

**Pensar através do Cinema: investigação sobre o
potencial da utilização da cinematografia na
construção de aprendizagens filosóficas
significativas**

Filipa Isabel Afonso Carvalho Gonçalves

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do
Mestrado em Ensino de Filosofia**

Novembro 2025

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

Agradecimentos

Agradeço o apoio prestado pelos meus orientadores, a Professora Susana Viegas e o Professor Luís Bernardo.

Agradeço à Rita Goes e à Marta Fonseca.

Para o meu filho, Miguel

Resumo

Pensar através do Cinema: investigação sobre o potencial da utilização da cinematografia na construção de aprendizagens filosóficas significativas

O presente relatório inscreve-se no Mestrado de Ensino de Filosofia no Ensino Secundário da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e na Prática de Ensino Supervisionado, que decorreu na Escola Secundária de Miraflores, ao longo do ano letivo de 2024/25.

A investigação concretizada pretende aferir sobre as potencialidades abertas pelo uso do Cinema como recurso pedagógico promotor de aprendizagens filosóficas significativas. No sentido de cumprir este fim, procedeu-se ao cruzamento entre o plano teórico no qual se enquadra esta investigação e a prática letiva.

Recentemente, autores da área da Filosofia do Cinema têm dado relevo a duas perspetivas sobre a relação entre cinema e filosofia - a conceção do cinema como ilustração de teses e de argumentos filosóficos e a abordagem do cinema como meio artístico criador de filosofia. Estas duas abordagens servirão o propósito de fundamentar teoricamente a pesquisa em curso.

Este relatório divide-se em duas secções, a primeira incidindo sobre a problemática específica investigada, através da descrição e da reflexão sobre as experiências com Cinema que foram realizadas na leção de duas unidades programáticas da disciplina de Filosofia, enquadradas no questionamento sobre as possibilidades abertas pela utilização de filmes na promoção de experiências de pensamento capazes de iluminar os alunos sobre algumas das grandes questões filosóficas; a segunda secção descreve a Prática de Ensino Supervisionado.

Palavras-chave: Cinema como ilustração; Filosofia através do Cinema; aprendizagem significativa; recurso pedagógico; experiência de pensamento

Abstract

Thinking through Cinema: an investigation into the potential of using cinematography to construct meaningful philosophical learning

This report is part of the Master's Degree in Philosophy Teaching in Secondary Education at the Faculty of Social and Human Sciences of the Universidade Nova de Lisboa, and relates to the Supervised Teaching Practice carried out at Miraflores Secondary School during the 2024/25 academic year.

The investigation conducted aims to evaluate the potential of using cinema as a pedagogical resource to promote meaningful philosophical learning. In pursuing this objective, the research establishes an intersection between the theoretical framework supporting the study and the realities of classroom practice.

The field of Philosophy of Cinema has recently highlighted two perspectives on the relationship between cinema and philosophy: the conception of cinema as an illustration of philosophical theses and arguments, and the interpretation of cinema as an artistic medium capable of generating philosophical thought. These approaches will serve to provide the theoretical foundation for the present research.

This report is divided into two sections. The first examines the specific research problem through the description and reflection on cinematic experiences incorporated in the teaching of two curricular units in Philosophy. These experiences are framed by questioning the possibilities created by employing films to foster philosophical thinking, thereby illuminating for students several of the major philosophical questions; the second addresses Supervised Teaching Practice.

Keywords: Film as illustration; film as philosophy; meaningful learning; pedagogical resource; thought experiment

“We may recapitulate by saying that the origin of thinking is someperplexity, confusion, or doubt. Thinking is not a case of spontaneous combustion; it does not occur just on ‘ general principles.’ There is something that occasions and evokes it.”

John Dewey, *How we Think – A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*

“I do think that film is both a visual and temporally extended artform [that] gives it an immediacy that is greater than other artform in its presentation of philosophy.(...) ”

Thomas E.Wartenberg, *Thinking on screen - Film as Philosophy*

“Em geral, costumamos dizer a nossos alunos que, para se apropriar de um problema filosófico, não é suficiente entendê-lo: também é preciso vivê-lo, senti-lo na pele, dramatizá-lo, sofrê-lo, padecê-lo, sentir-se ameaçado por ele, sentir que nossas bases habituais de sustentação são afetadas radicalmente. Se não for assim, mesmo quando “entendemos” plenamente o enunciado objetivo do problema, não teremos nos apropriado dele e não teremos realmente entendido.”

Julio Cabrera, *O Cinema pensa - Introdução à Filosofia através dos filmes*

Índice

Parte I

Introdução.....	3
1. O enquadramento da atual investigação: a perspetiva sobre o cinema como ilustração da Filosofia e o debate sobre a <i>Filosofia através do Cinema</i>	6
1.1. As perspetivas teóricas sobre a viabilidade da <i>Filosofia através do Cinema</i>	7
1.1.a) Paisley Livingston e a <i>Tese Audaciosa</i> : sob que prisma é concebível que o Cinema crie Filosofia?.....	7
1.1.b) Stephen Mulhall e a conceção do cinema como <i>Filosofia em ação</i>	9
1.1.c) Murray Smith: a ambiguidade do objeto cinematográfico e as <i>normas da Filosofia</i>	11
1.2. A posição moderada de Thomas Wartenberg: a perspetiva sobre o cinema como ilustração e como experiência de pensamento	12
2. O Cinema como ponte para a aprendizagem filosófica significativa: o carácter emocional e afetivo da experiência de <i>ver filmes</i>	17
3. Considerações sobre a metodologia e os desafios da utilização do Cinema como recurso pedagógico	21
4. As experiências com Cinema como recurso pedagógico nas aulas da PES.....	23
4.1 A experiência de visionamento do filme <i>Matrix</i> como recurso introdutório ao problema do desafio céptico e sobre a hipótese do Génio Maligno.....	23
4.2. A experiência de visionamento do filme <i>Mar adentro</i> como recurso para a constituição de uma perspetiva crítica na equiparação entre a Ética deontológica kantiana e o Utilitarismo de Stuart Mill.....	25
5. Interpretação dos resultados das experiências com Cinema na componente letiva da PES.....	26
6. Proposta de filmes úteis como recurso pedagógico para leção de algumas unidades programáticas de Filosofia.....	33
7. Considerações finais.....	37

Parte II

Descrição da Prática de Ensino Supervisionada	40
8. O enquadramento institucional da PES.....	40
8.1. A Escola Secundária de Miraflores.....	40

8.2.O Projeto Educativo	41
9. Contextualização da PES.....	42
9.1.O núcleo de estágio.....	42
9.2. As turmas	42
10. A Prática	43
10.1. A lecionação.....	43
10.2. A avaliação.....	49
10.3. A atividade de integração no núcleo e no meio escolar: A projeção e a discussão do filme <i>Blade Runner</i> na comunidade escolar e a indagação sobre o que significa ser humano.....	49
10.4. Participação em atividades e reuniões	50
10.5. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionado.....	51
Bibliografia	55
Anexos	58
Anexo A - Guião de análise de <i>Mar adentro</i>	59
Anexo B - Planificações das aulas de visionamento e de discussão de <i>Mar Adentro</i>	62
Anexo C - Guião de análise de <i>Matrix</i>	66
Anexo D - Planificações das aulas de visionamento e de discussão de <i>Matrix</i>	69
Anexo E - Matriz do inquérito sobre as atividades associadas ao visionamento de <i>Matrix</i> ...	74
Anexo F- Matriz do inquérito sobre as atividades associadas ao visionamento do filme <i>Mar adentro</i>	77
Anexo G -Inquéritos de avaliação da reação às experiências com cinema (10ºX e 11ºY).....	80
Anexo H-Recurso pedagógico em <i>Powerpoint</i> - Filosofia do Conhecimento (11º ano).....	139
Anexo I- Recurso pedagógico em <i>Powerpoint</i> – Ética (10º ano).....	151
Anexo J -Matriz dos testes com critérios de correção.....	159
Anexo L -Grelha de monitorização da participação dos alunos.....	190
Anexo M-Grelha de classificação dos trabalhos escritos sobre <i>Mar adentro</i>	191
Anexo N -Poster de divulgação da atividade de integração no Núcleo, na Escola e no Meio ...	192
Anexo O -Atividade de integração no Núcleo, na Escola e no Meio – Texto preparatório da leitura filosófica do filme <i>Blade Runner</i>	193
Anexo P - Planificações	198

Parte I:

Introdução

O presente relatório de Prática de Ensino Supervisionado é constituído por duas partes. A primeira trata da investigação sobre o potencial da utilização do Cinema como recurso pedagógico promotor da constituição de aprendizagens filosóficas significativas; a segunda parte pretende fazer um relato da experiência da PES, inevitavelmente remetendo para o atual projeto de pesquisa e para as atividades com cinema que foram realizadas ao longo do estágio.

O recurso pedagógico ao cinema não é novo na prática letiva da disciplina de Filosofia. Tal como é indicado no programa de Filosofia, a consecução de metodologias ativas, que permitam respeitar uma *lógica de aprendizagem* progressiva, a partir da diversificação de estratégias pedagógicas e da diversidade de recursos, identificam a importância da utilização de instrumentos audiovisuais na sala de aula (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p.18). Associando estes factos aos objetivos traçados no *Perfil do aluno à Saída do Ensino Secundário*, compreende-se, de antemão, que o uso do Cinema promove competências ao nível da sensibilidade estética e artística e do pensamento crítico e criativo.

Esta investigação visa questionar o que está em jogo na utilização do cinema como recurso que permite oferecer uma contribuição substancial na aprendizagem da Filosofia, servindo de catalisador do acesso dos alunos ao núcleo problemático de certas questões filosóficas e à posição dos autores presentes no programa.

No sentido de apurar sobre a importância do cinema na aprendizagem da Filosofia, questionar-se-á se o visionamento de determinados filmes (quando enquadrado cuidadosamente nos objetivos específicos das unidades programáticas da disciplina, e sendo acompanhado de instrumentos orientadores, como são os guiões de análise das obras e as fichas de trabalho correlativas), pode estimular o interesse pela disciplina (num primeiro momento), e servir de agente provocador de inquietação epistémica, ética ou existencial nos alunos, de um modo mais tangível do que aquele que é proporcionado

pelo recurso aos materiais tradicionais. A constituição de uma aprendizagem filosófica significativa parece depender de formas de contacto com os conteúdos que promovam uma integração subjetiva dos mesmos, aspeto que, dadas as características imersivas do cinema, pode ser realizado através da associação das problemáticas presentes no programa de Filosofia com a experiência de ver filmes.

Esta análise parte do pressuposto que o recurso pedagógico ao cinema nas aulas de Filosofia pode servir de gatilho da inquietação acima referida, que, quando conseguida, revela o interesse real do aluno pelas problemáticas tratadas. A adesão significativa do aluno à Filosofia parece depender da constituição de vias comunicantes entre as teses gerais e abstratas, típicas do discurso filosófico, com a vida real e o plano de referências particular de cada um. Um meio de criação dessas pontes pode ser o cinema, enquanto recurso inscrito no plano geral da diversificação das estratégias pedagógicas.

Sob esta luz, proponho que neste relatório se conceba o conceito de aprendizagem filosófica significativa como aquela que operacionaliza mecanismos de subjetivação no aluno, na medida em que este contacta com questões filosóficas que interioriza como suas, porque são dadas como fatores de inquietação que causam tensão e a consequente procura de uma resolução epistémica, ética ou existencial. Dizendo-o de um modo mais preciso, este trabalho assume que o recurso ao cinema na prática letiva da Filosofia no Ensino Secundário tem um forte potencial de mediação entre as questões fundamentais apresentadas na disciplina e o património de referências dos alunos; no entanto, para que esse potencial se concretize na construção de aprendizagens filosóficas significativas, o teor de facilitação e de mediação dado pelo visionamento de filmes deve encontrar planos de ancoragem nesse património. Os alunos de nível secundário são muito jovens, as questões da Filosofia são naturalmente abstratas, aspetos que podem traduzir-se na incompreensão sobre a importância e o valor da aprendizagem filosófica na vida quotidiana. Infelizmente, ainda há uma ideia muito difundida sobre a inoperatividade da aprendizagem filosófica, noção que deve ser desconstruída pelo professor da disciplina, desde a primeira aula. O modo de constituição dessa desmontagem não depende de discorrer expositivamente sobre o carácter vantajoso do conhecimento filosófico, antes passando pela recondução expressa da própria Filosofia ao âmago da vida e da existência concretas, enleando-a com a realidade conhecida pelos estudantes e com o património de

referências que detêm, enquanto jovens que são. É sob este prisma que se considera que a força mediadora do cinema apresenta uma dupla valência na prática letiva da Filosofia: por um lado, permite ao estudante apropriar-se do sentido das questões filosóficas de um modo alternativo e conciliador, por outro, os processos cognitivos, afetivos e emocionais que atravessam o visionamento de um filme, repercutem-se no modo de uma ampliação da experiência possível dos jovens, dando a ver ao aluno aspetos da vida e da realidade sobre os quais, provavelmente, nunca pensou. É sob este plano que é possível pensar na construção de aprendizagens filosóficas significativas a partir do recurso ao cinema, sobretudo quando esta prática pedagógica é acompanhada pela disponibilização de materiais assentes em metodologias de trabalho ativo, que instiguem o reconhecimento e a apropriação das questões filosóficas apresentadas nos filmes, de um modo mais naturalmente integrado na perspetiva do aluno.

Todavia, há limites e desafios que se apresentam ao professor no uso do cinema como recurso pedagógico, ponto que será focado nesta pesquisa, através da identificação dos métodos específicos da sua implementação na prática letiva, no sentido de apurar quais são as condições ideais para que a investida garanta o sucesso da aprendizagem.

No sentido de encaminhar metodologicamente o tratamento do tema deste relatório, optou-se por iniciar este estudo com uma perspetiva panorâmica sobre as principais considerações levantadas no seio das recentes discussões sobre a relação entre cinema e Filosofia, analisando de seguida quais são os principais desafios postos ao professores na implementação de estratégias letivas concretizadas com o recurso ao cinema, partindo para uma posterior descrição sobre as experiências com cinema que foram feitas na Prática de Ensino Supervisionado (com o apuramento dos dados advindos das mesmas), e finalizando com uma secção dedicada ao estabelecimento de propostas de visionamento de obras selecionadas, por serem consideradas recursos pedagógicos pertinentes para o estudo das unidades programáticas sobre a lógica informal, o determinismo e liberdade na ação humana, a necessidade da fundamentação da moral, a filosofia política, a filosofia das ciências e a filosofia da religião.

1. O enquadramento da atual investigação: a perspetiva sobre o cinema como ilustração da Filosofia e o debate sobre a *Filosofia através do Cinema*

No seio da Filosofia do Cinema surgiu recentemente um debate que extravasa o campo de investigação que lhe é mais tradicional, que foca os aspetos relacionados com a própria natureza do cinema enquanto meio artístico. Esse debate, ao analisar a possibilidade do próprio cinema fazer Filosofia, levanta questões que subsidiam a investigação sobre a relação entre o cinema e o conhecimento, em geral e, particularmente, sobre como o cinema pode contribuir de modo significativo para a ampliação do conhecimento filosófico (Carroll, 2006, p.381). Esta discussão tem vindo a ser acompanhada por uma outra vertente, que concebe o cinema como ilustração de teses e de argumentos filosóficos, que corresponde à visão mais consensual da relação entre cinema e Filosofia (Viegas, 2008, p.867).

As discussões sobre a possibilidade de haver uma Filosofia feita de modo exclusivamente cinematográfico abriram horizontes novos que podem iluminar a investigação em curso. As posições dos autores da área da Filosofia do Cinema que têm vindo a debruçar-se sobre a possibilidade de o cinema fazer Filosofia dividem-se entre aqueles que apoiam essa perspetiva e aqueles que são céticos relativamente à mesma. Entre as perspetivas teóricas propostas a favor ou contra a Filosofia cinematográfica, surgem posições moderadas como a de Thomas E. Wartenberg, que será analisada mais detidamente, por ser uma perspetiva importante na fundamentação do Cinema como recurso pedagógico profícuo para a Filosofia.

Uma das mais vivas controvérsias da atualidade académica da Filosofia é precisamente aquela que nasceu do debate sobre o Cinema como meio para criar Filosofia. A produção de livros e, sobretudo, a redação de inúmeros artigos académicos a defender ou a delimitar criticamente a possibilidade da *Filosofia através do Cinema* ganhou fôlego no início do milénio.

Sendo o objetivo da parte científica deste relatório compreender em que medida o recurso pedagógico ao cinema é importante na lecionação da Filosofia e na constituição

de aprendizagens filosóficas significativas nos alunos, concebe-se que a discussão recente sobre os potenciais contributos do cinema para a filosofia seja relevante.

1.1. As perspetivas teóricas sobre a viabilidade da *Filosofia através do Cinema*

1.1.a) Paisley Livingston e a *Tese Audaciosa*: sob que prisma é concebível que o Cinema crie Filosofia?

A ideia relativa à possibilidade de o Cinema criar Filosofia, a *tese audaciosa*, tal como é conhecida na área da Filosofia do Cinema (Livingston, 2008, p.12) afirma que este meio artístico, na sua especificidade, pode contribuir de modo historicamente inovador e independente para a constituição de conhecimento filosófico (Livingston, 2006, p.11). Dizer que o cinema pode criar Filosofia, neste contexto, significa afirmar que esta forma artística pode tomar o lugar dos meios canónicos usados na construção do conhecimento filosófico, os textos escritos e a discussão argumentativa, assim como implica conceber que um filme narrativo ficcional pode filosofar, na exclusividade dos procedimentos que lhe são próprios, ou seja, apenas através da imagem, do som, da montagem, da edição e das restantes técnicas específicas deste *medium*. O aspeto mais audacioso da ideia de um cinema filosofante coincide com facto de, a haver, este não poder depender de nenhum fator linguístico ou verbal que funcione como mediador do pretense conhecimento filosófico produzido pela obra cinematográfica (Livingston, 2006, p.12).

Paisley Livingston é cético relativamente à aclamação do cinema como meio artístico capaz de criar Filosofia. O autor refere que a pretensão da existência de uma Filosofia criada de modo exclusivamente cinematográfico revela um problema insolúvel de paráfrase que constitui um dilema (Livingston, 2006, p.12), exprimindo-o do seguinte modo:

(...)If it is contended that the exclusively cinematic insight cannot be paraphrased, reasonable doubt arises with regard to its very existence. If it is granted, on the other hand, that the cinematic contribution can and must be paraphrased, this

contention is incompatible with arguments for a significantly independent, innovative, and purely "filmic" philosophical achievement, as linguistic mediation turns out to be constitutive of (our knowledge of) the epistemic contribution a film can make.¹ (Livingston, 2006, p.12)

Livingston, quando menciona o *insight* exclusivamente cinematográfico, fá-lo de um modo reiterado, afirmando que, se o conteúdo filosófico criado a partir do filme puder ser articulado linguisticamente, em modo de comentário ou de paráfrase, esse movimento destitui automaticamente a obra de qualquer tipo de pretensão à criação de contributos filosóficos independentes (do texto e da argumentação oral), (Livingston, 2006, p.12). Por outro lado, o autor diz-nos que a impossibilidade da explanação verbal sobre o pretense conteúdo filosófico do filme funciona como prova da inépcia da obra cinematográfica para constituir Filosofia (Livingston, 2006, p.12). Livingston argumenta ainda que o conteúdo epistémico de um filme, para ser reconhecido como contributo filosófico historicamente inovador, depende de uma *interpretação*, eventualmente dada pelo realizador ou pelo espetador. Este ponto mostra que esse reconhecimento implica uma articulação linguística, o que põe por terra a tese de que o cinema pode criar Filosofia pelos seus meios exclusivos e tão só (Livingston, 2006, p.14).

