mal que existe no mundo, pois este mal é necessário.	Apontamentos no quadro			

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
Identificar uma possível crítica à teodiceia de Leibniz - Formular uma possível crítica à teodiceia de Leibniz	Uma possível crítica à teodiceia é a de que parecem existir males no mundo que não podem ser justificados – estes males seriam gratuitos. Alguns pensadores e teólogos argumentaram que acontecimentos como o Holocausto comprovam que não podemos justificar todos os males que existem no mundo como sendo necessários. Males como o Holocausto parecem-nos ser males gratuitos (um mal é gratuito se e só se Deus, caso exista, puder impedi-lo sem com isso perder um bem maior ou sem ter de permitir um mal igualmente mau ou pior). Além do Holocausto, existem outros exemplos que nos parecem que demonstram que existe mal gratuito, tais como violação, abuso infantil, pornografia infantil, a morte lenta por fome, a explosão de bombas nucleares em áreas povoadas, etc.	Exposição oral dialogada Power Point Apontamentos no quadro	Anexo A	15 minutos	

Tarefa para avaliação de aprendizagem (TPC):

- 1) Em grupo (mínimo dois alunos máximo três), os alunos devem preparar uma breve apresentação oral sobre uma religião ou espiritualidade, excetuado as três grandes religiões monoteístas (cristianismo, islamismo e judaísmo).

Anexos:

Anexo A:



Anexo Q:

Será que a existência de Deus e a existência de mal no mundo são incompatíveis?

- 1) A existência de Deus e a existência de mal no mundo parecem ser incompatíveis. Podemos formular o problema da seguinte forma: Como é que podemos compatibilizar os atributos Divinos com a existência de mal no mundo?
- 2) A relevância deste problema dentro do problema da existência de Deus é que, se conseguirmos resolver o problema da incongruência da existência do mal no mundo com a existência de Deus, conseguimos solucionar uma das principais refutações que são apresentadas à existência de Deus.

A resposta de Leibniz ao problema do mal

- 1) Uma possível forma de respondermos ao problema do mal é argumentarmos a favor de uma teodiceia. O conceito de teodiceia surge pela primeira vez com o filósofo alemão Leibniz. O termo “teodiceia” tem as suas raízes na palavra grega “*teo*” que significa “Deus” e “*dikê*” que significa justiça.
- 2) Ao procurar responder ao problema da incompatibilidade entre a existência de Deus e a existência do mal (moral e natural) no mundo, Leibniz formula o conceito de teodiceia. Através da teodiceia, Leibniz argumenta que o mal que existe no mundo é necessário.

A resposta de Leibniz ao problema do mal

A teodiceia procura identificar as possíveis razões para Deus permitir a existência de certos males. As razões apresentadas para justificar a existência destes males surgem a partir da conceção de que estes males intensos são necessários. Deus não poderia impedir estes males sem com isso perder um bem maior ou sem ter de permitir um mal igualmente mau ou pior.

Podemos formular estas razões da seguinte forma:

1. Ou Deus não poderia obter esses estados (bons) sem ter certos males.

Ou

2. Obter esses estados (bons) justificaria que Deus permitisse tais males. Assim sendo, não há males gratuitos ou injustificados.



Principal crítica à teodiceia de Leibniz

- Uma possível crítica à teodiceia é a de que parecem existir males no mundo que não podem ser justificados, deste modo, estes **males seriam gratuitos**.
- Alguns pensadores e teólogos argumentaram que acontecimentos como o **Holocausto comprovam que não podemos justificar todos os males que existem no mundo como sendo necessários**. Males como o Holocausto parecem-nos ser males gratuitos (um mal é gratuito se e só se Deus, caso exista, pode impedi-lo sem com isso perder um bem maior ou sem ter de permitir um mal igualmente mau ou pior).
- Além do Holocausto, existem outros exemplos que nos parecem demonstram que existe mal gratuito, tais como violação, abuso infantil, pornografia infantil, a morte lenta por fome, a explosão de bombas nucleares em áreas povoadas, etc.



Principal crítica à teodiceia de Leibniz

- Uma possível crítica à teodiceia é a de que parecem existir males no mundo que não podem ser justificados, deste modo, estes **males seriam gratuitos**.
- Alguns pensadores e teólogos argumentaram que acontecimentos como o **Holocausto comprovam que não podemos justificar todos os males que existem no mundo como sendo necessários**. Males como o Holocausto parecem-nos ser males gratuitos (um mal é gratuito se e só se Deus, caso exista, pode impedi-lo sem com isso perder um bem maior ou sem ter de permitir um mal igualmente mau ou pior).
- Além do Holocausto, existem outros exemplos que nos parecem demonstram que existe mal gratuito, tais como violação, abuso infantil, pornografia infantil, a morte lenta por fome, a explosão de bombas nucleares em áreas povoadas, etc.