O *dilema da paráfrase* influenciará notavelmente a discussão sobre a possibilidade da *Filosofia através do Cinema*. Livingston questionaria ainda em que medida é justificável usar a forma de arte do cinema como instrumento para a criação da Filosofia, face à evidência de que o meio ótimo para chegar ao fim da prática filosófica não é uma forma artística, apesar do claro valor cognitivo compreendido na arte em geral [(Livingston, 2006, p.17), (Wartenberg, 2011, p.12)]. Este último ponto de consideração passaria a ser conhecido como a *objeção da racionalidade* contra a possibilidade da *Filosofia através do Cinema* (Livingston, 2009, p.55-56). Na realidade, este autor

¹(...) Se se sustentar que a apreensão exclusivamente cinematográfica não pode ser vertida em paráfrase, levanta-se uma dúvida legítima quanto à própria possibilidade da sua existência. Se, inversamente, se conceder que a contribuição cinematográfica pode e deve ser objeto de paráfrase, tal posição mostra-se inconciliável com os argumentos que defendem uma realização filosófica substancialmente autónoma, inovadora e estritamente "filmica", uma vez que a mediação linguística se revela constitutiva do (nosso conhecimento acerca do) contributo epistémico que um filme é suscetível de proporcionar. (tradução minha).

reconhece o especial valor *ilustrativo e heurístico* do cinema para a Filosofia, (Livingston, 2009, p.57), considerando que a visão sobre a contribuição do cinema para o desenvolvimento do conhecimento filosófico não deve ser reduzida apenas a duas perspectivas que se excluem mutuamente (a visão do cinema como mera ilustração de teses e de argumentos filosóficos ou a conceção do cinema como Filosofia). O autor conclui, portanto, que o recurso *racional* da Filosofia ao cinema deve ser feito através do cruzamento pacífico entre os meios tradicionais de criação filosófica (a argumentação escrita e oral) com as obras cinemáticas (Livingston, 2009, p.57), tal como refere no seguinte fragmento:

(...)Explorations of films' illustrative and heuristic values are rational when undertaken in conjunction with other means of pursuing philosophical goals, and, as I have suggested above, the most effective versions of such explorations are those that draw fully on those other means, by bringing in and reflecting over sophisticated philosophical background assumptions. In short, enquiries into films' epistemic values can be a rational strategy in so far as they provide a useful complement to the overarching project of philosophical pedagogy and research².(Livingston, 2009, p.57)

1.1.b) Stephen Mulhall e a conceção do cinema como *Filosofia em ação*

Numa perspectiva antagónica à de Livingston, Stephen Mulhall advoga que o cinema é uma forma de arte que pode criar desenvolvimentos autónomos na Filosofia. Na obra *On film*, mencionando como a série dos filmes *Alien* contribui para o esclarecimento da questão sobre a relação entre identidade pessoal e corporeidade, central na Filosofia moderna desde Descartes (Mulhall, 2008, p.4), o autor diz o seguinte:

² As explorações dos valores ilustrativos e heurísticos dos filmes são racionais quando realizadas em conjunto com outros meios de perseguir objetivos filosóficos e, como sugeri acima, as versões mais eficazes de tais explorações são aquelas que recorrem plenamente a esses outros meios, trazendo e refletindo sobre pressupostos filosóficos sofisticados. Em suma, as investigações sobre os valores epistémicos dos filmes podem ser uma estratégia racional, na medida em que oferecem um complemento útil ao projeto abrangente da pedagogia e da investigação filosófica. (tradução minha)

(...) but the sophistication and self-awareness with which these films deploy and develop that issue, together with a number of related issues also familiar to philosophers, suggest to me that they should themselves be taken as making real contributions to these intellectual debates. In other words, I do not look to these films as handy or popular illustrations of views and arguments properly developed by philosophers; I see them rather as themselves reflecting on and evaluating such views and arguments, as thinking seriously and systematically about them in just the ways that philosophers do. Such films are not philosophy's raw material, nor a source for its ornamentation; they are philosophical exercises, philosophy in action – film as philosophizing.³(Mulhall, 2008, p.4)

Portanto, Mulhall afirma que o Cinema não corresponde a simples ilustração de teses ou de argumentos filosóficos, tendo a capacidade de *refletir filosoficamente como os filósofos*, no modo de uma *Filosofia em ação*. De acordo com a leitura feita por Thomas Wartenberg sobre o que considera ser a *posição extrema pró-filosofia cinemática* defendida por pensadores como Mulhall, estes concebem que “[...]há algo inerente ao cinema enquanto medium artístico que o liga de modo íntimo ao projeto da Filosofia tal como é estabelecido tradicionalmente”⁴ (Wartenberg, 2011, p.13). Provavelmente, esta é uma das formulações mais audaciosas que está em jogo no debate sobre a Filosofia através do Cinema. No entanto, o autor refere que a contribuição para a Filosofia, que encontra nos filmes que analisa, é mais inteligível sob o escopo da própria Filosofia do Cinema, porque acredita que as problemáticas filosóficas que reconhece em obras como a série referida ou o filme *Blade Runner* – sobre a natureza do ser humano, por exemplo – refletem o próprio questionamento do cinema sobre si próprio. Ou seja, Mulhall considera que certos filmes populares na tradição das produções de Hollywood, têm o

³ (...) mas a sofisticação e a autoconsciência com que esses filmes apresentam e desenvolvem essa questão, juntamente com uma série de outras questões igualmente familiares aos filósofos, sugere-me que devem ser considerados como fazendo contribuições reais para esses debates intelectuais. Em outras palavras, não recorro a esses filmes como meras ou populares ilustrações de pontos de vista e argumentos devidamente desenvolvidos por filósofos; vejo-os antes como refletindo e avaliando tais pontos de vista e argumentos, pensando sobre eles de forma séria e sistemática, exatamente do mesmo modo que os filósofos fazem. Tais filmes não são a matéria-prima da filosofia, nem uma fonte de ornamentação para ela; são exercícios filosóficos, filosofia em ação – cinema como filosofar. (tradução minha)

⁴ [...] there is something inherent to films as an artistic medium that links it closely to the project of philosophy as traditionally conceived.

poder de constituir-se enquanto prática filosófica que permite desenvolver sistemática e seriamente grandes questões clássicas da própria Filosofia e, reflexamente, questões sobre o próprio cinema enquanto meio de criação artística particular.

1.1.c) Murray Smith: a ambiguidade do objeto cinemático e as *normas da Filosofia*

Murray Smith é outro dos autores com uma perspetiva cética sobre aclamação da *Filosofia através do Cinema*. Smith afirma que as posições que defendem que o cinema pode filosofar, cocriando simultaneamente ficção narrativa e pensamento sistemático, tal como propõe Mulhall, carecem de consistência, considerando muito implausível que o meio essencialmente visual ao qual corresponde o cinema possa conseguir o que as formas verbais do discurso tradicional filosófico oferecem (Smith & Wartenberg, 2006, p.2). O autor considera que entre o cinema e a Filosofia existem diferenças estruturais que impedem que o primeiro concorra com o grau de explicitude e de universalidade pretendidos na prática filosófica (Wartenberg, 2011, p.12). Nesta ordem de razões, Smith compreende que o cinema, enquanto forma de arte, fomenta leituras ambíguas, aspeto não harmonizável com qualquer rasgo de pretensão à clareza e ao rigor exigidos pela Filosofia (Wartenberg, 2007, p.17) e, portanto, impeditivos da criação de uma *Filosofia através do Cinema*.

Murray Smith sustenta que as perspetivas proponentes da *Filosofia através do Cinema* refletem uma conceção demasiado inclusiva sobre a natureza da Filosofia (Smith, 2006, p.34, como citado em Neiva, 2019, p.122), apontando para o facto de haver considerações de carácter metafilosófico que devem ser feitas para apurar em que consistem os critérios fundadores do próprio discurso filosófico, porque só assim pode ser perfilada a possibilidade de uma *Filosofia através do Cinema* [(Smith, 2016, p. 182,187), (Neiva, 2019, p.116-134)]. É sob este prisma que o autor assume a necessidade de encontrar os “*ideais reguladores*” da prática filosófica, identificando três normas epistemológicas que considera essenciais para a constituição do pensamento e do conhecimento filosóficos: *a garantia de racionalidade, a adequação empírica e a maturidade reflexiva* (Smith, 2016, p.187). Smith vem de uma tradição analítica; a estipulação de normas deste género é feita como estratégia para separar o que pode ser

considerado Filosofia daquilo que tem mera pretensão ao estatuto de obra filosófica, o cinema. O autor acaba por considerar que os filmes aos quais os proponentes de uma *Filosofia através do Cinema* têm atribuído estatuto filosófico não cumprem os princípios que prescreve, pela simples razão de seguirem as normas das formas artísticas de onde emergem e não aquelas que orientam a criação de obras filosóficas (Smith, 2016, p.182).

1.2. A posição moderada de Thomas Wartenberg: a perspetiva sobre o cinema como ilustração e como experiência de pensamento.

Thomas Wartenberg adota uma posição moderadamente conservadora relativamente à hipótese de o cinema ser um *medium* capaz de criar pensamento filosófico (Wartenberg, 2011, p.17). Este autor confirma que há consenso entre as várias perspetivas teóricas no debate sobre a *Filosofia através do Cinema* quanto ao facto de o cinema contribuir seriamente para o pensamento filosófico, no modo de ilustração de teses ou de argumentos filosóficos (Wartenberg, 2011, p.17).

As análises deste autor são particularmente significativas para a fundamentação teórica da importância do cinema como recurso pedagógico. Na obra *Thinking on screen* (2007), Wartenberg afirma que o Cinema pode ser compreendido como *Filosofia cinematográfica* (Wartenberg, 2011, p.17-21), argumentando que há determinados filmes que, para além de desempenharem um papel de relevo na ilustração de questões filosóficas, criam verdadeiras experiências de pensamento que funcionam como exemplos confirmatórios (Wartenberg, 2007, p.63-64), ou como contraexemplos de teses filosóficas (Wartenberg, 2007, p.58-59).

Na obra supracitada, o autor parte da compreensão de que o debate sobre a possibilidade de criar contribuições filosóficas significativas através de filmes implica questionar a que corresponde *fazer Filosofia*, propondo uma conceção metodológica que compreende a disciplina como sendo fundada “*em formas discursivas específicas como o argumento, o contraexemplo e a experiência de pensamento*”⁵ (Wartenberg, 2007, p.30). Partindo da afirmação de que estas são as *técnicas da Filosofia*, o autor investirá a

⁵ Whereas literature, for example, essentially involves narrative, on this view philosophy consists of such specific discursive forms as the argument, the counterexample, and the thought experiment.

sua análise na reflexão sobre determinados filmes que, porque podem ser considerados experiências mentais, contraexemplos ou vias de ilustração de certas teorias filosóficas (Wartenberg, 2007, p.31) contam como Filosofia cinematográfica, tal como refere em relação à riqueza do clássico de Chaplin:

My example of such a philosophically significant film is Charlie Chaplin's 1935 masterpiece, *Modern Times*. Although the film is an illustration of Marx's theory of the alienation and exploitation of the worker in a capitalist society, I will show that the film is philosophically significant because it is the locus of serious thinking necessary for providing an interpretation of Marx's claims that is accessible and plausible to viewers. Because *Modern Times* presents amore concrete version of the abstract and highly metaphysical claims of Marx's theory, it counts as an instance of philosophy done on film.⁶ (Wartenberg, 2007, p. 32; p.44-54)

Wartenberg trabalhará reflexiva e interpretativamente *Tempos Modernos*⁷, considerando-o como exemplo perfeito do que é o poder ilustrativo e pedagógico do cinema. O acesso à teoria de Marx e das problemáticas nela descritas, é disseminado a partir deste filme, através do génio criativo e humorístico do realizador, Chaplin. Thomas Wartenberg considera que este clássico não fica limitado à ilustração, permitindo refletir verdadeiramente sobre os “males associados ao capitalismo” (Wartenberg, 2007, p.54) e, assim como analisa este filme, trabalhará interpretativamente os filmes *Matrix* (Lana e Lilly Wachowski, 1999), *O despertar da mente*⁸(Michel Gondry, 2004) e *Crimes e escapadelas*⁹ (Woody Allen, 1989), entre outros, para confirmar que o cinema usa as

⁶ O meu exemplo de um filme filosoficamente significativo é a obra-prima de 1935 de Charlie Chaplin, *Tempos Modernos*. Apesar do filme ser uma ilustração da teoria de Marx sobre a alienação e a exploração do trabalhador numa sociedade capitalista, mostrarei que o filme é filosoficamente significativo porque é o lugar de uma reflexão séria necessária para fornecer uma interpretação das afirmações de Marx que seja acessível e plausível para os espectadores. Como *Tempos Modernos* apresenta uma versão mais concreta das afirmações abstratas e altamente metafísicas da teoria de Marx, conta como um caso de filosofia feita como cinema. (tradução minha)

⁷ Por uma questão de economia de espaço, dado o facto de os filmes *Tempos Modernos* e *Matrix* serem extremamente conhecidos, optou-se por não apresentar a sinopse destas duas obras.

⁸ *Eternal sunshine on the spotless mind*.

⁹ *Crimes and Misdemeanors*; a leitura que Wartenberg faz desta obra será integrada na secção que reúne propostas de filmes que podem ser usados como recurso pedagógico nas aulas de Filosofia.

técnicas características do discurso filosófico e, portanto, contribui significativamente para o conhecimento filosófico.

Na história da Filosofia, o recurso à imagem (Falzon, 2002, p.19-23) e a experiências mentais existe pelo menos desde a narrativa platónica da *Alegoria da caverna*, na *República* (Patão, 1993, p.317-322, p.347-348). Muitos dos teóricos da Filosofia do Cinema comparam frequentemente a imagem dos prisioneiros acorrentados à posição dos espetadores diante de um écran de cinema [(Wartenberg, 2011, p.15), (Falzon, 2002, p.19-23)]. Mas este paralelismo não é vulgarmente estabelecido com o propósito de dignificar os meios de produção artística como formas adequadas de acesso à realidade, apesar do reconhecimento do seu carácter cognitivo, ponto que Wartenberg contornará com a sua teoria sobre o contributo das experiências de pensamento feitas a partir de filmes. O autor concebe que a construção das experiências mentais depende de três fatores: da projeção de *um cenário imaginado*; da *interpretação desse cenário* e, por fim, *de uma generalização efetuada a partir dessa interpretação*. Será a partir deste esquema interpretativo que Wartenberg justificará que certos filmes, ao criarem experiências de pensamento independentes, têm um efetivo valor filosófico (Wartenberg, 2011, p.18).

Como tal, o autor interpretará o filme *Matrix* como sendo a construção cinemática de uma experiência de pensamento de ceticismo radical, que permite uma aproximação do espetador à hipótese do *Génio Maligno*, tal como é descrita por Descartes, na *Primeira Meditação* de *Meditações sobre a Filosofia Primeira* (Descartes, 1992, p.113-115).¹⁰, como refere no fragmento seguinte:

It is the presence of a complex thought experiment within the broader narrative of The Matrix, then, that qualifies it as genuinely doing philosophy. The film not only shows viewers a situation in which skepticism about the external world is justified, it actually deceives them in a way that engenders their own skeptical doubts. This thought experiment not

¹⁰ A interpretação de Wartenberg do filme *Matrix* guiou uma das experiências com cinema que foram feitas durante a PES, na subunidade programática de 11º ano *Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva - Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento*. Este filme foi usado como recurso pedagógico para o estudo da conceção de desafio cético em Descartes. Esta experiência será analisada numa das secções seguintes.

only updates Descartes' own evil demon thought experiment for an audience more worried about their own susceptibility to virtual realities than the truth of modern science, it also demonstrates its own ability, as a technology for screening reality, to get us to take its own projections to be real.¹¹(Wartenberg, 2007, p.75)

Wartenberg dedica-se a analisar também a obra *O despertar da mente*. A história do filme trata da relação entre um casal de namorados que sofre uma rutura dolorosa. Havendo a possibilidade ficcionada de fazer um apagamento seletivo da memória dessa separação, Clementine resolve submeter-se a esse procedimento. Joel, sabendo disto, opta por fazer o mesmo, mas arrepende-se. No fim do filme, os protagonistas reencontram-se mas, dado o apagamento de memória, esse encontro acontece como sendo o primeiro das suas vidas. Voltam a apaixonar-se. A partir da descoberta de ficheiros da clínica especializada na intervenção sobre a memória, ficam a saber que já foram um casal com problemas que passou por uma separação. Apesar da fatalidade da rutura futura, decidem permanecer juntos. Thomas Wartenberg interpreta este enredo como sendo *uma ilustração que torna plausível a conjectura do eterno retorno do mesmo*, de Nietzsche, porque mostra como a aceitação voluntária de tudo o que acontece, seja bom ou seja mau, participa da dignificação da vida e deve ser afirmado como uma escolha constituinte da identidade pessoal (Wartenberg, 2011, p.18). Este filme mostra também qual é o papel educativo da memória para a vida humana (Wartenberg, 2007, p.88-89), simultaneamente funcionando ainda como *contraexemplo da teoria utilitarista* de Stuart Mill. O apagamento seletivo de memória, apesar do carácter utilitário da fuga à dor, implica o processo altamente *heteronómico de confiar o controlo exercido sobre a própria mente a um outro* (os técnicos da clínica), sob pena de não poder reaver o domínio sobre si próprio. Ora, a heteronomia associada a esta prática não pode ser justificada pelo princípio

¹¹ É a presença de uma experiência de pensamento complexa dentro da narrativa mais ampla do *Matrix* que a qualifica como uma obra que faz filosofia de modo genuíno. O filme não mostra aos espetadores apenas uma situação em que o ceticismo sobre o mundo externo é justificado, mas engana-os de facto, de uma maneira que suscita as suas próprias dúvidas cétricas. Esta experiência de pensamento não atualiza apenas a experiência do gênio maligno de Descartes num público mais preocupado com a sua própria suscetibilidade a realidades virtuais do que com a verdade da ciência moderna, como também demonstra a sua própria capacidade, enquanto tecnologia de projeção da realidade, de levar-nos a tomar as suas projeções como sendo reais. (tradução minha)

da utilidade e, por isso, o processo de apagamento de memórias funciona como contraexemplo do mesmo (Wartenberg, 2007, p.89-91).