Anexo R:



Anexo S:



Dia Mundial da Filosofia

FILOSOFIA, PARA QUÊ?

A Filosofia na vida do ser humano e em sociedade

17/11/2022

AVALIAÇÃO

Objetivos: Conhecer a satisfação global dos participantes.

De acordo com a tua satisfação relativamente à palestra e discussão posterior, cujo tema está integrado no projeto do *Dia Mundial da Filosofia* de 2022 da UNESCO, avalia a atividade numa escala de 1 a 5, quanto aos seguintes critérios:

- Interesse
- Pertinência do tema.
- Qualidade da palestra
- Qualidade da reflexão
- Interdisciplinaridade
- Adequação da atividade ao *Dia Mundial da Filosofia*
- Papel dos professores no tocante à organização e comunicação

	1 Insuficiente	2 Suficiente	3 Bom	4 Muito Bom	5 Excelente
Interesse					
Importância da efeméride					
Pertinência da atividade					
Qualidade da palestra					
Interesse da reflexão					
Interdisciplinaridade (Filosofia/outros saberes)					
Adequação da atividade no contexto reflexivo proposto pela UNESCO					
Papel dos professores quanto à organização e comunicação					

Sugestões/observações/comentários (opcional):

Os professores: Ana Rita Pacheco
Rui Antunes

Anexo T:

Dia Mundial da Filosofia 17/11/2022

FILOSOFIA, PARA QUÊ?

“A Filosofia na vida do ser humano e em sociedade”

26/11/2020

Atividade do Núcleo de Estágio (PES)

AVALIAÇÃO

Objetivo: Conhecer a satisfação global dos participantes.

De acordo com a tua satisfação relativamente à Palestra, atividade do Kahoot e discussão posterior, cujo tema está integrado na comemoração do **Dia Mundial da Filosofia** de 2022, avalia a atividade numa escala de 1 a 5, quanto aos seguintes critérios:

- Interesse
- Pertinência do tema
- Qualidade da Palestra
- Qualidade da reflexão
- Interdisciplinaridade
- Adequação da atividade ao *Dia Mundial da Filosofia*
- Papel dos professores no tocante à organização e comunicação

	1 Insuficiente	2 Suficiente	3 Bom	4 Muito Bom	5 Excelente
Interesse	1	11	38	21	7
Importância da efeméride	1	9	36	27	12
Pertinência da atividade	0	10	44	24	17
Qualidade da Palestra	2	9	31	23	16
Interesse da atividade prática e da reflexão	0	11	32	18	20
Interdisciplinaridade (Filosofia/outros saberes)	0	8	46	23	16
Adequação da atividade no contexto reflexivo proposto pela UNESCO	0	10	32	27	19
Papel dos professores quanto à organização e comunicação	2	7	26	22	32

Relativamente aos resultados do inquérito, há a salientar o seguinte:

- Assistiram quatro turmas, de 10º ano e 5 professores, num total de 102 pessoas.
- Os níveis/indicadores de maior satisfação dos participantes, situam-se, em todos os domínios, nas apreciações de Bom (285 respostas), Muito Bom (185 respostas) e Excelente (139 respostas).

Sugestões/observações/comentários (opcional):

No quadro que se segue, transcrevem-se alguns comentários e sugestões dos participantes.

Gostei imenso da palestra, tanto quanto à argumentação, quanto das explicações que os professores deram.

O professor que estava a apresentar devia olhar para os alunos enquanto fala e não andar tanto.

Na segunda parte, estava distraído.

Eu gostei da palestra, foi muito esclarecedora.

O professor devia falar mais alto e com mais entoação.

A filosofia é muito boa para os alunos.

O palestrante devia ser mais imponente no ato, tem boas opiniões.

Mais atividades interativas.

O professor devia estar mais à vontade.

Foi ótimo.

Os professores são muito simpáticos.

Mais palestras semelhantes a esta.

Os professores: Ana Rita Pacheco

Rui Miguel Antunes

Anexo U:

06/12/2022

«Deverá o voto ser obrigatório?»

Atividade do Núcleo de Estágio (PES)

AVALIAÇÃO

Objetivo: Conhecer a satisfação global dos participantes.

De acordo com a tua satisfação relativamente ao: *Interesse do tema; Interdisciplinaridade; Importância da realização da atividade* ~~introdução~~; *Adequação da atividade à disciplina de Filosofia/Cidadania e Desenvolvimento; Qualidade do debate; Papel dos professores no tocante à organização e comunicação do debate*, avalia a atividade numa escala de 1 a 5, quanto ao critério:

- Adequação da atividade relativamente aos temas propostos para a Cidadania e desenvolvimento, no ano letivo 2022-2023.

	1 Insuficiente	2 Suficiente	3 Bom	4 Muito Bom	5 Excelente
Interesse do tema					
Interdisciplinaridade, (Filosofia/outros saberes)					
Importância da realização da atividade					
introdução					
Adequação da atividade à disciplina de Filosofia/ Cidadania e desenvolvimento					
Qualidade do debate					
Papel dos professores quanto à organização e comunicação					

Os professores: Ana Rita Pacheco
Rui Miguel Antunes

06/12/2022

«Ambiente ou Economia?, O que salvar primeiro?»

Atividade do Núcleo de Estágio (PEs)

AVALIAÇÃO

Objetivo: Conhecer a satisfação global dos participantes.

De acordo com a tua satisfação relativamente ao: *interesse do tema; Interdisciplinaridade; Importância da realização da atividade ~~intelectuais~~; Adequação da atividade à disciplina de Filosofia/Cidadania e Desenvolvimento; Qualidade do debate; Papel dos professores no tocante à organização e comunicação do debate*, avalia a atividade numa escala de 1 a 5, quanto ao critério:

- Adequação da atividade relativamente aos temas propostos para a Cidadania e desenvolvimento, no ano letivo 2022-2023.

	1 Insuficiente	2 Suficiente	3 Bom	4 Muito Bom	5 Excelente
Interesse do tema					
Interdisciplinaridade, (Filosofia/outros saberes)					
Importância da realização da atividade intelectuais					
Adequação da atividade à disciplina de Filosofia/ Cidadania e desenvolvimento					
Qualidade do debate					
Papel dos professores quanto à organização e comunicação					

Os professores: Ana Rita Pacheco
Rui Miguel Antunes

Anexo V:

No quadro que se segue, transcrevem-se alguns comentários e sugestões dos intervenientes do debate.

Gostei da atividade, os professores transmitiram tranquilidade.

O debate permitiu-me lidar melhor com a ansiedade e a gerir o stresse de falar em público.

O debate foi muito interessante e estava muito bem organizado.

Foi um bom tema de debate, pois não é um assunto em que se pense frequentemente.

A atividade pode repetir-se, foi o primeiro debate em que participei.

Mais tempo para as intervenções, para expor os argumentos e refutações.

Gostei da intenção dos professores estagiários.

O debate permitiu que os alunos chegados há pouco tempo ao nosso país e que não falam português, se expressassem em inglês, o que só facilita a integração desses colegas.

Gostei bastante da atividade e queria agradecer aos professores por nos proporcionarem esta experiência, foi uma forma diferente de aprender conteúdos novos, sobretudo na cidadania.

A atividade teria sido menos stressante se não fosse na presença da outra turma.

Este nosso sentimento é motivado pelo feedback muito positivo que tivemos por não só por parte dos alunos, como da comunidade escolar. Em geral, os alunos gostaram bastante do evento como fica demonstrado pelo quadro abaixo, que resume não só as suas visões sobre o evento como apresenta ainda alguns dos seus comentários.

Resultados quantitativos do inquérito realizado aos alunos:

	1 Insuficiente	2 Suficiente	3 Bom	4 Muito Bom	5 Excelente
Interesse do tema	0	10	3	9	40
Interdisciplinaridade, (Filosofia/outros saberes)	0	7	9	12	34
Importância da realização da atividade interturmas	0	6	14	16	26
Adequação da atividade à disciplina de Filosofia/ Cidadania e desenvolvimento	0	3	13	11	35
Qualidade do debate	0	3	10	9	40
Papel dos professores quanto à organização e comunicação	0	0	6	19	37

Relativamente aos resultados do inquérito, há a salientar o seguinte:

- Participaram no debate duas turmas de 10º ano e 10 professores.
- Assistiram alunos de várias turmas do ensino secundário, num total de 82 pessoas.
- Os níveis/indicadores de maior satisfação das turmas intervenientes no debate (62 alunos), situam-se, em todos os domínios, nas apreciações de Bom (55 respostas), Muito Bom (76 respostas) e Excelente (212 respostas).

Sugestões/observações/comentários (opcional):

torma anonima, que resume nao so as suas visoes sobre o evento como apresenta ainda alguns dos seus comentários.

Resultados quantitativos do inquérito realizado aos alunos:

	1 Insuficiente	2 Suficiente	3 Bom	4 Muito Bom	5 Excelente
Interesse do tema	0	9	3	17	7
Interdisciplinaridade, (Filosofia/outros saberes)	0	3	9	15	9
Importância da realização da atividade interturmas	1	3	14	9	8
Adequação da atividade à disciplina de Filosofia/ Cidadania e desenvolvimento	0	1	13	12	10
Qualidade do debate	2	5	10	10	8
Papel dos professores quanto à organização e comunicação	0	0	6	13	17

Relativamente aos resultados do inquérito, há a salientar o seguinte:

- Participaram no debate duas turmas, de 11º ano e 8 professores.
- Assistiram os alunos da turma 11ºC1 e outros alunos de várias turmas do ensino secundário, num total de 86 pessoas.