Em suma, o pensamento desenvolvido por Thomas Wartenberg sobre a relação entre o cinema e a Filosofia constitui um contributo de inegável importância para a justificar que o cinema é um recurso pedagógico importante nas aulas de Filosofia no ensino secundário que pode incentivar a aprendizagem dos alunos de um modo não replicável pelo uso dos textos escritos ou da discussão oral. O facto de o cinema proporcionar experiências visuais com uma forte componente emocional e afetiva permite uma imersão do aluno no visionamento de certos filmes que, se forem selecionados criteriosamente e acompanhados por uma leitura interpretativa da obra (feita pelos professores), pode atingir significativamente os alunos quanto à compreensão das problemáticas que estejam a ser representadas, através da ilustração, de experiências mentais e dos argumentos exemplificativos ou contraexemplificativos dados na narrativa fílmica.

No fundo, propõe-se nesta investigação que a longa tradição do recurso à imagem como alegoria, como parábola ou como pequena narrativa ficcional (em modo do que, atualmente é compreendido como experiência de pensamento), existente na história da Filosofia, seja dignificada no seu valor não apenas ilustrativo, mas também epistémico. Sob esta perspetiva histórica sobre a tradição, o cinema deve ser considerado um meio artístico privilegiado, que serve decisiva e singularmente a prática filosófica e a didática da Filosofia. As imagens em movimento exponenciam o poder dos recursos imagéticos classicamente usados pela Filosofia, constituindo uma forma de experiência que, apesar de não ser fáctica, ao apresentar determinados problemas ou causar perplexidade no espetador, tem evidente valor heurístico e impele à constituição de mecanismos de resolução compreensiva das questões em jogo nas narrativas ficcionais.

Apesar de Wartenberg considerar que o uso cinematográfico das técnicas classicamente reconhecidas na criação do discurso filosófico permite a existência de um cinema filosofante, nega que esse estatuto coincida com a elevação do cinema a obra filosófica e que possa, portanto, ser visto como um texto clássico da tradição: esta posição do autor simplifica grande parte do debate sobre a problemática associada à pretensão do cinema criar Filosofia nos termos da própria Filosofia, assim como elimina de raiz uma série de

contendas associadas a esse inquérito (Wartenberg, 2007, p.12-13), determinando que o recurso pedagógico ao cinema deve ser feito em associação com as estratégias tradicionais de ensino, fundadas na leitura e análise de textos e na apresentação expositiva e dialógica do pensamento.

A hipótese da *Filosofia através do Cinema* ganha força com as análises do autor, mas deve depender de ações implementadoras do trabalho ilustrativo e pedagógico com cinema que passam pela interpretação dos filmes, tornando assim patente que os casos particulares apresentados nas narrativas ficcionais podem ser subsumidos numa dimensão generalizadora que é apta para desenvolver o conhecimento filosófico.

2. O Cinema como ponte para a aprendizagem filosófica significativa: o carácter emocional e afetivo da experiência de *ver filmes*

Julio Cabrera e a *Crítica da Razão Logopática*

Ver filmes ou ir ao cinema funciona, em geral, como um momento de pausa no ritmo do quotidiano e como forma de imersão num universo alternativo, o mundo da narrativa ficcional, que é vivido projetivamente pela audiência. Claramente, há diferenças entre o cinema comercial e o cinema de autor, mas em todas as tipologias permanece o mesmo denominador comum: o cinema permite uma ampliação cognitiva, afetiva e emocional associada a um certo tipo de experiência sensível, que não sendo de ordem fáctica, pode ter valor epistémico e coincidir com o desenvolvimento do conhecimento filosófico. Dito de um modo simples, o fenómeno popularmente chamado de “magia do cinema” traduz a entrada do espectador num estado intersticial de suspensão da atenção que presta à sua vida, para ficar cognitivamente e afetivamente vinculado a uma experiência na qual está entre a realidade e a ficção, entretendo-se na viagem sugerida pelo dinamismo das imagens em movimento. O ilusionismo cinematográfico pode induzir a impressão de se ter uma vida alternativa durante uma *matinée*. Essencialmente, a força do cinema vem da capacidade que os filmes têm para provocar no espectador o contacto com dimensões da realidade ou da fantasia que, de outro modo, seriam inatingíveis. Noutros casos, a

narrativa cinematográfica permite perceber quão próxima está a existência pessoal da esfera da ficção, o que abre para outros planos de afetação peculiares. Se estas incursões não são exclusivas do meio cinematográfico, e desde sempre aconteceram pela literatura e no teatro, ao ver filmes acontece uma *superpotencialização* dessas experiências de fruição da ficção (Cabrera, 2006, p.16). Isto acontece dada a natureza do cinema que, por coincidir com elementos visuais que apelam inextricavelmente à sensibilidade, causa impacto emocional no espectador: a comoção na apreciação de obras de arte é algo frequente, mas o afloramento das emoções é particularmente notável ao *ver filmes*. O cinema, sob este prisma, traduz, compreende e dá a conhecer.

Julio Cabrera, na obra *O cinema pensa: uma introdução à Filosofia através dos filmes*, propõe um modo particular de refletir sobre a relação entre o cinema e a Filosofia, afirmando que o pensamento filosófico pode ser criado a partir da experiência do cinema, tal como acaba de ser descrita. Este autor descreve o *medium* cinematográfico como plataforma na qual é exercida uma *Razão Logopática*.(Cabrera, 2006, p.7-10), que definirá como um tipo de pensamento fundado na harmonização entre a racionalidade lógico-analítica e a dimensão do acesso ao real no modo de afeto, emoção ou *pathos*. Cabrera considera que a componente *pática*, indissociável do pensamento, tem sido arredada dos modos de discursividade filosófica tradicional. Refere, também, que a introdução de elementos *logopáticos* no discurso filosófico só começou com autores como Kierkegaard, Nietzsche e Heidegger (aos quais chama filósofos *páticos* ou “*cinematográficos*”), com a integração no seu pensamento de elementos afetivos e disposicionais que, sendo aspetos precursores da tematização, não são vulgarmente reconhecidos enquanto componentes fundacionais do modo de dizer o mundo filosoficamente (Cabrera, 2006, p.5-9). O autor considera que o acesso emocional à realidade não toma o lugar do substrato racional da compreensão, apenas o *redefine* e amplia (Cabrera, 2006, p.7), acrescentando no seguinte fragmento:

“Os “filósofos cinematográficos” sustentam que, ao menos, certas dimensões fundamentais da realidade (ou talvez toda ela) não podem simplesmente ser *ditas e articuladas logicamente* para que sejam plenamente entendidas, mas devem ser *apresentadas sensivelmente*, por meio de uma compreensão “logopática”, *racional e afetiva* ao mesmo tempo. Sustentam também que essa apresentação sensível deve

produzir *algum tipo de impacto* em quem estabelece um contato com ela. E terceiro – muito importante –, os “filósofos cinematográficos” sustentam que, por meio dessa *apresentação sensível impactante*, são alcançadas certas realidades que podem ser defendidas *com pretensões de verdade universal*, sem se tratar, portanto, de meras “impressões” psicológicas, mas de experiências fundamentais ligadas à condição humana, isto é, relacionadas *a toda a humanidade* e que possuem, portanto, um sentido cognitivo. (Cabrera, 2006, p.9)

Será sob a influência do legado destes filósofos que Julio Cabrera fundará a ideia de que o cinema pode contribuir para o conhecimento filosófico, suplementando-o emocional, afetiva e cognitivamente, através da compreensão *logopática* que é fundada em *conceitos-imagem*. O *conceito-imagem* é um tipo de “*conceito visual*” que é inteligível logopaticamente, através do visionamento de obras cinematográficas. Este tipo de conceito é estruturalmente diferente dos *conceitos-ideia*, naturais da discursividade filosófica tradicional (Cabrera, 2006, p.9). Para o autor, o cinema pode dizer e mostrar o que a articulação verbal e puramente lógica do discurso filosófico apenas consegue apontar. Nesta forma de desvelamento cinematográfico, as dimensões reveladas logopaticamente, através dos *conceitos-imagem*, coincidem com a subsunção das condições situacionais ¹² (os acontecimentos particulares vividos pelas personagens, narrados cinematograficamente), numa esfera compreensiva que é alargada pelo *impacto emocional* inscrito no filme e que traduz um tipo de conhecimento universalizável. Ver *filmes* não corresponde apenas a uma experiência estética, mas sim a uma instauração de categorias compreensivas sobre a realidade, os *conceitos-imagem*. Ou seja, o cinema abre para a constituição de sentido, apresentando, assim, *valor cognitivo, argumentativo e até persuasivo*. Este tipo de experiência tem, portanto, pretensões de verdade e de universalidade, e apenas deste modo pode relacionar-se inequivocamente com o conhecimento filosófico, redefinindo-o logopaticamente (Cabrera, 2006, p.10-11).

¹² O sentido da expressão “condições situacionais” refere a multiplicidade de elementos clássicos que constituem as narrativas ficcionais cinemáticas: o enredo, a caracterização das personagens, as possíveis analepses, prolepses, peripécias, os aspetos de *hybris*, de reconhecimento e de choque, os erros e os enganoses, as fatalidades, entre outros.

O valor filosófico do cinema, correlativo da criação dos *conceitos-imagem*, depende das técnicas próprias desta forma artística, sobretudo no que respeita ao trabalho de montagem e ao tratamento único do espaço e do tempo nos filmes, requisitos do seu teor *impactantemente cognitivo* (Cabrera, 2006, p.17). Para Cabrera, um filme é um *macro conceito-imagem*, eventualmente constituído por vários *conceitos-imagem*, que lhe inerem. Fenómenos fundamentais relativos à condição humana são inteligíveis a partir das narrativas ficcionais cinematográficas de um modo muito mais integrado e abrangente do que nos textos filosóficos ou na literatura, dada a imediatez do meio fílmico e a relação fortíssima com a sensibilidade do espetador. As técnicas do cinema oferecem a *pluriperspectiva*, e com ela a possibilidade de a audiência acompanhar os pontos de vista de várias personagens em simultâneo e de observar os seus estados mentais; as distensões espaciotemporais, permitidas pelo cinema, possibilitam a imersão no passado, no presente ou no futuro, sensibilizam para a esfera inatingível do acesso ilimitado ao real ou ao imaginário, no seio da simulação mágica deste meio. E aqui se funda a amplitude cognitiva dada pela experiência do cinema, que abre para uma redefinição do conhecimento filosófico que é estabelecido, mais uma vez, não nos termos da própria Filosofia, mas através “das soluções lógicas, epistémicas e moralmente *abertas e problemáticas*” oferecidas pelos *conceitos-imagem* (Cabrera, 2006, p.18-19).

O questionamento sobre a possibilidade da constituição de aprendizagens filosóficas significativas, a partir da utilização de filmes como recurso pedagógico, vê-se esclarecido com as análises de Julio Cabrera sobre o contributo único do cinema para o desvelamento do sentido de inúmeros problemas filosóficos. Sob este prisma, o recurso aos filmes nas aulas de Filosofia tem uma forte componente heurística e serve de *encaminhamento* (Cabrera, 2006, p.9), para a compreensão de alguns dos grandes temas do programa, no seio de uma experiência de visionamento que, por simular sensível e imediatamente certas dimensões da vida, da realidade e do imaginário, favorece a subjetivação dos alunos, o desenvolvimento do pensamento crítico e, sobretudo, o mecanismo de resignificação existencial dos conteúdos teóricos e abstratos da disciplina, idealmente permitindo que o aluno se aproprie dos mesmos como sendo seus.

3. Considerações sobre a metodologia e os desafios da utilização do Cinema como recurso pedagógico

O recurso pedagógico ao cinema no ensino da Filosofia respeita os princípios da diferenciação das estratégias a partir da diversidade dos recursos, numa lógica de aprendizagem progressiva, tal como é previsto no *Programa de Filosofia de 10º e 11º ano* (Henriques, Vicente, & Barros, 2001, p.18).

No entanto, para que as estratégias assentes na utilização de filmes sejam possíveis e pedagogicamente bem-sucedidas, devem ser seguidos alguns procedimentos fundamentais e contornar eventuais dificuldades à sua implementação.

De um ponto de vista genérico, tal como é documentado pelo estudo *Showing films and other audio-visual content in European schools: obstacles and best practices* (Comissão Europeia, 2015), que apresenta os desafios que o incentivo à literacia filmica enfrenta nas escolas europeias (revelando dados que têm interesse para o presente trabalho), *as restrições curriculares e pedagógicas, a falta de autonomia dos professores associada à pouca formação especializada*¹³, *a frequente inexistência de infraestruturas adequadas para a projeção de filmes ou de boas condições tecnológicas nas salas de aula* (Comissão Europeia, 2015, p.10-11), são fatores que dificultam a implementação de estratégias baseadas no recurso pedagógico ao cinema. Este documento aponta problemas que são reconhecíveis no plano da utilização didática de filmes: a duração do tempo de aula pode não ser suficiente para projetar um filme inteiro, por vezes o material a ser projetado não está disponível no acervo audiovisual das bibliotecas escolares, as atividades de visionamento e de discussão de uma obra levam tempo que pode ser visto como imprescindível para a continuação da prática letiva (de acordo com as estratégias mais tradicionais); um outro desafio surge dos potenciais limites dos alunos quanto ao entendimento da *linguagem audiovisual* (Comissão Europeia, 2015, p.24).

¹³ Atualmente, em Portugal, o *Plano Nacional de Cinema* procura preencher as falhas de formação em literacia filmica nas escolas, através de diversas ações e da disponibilização de recursos online. No entanto, nem todos os agrupamentos de escolas aderem ao Plano ou, quando aderem, não rentabilizam os recursos filmicos e pedagógicos que lhe são concomitantes.

De um ponto de vista estritamente metodológico, a proposta de visionamento de um filme na aula de Filosofia deve ser planeada, logo a começar, por uma seleção criteriosa da obra: a implementação da estratégia deve visar sempre a concretização de objetivos pedagógicos que são claros, tanto para os docentes quanto para os alunos. O recurso pedagógico ao cinema deve coincidir com a seleção de obras bem alinhadas com os temas e os conteúdos das unidades programáticas da disciplina. Mas, como a seleção de filmes, por melhor que seja feita, não vale por si só, é necessário que os professores criem instrumentos promotores do trabalho crítico e reflexivo sobre os filmes projetados, através da criação de *guiões de análise* e de propostas de atividades escritas que podem ser secundadas pela dinamização de um debate, por exemplo (Café, 2014, p.188). Na utilização de estratégias com cinema, é prioritário que a receção da obra seja ativa, o que implica orientar o visionamento, de um modo integrado no currículo, quanto aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos que podem ser ilustrados, problematizados e sedimentados a partir deste recurso.

No recurso ao cinema nas aulas de Filosofia, também é decisivo atender à necessidade de escolher obras que tenham algum tipo de ponto de contacto com os alunos ou que sejam interessantes para os mesmos. Por isso, por mais tentador que seja para os professores introduzirem os problemas das unidades programáticas a partir de obras primas do cinema, (filmes antigos, a preto e branco, potencialmente austeros e herméticos), devem ser privilegiadas opções mais contemporâneas que revelem algum tipo de proximidade com o mundo dos adolescentes dos dias de hoje.

O uso do cinema enquanto instrumento pedagógico pode motivar diferentes abordagens, de acordo com os objetivos do professor e o momento em que a obra é projetada pode servir diferentes finalidades. O recurso a um determinado filme no início de uma unidade programática tematicamente correlacionada, pode servir de *fator motivacional* e de gatilho para a aprendizagem dos temas previstos; se o docente pretende fomentar a *problematização e a discussão crítica*, deve introduzir o filme *durante a leção* da unidade; se o plano for a *consolidação das aprendizagens* e a aferição das mesmas, o filme deve ser visto no fim da unidade programática (Café, 2014, p.188).

4.As experiências com Cinema como recurso pedagógico nas aulas da PES

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionado foram feitas duas experiências com filmes que foram usados como instrumentos pedagógicos, respetivamente na leção da turma de 11º ano e na turma de 10º ano. A metodologia usada nos dois momentos foi a mesma e passou pela seleção cuidada dos filmes e pela criação de guiões de análise sobre as obras. Cada um destes guiões é composto pela apresentação da ficha técnica do filme, pela sinopse, por um texto introdutório sobre a problemática visada e por uma proposta de trabalho escrito, criada a partir da formulação de perguntas sobre o filme, concebidas com o fim de encaminhar o aluno no sentido da realização dos objetivos planificados.

Cada uma destas experiências contou também com um momento de discussão orientada sobre o filme projetado, num momento anterior ao da execução da proposta de trabalho escrito.

Procedeu-se ao levantamento de dados sobre as experiências com cinema, a partir da aplicação de dois inquéritos de avaliação da reação dos alunos às atividades propostas, cujos resultados foram tratados através de uma análise quantitativa simples.

4.1. A experiência de visionamento do filme *Matrix* como recurso introdutório ao problema do desafio cético e sobre a hipótese do Génio Maligno

A primeira abordagem letiva que foi feita através do recurso ao cinema decorreu pouco depois do início das aulas sobre a subunidade das *Aprendizagens Essenciais* do 11º ano relativa à *Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva - Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento*. Este projeto propôs introduzir os alunos ao racionalismo Cartesiano a partir da projeção do filme *Matrix* (Lilly e Lana Wachowski, 1999).¹⁴ O objetivo fundamental da atividade pretendeu promover uma discussão crítica

¹⁴ Vide Anexo C (guião de análise do *Matrix*) e Anexo D (planificações das aulas em que o filme foi projetado e discutido).

sobre os problemas relacionados com a origem, a possibilidade e a validade do conhecimento, contemplando o que Thomas Wartenberg considera ser uma *experiência de pensamento cética*, dada a partir da imersão no filme *Matrix* (Wartenberg, 2007, p.55). O autor considera que este filme simula a experiência de pensamento elaborada por Descartes na primeira das *Meditações sobre a Filosofia Primeira* (Descartes, 1992, p.105-115), para ilustrar a possibilidade do engano universal a partir da consideração hipotética da existência de um génio maligno. Wartenberg considera a obra uma *projeção de um mundo ficcional* em que esse engano acontece efetivamente; o filme atualiza o argumento cartesiano do génio maligno, a partir da substituição dessa entidade hipotética pela existência de um sistema tecnológico de computadores que estão ligados a seres humanos inconscientes, sujeitos à indução de percepções falsas sobre a existência individual e a totalidade do real (Wartenberg, 2007, p.67). Este filme propõe-se ao espetador como uma experiência mental sobre o que seria viver a vida através de uma simulação universal, destituída de qualquer indício que suscite a dúvida sobre a aparente concretude dessa percepção ilusória.

A projeção do filme foi feita no auditório da Escola Secundária de Miraflores, com boas condições espaciais e audiovisuais; o visionamento decorreu ao longo de um bloco contínuo de duas aulas de 50 minutos. A atividade de discussão do filme decorreu na aula seguinte e antecipou – estrategicamente – o trabalho escrito.¹⁵ A introdução à discussão do filme foi orientada através da criação de relações entre a *Alegoria da Caverna* (Platão, 1993, p. 317-322), a experiência mental de Hilary Putnam conhecida como *Cérebro numa cuba* (Putnam, 1992, p.28-29), a narrativa do *Matrix* e a conceção cartesiana do *génio maligno* (Descartes, 1992, p. 113-115); também foram apresentadas várias das questões formuladas no guião de análise do filme que, posteriormente, foram trabalhadas por escrito pelos alunos.

¹⁵ A divisão das atividades feitas a partir do filme (começando com a discussão e partindo para o trabalho escrito), não foi feita do modo mais racional: usar a estratégia do exercício escrito sobre o filme antes da discussão sobre o mesmo teria suscitado uma apropriação maior sobre o sentido da obra e as eventuais relações com o pensamento cartesiano nos alunos, o que daria mais frutos ao nível da participação, da problematização e da argumentação ao longo da discussão orientada.

4.2. A experiência de visionamento do filme *Mar adentro* como recurso para a constituição de uma perspetiva crítica na equiparação entre a Ética deontológica kantiana e o Utilitarismo de Stuart Mill

A segunda abordagem letiva feita através do recurso pedagógico ao cinema aconteceu no final da subunidade das *Aprendizagens Essenciais* do 10º ano sobre *A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas*. Esta atividade visou promover a comparação das perspetivas da ética deontológica kantiana e da ética utilitarista de Stuart Mill, a partir da consideração do caso verídico narrado no filme *Mar adentro* (Alejandro Amenábar, 2004).¹⁶

A obra *Mar adentro* narra a história de Ramón Sampedro, um homem galego que ficou tetraplégico depois de um acidente de mergulho e vive nessa condição cerca de trinta anos. O filme apresenta a luta do protagonista pelo direito à eutanásia. Ramón considera que vive uma vida que não é digna, na dependência absoluta dos cuidados prestados por terceiros e dentro de um quadro completamente irreversível. *Mar adentro* é um filão de questões éticas e bioéticas, pontuado pela enorme lucidez manifestada pela personagem principal que, ao longo do filme, vai sendo confrontado com a resistência da família à sua reivindicação, assim como da sociedade e da Igreja (tal como é dado a ver no trecho em que Ramón é visitado por um sacerdote paraplégico que pretende demovê-lo da sua luta).

Tal como na atividade realizada a partir do *Matrix*, a projeção deste filme foi fundada num plano de trabalho com os alunos, que passou por uma discussão orientada e por um exercício escrito de resposta às questões apresentadas no guião de análise que foi construído (que é útil consultar, no Anexo A). Esta projeção decorreu ao longo de um bloco de duas aulas de cinquenta minutos, no auditório da escola. O objetivo desta experiência pretendeu suscitar um verdadeiro trabalho de equiparação crítica entre autores, feito através de um filme que angaria uma série de pontos de vista conflitantes em relação ao que pode ser identificado como o problema central, o direito à eutanásia. Pretendeu-se que a apresentação deste caso, tomado na força da sua veracidade,

¹⁶ Vide Anexo A (Guião de análise – proposta de trabalho escrito sobre o filme *Mar adentro*) e Anexo B (planificação das aulas em que o filme foi projetado e discutido).

fomentasse a concetualização, a problematização e a argumentação dos alunos, pondo a perspetiva de Kant em confronto direto com a perspetiva de Mill, o que foi possível a partir da construção de perguntas orientadas para esse fim e mobilizadoras dos conhecimentos dos alunos sobre as perspetivas autorais em questão. No fundo, com este exercício com cinema, desejou-se suscitar uma posição problematizadora e fundamentada que, idealmente, pudesse “esgrimir” os principais conceitos e princípios operatórios da Ética kantiana e do Utilitarismo de Mill, postos no “recinto de combate” realista dado a partir da história de Ramón Sampedro. Basicamente, questionou-se sobre quais seriam as posições dos autores estudados sobre a reivindicação de Ramón pelo direito à eutanásia, promovendo no aluno o contacto com as diferenças estruturais entre as abordagens deontológica e utilitarista sobre o problema.¹⁷

5. Interpretação dos resultados das experiências com Cinema na componente letiva da PES

As experiências de visionamento dos filmes *Matrix* e *Mar adentro*, assim como as atividades que lhes sucederam, foram avaliadas a partir da aplicação de dois inquéritos¹⁸. Estes instrumentos pretenderam apurar até que ponto as estratégias pedagógicas fundadas no recurso ao cinema são apreciadas pelos alunos e, sobretudo, aferir se os objetivos de aprendizagem previstos foram alcançados.

Procedeu-se a uma análise quantitativa das respostas dos alunos aos inquéritos, apresentada de seguida graficamente, a par das questões formuladas:¹⁹

¹⁷ Será útil confrontar com o Anexo A (guião de análise do filme- perguntas orientadoras)

¹⁸ Vide Anexo E e Anexo F (matrizes dos inquéritos sobre as estratégias fundadas na projeção de *Matrix* e de *Mar adentro*).

¹⁹ Apresenta-se aqui a análise quantitativa das respostas às seis questões fechadas apresentadas no inquérito. Posteriormente, proceder-se-á a uma breve análise sobre as respostas dadas à questão aberta opcional.

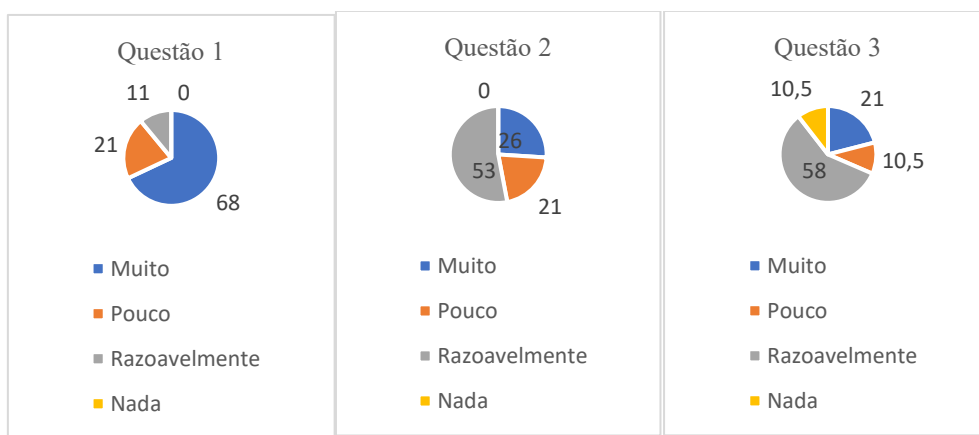
Dados apurados a partir da aplicação do inquérito de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme “Matrix” no âmbito da leção da subunidade *Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento*

Questionário 1²⁰

Questão 1: Gostou da atividade de visionamento do filme “Matrix”?

Questão 2: Considera que o visionamento e a discussão do filme “Matrix” contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

Questão 3: Considera que o visionamento do filme “Matrix” fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

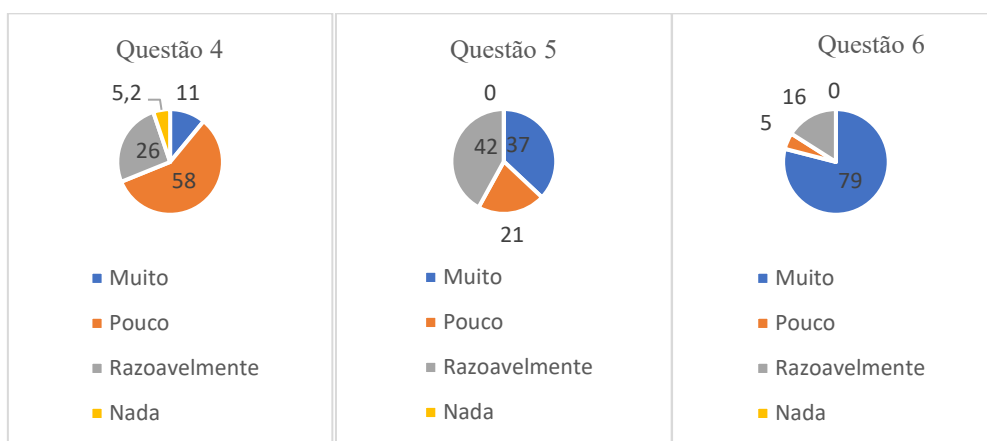


²⁰ Por uma questão de inteligibilidade, optou-se por apresentar as questões com os gráficos.

Questão 4: A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspetos relacionados com a validade do conhecimento humano?

Questão 5: A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme “Matrix”?

Questão 6: Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?



Face aos dados apurados pelo inquérito, compreende-se que os alunos apreciaram muito a utilização deste filme como recurso pedagógico, tendo concordado em grande maioria com o facto de o cinema ajudar à compreensão dos conteúdos específicos da unidade programática a ser lecionada. Por outro lado, apesar deste *feedback* ser altamente positivo, parece haver um hiato entre essas impressões e a consumação efetiva dos objetivos pretendidos com esta experiência: quando confrontados com os aspetos mais concretos, relacionados com o aprofundamento e a mobilização das aprendizagens previstas, a resposta não é tão assertiva, ficando por uma média simpática, mas pouco convincente.

Na realidade, os objetivos desta experiência pretendiam sensibilizar os alunos para as questões fundamentais associadas ao conhecimento humano, usando o *Matrix* como provocação filosófica e como fator de agenciamento de uma experiência mental de

ceticismo, mas os resultados concretos do trabalho com o filme não pareceram particularmente produtivos no momento da discussão orientada sobre o filme. Posteriormente, com a correção dos trabalhos escritos²¹, compreendeu-se que estes alunos teriam beneficiado da possibilidade de discutirem o filme imediatamente depois da sua projeção, e não na semana seguinte; na impossibilidade disso, conclui-se que se tivessem feito o trabalho escrito antes da discussão sobre a obra, provavelmente teriam participado com maior vivacidade argumentativa e concetual na mesma. Todos estes aspetos, quando conjugados estrategicamente, poderiam ter beneficiado a concretização do objetivo fundamental desta experiência com cinema: provocar no aluno uma aprendizagem filosófica significativa a partir da apropriação dos problemas sobre a origem, a validade e os limites do conhecimento e sobre a hipótese do engano universal, narrados no filme, reconhecendo-os como fatores de inquietação epistémica e existencial e, a partir deste reconhecimento, manifestando interesse por uma resolução dessa problematicidade, tentando superá-la, questionando, preocupando-se, pensando com o cinema e com Descartes.

Estes pontos de consideração confirmam a existência de vários desafios associados ao recurso ao cinema nas aulas de Filosofia (já referidos na seção sobre a metodologia que deve guiar esta prática pedagógica). O fator da organização temporal pesa sobremaneira neste tipo de exercício, dada a natureza do próprio *medium*, que, sendo projetado integralmente, demora e impede que os trabalhos de análise prossigam imediatamente a seguir ao visionamento. No fundo, o intervalo, de dias, entre o visionamento do filme e a prossecução das tarefas sobre o mesmo, enfraquece a intensidade da experiência dos alunos, aspeto que pode comprometer a vivacidade compreensiva que mobiliza para o trabalho de análise da obra (em articulação com os conteúdos programáticos correlativos). Por outro lado, sendo difícil contornar os constrangimentos temporais do horário letivo, conclui-se que a planificação das atividades com cinema deve fortalecer-se estrategicamente, como medida compensatória sobre eventuais dificuldades, devendo, por exemplo, propor-se a realização do trabalho escrito num momento anterior ao da discussão do filme ou decidir por fazer a atividade com cinema no fim da unidade programática e não no início da mesma, tal como sucedeu

²¹ Vide Anexo C (Guião de análise - proposta de trabalho escrito sobre o *Matrix*).

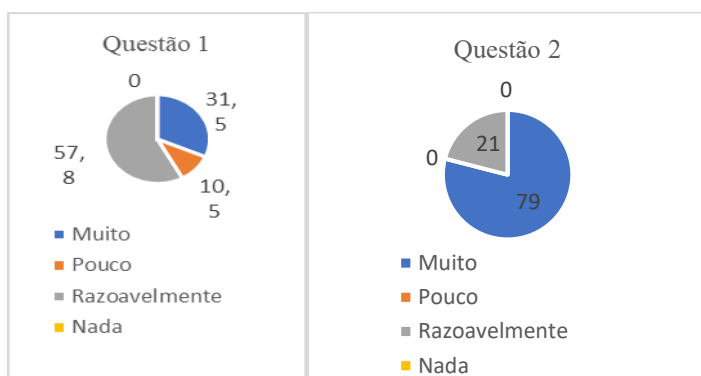
neste caso (usando das estratégias – projeção do filme, discussão e trabalho escrito – como meio de sedimentação da aprendizagem).

Dados apurados a partir da aplicação do inquérito de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme “Mar adentro”, no âmbito da lecionação da subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano *A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas*

Questionário 2

Questão 1: Gostou da atividade de visionamento do filme “Mar adentro”?

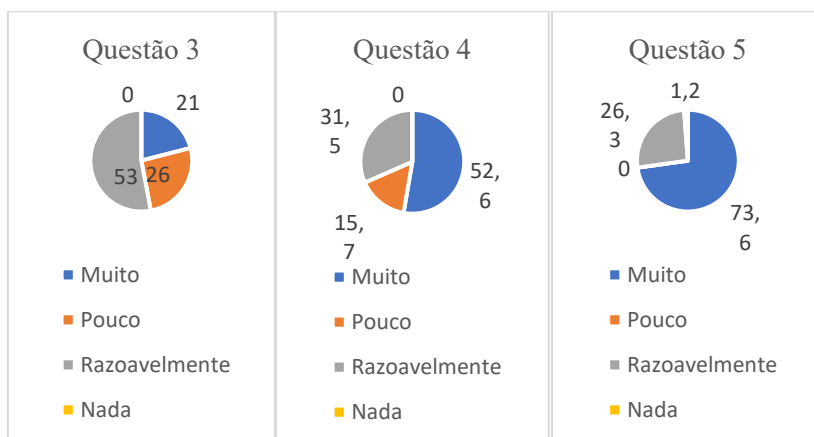
Questão 2: Considera que o visionamento e a discussão do filme “Mar adentro” contribuíram para a compreensão de alguns dos problemas identificados ao longo do estudo da Ética deontológica Kantiana e da ética utilitarista de Stuart Mill?



Questão 3: Considera que o visionamento do filme “Mar adentro” fez com que pensasse de um modo diferente sobre a relação entre liberdade humana, moralidade e dever?

Questão 4: A partir da experiência de ver este filme, pensou sobre o carácter problemático que o recurso à eutanásia apresenta no plano da liberdade individual e da ação?

Questão 5: Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?



Os dados aferidos na aplicação deste segundo inquérito mostram que, mais uma vez, os alunos consideraram que o recurso ao cinema promove a compreensão dos temas estudados. No entanto, o simples visionamento de *Mar adentro* não foi tão bem avaliado quanto o do filme *Matrix*, projetado à turma de 11º ano (aspeto que reflete as diferenças estruturais entre filmes, tanto ao nível do conteúdo narrativo quanto relativamente ao género). Um ponto importante, todavia, revela que os objetivos desta atividade com o 10º ano foram muito bem-sucedidos, dada a avaliação altamente positiva do parâmetro relativo ao desenvolvimento do domínio compreensivo sobre os problemas presentes na ética deontológica kantiana e no Utilitarismo de Mill, concretizado a partir desta atividade.

O filme *Mar adentro* apresenta questões tão significativas quanto problemáticas e duras, no entanto, o final da projeção foi recebido com aplausos pela turma de 10ª ano. A discussão orientada da obra aconteceu na aula seguinte, com um espaçamento temporal de cinco dias desde a projeção. Mais uma vez, os desafios postos pelos horários, impossíveis de ultrapassar. A atividade de discussão dos problemas dados na articulação entre o filme e a dimensão ética foi suscitada a partir do lançamento de perguntas orientadoras que seriam trabalhadas posteriormente, por escrito. A participação dos alunos na discussão foi consideravelmente viva, confirmando que a utilização pedagógica do cinema é particularmente rica em unidades programáticas como a Ética, dada o teor fortuitamente prático e existencial da problematização, concetualização e argumentação associado a este domínio da Filosofia.

A correção dos trabalhos escritos, fundados no visionamento do filme, confirmaram a impressão inicial do sucesso das estratégias usadas com o filme e através dele. O trabalho da grande maioria dos alunos demonstrou capacitação compreensiva e mobilização de aprendizagens. Contudo, estes resultados, notoriamente positivos, refletem as características desta turma e, provavelmente, as diferenças nos resultados decorrentes do momento da implementação destas estratégias com cinema: estas atividades foram realizadas no momento final da unidade programática e, por isso, inevitavelmente proporcionariam um momento de consolidação da aprendizagem ou, no mínimo, de aferição de dúvidas.

Breve interpretação dos dados apurados a partir as respostas dos alunos à questão aberta apresentada na reta final do inquérito

Os dois inquéritos aplicados às turmas de 10º e de 11º ano apresentavam uma caixa final,²² na qual se pedia aos alunos que fizessem um comentário ou dessem uma opinião (opcional), sobre o que aprenderam ou sentiram ao longo das atividades com cinema que lhes foram propostas. Em termos metodológicos, estes comentários servem apenas o propósito de complementarem o *feedback* analisado quantitativamente (Tuckman, 1972, p.196).

Deste modo, a partir da leitura das opiniões dos alunos de 11º ano, confirmou-se que todos aqueles que partilharam o seu comentário, gostaram muito das atividades realizadas a partir da projeção do *Matrix*, confirmando que o acesso aos conteúdos programáticos em questão foi facilitado através do visionamento do filme, referindo que este recurso pedagógico “prende a atenção”, é “cativante”, esclarece sobre “o que é a Filosofia” e “ a teoria do conhecimento cartesiana”; os alunos manifestaram ainda o interesse pela repetição de outras experiências com cinema durante o ano letivo.

As opiniões deixadas sobre as atividades propostas a partir de *Mar adentro* também foram muito esclarecedoras quanto ao entusiasmo dos alunos pela experiência

²² Vide anexos E e F (matriz dos inquéritos) e anexo G (inquéritos: respostas)

com cinema: a maioria dos comentários manifestou a vontade de que este tipo de recurso fosse usado “mais vezes”, porque “cativa a atenção”, “faz pensar”, promoveu consideravelmente a adoção de um ponto de vista sobre o problema da eutanásia, assim como desenvolveu bastante a compreensão sobre a deontologia kantiana e a perspectiva utilitarista de Stuart Mill, através da sua equiparação, feita a partir da narrativa de um caso verídico. Um dos comentários é dado na apreciação global das fases da atividade (projeção, discussão e trabalho escrito), aprovando a “inovação do método de aprendizagem” como meio para ganhar tanto perspectivas críticas sobre o tema do filme, quanto competências argumentativas e conceituais.

Em suma, conclui-se que os resultados aferidos quantitativamente vão de encontro aos testemunhos escritos pelos alunos: a implementação do cinema como recurso pedagógico, quando associado a estratégias diversificadas, promove a compreensão e a mobilização das aprendizagens, sendo bastante apreciada.