- Os níveis/indicadores de maior satisfação das turmas intervenientes no debate (39 alunos), situam-se, em todos os domínios, nas apreciações de Bom (55 respostas), Muito Bom (76 respostas) e Excelente (59 respostas).

Sugestões/observações/comentários realizados pelos alunos:

No quadro que se segue, transcrevem-se alguns comentários e sugestões dos participantes.

Sem dúvida, que um debate com situações polémicas seria muito melhor. Também defendo que seja feito um debate entre a nossa turma e que cada um escolha o grupo onde deseja estar.

O debate foi muito interessante.

Mais tempo para a preparação e mais temas.

Mais tempo para expor os argumentos e refutações.

Gostei da intenção dos professores estagiários, apenas deixava mais temas para debater contra a outra turma.

Foi bom.

Gostei bastante da atividade e queria agradecer aos professores por nos proporcionarem esta experiência.

Gostei muito do debate, foi uma experiência muito boa que vou levar para a vida.

Para mim o debate foi excelente, porque aprendi muitas coisas.

A ideia foi muito criativa e interessante, mas o tema podia ter sido mais polémico.

Gostei muito de a atividade ter sido feita na presença da outra turma.

Os professores estagiários foram excelentes, gostei muito da organização e do evento num todo. Foi de suma importância, consolidamos a nossa capacidade de comunicação e foi uma experiência que vou levar para a vida.

A atividade foi boa, mas acho que prefiro assistir do que participar.

Gostei muito do debate, eu pessoalmente gostaria de participar mais no debate, porque me ajudou a desenvolver e acabar com a minha timidez.

Anexo W:

“Bom dia a tod@s.

Venho por este meio, na qualidade de professora de Cidadania e Desenvolvimento, agradecer o trabalho que o núcleo de Filosofia tem feito, sobretudo, no que concerne à celebração de datas importantes como o Dia da Mulher.

A turma 7.º D é constituída por 20 alunos, sete dos quais já sofreram retenções. Alguns, mais de uma vez. Nesta turma, só há uma aluna que não apresentou níveis negativos no final do 1º semestre. Dez alunos usufruem de Medidas Universais de Apoio à Aprendizagem, três de Acomodações Curriculares Não Significativas e seis frequentam Português Língua Não Materna. Mais, alguns elementos apresentam várias faltas disciplinares e pelo menos dois alunos já foram suspensos.

Apesar deste quadro, esta turma mostrou forte interesse pela exposição dinamizada pelo núcleo de Filosofia, relativa ao Dia da Mulher. A exposição dinamizada teve um forte impacto positivo nos alunos, que viram os trabalhos expostos como modelos. Mais, como fonte de inspiração para fazerem de livre e espontânea vontade trabalhos alusivos ao tema exposto. Os alunos não conseguiram ficar indiferentes e sentiram necessidade de agir. A turma falou sobre e discutiu os exemplos apresentados na exposição, durante as aulas de Cidadania e Desenvolvimento alusivas ao tema, mostrando que visitaram a exposição e leram com atenção os seus conteúdos. Duas alunas criaram um trabalho semelhante, abordando personagens diferentes, mas que respeitam a temática, sem nada lhes ter sido pedido. De sublinhar que nenhuma delas é a aluna sem níveis negativos. Confesso, que fiquei muito surpreendida com esta atitude e não pude deixar de partilhar o sucedido com o núcleo de estágio de Filosofia e agradecer-vos por todo o trabalho que têm vindo a fazer no agrupamento, que tanto tem ajudado a abrir os horizontes destas crianças cheias de carências de várias ordens.

Muito obrigada e um bem haja ao Núcleo de Estágio de Filosofia por tudo o que têm feito.

Com os melhores cumprimentos

--

Sandra Cristina Moreira
Professora de Geografia e Cidadania e Desenvolvimento
Agrupamento de Escolas Aqua Alba”

Anexo X:

Agrupamento de Escolas Aqua Alba
ESCOLA SECUNDÁRIA FERREIRA DIAS, AGUALVA – SINTRA
VISITA DE ESTUDO **Filosofia-11º ano**



Local: Museu do Centro Cultural de Belém

Data 18 de Abril de 2023

Objetivos:

-  Promover o contacto com obras de arte.
-  Relacionar as aprendizagens práticas da observação artística com os conteúdos lecionados.
-  Desenvolver a consciência estética.

Guião de Trabalho a realizar:

- 1- Escolhe uma das obras que observaste na VE.
 - 1.1- Identifica o autor, a data da obra e o título.
- 2- Explica em que medida a obra de arte que escolheste permite exemplificar uma das teorias de arte que estudaste.
- 3- Explica em que medida uma das obras de arte que observaste pode ser um contraexemplo a uma das teorias estudadas.

Agrupamento de Escolas Aqua Alba
ESCOLA SECUNDÁRIA FERREIRA DIAS, AGUALVA – SINTRA
VISITA DE ESTUDO **Filosofia-11º ano**



Locais: Igreja, Sinagoga, Mesquita

Data 02 de maio de 2023

Objetivos:

-  Promover o contacto com diferentes espaços de culto sagrado.
-  Relacionar as aprendizagens práticas do contacto com os espaços de culto com os conteúdos lecionados.
-  Reconhecer a importância dos diferentes cultos numa perspetiva multicultural.

Guião de Trabalho a realizar:

- 1- Identifica um símbolo religioso em cada espaço sagrado.
 - 1.1- Explica o significado desses símbolos.
- 2- Explicita as principais ideias defendidas pelas religiões representadas.
- 3- Qual o espaço de culto que mais gostaste de visitar? Porquê?

Núcleo de Estágio de Filosofia: Prof^a Ana Rita Pacheco, Prof. Rui Miguel Antunes.

Anexo Y:

Balço da sessão "Filosofia para Crianças"

O Núcleo de Estágio de Filosofia organizou uma sessão de "Filosofia para Crianças" no dia 16 de maio de 2023, na qual participou a turma do 7.º C da Escola Secundária Ferreira Dias, e que contou com a presença da Professora Doutora Dina Mendonça da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

A turma 7.º C é constituída por 26 alunos, tendo a esmagadora maioria 12 e 13 anos, e que apresentam alguns problemas do ponto de vista disciplinar, tendo três dos seus elementos já sido suspensos durante este ano letivo. Todos estiveram presentes na sessão, que decorreu entre as 12h25m e as 13h15m, hora na qual costumam estar mais agitados e cansados, no entanto, não foi isso que se observou. Os alunos apresentaram-se curiosos com a atividade, participativos e colaborativos. Apesar de na maioria das aulas os professores do conselho de turma observarem participações desordenadas, durante a sessão conseguiram se autorregular e ouvir-se uns aos outros. Para isso, muito contribuiu a capacidade de comunicação e interação social da Professora Doutora Dina Mendonça, que desenvolveu a sessão a partir da pergunta: "Porque se riem quando alguém cai?"

A pergunta ajudou-os a refletir sobre várias coisas das quais destacamos aspetos como: os seus comportamentos, valores, moralidade e relações interpessoais que desenvolvem no dia a dia; a intencionalidade ou não intencionalidade de alguns comportamentos; as relações de amizade que mantêm; a toxicidade que alguns comportamentos encerram.

Na aula seguinte, que ocorreu no dia 17 de maio de 2023 foi aplicado um mini-inquérito de satisfação aos alunos que estavam presentes na aula, um total de 24 alunos. Apenas um aluno avaliou com "Não Satisfaz" a sessão e indicou que não gostaria de repetir. Dois alunos avaliaram como "Satisfaz" e disseram que gostariam de repetir a atividade: um porque permitia variar o tipo de atividades e outro porque gostou. Cinco alunos avaliaram com "Satisfaz bastante", indicando que gostariam de repetir a actividade, pois gostaram, consideram interessante, divertida e positiva para a turma. Dezanove alunos avaliaram a sessão como "Excelente" e mostraram interesse em repetir a actividade. Entre os motivos para quererem repetir a actividade, além dos já apontados, esteve a simpatia de quem dinamizou e esteve presente na atividade: a Professora Doutora Dina Mendonça, a professora Maria dos Anjos e os professores estagiários de Filosofia. Houve ainda quem reconhecesse que tinha aprendido "muitas coisas", que a turma "ficou bem calma", que "correu muito bem" e

percebeu "algumas coisas". Outros consideraram "educativo" e "tranquilo" e que gostaram das perguntas feitas. Um aluno ou aluna respondeu como motivo para repetir "adoro filosofia". Os alunos indicaram como sugestões para próximas sessões temas como: o preconceito, a sociedade, "o posicionamento feminino" na sociedade, a escola, caça ilegal, "o que nos faz rir" e mais jogos. Logo, o balanço é extremamente positivo por parte dos alunos. Sem dúvida, uma atividade a repetir.

Anexo Z:

O que resta de nós

Em 2013, um surto de uma mutação de um fungo infesta os Estados Unidos, transformando os seus hospedeiros humanos em criaturas hostis, conhecidas como “infetados”.