6. Proposta de filmes úteis para leção de algumas unidades programáticas de Filosofia

Diante da impossibilidade de realizar outras experiências com cinema ao longo da componente letiva da PES e face ao reiterado apreço mostrado pelos alunos quanto a este tipo de atividades, esta investigação cede espaço a uma lista de propostas de filmes²³ úteis na leção de algumas unidades programáticas de 10º e de 11º ano da disciplina de Filosofia, tais como:

O clássico *12 homens em fúria* (Sidney Lumet, 1957) é um recurso rico para o estudo de lógica informal, no seio da unidade programática de 10º ano *Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico*. O filme retrata a situação em que doze elementos de um júri reúnem para deliberar sobre a condenação à morte de um jovem rapaz, acusado de matar o pai; inicialmente, todos os elementos admitem que o jovem é culpado, à exceção de um deles. Este homem inicia um processo

²³ O uso destes filmes deve ser considerado na articulação com um guião da análise da obra e propostas de trabalho anexas.

de questionamento sobre a validade dos argumentos dos indivíduos que decidem pela condenação do rapaz, revelando-se, neste processo, a inconsistência das posições dos membros do júri e uma série de enviesamentos psicológicos, cognitivos e morais, assentes em pressuposições ilegítimas e no abuso do pensamento indutivo e de falácias informais. No fim do filme, todos os membros concordam com a inocência do jovem, fruto da desconstrução argumentativa elaborada por um único protagonista. Esta obra mostra claramente a importância do inquérito racional sobre os vários tipos de discurso, possibilitando ao professor usar várias estratégias pedagógicas diferentes, assentes numa metodologia ativa, como por exemplo: a apresentação de um exercício em que os alunos, em grupo, identificam três falácias informais usadas na argumentação presente no filme, justificando-as; o professor pode também propor aos alunos um exercício de simulação de uma discussão ao longo da qual aplicam as falácias informais identificadas no filme (através da estratégia de *roleplay*).

Considerando a unidade programática de 10.º ano *Determinismo e liberdade na ação humana*, propõe-se a utilização do filme *Gattaca* (Andrew Niccol, 1997), uma narrativa distópica passada num futuro não muito distante em que a engenharia genética está presente em todas as dimensões da vida humana. Nesta realidade, os seres humanos são concebidos com a utilização de instrumentos de manipulação genética que permitem escolher características físicas e intelectuais eugénicas. No entanto, ainda existem indivíduos que nasceram sem essa intervenção, sendo considerados os “inválidos” dessa sociedade e inaptos para a maior parte das profissões. O protagonista principal é um “inválido” que vê o sonho de ser astronauta impedido pela sua condição de insuficiência genética. Fazendo-se passar por um outro indivíduo, geneticamente perfeito, consegue começar a trabalhar na empresa de lançamento de naves espaciais e tenta concretizar os seus desejos, apesar dos perigos inerentes à sua condição “natural” (tem uma insuficiência cardíaca e uma estimativa de vida de poucos anos). Eventualmente embarca na missão espacial pretendida, a última cena do filme, ficando o espectador na ignorância sobre o que essa escolha poderá provocar na vida do personagem.

Esta obra explora o problema dos condicionantes da ação humana, sob o prisma do determinismo genético instrumental, ponto que ultrapassa em larga escala a noção de determinismo biológico ou de hereditariedade. A história do protagonista apresenta-se

como luta pela liberdade pessoal, e nessa medida, este filme corresponde a um bom recurso para discutir os conceitos de condicionante da ação humana, de livre-arbítrio, de determinismo radical, de determinismo moderado e de libertismo.

Gattaca pode igualmente ser usado como introdução à unidade da Filosofia da Ciência, no 11º ano, como recurso que promove o questionamento crítico sobre o progresso tecnocientífico e sobre as suas implicações na vida humana, mostrando que a Ética e a Bioética desempenham um importante papel regulador, tanto sobre o processo de construção do conhecimento científico, quanto na aplicação desse conhecimento nas várias dimensões da existência.

A obra *Crimes e escapadelas* (Woody Allen, 1989), é um excelente recurso para introduzir a unidade programática de 10º ano *A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas*. O filme conta a história de Judah Rosenthal, um famoso oftalmologista que decide mandar matar a amante, depois desta ameaçar revelar o caso extraconjugal à esposa legítima do personagem. O núcleo problemático do filme começa a surgir no seguimento da consumação desse crime, quando Judah começa a sentir-se torturado pela má consciência e pela culpa, evocando memórias da educação religiosa que teve na infância e do mote paterno, que dizia “Deus vê tudo”. No entanto, o tempo decorre, pacificamente, sem que nenhum tipo de consequência punitiva recaia sobre a vida de Judah, que, pelo contrário, prospera na vida profissional e familiar. Este desfecho, não parecendo particularmente exemplar na esfera de uma introdução à Ética, se for associado à narrativa platónica sobre o *anel de Gíges* [(Platão, 1993, p.56-59), (Falzon, 2002, p.104-107)], permitirá induzir uma experiência de verdadeira problematização das razões que fazem com que o ser humano tente fazer o bem e não o mal, já que o caso particular narrado no filme mostra uma situação em que o agente da ação imoral, ao invés de sofrer pelo mal que fez, mantém uma vida feliz.²⁴

A partir desta breve sinopse, compreende-se que a utilização deste filme, associada à formulação de perguntas orientadoras, pode envolver facilmente o aluno no

²⁴ De acordo com Wartenberg, esta obra funciona como uma experiência de pensamento que serve como contraexemplo à teoria platónica que afirma que aquele que pratica o mal não pode ser feliz (Wartenberg, 201, p.19).

questionamento sobre a necessidade de fundamentar a ação moral, antecipando as propostas explicativas dadas na ética deontológica kantiana e no utilitarismo de Stuart Mill.

Relativamente a uma introdução à unidade *Ética, direito e política — liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade*, também de 10º ano, o filme *Parasitas* (Bong Joon-ho, 2019) permite trabalhar os problemas relacionados com a organização de uma sociedade justa, a partir da perspectiva de John Rawls. O filme retrata a vida de duas famílias, cujo estatuto social e económico é diametralmente oposto: a família Kim vive de expedientes, tentando colmatar a profunda pobreza, enquanto a família Park é rica e privilegiada. Estas duas famílias cruzam-se a partir do momento em que um dos elementos da família Kim começa a trabalhar na casa da família Park. Dentro de pouco tempo, todos os elementos da família pobre estão a prestar serviço à família rica. Esta obra explora, de um modo particular, a ideia de que a desigualdade social e económica é uma das condições primordiais do mal. A relação viciosa entre desigualdade social, falta de equidade e exclusão social (enquanto segregação), é traduzida neste filme como um dos mais poderosos fatores de corrupção do ser humano. Sob este prisma, *Parasitas* facilita a introdução ao estudo da teoria da justiça de John Rawls, abrindo para a problematização dos conceitos de equidade, de igualdade de oportunidades, de liberdade e de justiça distributiva, contextualizados através das peripécias vividas por pobres e ricos ao longo deste filme, que acaba por servir como uma metáfora que ilustra a precariedade dos sistemas socioeconómicos vigentes, fomentando a discussão sobre quais devem ser os princípios fundacionais para a organização de sociedades justas.

Considerando a lecionação da unidade de 11º ano *A dimensão religiosa — análise e compreensão da experiência religiosa*, o filme *Sinais* (M. Night Shyamalan, 2002) oferece-se como um bom recurso pedagógico. Esta narrativa relata a história de um homem que deixou o sacerdócio por ter entrado em crise de fé, depois de perder a esposa num brutal acidente. O protagonista passou a viver em revolta para com Deus, toldado pelo desespero e pela incompreensão quanto ao sentido da morte da esposa. A comunidade na qual se integra começa a ser confrontada com acontecimentos bizarros que acabam por ser confirmados como sinais da interferência alienígena na Terra. Uma série de situações confirmam a presença de extraterrestres malévolos em todos os

continentes. A invasão é geral e o filho do antigo sacerdote é mortalmente atacado por uma destas criaturas. No entanto, a criança volta à vida, como que por milagre, e o pai, face a isso, sente que foi a providência divina que salvou o filho, reconcilia-se com Deus e recupera a fé, voltando ao sacerdócio. Este filme, ao introduzir o problema do mal e o problema da existência de Deus (a partir da dúvida e da crise espiritual do protagonista), põe em marcha vários temas centrais na Filosofia da Religião, tais como o questionamento sobre a essência da fé a partir da experiência da fragilidade e do absurdo da existência humana e a noção de providência divina; *Sinais* dá corpo a questões difíceis de serem pensadas. O visionamento deste filme deve ser complementado com uma atividade de discussão orientada sobre o mesmo.

7.Considerações finais

A presente investigação, fundada no recurso a experiências com cinema ao longo da PES, no enquadramento teórico que as acompanhou e seguiu e na interpretação da resposta dos alunos a estas atividades, confirma a importância pedagógica do cinema como meio privilegiado para a construção de aprendizagens filosóficas significativas. A partir da análise e aplicação de sequências didáticas que integraram obras cinematográficas, tornou-se evidente que o cinema permite operacionalizar a dimensão problematizadora da Filosofia, promovendo nos alunos a capacidade de pensar crítica e autonomamente, e de relacionar as temáticas específicas da disciplina a situações concretas da existência humana.

A implementação deste tipo de recurso só garante ser bem-sucedida se implicar um trabalho de articulação estreita entre a obra selecionada e as temáticas presentes nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Filosofia. A necessidade de patentear a relação entre a obra proposta e os objetivos temáticos da disciplina depende, portanto, da construção de materiais orientadores do visionamento (como são os guiões de análise), e da planificação de estratégias que incentivem os alunos a contactarem ativamente com o

sentido filosófico dos filmes projetados, seja no modo de concretização de atividades escritas, seja através da participação em discussões orientadas sobre os mesmos.

Convocar o aluno para refletir sobre uma obra cinematográfica nas aulas de Filosofia e no seio de uma unidade didática, para além de requerer que as experiências com cinema sejam integradas em estratégias diversificadas, também deve associar-se ao uso do texto filosófico, que continua a ser o material pedagógico por excelência. Estas regras metodológicas, quando respeitadas, possibilitam que o valor do cinema, como recurso, seja exponenciado e dê os frutos pretendidos, a saber, o desenvolvimento e a mobilização das aprendizagens.

A força impressiva do cinema, tanto no domínio cognitivo quanto afetivo, dada sob a forma de uma experiência não fáctica, pode servir de catalisador poderoso da aprendizagem. As atividades com cinema que foram realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionado (descritas nas secções anteriores) permitiram compreender que o recurso ao cinema, para além de ser visivelmente do agrado dos alunos, constrói pontes entre a experiência comum, os casos particulares apresentados nas narrativas cinemáticas e as questões gerais e abertas da Filosofia. Portanto, no contexto da PES, o recurso ao cinema revelou ser um recurso motivador, mas, sobretudo, um competente mediador entre o pensamento filosófico, a sensibilidade e a subjetividade dos alunos.

No entanto, apenas a implementação regular e continuada destas estratégias na prática letiva poderá comprovar se os resultados positivos das experiências com cinema, realizadas ao longo do estágio, podem ser reproduzidos noutros contextos diferentes, como é legítimo ressaltar.²⁵

Para além destes pontos, as atividades com cinema, vistas à luz da metodologia de trabalho aqui focada, ultrapassam as objetivos programáticos previstos na disciplina de Filosofia, servindo simultaneamente como instrumento promotor da formação integral dos alunos, concretizando uma educação para a sensibilidade, para a autonomia e para o espírito crítico, abrindo para a capacitação sobre o diálogo interdisciplinar e para a esfera

²⁵ A qualidade das experiências com cinema no ensino da Filosofia depende de vários fatores, que vão desde as condições espaciais e tecnológicas das infraestruturas das escolas, até às especificidades relacionadas com a dinâmicas das turmas.

da cidadania democrática, metas fundamentais plasmadas *no Perfil do aluno à saída do ensino secundário*.

A tentativa de estabelecer uma relação entre o encaminhamento teórico desta investigação e a prática letiva com cinema, para além de ter mostrado que o recurso ao cinema é útil para a aprendizagem da Filosofia, também permitiu antever que as estratégias pedagógicas baseadas no visionamento de filmes tendem a ser mais proficuas quando não são apenas uma experiência pontual ao longo do ano letivo, sendo integradas num projeto a longo prazo, no modo da criação de um laboratório a partir do uso de filmes, permitindo aos alunos familiarizarem-se com estas abordagens, fortalecerem a adesão às mesmas, capacitando-se para um modo alternativo de desenvolvimento da aprendizagem filosófica.²⁶

De um ponto de vista pessoal, este trabalho de investigação incentivou a criação de uma perspetiva teórica fundamentada sobre as possibilidades abertas na relação entre cinema e Filosofia e de uma metodologia de implementação das estratégias baseadas no recurso ao visionamento de obras cinematográficas, aspetos que, desejavelmente, serão refletidos na prática letiva futura.

²⁶ Antever que o uso do cinema na prática letiva da disciplina de Filosofia pode tornar-se ainda mais proficuo nos resultados pedagógicos desejados, pode parecer uma consideração meramente especulativa, já que não foi possível, ao longo da PES, repetir as experiências com filmes e porque cada turma obedece a uma dinâmica singular. No entanto, a componente da PES relativa à integração no núcleo e no meio escolar (que constou da projeção do filme *Blade Runner*, seguida da interpretação filosófica da obra e sua discussão), permitiu perceber que os alunos da turma que já trabalhara o filme *Mar adentro* (10º ano), ao integrarem esta atividade, demonstraram grande participação, entusiasmo e, sobretudo, uma já notória familiaridade diante da segunda abordagem cinemática realizada. A vivacidade da resposta destes alunos, quando implicados numa nova experiência com cinema e Filosofia em ambiente letivo (mas no âmbito de uma atividade forjada para toda a comunidade escolar), sugere que o recurso ao cinema é capitalizado se houver um plano anual fundado sobre o mesmo, seja na componente letiva da disciplina, seja como atividade extralectiva, executada em ambiente escolar (por exemplo, através da criação de um núcleo ou clube de Cinema e Filosofia na escola, com atividade regular de projeção, de interpretação e de discussão de filmes).

Parte II: Descrição da Prática de Ensino Supervisionada

8.O enquadramento institucional da PES

8.1. A Escola Secundária de Miraflores

A Prática de Ensino Supervisionado decorreu na Escola Secundária de Miraflores²⁷, que integra o Agrupamento de Escolas de Miraflores, funcionando como escola-sede. Este Agrupamento insere-se na área da União das freguesias de Algés, Linda-a-Velha e Cruz Quebrada/Dafundo, e é constituído pela Escola Básica Integrada de Miraflores, pela Escola Básica 1/Jardim de Infância do Alto de Algés e pelo Jardim de Infância Luísa Ducla Soares. A oferta formativa da Escola abarca o 3º ciclo do Ensino Básico e os cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socioeconómicas e de Línguas e Humanidades, de nível secundário.

A Escola foi inaugurada no ano letivo de 1987/88, e é composta por infraestruturas relativamente recentes, divididas em seis pavilhões (com salas de aulas, biblioteca, serviços administrativos, gabinete da direção, reprografia, sala de informática, sala de professores, refeitório, sala de convívio e bar), um auditório, um campo desportivo e um pavilhão gimnodesportivo que é propriedade da Câmara Municipal, servindo tanto a escola quanto a comunidade. De entre estas infraestruturas, destaca-se o agradável espaço da biblioteca que, para além de disponibilizar uma variedade considerável de obras, também possui um acervo de documentos audiovisuais de montante (com especial relevo no que respeita a obras cinematográficas).

Os alunos da Escola Secundária de Miraflores são, maioritariamente, residentes nas proximidades deste estabelecimento de ensino e compõem um público heterogéneo

²⁷ Algumas das Escolas deste Agrupamento mudaram de nome muito recentemente. Atualmente a Escola Secundária de Miraflores passou a chamar-se Escola Secundária Santana Castilho. A PES decorreu no ano letivo 2024/25, e o relato do estágio vai manter a referência ao nome que a escola tinha ao longo desse período.

que convive num ambiente salutar e pacífico, aspeto este que caracteriza bem o contexto desta comunidade educativa.

8.2.O Projeto Educativo

O projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Miraflores é o documento orientador que visa a consecução dos princípios basilares que *justificam e dão sentido ao Perfil e à Visão do tipo de cidadão que se pretende que o aluno seja à saída da escolaridade obrigatória*. (AEM, 2021, p.1) Este projeto tem por missão:

Garantir a qualidade do ensino e das aprendizagens com vista ao desenvolvimento pleno de todos os alunos materializada numa sólida formação de base, na aquisição de competências e saberes orientados para a resolução dos desafios do Século XXI que permitam o prosseguimento de estudos e/ou a inserção no mercado de trabalho. (AEM, 2021, p.6)

A concretização destes fins depende do compromisso deste agrupamento com a continuação do trabalho de *edificação de uma escola pública que prepare os jovens para serem cidadãos críticos, criativos, autónomos, inclusivos, cooperantes, colaborantes e abertos às multiliteracias*. (...). Este projeto visa ainda promover nos alunos a adoção dos valores inscritos no PASEO e que são: *Responsabilidade e Integridade - Excelência e Exigência- Curiosidade, Reflexão e Inovação – Cidadania e Participação – Liberdade*(AEM, 2021, p.6).

9. Contextualização da PES

9.1.O Núcleo de Estágio

O Núcleo de Estágio foi constituído pela Professora Alice Santos, enquanto supervisora, pelo colega Diogo Cambelas e por mim, Filipa Gonçalves. A primeira reunião do núcleo decorreu a poucos dias do início do ano letivo de 2024-25, coincidindo com o momento da apresentação dos estagiários e da professora supervisora, assim como com a primeira orientação sobre o trabalho de lecionação, planificação e de avaliação que nos esperava. Nesta ocasião, a Professora supervisora partilhou as planificações anuais de 10º e de 11º ano, distribuindo pelos estagiários as unidades programáticas que seriam lecionadas por cada um, tendo eu ficado responsável por lecionar duas subunidades de 10º ano e outras duas, de 11º ano. Nesta ocasião ficou também estabelecido que as reuniões de supervisão de estágio decorreriam semanalmente, às terças feiras ao fim da manhã. Estas reuniões serviriam para alinhar procedimentos necessários para a construção dos testes a serem aplicados nas turmas, rever as respetivas matrizes de correção, e para os estagiários fazerem a autoavaliação e a heteroavaliação sobre o modo de realização das aulas dadas, e para acolherem a avaliação e as recomendações da professora supervisora sobre a prática letiva.

9.2. As turmas

A turma 10º X

A turma de 10º ano frequentava o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, sendo composta por vinte alunos, de entre os quais catorze rapazes e seis raparigas. No seio deste grupo, apenas dois alunos tinham nacionalidade estrangeira.

Esta turma destacou-se pela atitude bastante afável, participativa e ordeira; estes alunos revelaram uma postura de considerável maturidade ao longo das aulas, mostrando interesse pela disciplina de Filosofia e motivação para compreenderem ao máximo todos os problemas tratados ao longo das aulas. Tratava-se de uma turma muito competitiva, com a maior parte dos alunos orientada para conseguir bons resultados escolares, aspeto

que, enquadrado com as restantes características já descritas, facilitou a prática letiva, favorecendo os resultados da avaliação.