Vinte anos mais tarde, a civilização foi dizimada pela infeção. Os poucos sobreviventes vivem em zonas de quarentena altamente policiadas, ou espalhados em pequenos povoados e grupos nómadas. Joel é um contrabandista a quem foi confiada a mais importante missão da história da humanidade: conduzir a jovem Ellie, que desenvolveu imunidade à infeção, até uma instalação médica do outro lado do país, onde uma equipa de cientistas se prepara para a receber e pretende usá-la para desenvolver uma cura que salvará a humanidade do risco de extinção.

Depois de enfrentar inúmeros perigos, Joel e Ellie acabam por chegar ao hospital, mas não sem antes terem desenvolvido uma forte ligação afetiva. No hospital, enquanto Ellie está a ser preparada para os procedimentos necessários para o desenvolvimento da cura, Joel é informado de que esta terá de ser submetida a uma cirurgia para remover uma parte do seu cérebro que

é indispensável para o sucesso do projeto e que, em consequência disso, acabará por morrer. Assim que ouve estas palavras, Joel irrompe pela sala de cirurgias, atacando todos aqueles que se atravessam no seu caminho, e arranca Ellie, ainda inconsciente, da mesa de operações, fugindo dali o mais depressa possível.

Quando estavam prestes a sair da cidade, Ellie recupera os sentidos e questiona Joel sobre o sucedido. Este resolve mentir-lhe e diz-lhe que os médicos chegaram à conclusão de que não era possível desenvolver uma cura para a infeção e acabaram por desistir a meio do processo.

Dadas as circunstâncias extremas em que se encontravam, é inevitável questionarmo-nos se Joel fez a escolha certa. Será moralmente aceitável condenar milhares a uma existência miserável para salvar a vida de uma inocente? Mas, por outro lado, será correto sacrificar a vida de uma inocente para salvar milhares de vidas? E se for apenas para salvar cem? Ou dez? E se forem apenas duas? Duas vidas valem mais do que uma? E se a pessoa em causa for importante para nós? Isso faria alguma diferença?

Fonte: *The Last of Us*, jogo desenvolvido pela Naughty Dog para a Sony PlayStation



#agora_pensa

1. Será moralmente aceitável sacrificar a vida de um inocente para salvar milhares de vidas? Porquê?

Nas suas viagens intergalácticas, o Comandante Shepard deparou-se com uma enorme diversidade de espécies, culturas e costumes. Por vezes, essa diversidade deixava-o um pouco perplexo. Os Quarian, por exemplo, expulsavam os filhos de casa antes de estes atingirem a maioridade e só os aceitavam de volta depois de encontrarem algo de valioso nas suas viagens de exploração da galáxia. Entre os Krogan, naturais do inhóspito planeta Tuchanka, apenas a agressividade e o egoísmo eram vistos como virtudes; a compaixão e o altruísmo, pelo contrário, eram encarados como sinais de fraqueza que deveriam ser evitados a todo o custo. Devido a um vírus que afetou grande parte da população, as fêmeas férteis eram raras e muito preciosas. Por isso, viviam numa comunidade à parte com as crianças e só esporadicamente recebiam a visita de alguns machos, escolhidos de entre os mais fortes para assegurar a continuidade da espécie. Os Asari, por sua vez, eram uma espécie só com um género. A sua fisiologia única proporcionava-lhes uma esperança média de vida de cerca de mil anos e a possibilidade de se reproduzirem com qualquer género ou espécie. Talvez por esse motivo tenham adotado uma atitude cooperativa relativamente às outras espécies, valorizando a diplomacia em vez do conflito. As suas decisões eram tomadas sobretudo com base na razão e consideravam que as outras espécies não se deviam deixar levar tanto pelas emoções.

Os Salarian eram uma espécie de anfíbios com um metabolismo extremamente rápido. Isso fazia com que fossem capazes de pensar, falar e mover-se mais rápido do que qualquer outra espécie. Os Salarian valorizavam o conhecimento, o trabalho e a eficácia e consideravam as restantes espécies ignorantes, lentas e preguiçosas. Os Batarian viviam sob uma ditadura e estavam proibidos de sair do seu planeta natal. Os poucos que conseguiam escapar a esse destino viviam espalhados pela galáxia e dedicavam-se a todo o tipo de práticas ilegais, como o tráfico de escravos e narcóticos, para assegurar a sua sobrevivência.

Tudo isto acabou por fazer com que o Comandante se questionasse: “Será que o certo e o errado dependem do planeta em que nos encontramos?”. Mas, assim que esta pergunta lhe passou pela cabeça, ocorreu-lhe que também no seu planeta havia diferentes noções de bem e de mal, consoante a região e a cultura dominante. E, no entanto, o problema parecia ser ainda mais profundo, pois mesmo dentro das mesmas culturas havia opiniões divergentes acerca do certo e do errado. “Será que tudo depende do ponto de vista ou existem coisas objetivamente certas e outras objetivamente erradas?” – interrogava-se novamente o Comandante.