A turma 11º Y

A turma de 11º ano frequentava o Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, sendo composta por dezanove raparigas e nove rapazes, totalizando vinte e oito alunos; no seio deste grupo, apenas quatro estudantes eram de nacionalidade estrangeira e alguns tinham necessidades educativas especiais.

Os alunos desta turma distinguiam-se da turma 10ºX por terem uma atitude pouco participativa, havendo vários elementos aparentemente desmotivados e distraídos, aspeto que, nalgumas ocasiões, fez com que a professora estagiária e a professora titular tivessem que intervir para pedir silêncio e reconduzir a aula. Estes aspetos influenciariam os resultados das avaliações, porque, apesar de neste grupo existirem muito bons alunos, uma grande parte da turma apresentava na disciplina um aproveitamento apenas mediano.

10.A Prática

10.1. A leção

No primeiro encontro com a Professora supervisora ficou estipulado que caberia aos estagiários lecionar quatro subunidades programáticas; deste modo, fiquei incumbida de lecionar ao 10º ano toda a *lógica Proposicional* e a subunidade relativa à *necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosófica (Ética)*; em relação ao 11º ano, fiquei responsável por lecionar as subunidades sobre a *descrição e interpretação da atividade cognoscitiva - análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento (Filosofia do conhecimento)*, e ainda a *dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética (Filosofia da Arte)*.

A leção fez-se acompanhar pelo trabalho de planificação das aulas, que foi realizado no respeito pelo princípio da progressividade das aprendizagens e com o esforço

de diversificar estratégias e recursos pedagógicos, adequando-as às unidades trabalhadas e às particularidades de cada turma.²⁸

O início da minha prática letiva começou, portanto, com a turma de 11º ano e a unidade relativa à Filosofia da Arte. Na Escola Secundária de Miraflores, esta unidade é iniciada no início do ano letivo, sendo imediatamente seguida da unidade relativa à Filosofia da Religião, por opção estratégica do grupo disciplinar. Portanto, comecei a lecionar na segunda semana de aulas do ano letivo de 2024-25, tendo dado um total de dezasseis aulas ao longo desta unidade.

A estrutura programática da unidade foi respeitada, e as aulas foram sendo planificadas de acordo com o esquema proposto pelas *Aprendizagens Essenciais*: comecei por abordar o carácter problemático da tentativa de definir a Arte, partindo para o estudo das teorias essencialistas e não essencialistas, com o intervalo obrigatório na perspetiva cética de Weitz. Obedeci à estrutura orientadora do programa: apresentação da tese fundamental de cada teoria, caracterização da mesma, determinação do sentido dos conceitos nucleares associados, argumentos a favor de cada teoria e o salto final para o horizonte das objeções e dos contraexemplos à mesma. Em plano de fundo da lecionação desta unidade, a remissão frequente para o trabalho inicial de explicação sobre o que é uma condição suficiente e uma condição necessária da arte, ponto que foi perpassando as teorias estudadas, qual guia no caminho previsto na unidade de Filosofia da Arte. Para eliminar a aridez do molde tese-argumentos a favor-objeções e, sobretudo, para dar corpo ao que ensinava, usei muito frequentemente o recurso à pintura, mas também foram usados recursos audiovisuais como um excerto de um filme (da tradição do cinema experimental) e o paradoxal *4'33"* de John Cage. Fiz por cumprir algo que considero pedagogicamente valioso, que é dar a conhecer aos alunos o novo ou o inusitado, através da proposta de contacto com a dimensão da arte bruta.

Em suma, a unidade de Filosofia da arte foi lecionada com o recurso frequente à exposição de obras de arte, a título exemplar sobre os problemas tratados/teorias, definições propostas, argumentos a favor, objeções e contraexemplos; usei este recurso também como motor para a discussão em grande grupo e como meio de partilha cultural pretensamente instigadora da sensibilidade e da criatividade nos alunos (aspetos que,

²⁸ Anexo P (Planificações)

podendo extravasar o domínio estrito do programa de Filosofia, vão de encontro ao que penso ser, também, uma das funções docentes e ao que está descrito no *Perfil do aluno à saída do ensino secundário*).

Uma das dificuldades que senti ao longo da lecionação destas aulas tem relação com o programa, que nesta unidade assume uma forma fragmentária sobre as perspetivas autorais em torno do problema da arte, seguindo o esquema corrente (nas *Aprendizagens essenciais*) da polarização de propostas; senti uma certa superficialidade a nível dos conteúdos, o que fez com que respondesse a isso com um esforço de fazer uma forte articulação/ problematização sobre os mesmos, julgando, com isto, estar a dar “estofo” à aprendizagem dos alunos. Também por isso, tentei construir um fio condutor ao longo das aulas, recorrendo no início das lições à estratégia de recapitular o que havia sido tratado anteriormente, de apresentar os objetivos presentes e de fazer uma breve sistematização do tratado, no final, questionando sobre a presença de eventuais dúvidas.

A prática letiva com a turma de 10º ano começou com as aulas de Lógica Proposicional. No total, foram dadas dezassete aulas de Lógica.

A título pessoal, o contacto com a Lógica foi importante, na medida em que tive que rever e sedimentar o conhecimento dos temas, vendo-me, assim, capacitada para o fazer fora do ambiente controlado do estágio. Por outro lado, a planificação e lecionação destas aulas permitiram-me assumir um ponto de vista diferente sobre a minha atitude como docente, tornando-me mais pragmática.

Se a lecionação da Filosofia implica, sempre, construir um caminho, na preparação e lecionação das aulas de Lógica Proposicional isso é particularmente claro, porque ensinar esta dimensão programática requer partir de uma estrutura elementar, para avançar através da compreensão das regras e dos seus modos de aplicação, num caminho de complexificação que tem algo de lúdico e que foi visivelmente do agrado dos alunos. O percurso cumulativo da aprendizagem da Lógica Proposicional é feito na dependência de uma constante aplicação dos conteúdos, concretizando-se na mobilização obrigatória do saber, a partir do desenvolvimento de competências materialmente visíveis na execução de exercícios: este fator pode tornar o ensino da Lógica imediatamente gratificante e fá-lo distinto, quando comparamos esta dimensão programática com todas as outras.

Deste modo, a lecionação das aulas de Lógica seguiu o esquema, que considero inevitável, da exposição dos conteúdos associada à subsequente mobilização dos mesmos, sob a forma de exercícios de aplicação. Esta dinâmica favoreceu o ambiente letivo e motivou muito a participação dos alunos nas aulas, que conseguiram classificações muito boas no teste de avaliação global, realizado no fim do período.

Ao longo do 2º período, a minha prática letiva passou por trabalhar com o 11º ano a *Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva - Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento*, e a subunidade da Ética, com o 10º ano. Este foi o momento em que pude começar a trabalhar, de um modo sistemático, o pensamento de autores.

O segundo ciclo de intervenção letiva começou com a turma de 11º ano, em janeiro, e contou com vinte e duas aulas.

Este bloco temático começou com a introdução ao Racionalismo cartesiano, inscrevendo-o na problematização sobre a definição, a validade, os limites e a possibilidade do conhecimento no cenário filosófico do *desafio cético*.

O percurso letivo sobre Descartes cumpriu o que é previsto: em traços largos, passámos pela justificação da necessidade de constituição do Método; pela constituição da dúvida como método e sua caracterização; pela apresentação e problematização dos argumentos da falibilidade dos sentidos, dos enganos de raciocínio, da indistinção vigília-sonho e da hipótese do génio maligno, articulando-as com o tema científico deste relatório, através do visionamento do filme *Matrix* (Lilly e Lana Wachowski, 1999), da discussão orientada e da proposta de trabalho que lhe seguiu. Fez-se o percurso da Dúvida ao Cogito, ganhou-se a primeira certeza inabalável e caiu-se no dualismo entre corpo e alma e nos perigos do solipsismo. Apresentados os tipos de Ideias em Descartes, convoquei para a problematização sobre as provas da existência de Deus, partindo do argumento da marca e levando os alunos para a compreensão e discussão da figura de Deus como agente salvífico do sistema cartesiano e garantia da possibilidade do conhecimento.

Em relação ao estudo de David Hume, fizemos o trabalho esperado, relacionando frequentemente a perspetiva do Empirismo do autor com o Racionalismo cartesiano, que tínhamos acabado de tratar. Através deste autor, fez-se uma análise das características da

compreensão humana, seja na dimensão do senso comum, seja no domínio da construção do conhecimento científico, através da descrição e do questionamento sobre os princípios de associação e de conexão de ideias, sediando-me especialmente na desmontagem crítica da conceção habitual da causalidade levada a cabo por Hume e na problematização sobre a prevalência do raciocínio indutivo na constituição do pretenso conhecimento humano. Os conceitos de conexão necessária, de conjunção constante, de hábito, de expectativa, de regularidade da natureza e o princípio da uniformidade da natureza foram os alicerces deste trabalho. Estas análises permitiram pôr os alunos em contacto com conteúdos de carácter existencial, que resvalam dos problemas epistemológicos relativos à validade, aos limites e à possibilidade do conhecimento, atingindo, em cheio, a esfera da própria vida e convocando questões de sentido sobre as quais os jovens não são indiferentes.

O método expositivo-dialógico foi o mais usado ao longo desta intervenção; no plano dos recursos pedagógicos usados, o privilegiado foi a leitura e interpretação de texto, mas também houve o recurso a um *Powerpoint*²⁹ original, ao visionamento e discussão de vídeos alusivos aos temas tratados, assim como à projeção do *Matrix*, secundada pela criação do respetivo guião de análise, que serviria de documento orientador da discussão sobre o filme e de proposta de trabalho escrito³⁰.

O período de aulas dedicado ao estudo do problema da *fundamentação da moral* decorreu entre 12 de fevereiro e 23 de abril, ao longo de dezassete aulas.

Tal como nas restantes subunidades, fiz por tecer um fio condutor entre os problemas tratados, usando a estratégia da recapitulação no início das aulas, a articulação dos objetivos e dos conteúdos presentes com o que havia sido já estudado, e a sistematização final, com o levantamento de possíveis dúvidas; o método expositivo-dialógico foi o mais utilizado ao longo desta subunidade, sempre a par da inevitável leitura e interpretação de texto e da interpelação dos estudantes, convocando-os para a participação e para a problematização. Se o recurso privilegiado foi o texto, no entanto, fiz por usar vídeos sempre que considere pertinente. Também criei uma apresentação

²⁹ Anexo H (Recurso pedagógico em *Powerpoint* – Filosofia do Conhecimento)

³⁰ Anexo C e Anexo D (Guião de análise de *Matrix* e planificações das aulas de visionamento e de discussão do filme)

original em *Powerpoint*,³¹ que foi sendo usada. Ainda no contexto da diversificação de estratégias e de recursos, realizei a projeção do filme *Mar adentro* (Alejandro Amenábar, 2004), criando o guião de análise do filme, que serviu de documento orientador para a discussão sobre a obra e como proposta de trabalho escrito³².

A lecionação desta dimensão programática passou pela ética deontológica kantiana e pela introdução à ética utilitarista de Stuart Mill. Apesar da formalidade do pensamento kantiano, o carácter *prático* desta unidade confirma o interesse dos alunos sobre os temas a tratar. O necessário recurso à exemplificação a partir da referência a casos concretos, por vezes de teor dilemático, instiga naturalmente a consideração dos estudantes sobre a esfera do questionamento ético e sobre a sua relação com categorias orientadoras da existência humana (liberdade, autodeterminação, vontade, bem moral, felicidade, prazer, justiça, legalidade, dever, entre outras).

Deparei-me com as dificuldades associadas à natural abstração requerida aos alunos para compreenderem a orgânica do pensamento kantiano. Dizer isto significa que confrontei a dificuldade de desformalizar os conceitos operatórios de um modo especialmente cuidadoso, e este exercício foi importante para o futuro.

Quanto ao estudo da Ética Utilitarista de Stuart Mill, os alunos mostraram uma grande facilidade no acompanhamento do pensamento do autor, assim como alguma perplexidade: estávamos em pleno salto entre perspectivas autorais opostas, e as questões levantadas foram muitas. Mais uma vez, o segundo autor da díade proposta foi considerado com referência ao pensamento do autor estudado imediatamente antes, o que me pareceu ser facilitador da aprendizagem.

Esta intervenção foi concluída com a comparação das perspectivas éticas de Kant e de Mill, que foi introduzida de modo convencional e concretizada através do já referido visionamento do filme *Mar adentro*, da atividade de discussão da obra e do trabalho escrito correspondente. Este exercício (tal como as atividades relacionadas com a projeção do *Matrix*), inscreveu-se na minha investigação sobre o papel do cinema como recurso pedagógico nas aulas de Filosofia.

³¹ Anexo I (Recurso pedagógico em *Powerpoint* – Ética)

³² Anexo A e anexo B (Guião de análise de *Mar adentro* e planificações das aulas de visionamento e de discussão deste filme).

10.2. A avaliação

Tal como foi mencionado na secção anterior, ao longo dos dois ciclos de intervenção letiva da PES, foram realizados quatro momentos de avaliação sumativa, com a aplicação de quatro testes, cuja construção e correção esteve sob a minha responsabilidade.³³

Para além da aplicação destes instrumentos de avaliação sumativa e da subsequente correção, ao longo do 2º período monitorizei a participação dos alunos das duas turmas³⁴, e avaliei as atividades escritas que foram feitas no decurso das experiências com cinema.³⁵ As avaliações provenientes destes exercícios serviriam como elemento complementar para a classificação de 3º período das duas turmas (no domínio da participação).

Tentei, portanto, recolher vários elementos que permitissem dar a máxima objetividade à avaliação formativa e sumativa que, somadas aos elementos provenientes da apresentação de um trabalho por período e da autoavaliação, compõem a média final, traduzida na classificação dos alunos.

10.3. A atividade de integração no núcleo e no meio escolar:

A projeção e a discussão do filme *Blade Runner* na comunidade escolar e a indagação sobre o que significa ser humano ³⁶

Ao longo da PES, as atividades de integração no Núcleo, na Escola e de intervenção no Meio foram pensadas em relação direta com o atual projeto de investigação sobre o potencial do cinema como recurso pedagógico promotor de aprendizagens filosóficas significativas.

Como tal, a atividade que dinamizei para a comunidade escolar consistiu na projeção do filme *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982), seguida da apresentação de uma proposta de leitura filosófica da obra, e da sua discussão com o público que aderiu a esta

³³ Anexo J (Matriz dos testes com critérios de correção)

³⁴ Anexo L (Grelha de monitorização da participação dos alunos)

³⁵ Anexo M (Grelha de classificação dos trabalhos escritos sobre o sobre *Mar adentro*)

³⁶ Anexo N (Poster de divulgação da atividade de integração do Núcleo, na Escola e no Meio)

iniciativa, a turma 10^oX.³⁷ A preparação desta atividade fundou-se na investigação que fiz sobre o filme que seria projetado e serviria de fundamentação da interpretação filosófica da obra. Esta pesquisa preparatória viu-se refletida na redação de um texto³⁸, e foi concretizada através da identificação do tema central do filme, expresso no questionamento sobre quais são as marcas distintivas da humanidade no ser humano. Essencialmente, a leitura filosófica que teci sobre *Blade Runner*, apresenta-o como uma obra que ilumina aspetos fundamentais da condição humana, que podem ser traduzidos na universalidade das seguintes questões: quais são as características exclusivas do ser humano? O que é a identidade pessoal? O que é a memória? Qual é a relação entre identidade e memória? Qual é o sentido da existência, face ao irrevogável horizonte da morte? O que é a liberdade? Qual é a importância das emoções na constituição do conhecimento? Poderá a empatia ser considerada a forma mais elevada de compreensão? Estas perguntas mostram a relevância filosófica deste filme e serviram de alicerces na interpretação do mesmo, tendo também funcionado como agentes provocadores da reflexão dos alunos. A pesquisa sobre esta obra visou, portanto, constituir um corpo de referências interpretativas que fosse filosoficamente rigoroso, acessível para os estudantes presentes e instigador da discussão e da reflexão sobre a obra.

Esta atividade foi muito bem recebida pelo público presente. A discussão sobre o filme foi viva e participada, permitindo, sobretudo, que os alunos fizessem questões bastante profundas sobre os problemas filosóficos iluminados pela obra, confirmando que o cinema pode ser um poderoso mediador do inquérito filosófico.

10.4. Participação em atividades e reuniões

Para além das atividades letivas, de integração no meio e das reuniões semanais de supervisão do estágio, também me foi dada a oportunidade de participar como

³⁷ O auditório da Escola acolhe duas turmas, mas só pude contar com a presença da turma 10^o X, que foi acompanhada pela Professora supervisora; a explicação para a falta de maior audiência prende-se com o carácter demorado da iniciativa e a proximidade do fim do ano letivo.

³⁸ O texto de preparação da leitura filosófica de *Blade Runner* pode ser consultado no Anexo O.

observadora, numa das reuniões intercalares da turma 11ºY e numa reunião de concelho da turma 10º X. Observar estas reuniões permitiu conhecer melhor as particularidades de cada turma e, sobretudo, contactar com os procedimentos que devem ser seguidos na preparação das mesmas.

Particpei ainda, como professora acompanhante da turma 10ºX, na iniciativa anual do *Dia da Democracia*, um evento dinamizado pela Câmara Municipal de Oeiras, que funciona em regime de itinerância pelas Escolas Secundárias do concelho e decorreu no dia 23 de janeiro.

10.5. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionado

A experiência da PES permitiu-me compreender que há fatores inelutáveis na lecionação da Filosofia e, portanto, obrigou-me a encontrar formas de contorná-los. O tempo é o maior limite vivido pelo professor, o que implica que seja também um dos maiores decisores do ajuste na mobilização de recursos e na adequação de estratégias. A gestão do tempo da aula, delimitada no trabalho da planificação, requer experiência acumulada e exige que o docente conheça as idiossincrasias de cada turma e as margens de imprevisibilidade que podem surgir numa aula de Filosofia.

Um outro aspeto difícil, que exige tanta ou mais experiência do que a gestão do tempo, relaciona-se com formalidade do discurso filosófico. A concetualização é o elemento natural da Filosofia, mas o professor tem que habitar um plano comunicacional que atenda às exigências concetuais e argumentativas da disciplina e que seja, simultaneamente, compreensível pelos alunos, aspeto que exige esforço de limpidez discursiva e de simplificação. O recurso aos exemplos, à metáfora, ao humor, ao cinema, pode ajudar na desconstrução da dureza dos conceitos, mas pedem-se ao professor de Filosofia no ensino secundário – para que seja bem-sucedido na transposição didática – competências fundamentais de mediação linguística e concetual. Só a prática permite a aquisição deste tipo de competência fundamental.

É sob este ponto de vista que considero as aulas que observei e que foram dadas pela Professora supervisora. A minha prática letiva teria beneficiado da possibilidade de

ter assistido a mais aulas dadas, antes de começar a minha experiência de lecionação; aprende-se muito na observação da comunicação didática de um professor experiente, tanto no que respeita ao problema da gestão do tempo da aula, quanto sobre os modos de organização do discurso, neste caso, altamente plástico e, portanto, aparentemente acessível aos alunos.

Retrospectivamente, compreendo que os meios de síntese compreensiva associados à densidade na articulação lógica entre conceitos filosóficos, devem ser usados com cuidado no ensino secundário, apesar da particularidade da disciplina de Filosofia. Ensinar implica a desmontagem da síntese que constitui a compreensão do professor sobre os vários temas e autores, sob pena de não ser acompanhado pelos alunos. No fundo, para bem ensinar, será preciso conseguir remontar, de algum modo, a uma espécie de estado virgem. Remontar a um plano comum entre docente e discente, movimento que talvez sirva como chave para a construção da verdadeira ponte que é a relação entre o ensino e a aprendizagem. A pressão do sistema, do tempo, do programa, não facilita este tipo de *insight*. Na realidade, não é a primeira vez que penso nestes termos, mas ao escrever esta reflexão sobre o meu primeiro momento como professora de nível secundário, isto que digo tem um peso diferente, porque real.

Outro dos grandes desafios no ensino da Filosofia no Ensino Secundário, não sendo exclusivo da disciplina, relaciona-se com a importância de provocar e de manter o interesse dos jovens alunos pelos temas trabalhados. Esta questão toca no núcleo do tema deste relatório, a investigação sobre o potencial aberto pela utilização do cinema como recurso pedagógico. A decisão pessoal de realizar um trabalho de investigação sobre este tema teve relação direta com a prescrição programática relativa à diversificação de estratégias e de recursos pedagógicos para o bom encaminhamento da relação entre o ensino e a aprendizagem da Filosofia. A prática letiva ao longo da PES aumentou drasticamente a clareza sobre a importância fundamental de instituir metodologias de trabalho ativas, com base na referida diversificação de estratégias e de recursos: a motivação para a aprendizagem filosófica significativa depende do envolvimento dos alunos na construção da sua própria aprendizagem e na constituição de uma abertura subjetiva para começar esse processo, fruto de curiosidade e da compreensão sobre o valor específico inerente ao desenvolvimento das competências de concetualização, de problematização e de argumentação previstas programaticamente. Quem não sabe para

onde vai nem porquê, dificilmente tem interesse em seguir o caminho que lhe é proposto. Ou seja, a experiência da PES confirmou que hoje, talvez mais do que nunca, o ensino da Filosofia exige que o professor torne patente qual é o eventual vínculo que os grandes temas estudados tecem com a vida e com a realidade quotidiana. Os alunos devem ser esclarecidos sobre o que significa, efetivamente, pensar, concetualizar, problematizar e argumentar e sobre quanto é vantajoso desenvolverem-se – subjetivamente – a partir desse exercício. Julgo que o ensino da disciplina depende deste esclarecimento fundamental que, no fundo, descreve aquilo que corresponde à natureza da Filosofia e deve ser revelado desde a primeira aula.

As experiências com cinema permitiram-me vislumbrar o que pode acontecer quando a abordagem pedagógica mais frequentemente utilizada cede lugar a uma prática menos comum: o simples facto de haver uma mudança no ritmo das aulas com cinema constitui, por si só, uma alavancagem dos estudantes numa abertura maior face aos problemas filosóficos a tratar a partir do visionamento de um filme. Quando este recurso é estrategicamente secundado por materiais e atividades construídos para o efeito, há uma exponenciação do entusiasmo dos alunos pelos temas em jogo. A possibilidade de implementar um programa ao longo de todo o ano, através do qual os alunos vão sendo familiarizados com o estudo e a aprendizagem das várias unidades programáticas, em vinculação com exercícios realizados a partir do uso do cinema³⁹, parece ser um caminho possível para estimular uma verdadeira adesão à disciplina.

Em suma, o facto das *Aprendizagens Essenciais* constituírem uma moldura relativamente inflexível do ensino da disciplina, não impede que o programa seja colonizado por estratégias pedagógicas que alicerçam a lecionação num solo comum a professores e alunos e que remete necessariamente para a vida e para questões essenciais da existência humana. A receção apática dos conteúdos programáticos da disciplina, revertida na tendência para a deposição mais ou menos fiel de conteúdos nos testes

³⁹ O cuidado exigido na gestão do currículo impede a projeção frequente de obras cinematográficas integrais; no entanto, este aspeto não obsta a que o docente implemente um método assente no recurso ao cinema, através da projeção frequente de excertos emblemáticos de determinados filmes. Reitera-se que qualquer método com cinema exige ser secundado por materiais pedagógicos orientadores do trabalho e da aprendizagem dos alunos (sob pena deste recurso ser acolhido no modo de uma receção passiva e não significativa).

sumativos, não pode ser considerada normativa no ensino de Filosofia, sendo urgente mudar procedimentos e, eventualmente, inovar.

Bibliografia:

AAVV,(2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, s/ l: Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação.

AA. VV. (2001). *Programa de Filosofia 10º e 11º ano*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.

Agrupamento de Escolas de Miraflores (2001) *Projeto Educativo*.

https://www.aemiraflores.edu.pt/joomla2/docs/21_22/PE_AEMiraflores_21_25.pdf (acedido a 10.10.2025)

Cabrera, J. (2006). *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes* (2ª ed.). Ed. Rocco.

Café, C. (2014), O recurso ao cinema. In M. L. R. Ferreira, & A. M. Teixeira, *Ensinar e Aprender Filosofia no Mundo Digital*, Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Carroll, N., & Choi, J. (Eds.). (2006). *Philosophy of film and motion pictures: An anthology*. Blackwell Publishing.

Descartes, R. (1992). *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, Livraria Almedina

Dewey, J. (1933). *How we Think - A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*, D.C. Heath and Company

Direção-Geral de Educação, (2018), *Aprendizagens Essenciais, Articulação com o Perfil do aluno*

(https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/11_filosofia.pdf), [acedido em 1/1/2025].

European Commission. (2015). *Showing films and other audio-visual content in European schools: Obstacles and best practice*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2759/038024> (acedido a 10.10.2025).

Falzon, C. (2002). *Philosophy goes to the movies*. Routledge.

Livingston, P. (2006). Theses on cinema as philosophy. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 64(1), 11–18. <https://www.jstor.org/stable/3700488> (acedido a 10.10.2025)

Livingston, P. (2009). *Cinema, philosophy, Bergman: On film as philosophy*. Oxford University Press.

Mulhall, S. (2008). *On film*. Routledge.

Neiva, D. (2019). Are there definite objections to film as philosophy? Metaphilosophical considerations. In C. Rawls, D. Neiva, & S. S. Gouveia (Eds.), *Philosophy and film: Bridging divides* (pp. 116–134). Routledge.

Platão. (1993). *A República*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Putnam, H. (1992). *Razão, Verdade e História*. Publicações Dom Quixote

Tuckman, B.W. (1972). *Conducting educational research*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Viegas, S. (2008). Filosofia do cinema: do cinema como ilustração ao cinema como criação filosófica. Texto apresentado no 8º Congresso LUSOCOM, Universidade Lusófona. [https://www.academia.edu/4568258/Filosofia do Cinema do cinema como ilustração ao cinema como criação](https://www.academia.edu/4568258/Filosofia_do_Cinema_do_cinema_como_ilustracao_ao_cinema_como_criacao) (acedido a 10.10.2025)

Wartenberg, T. E. (2007). *Thinking on screen: Film as philosophy*. Routledge.

Wartenberg, T. E. (2011). On the possibility of cinematic philosophy. In H. Carel & G. Tuck (Eds.), *New takes in film-philosophy* (pp. 9–24). Palgrave Macmillan.

Referências consultadas:

Bauer, Nancy (2005). *Cogito Ergo Film: Plato, Descartes, and Fight Club*. In Rupert Read & Jerry Goodenough (eds.), *Film as Philosophy: Essays on Cinema After Wittgenstein and Cavell*. New York: Palgrave Macmillan.

Falzon, Christopher (2013). [on line], *Philosophy through Film*: Internet Encyclopedia of Philosophy, s.d. [acedido a 29/12/2024] Disponível em <http://www.iep.utm.edu/phi-film/> (acedido a 10.10.2025)

Livingston, P.N. (2013). Cinema and the Artificial Passions: a Conversation with the Abbé Du Bos. *Revista Portuguesa de Filosofia* 69 (3-4):419-430.

Livingston, P. N. (2013). Du Bos' paradox. *British Journal of Aesthetics*, 53(4), 393-406. <https://doi.org/10.1093/aesthj/ayt034> (acedido a 10.10.2025)

Neiva, D. (2018). Can films philosophize? The rationality and the imposition objections. *Dialectic Journal*, 12(1), 22-28 //<https://philarchive.org/archive/NEICFP> (acedido a 10.10.2025)

Neiva, Diana (2019). The Wartenberg-Smith Film as Philosophy Debate: *Review of Current Controversies in Philosophy of Film*. American Society for Aesthetics Graduate E-Journal 11 (1):1-13.

- Plantinga, C. (2008). Emotion and affect, in Livingston, P., & Plantinga, C. (Eds.) *The Routledge Companion to Philosophy and Film* (1st ed.). Routledge, 86-96.
- Ponech, T. (2008). Definition of cinema, in Livingston, P., & Plantinga, C. (Eds.) *The Routledge Companion to Philosophy and Film* (1st ed.). Routledge, 52-63.
- Sesardic, N. (2008). Gattaca, in Livingston, P., & Plantinga, C. (Eds.) *The Routledge Companion to Philosophy and Film* (1st ed.). Routledge, 641-649.
- Smith, M., & Wartenberg, T. E. (2006). Introduction. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 64(1), 1–9. <http://www.jstor.org/stable/3700487> (acedido a 10.10.2025)
- Wartenberg, Thomas E. (2003). *Philosophy screened: Experiencing the matrix*. *Midwest Studies in Philosophy* 27 (1):139–152.
- Wartenberg, Thomas E. (2008), *Philosophy of Film*: The Stanford Encyclopedia of Philosophy, [acedido a 29/12/2024]. Disponível em <http://plato.stanford.edu/entries/film/> (acedido a 10.10.2025)
- Wartenberg, T.E. (2008). Film as Philosophy, in Livingston, P., & Plantinga, C. (Eds.) *The Routledge Companion to Philosophy and Film* (1st ed.). Routledge, 549-559.
- Wartenberg, T.E. (2016). Film as Philosophy: The Pro Position. In K. Thomson-Jones (Ed). *Current Controversies in Philosophy of film*, Routledge, 165-181.

Anexos

Anexo A - Guião de análise de *Mar adentro*

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: **A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas**

Turma:10ºC1



Ficha Técnica

Título Original: Mar Adentro

Intérpretes: Javier Bardem, Belén Rueda, Lola Dueñas, Mabel

Rivera

Realização: Alejandro Amenábar

Produção: Alejandro Amenábar

Autoria : Alejandro Amenábar e Mateo Gil

Música : Alejandro Amenábar

Ano: 2004

Duração: 125 minutos

Sinopse

Ramón está numa cama há quase 30 anos.

A sua única janela para o mundo é a do seu quarto, perto do mar onde viveu e sofreu muitos anos até um acidente o ter deixado tetraplégico. Desde então, Ramón luta pelo direito à eutanásia.

Duas mulheres vão mudar a sua vida: uma, advogada, apoia a sua luta; a outra, uma vizinha, tenta convencê-lo de que vale a pena viver.

<https://www.rtp.pt/programa/tv/p19476>, 30/3/2025

Atividade 1: Discussão do filme “Mar adentro”

Atividade 2: Seleccionar cinco das questões apresentadas e discutidas, responder por escrito e entregar. **Justificar todas as respostas dadas.**

Objetivos da atividade: Comparação das perspetivas da ética deontológica kantiana e da ética utilitarista de Stuart-Mill

Texto de apoio:

“Uma pessoa, por uma série de desgraças, chegou ao desespero [...]

A sua máxima [...] é a seguinte: Por amor de mim mesmo, admito como princípio que, se a vida, prolongando-se, me ameaça mais com desgraças do que me promete alegrias, devo encurtá-la. [...] Vê-se então [...] que uma natureza cuja lei fosse destruir a vida em virtude do mesmo sentimento cujo objetivo é suscitar a sua conservação se contradiria a si mesma.”

Kant. (1986). Fundamentação da Metafísica dos Costumes. Lisboa: Edições 70, p. 63

Questões orientadoras da discussão:

1. Como entenderia Kant a luta de Ramón Sampedro pelo direito à eutanásia?
2. Quais seriam os argumentos e os princípios fundamentais que Kant apresentaria para justificar a sua posição relativamente ao desejo do protagonista do filme?
3. Em que medida as formulações do imperativo categórico aniquilam a legitimidade do objetivo de Ramón Sampedro de acabar com a sua própria vida, através do recurso à eutanásia?
4. Qual seria a posição de Stuart-Mill quanto ao facto de Ramón desejar morrer com dignidade, através do recurso à eutanásia?
5. Parece-lhe que Stuart-Mill teria uma argumentação em que apenas avaliaria um tipo de razões sobre a decisão de Sampedro, ou tomaria em consideração tanto eventuais razões a favor quanto contra a eutanásia?
6. Partindo do princípio de que Mill pesaria a *utilidade* do recurso à eutanásia, o *critério da maior felicidade agregada* entraria em jogo na sua reflexão sobre o problema do protagonista do filme ou não? Justifique.

7. Quais seriam os argumentos e os princípios que Stuart- Mill apresentaria para fundamentar uma posição utilitarista relativa ao desejo de Sampedro cometer eutanásia?
8. De que modo podemos compreender que o desejo de findar a própria vida através do recurso à eutanásia é uma manifestação exemplar de autonomia pessoal? Justifique.
9. Do ponto de vista kantiano, aquele que se suicida age através de uma vontade autónoma ou heterónoma? Justifique.

10. O suicídio não é sinónimo de eutanásia. O conceito de eutanásia não implica, apenas, a noção de morte voluntária, mas tem relação direta com o conceito de dignidade na morte ou de morte digna. A dignidade de que falamos exprime-se, em grande parte, na autonomia da escolha de um sujeito consciente cuja condição de saúde é muito grave, incapacitante e irreversível.

- a. Dentro deste quadro, que é o contexto de vida do protagonista do filme, considera que, do ponto de vista kantiano, cometer eutanásia seria expressão da autonomia ou da heteronomia da vontade?

11. Podemos compreender a luta do protagonista como uma expressão de liberdade pessoal, face a um contexto de vida difícil de imaginarmos.

- b. Concorda com a afirmação “ O protagonista escolhe findar a sua própria vida através da eutanásia como movimento de dignificação de si e de assunção plena e consciente da sua autonomia e da sua liberdade pessoal”?

12. Para Ramón Sampedro, a sua vida deixou de ser digna e de ter sentido desde que ficou tetraplégico. Mas será o valor da vida humana mensurável, de acordo com as condições físicas ou as capacidades dos indivíduos, ou vale por si mesma?

- c. O que podemos pensar sobre isto?

T.P.C.1. Seleccione cinco das questões apresentadas neste guião de análise.

2. Responda por escrito, tendo o cuidado de justificar os seus pontos de vista/respostas.

Anexo B - Planificações das aulas de visionamento e de discussão de *Mar Adentro*

Plano de aula nº 31 e 32

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: **A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas**

Aula nº 31 e 32: 50+50 minutos (31/3/2025)

Sumário: Visionamento do filme "Mar adentro".

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Comparar a Ética deontológica Kantiana e a Ética utilitarista de Mill de um modo crítico e fundamentado.	Estabelecimento de uma equiparação entre perspetivas de Kant e Mill, abordando os problemas fundamentais associados ao estudo da fundamentação da moral: constituição do confronto crítico entre os conceitos operativos nucleares da ética deontológica kantiana e do utilitarismo de Mill a partir da experiência de visionamento do filme "Mar adentro".	Visionamento do filme "Mar adentro".	Videoprojetor e pc. Dvd.	Formativa: Participação nas atividades propostas.	100 minutos
	Apropriação de questões fundamentais levantadas pelo filme, tais como: <ol style="list-style-type: none"> 1. O carácter problemático da eutanásia. 2. A distinção entre eutanásia e suicídio. 3. A incomensurabilidade do valor da vida e o conceito de vida digna. 4. A eutanásia como morte digna. 5. Autonomia da pessoa humana e direito à eutanásia. 6. Eutanásia, liberdade e autodeterminação. 7. Aspectos morais, bioéticos e legais levantados pelo problema da eutanásia. 8. Perspetivas possíveis relativamente à luta 				

	pele direito à eutanásia/argumentos a favor e argumentos contra.				
--	--	--	--	--	--

Plano de aula nº34

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: **A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas**

Aula nº 34: 50 minutos (23/4/2025)

Sumário: Atividade de discussão do filme “Mar adentro”.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Comparar a Ética deontológica Kantiana e a Ética utilitarista de Mill de um modo crítico e fundamentado.	Estabelecimento de uma comparação entre os princípios fundamentais da ética deontológica kantiana e da ética utilitarista de Stuart-Mill, de um ponto de vista crítico, e a partir da discussão das questões éticas levantadas pelo problema da eutanásia (tema do	Discussão orientada sobre o filme “ Mar adentro”. Orientação da proposta de trabalho escrito sobre o filme	Videoprojetor e pc. Anexo h): Guião de análise do filme “Mar	Formativa: Participação oral. Participação nas atividades propostas.	50 minutos

	filme “Mar adentro”), tais como: 1. O caráter problemático da eutanásia. 2. A distinção entre eutanásia e suicídio. 3. A incomensurabilidade do valor da vida e o conceito de vida digna. 4. A eutanásia como morte digna. 5. Autonomia da pessoa humana e direito à eutanásia. 6. Eutanásia, liberdade e autodeterminação. 7. Aspetos	“Mar adentro”.	adentro”.		
--	---	----------------	-----------	--	--

	<p>morais, bioéticos e legais levantados pelo problema da eutanásia.</p> <p>8. Perspetivas possíveis relativamente à luta pelo direito à eutanásia/argumentos a favor e argumentos contra.</p>				
--	--	--	--	--	--

Anexo C - Guião de análise de *Matrix*



Guião de análise do filme “Matrix”

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva - Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento**

Turma: 11ºH1

Atividade 1: Discussão do filme “Matrix”

Atividade 2: Seleccionar duas das questões apresentadas e discutidas, responder por escrito e entregar. **Justificar todas as respostas dadas.**

Objetivos da atividade: Discutir criticamente os problemas relacionados com a origem, a possibilidade e a validade do conhecimento.

Matrix (1999)

Ficha Técnica

Título Original :The Matrix

Intérpretes: Keanu Reeves, Laurence Fishburne, Carrie-Anne Moss, Hugo Weaving, Gloria Foster, Joe Pantoliano, Marcus Chong.