Mass Effect, jogo RPG desenvolvido pela Bioware e pela EA e Lucien Malson. (1988). *As Crianças Selvagens*. Porto: Livraria Civilização, pp. 26-28

 auladigital
• Animação: Cada planeta, sua sentença



#agora_pensa

1. Será que existem coisas objetivamente certas ou erradas? Porquê?

**Laboratório
mental**



A máquina de experiências

⁴ O filme *Matrix* (1999) ilustra a experiência mental da máquina de experiências. Num futuro distópico, a humanidade é controlada por máquinas que lhes proporcionam vidas ilusórias enquanto se alimentam da energia gerada pelos seus corpos. Uma pequena resistência conseguiu libertar-se desse controlo e tenta desesperadamente salvar a humanidade dessa opressão. Mas as condições de vida são tão precárias que, contrariamente ao que é defendido por Nozick, há mesmo quem chegue a preferir viver ligado à máquina de experiências do que viver no mundo real, como se pode ver num excerto do filme, disponível na Aula Digital.

Suponhamos que havia uma máquina de experiências⁴ que proporcionaria ao leitor a experiência que desejasse. Neuropsicólogos superfices podiam estimular o seu cérebro de maneira a pensar e sentir que escrevia um grande romance, fazia um amigo, ou lia um livro interessante. Durante todo o tempo estaria a flutuar numa cuba, com eléctrodos ligados ao cérebro. Dever-se-ia ligar esta máquina durante toda a vida, pré-programando as suas experiências de vida? [...] Evidentemente, enquanto está na cuba não saberá que ali está; pensará que tudo aquilo acontece efetivamente. [...] Ligar-se-ia? O que mais pode ter importância para nós, além do modo como são as nossas vidas a partir de dentro?

Robert Nozick. (2009). *Anarquia, Estado e Utopia*. Trad. Vitor Guernette. Lisboa: Edições 70, pp. 74-75



#agora_pensa

1. Seria realmente do nosso interesse ligar-nos a essa máquina de experiências? Porquê?



Desigualdade justa

John e Margaret estavam a comprar os presentes de Natal dos seus três filhos: Mathew, de 14 anos, Mark, de 12, e Luke, de 10. Estes pais extremos tentaram sempre tratar os filhos com igualdade. Este ano, tinham pensado gastar 100 € com cada um deles.

Pela primeira vez, a situação parecia estar resolvida sem grande dificuldade, pois deram logo de caras com aquilo que procuravam: consolas portáteis GameStation a 100 € cada uma. Quando estavam a caminho da caixa com as três consolas, John apercebeu-se de uma campanha especial. Se comprassem duas consolas do novíssimo modelo, GameStation Pro, a 150 € cada, receberiam de oferta uma GameStation original. Pela mesma quantia de dinheiro podiam obter artigos melhores.

– Não podemos fazer isso – disse Margaret – Seria injusto, porque um dos rapazes estaria a receber menos que os outros.

– Mas Margaret – disse John, empolgado com a possibilidade de experimentar os brinquedos novos dos filhos – como é que pode ser injusto? Desta forma, nenhum deles recebe um presente pior do que receberia e dois deles ficam numa situação melhor. Mas, se não aceitarmos esta oferta, dois dos miúdos vão ficar pior do que ficariam caso a aceitássemos.

– Mas eu quero que eles sejam todos iguais – respondeu Margaret.

– Mesmo que isso signifique que eles fiquem a perder?

Julian Baggini. (2006). *The Pig That Wants To Be Eaten*. London: Granta Books, p. 259



#agora_pensa

1. Será que existem desigualdades aceitáveis? Porquê?

Anexo a:



O véu de ignorância

Os vinte cidadãos selecionados para habitar a colónia de Marte tiveram de enfrentar uma tarefa invulgar. No planeta vermelho, haveria um conjunto de bens, incluindo habitação, comida, bebida e artigos de luxo. Eles tinham de decidir, antes de partirem, de que forma esses bens deveriam ser distribuídos. Contudo, e isto é crucial, eles não sabiam quais seriam as tarefas mais importantes na colónia. O trabalho podia ser todo manual, ou nem sequer haver trabalho manual, de todo. O trabalho podia exigir uma grande inteligência, ou ser mais adequado para aqueles que não precisam de grande estimulação intelectual.

A primeira sugestão foi a de que tudo deveria ser repartido em partes iguais: para cada um de acordo com as suas habilidades, a cada um de acordo com as suas necessidades. Mas alguém levantou uma objeção. Se houvesse muito trabalho a fazer e alguém recusasse fazer a sua parte, não seria injusto recompensá-lo com uma fatia igual do bolo? Seguramente deveria haver algum tipo de incentivo para que todos contribuíssem.

A objeção foi aceite, mas isso parecia levar a mais problemas. Aparentemente, justiça não significa que todos devem ter o mesmo. Mas então o que é que significa?

Julian Baggini. (2006). *The Pig That Wants To Be Eaten*. London: Granta Books, p. 28.

 **#agora_pensa**

1. Qual foi a primeira sugestão apresentada no que diz respeito à distribuição dos bens na colónia de Marte?
2. Qual foi a objeção levantada relativamente a essa sugestão?
3. Qual seria afinal a melhor forma de distribuir os bens? Porquê?

 aula digital
• Animação:
O véu de ignorância

Anexo b:

Ano: 11º		Data: 9 /11 /2022		Ano Letivo:2022/23							
GRUPO I	Grupo II-I	GRUPO II-2	GRUPO II-3	GRUPO II-4	GRUPO III	GRUPO IV	Totais		nº negativas	1	
80	15	15	15	15	20	40	200		nº positivas	17	
32	15	8	15	7	16	20	113		classificações 0-7	0	
64	18	10	12	15	15	30	164		classificações 10-13	6	
72	18	15	12	15	15	32	179		classificações 14-17	7	
72	18	10	15	15	15	30	175		média final	146,67	
									Percentagem negativas	5,5556	
56	20	10	12	15	7	25	145		classificações 8 e 9	1	
56	20	10	15	15	15	25	156		Percentagem positivas	94,4	
40	14	0	0	0	7	25	86				
56	18	5	10	15	5	20	129				
40	16	15	12	15	15	25	138				
40	20	5	2	15	15	35	132				
56	20	12	12	15	10	35	160				
56	18	5	5	15	7	25	131				
56	18	15	10	15	15	30	159				
64	20	15	15	15	15	40	184				
40	16	5	5	13	15	25	119				
80	16	15	12	15	7	20	165				
64	14	5	10	5	5	20	123				
72	20	15	15	15	15	30	182				
							0				
							0				

Aguilva-Sintra		Grelha do 3º- Teste Sumativo						
Data: 23/03 /2023		Ano Letivo:2022/23						
GRUPO I	Grupo II	GRUPO III-I	GRUPO IV	Totais				
80	60	20	40	200				
72	45	15	25	157				
72	50	7	20	149				
56	40	18	25	139				
80	45	10	40	175				
48	25	14	25	112				
72	0	7	20	99				
64	5	17	15	101				
64	30	12	10	116				
64	50	12	40	166				
56	50	12	20	138				
80	45	12	10	147				
72	40	18	20	150				
72	30	17	40	159				
72	40	10	20	142				
80	30	12	30	152				
80	40	17	30	167				
72	20	17	20	129				
72	50	17	40	179				
100	8			108				
100	24			124				
100	84			184				
100	20			120				
100	28			128				
100	72			172				
64	30	14	0	108				
100	16			116				

27 ALUNOS		
nº negativas	0	
nº positivas	26	
classificações 0-7	0	
classificações 10-13	11	
classificações 14-17	12	
média final	139,9	
Percentagem negativas	0,0	
classificações 8 e 9	0	
Percentagem positiva	100,0	

undária Ferreira Dias-Agualva-Sintra									Grelha do 2º- Teste Sumativo		
Ano: 11º		Data: 10/1 /2023			Ano Letivo:2022/23						
GRUPO I	Grupo II-1	GRUPO II-2	GRUPO III- 1	GRUPO III-2	GRUPO III-3	III-4	GRUPO IV	Totais			
80	10	10	15	15	15	15	40	200	nº negativas		4
48	8	4	5	0	15	15	20	115	nº positivas		16
40	8	2	0	10	5	5	25	95	classificações 0-7		4
56	8	8	0	12	15	15	40	154	classificações 10-13		8
64	10	9	5	5	15	8	30	146	classificações 14-17		7
									média final		117,55
72	10	9	0	15	15	8	5	134	Percentagem negativas		20,0
72	8	8	0	8	15	15	25	151	classificações 8 e9		0
64	6	0	0	0	0	0	0	70	Percentagem positivas		80,0
64	10	6	0	15	15	5	5	120			
56	8	4	0	15	15	15	25	138			
48	10	4	0	2	15	15	15	109			
56	10	7	15	15	15	5	35	158			
56	10	2	0	8	0	0	20	96			
56	6	5	5	8	15	5	15	115			
80	10	5	15	12	15	15	15	167			
32	10	4	0	5	0	5	0	56			
64	10	4	15	5	15	8	15	136			
72	8	6	0	8	15	0	10	119			
64	10	9	15	15	15	15	40	183			
40	2	0	0	0	0	0	0	42			
40	6	1	0	0	0	0	0	47			