Realização: Larry e Andy Wachowski

Produção:Joel Silver

Autoria : Larry e Andy Wachowski

Música:Don Davis

Ano:1999

Duração:136 minutos

Sinopse

Em 2070, o Mundo em que vivemos não passa de uma ilusão. De uma realidade virtual controlada por uma secreta e poderosa organização de natureza tecnológica, servida por dispositivos fantásticos e conhecida como "Matrix". O Mundo é uma reprodução fictícia que permite à "Matrix" servir-se da energia dos humanos para perpetuar a sua absoluta e insuspeita dominação global. Porém, há um grupo que resiste, chefiado por Morpheus, que descobre um pirata informático, Neo, capaz de encontrar meios para derrotar aquela sinistra inteligência artificial e malévola e libertar a Humanidade.

<https://www.rtp.pt/programa/tv/p12447>, 28/1/2025

Texto de apoio:

“Num futuro distante, os humanos são subjugados por uma raça de robôs inteligentes, e os seus corpos usados como fontes de energia bioquímica. São mantidos em laboratório e são alimentados [a nível cerebral] com um fluxo simulado de dados sensoriais. Experimentam o mundo de realidade virtual de Matrix, parecendo viver uma vida normal numa moderna cidade industrial, quando na verdade estão deitados em cubas alimentadas por robôs parecidos com aranhas. A certa altura, o líder rebelde Morpheus diz o seguinte ao herói da trilogia: **«Alguma vez tiveste um sonho, Neo, de que estivesses tão certo de ser real? E se fosses incapaz de acordar desse sonho? Como é que poderias saber a diferença entre o mundo do sonho e o mundo real?»**

Dan OBrien, Introdução à Teoria do Conhecimento, Gradiva, Lisboa, 2013, p. 205 (adaptado)

A. Questões orientadoras para a discussão do filme “The Matrix”

1.Como seria viver uma vida em que o real não existe e é uma pura ilusão? Porquê?

2. Podemos compreender que a vida na Matrix (no simulacro) é comparável à vida vivida em sonho ou a uma situação em que nos encontramos dominados pela ação de um gênio maligno, que pode enganar-nos permanentemente, tal como descreve Descartes?

3. Há uma relação essencial entre conhecimento e o exercício da liberdade pessoal?

4. Em que poderá consistir viver uma vida como um escravo, em absoluta ignorância e sem qualquer possibilidade de livre arbítrio?

5. a. Se pudéssemos escolher entre mantermo-nos numa vida fundada num simulacro da realidade, mas aparentemente cómoda, e uma vida efetivamente real, mas mais difícil, o que escolheríamos? Porquê?
b. Se lhe fosse dado a escolher tomar “o comprimido azul ou o vermelho” (dados por Morpheus a Neo), qual escolheria? Porquê?

6. De acordo com Cypher, o rebelde que trai Morpheus, “a ignorância é uma bênção”. O que pensa desta formulação?

7. Pode o ser humano preferir viver numa ilusão/sonho e não no mundo real? Porquê?

8. Pode o ser humano ter uma tendência muito forte para permanecer numa situação (de ignorância ou de simulacro) porque tal cenário coincide com o que já conhece e lhe é familiar?

B. Trabalho de casa:

1. Selecione duas das questões enunciadas no guião de análise fornecido.
2. Responda de forma fundamentada, ponderando o que aprendeu e sentiu ao longo do visionamento do filme “Matrix”.

Nota: Tem liberdade para responder a todas as questões enunciadas.

Anexo D - Planificações das aulas de visionamento e de discussão de *Matrix*

Plano das aulas nº 22 e 23

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva - Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento**

Aulas nº 22 e 23: 50 + 50 minutos (4/2/2025)

Sumário: Visionamento do filme "Matrix".

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Reconhecer a existência dos problemas relativos à definição, à possibilidade e à origem do conhecimento.</p> <p>Refletir sobre o que poderia ser a vida vivida numa realidade puramente ilusória e sem qualquer correlato fáctico.</p>	<p>A realidade narrada no filme "Matrix" como cenário cético: pertinência da atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito de estudo da teoria do conhecimento cartesiana.</p>	<p>Visionamento do filme "Matrix".</p>	<p>Videoprojetor e pc.</p> <p>Dvd.</p> <p>Documento de apoio ao visionamento do filme(ficha técnica, sinopse e texto: anexo 3).</p>	<p>Formativa:</p> <p>Participação nas atividades propostas.</p>	<p>100 minutos</p>

<p>Problematizar a experiência das personagens do filme à luz do argumento cartesiano do génio maligno.</p>	<p>Estabelecimento de uma relação entre a realidade de simulacro narrada no filme com a texto platónico da Alegoria da caverna, com a experiência mental conhecida como "o cérebro numa cuba", de Hilary Putnam, e com a hipótese da existência de um génio maligno em Descartes.</p> <p>Levantamento de alguns problemas epistemológicos e éticos, postos pelo filme</p> <p>Como viver uma vida em que o real não existe e é uma pura ilusão?</p>				
---	--	--	--	--	--

	<p>Em que poderá consistir viver uma vida como um escravo, em absoluta ignorância e sem qualquer possibilidade de livre arbítrio?</p> <p>Há uma relação essencial entre conhecimento e o exercício da liberdade pessoal?</p> <p>Se pudéssemos escolher entre mantermo-nos numa vida assente num simulacro da realidade, mas aparentemente cómoda, e uma vida efetivamente real, o que escolheríamos?</p> <p>(Sobre a decisão de “tomar o</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>comprimido azul ou o comprimido vermelho”, presente no filme tratado, ou seja, sobre a decisão de manter uma vida de ignorância relativamente à verdadeira estrutura da realidade ou de escolher escapar desse simulacro).</p>				
--	---	--	--	--	--

Anexo 3: Guião de análise do filme “Matrix”

Plano da aula nº 24

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva - Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento**

Aula nº 24: 50 minutos (6/2/2025)

Sumário: Discussão sobre a relação entre o filme “Matrix” e os problemas da origem, possibilidade e validade do conhecimento.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Discutir os problemas relativos à definição, à possibilidade e à origem do conhecimento.</p> <p>Refletir sobre o que poderia ser uma situação de vida vivida enquanto realidade</p>	<p>A realidade narrada no filme “Matrix” como cenário cético: A pertinência da atividade de visionamento do filme “Matrix” no âmbito de estudo da teoria do conhecimento cartesiana.</p> <p>Levantamento de alguns problemas epistemológicos e</p>	<p>Debate sobre o filme “Matrix”.</p> <p>Moderação do debate, através do lançamento de questões significativas e da orientação da discussão.</p>	<p>Videoprojetor e pc.</p> <p><u>Guião de análise do filme “The Matrix” (ficha técnica, sinopse, texto de apoio e <u>questões orientadoras para discussão</u>)(anexo 4).</u></p> <p>PowerPoint</p>	<p>Formativa:</p> <p>Participação nas atividades propostas.</p> <p>Problematização e argumentação.</p>	50 minutos

<p>puramente ilusória e sem qualquer correlato fáctico.</p> <p>Identificar as eventuais consequências epistemológicas e éticas decorrentes de uma situação de vida que é vivida como mera simulação do real.</p>	<p>éticos, postos pelo filme:</p> <p>1.Como seria viver uma vida em que o real não existe e é uma pura ilusão? Porquê?</p> <p>2. Podemos compreender que a vida na Matrix (no simulacro) é comparável à vida vivida em <u>sonho</u> ou a uma situação em que nos encontramos dominados pela ação de um <u>génio maligno</u>, que nos engana permanentemente, tal como descreve Descartes?</p> <p>3. Há uma relação</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>essencial entre conhecimento e o exercício da liberdade pessoal?</p> <p>4. Em que poderá consistir viver uma vida em absoluta ignorância e sem qualquer possibilidade de livre arbítrio?</p> <p>5. Se pudéssemos <u>escolher</u> entre mantermo-nos numa vida fundada num simulacro da realidade, mas aparentemente cómoda, e uma vida efetivamente real, mas mais difícil, o que escolheríamos? Porquê?</p> <p>Se lhe fosse dado a escolher tomar “o comprimido azul ou</p>				
	<p>o vermelho” (dados por Morpheus a Neo), qual escolheria? Porquê?</p> <p>6. De acordo com Cypher, o rebelde que trai Morpheus, “a ignorância é uma bênção”. O que pensa desta formulação?</p> <p>7. Pode o ser humano preferir viver numa ilusão/sonho? Porquê?</p> <p>8. Pode o ser humano ter uma tendência muito forte para permanecer numa situação (de ignorância ou de simulacro) porque tal cenário coincide</p>				

	com o que já conhece e lhe é familiar?				
--	--	--	--	--	--

Anexo 4:

Guião de análise do filme "Matrix"

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva - Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento**

Anexo E - Matriz do inquérito sobre as atividades associadas ao visionamento de *Matrix*

Disciplina: Filosofia

11º ano

Turma: 11º Y

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme “*Matrix*” no âmbito da lecionação da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme “*Matrix*”

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme “*Matrix*” contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme “Matrix” fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspetos relacionados com a validade do conhecimento humano?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme “Matrix”?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Anexo F - Matriz do inquérito sobre as atividades associadas ao visionamento do filme *Mar adentro*

Disciplina: Filosofia

10º ano, turma 10ºX

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme “Mar adentro”.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme “Mar adentro”?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme “Mar adentro” contribuíram para a compreensão de alguns dos problemas identificados ao longo do estudo da Ética deontológica Kantiana e da ética utilitarista de Stuart-Mill?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme “Mar adentro” fez com que pensasse de um modo diferente sobre a relação entre liberdade humana, moralidade e dever?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver este filme, pensou sobre o carácter problemático que o recurso à eutanásia apresenta no plano da liberdade individual e da ação?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Anexo G- Inquéritos de avaliação da reação às experiências com cinema (10º X e 11º Y)

Disciplina: Filosofia

11º ano

Turma: 11º H1

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme “Matrix” no âmbito da lecionação da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme “Matrix”

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme “Matrix” contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

3. Considera que o visionamento do filme “Matrix” fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do gênio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme “Matrix”?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

7. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Aprendi que o conhecimento humano estará sempre dependente de outras variáveis, e que não existem ~~certezas~~ conhecimentos de que podemos ter a certeza.

4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

7. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Gostei desta atividade, mas acho que deveríamos ter no mais tempo para a discussão das perguntas sobre o filme, no entanto foi uma aula diferente e mais interativa.

Disciplina: Filosofia

11º ano

Turma: 11º H1

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da lecionação da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da lecionação da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

7. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Eu gostei bastante do filme, já o tinha visto mas nunca tão bem explicado quando o vi pela segunda vez no auditório, conseguiu dar para aquele filme de uma forma e ajudou-me bastante para entender a matéria que estudamos e da qual não gostei.

NOVAFCSH
 Disciplina: Filosofia
 11º ano
 Turma: 11º M1

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da lecionação de subunidade Descartes e interpretação de atitudes cooperativas: Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

NOVAFCSH

3. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo de teoria do conhecimento de Descartes?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, as possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

NOVAFCSH

4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

NOVAFCSH

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

7. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Eu achei o filme muito interessante, e isso ajudou-me a perceber os conteúdos ensinados com mais clareza e profundidade. Foi um método mais interessante e participativo (preendeu a minha atenção) de aprender e analisar a teoria do conhecimento de Descartes.

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da leção da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

7. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

eu gostei dessa atividade, mas senti que devíamos ter prolongado a visão do filme para ouvir a aula também, isso começamos a melhorar e conseguimos relacionar mais com a filosofia e o que os estudos.

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da lecionação da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

4. A partir da experiência de ver o filme, questionar-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

6. Pensa-se que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos textos estudados?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

7. Dê um espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu esta semana ao longo desta atividade.

Este é um trabalho muito bom que ajudamos a entender o tema de uma forma mais dinâmica e clara. Assim este é um filme que nos ajuda a entender os conceitos de uma forma mais clara e interessante.

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da lecionação da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"?

- muito
- pouco
- razoavelmente
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

- muito
- pouco
- razoavelmente
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, as possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito
- pouco
- razoavelmente
- nada.

4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

- muito
- pouco
- razoavelmente
- nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?

- muito
- pouco
- razoavelmente
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito
- pouco
- razoavelmente
- nada.

7. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

O Matrix abriu o caminho para iniciar o estudo a Descartes, e acho muito correta termos começado por aí. Foi uma boa introdução e uma ~~boa~~ base sólida de que ~~se~~ não de irou nas discussões por trás deste novo capítulo.

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da lecionação da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento de hipóteses de género maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-te que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

7. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu até ao longo desta atividade.

Discutir uma dúvida, reflectir sobre a importância do conhecimento e as possibilidades que temos nos dias de hoje da forma de como a forma foi apresentada, sendo mais interessante.

NOVAFCSH
Disciplina: Filosofia
11º ano
Turma: 11º H1

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da lecionação da subunidade Descrição e interpretação de atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"

muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

5. A argumentação cartesianista que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais clara depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?

muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, as possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

7. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu ou sentiu ao longo desta atividade.

Disciplina: Filosofia

11º ano

Turma: 11º H1

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da leção da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

7. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

A atividade do filme "Matrix" tornou o filme e o conteúdo muito mais claro e interessante.

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da leção da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

7. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu ou sentiu ao longo desta atividade.

*o que se aprendeu foi que
 não há nada lá fora
 não há nada lá fora
 não há nada lá fora*

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da leção da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-te que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

7. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Uma atividade (filosófica) que ajuda a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados. O filme "Matrix" ajuda-me a entender melhor os problemas filosóficos e a argumentação cartesiana. O filme ajudou-me a entender melhor os problemas filosóficos.

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da lecionação da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

7. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da leção da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da leção da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

7. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Esta atividade me fez refletir sobre a ilusão da realidade e o impacto da tecnologia em nossas vidas. Matrix vai além da ficção, trazendo questões profundas sobre controle, liberdade e inteligência.

Disciplina: Filosofia

11º ano

Turma: 11º H1

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da lecionação da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

7. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Foi um bocadinho "abarrecido" ver o filme mas ajudou para entender a teoria do conhecimento de Descartes

Disciplina: Filosofia

11º ano

Turma: 11º H1

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da lecionação da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

NOVAFCSH

4. À partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à divida mesódica e, em particular, o levantamento da hipótese do gênio maligno, tornaram-se mais claros depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?

muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

NOVAFCSH

6. Parece-lhe que o recurso ao sistema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

7. Depois deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu ou sentiu ao longo desta atividade.

Senti que compreendi mais as coisas e como de alguma forma elas se encaixam melhor no mundo. É bom ver as coisas de uma outra maneira e perceber como a filosofia nos ajuda a perceber mais a realidade. Lembramos tudo de que vivemos no mundo.

NOVAFCSH

disciplina: Filosofia

1º ano

turma: 11º H1

questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da discussão da subunidade Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"

muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

NOVAFCSH

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?

muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, às possibilidades e aos limites do conhecimento humano de um modo mais profundo?

muito;
 pouco;
 razoavelmente;
 nada.

<p>NOVAFCSH</p> <p>4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a <u>validade</u> do conhecimento humano?</p> <p><input type="checkbox"/> muito; <input checked="" type="checkbox"/> pouco; <input type="checkbox"/> razoavelmente; <input type="checkbox"/> nada.</p> <p>5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?</p> <p><input type="checkbox"/> muito; <input type="checkbox"/> pouco; <input checked="" type="checkbox"/> razoavelmente; <input type="checkbox"/> nada.</p>	<p>NOVAFCSH</p> <p>6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> muito; <input type="checkbox"/> pouco; <input type="checkbox"/> razoavelmente; <input type="checkbox"/> nada.</p> <p>7. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.</p> <p><i>do longo desta atividade, senti que o visionamento de um filme ajudou bastante, e gostaria que no próximo período se realizasse novamente uma atividade semelhante.</i></p>
<p>NOVAFCSH</p> <p>Disciplina: Filosofia 11º ano Turma: 11º H1</p> <p>Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Matrix" no âmbito da leção da subunidade <u>Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva- Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento.</u></p> <p>1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Matrix"?</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> muito; <input type="checkbox"/> pouco; <input type="checkbox"/> razoavelmente; <input type="checkbox"/> nada.</p>	<p>NOVAFCSH</p> <p>2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Matrix" contribuíram para a compreensão dos problemas identificados ao longo do estudo da teoria do conhecimento de Descartes?</p> <p><input type="checkbox"/> muito; <input type="checkbox"/> pouco; <input checked="" type="checkbox"/> razoavelmente; <input type="checkbox"/> nada.</p> <p>3. Considera que o visionamento do filme "Matrix" fez com que pensasse sobre os problemas relativos ao alcance, <u>às possibilidades</u> e aos <u>limites</u> do conhecimento humano de um modo mais profundo?</p> <p><input type="checkbox"/> muito; <input type="checkbox"/> pouco; <input checked="" type="checkbox"/> razoavelmente; <input type="checkbox"/> nada.</p>

4. A partir da experiência de ver o filme, questionou-se sobre aspectos relacionados com a validade do conhecimento humano?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. A argumentação cartesiana que justifica o recurso à dúvida metódica e, em particular, o levantamento da hipótese do génio maligno, tornaram-se mais claras depois de ver e de discutir o filme "Matrix"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

7. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Estes temas levaram-me a pensar que podia ser muito mais fácil porque é uma referência de base para assuntos dados durante as aulas de uma forma mais fácil...

3. Considera que o visionamento do filme "Mar adentro" fez com que pensasse de um modo diferente sobre a relação entre liberdade humana, moralidade e dever?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver este filme, pensou sobre o caráter problemático que o recurso à eutanásia apresenta no plano da liberdade individual e da ação?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Eu aprendi que a automação deve ser
possibilitada em alguns casos específicos

Disciplina: Filosofia

10º ano, turma 10ºC1

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme “Mar adentro” .

1. Gostou da atividade de visionamento do filme “Mar adentro”?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme “Mar adentro” contribuíram para a compreensão de alguns dos problemas identificados ao longo do estudo da Ética deontológica Kantiana e da ética utilitarista de Stuart-Mill?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Mar adentro" fez com que pensasse de um modo diferente sobre a relação entre liberdade humana, moralidade e dever?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver este filme, pensou sobre o carácter problemático que o recurso à eutanásia apresenta no plano da liberdade individual e da ação?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Com este filme consegui perceber melhor as diferenças entre o ponto de vista de Stuart-Miller e Kant.



Disciplina: Filosofia

10º ano, turma 10ºC1

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Mar adentro".

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Mar adentro"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Mar adentro" contribuíram para a compreensão de alguns dos problemas identificados ao longo do estudo da Ética deontológica Kantiana e da ética utilitarista de Stuart-Mill?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.



3. Considera que o visionamento do filme "Mar adentro" fez com que pensasse de um modo diferente sobre a relação entre liberdade humana, moralidade e dever?

- a) muito;
- b) pouco;
- c) razoavelmente;
- d) nada.

4. A partir da experiência de ver este filme, pensou sobre o carácter problemático que o recurso à eutanásia apresenta no plano da liberdade individual e da ação?

- a) muito;
- b) pouco;
- c) razoavelmente;
- d) nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- a) muito;
- b) pouco;
- c) razoavelmente;
- d) nada.

5. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Sinto que com esta atividade consegui aprender e interagir com coisas extremamente importante para o desenvolvimento do conhecimento filosófico



10º ano, turma 10ºC1

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme “Mar adentro” .

1. Gostou da atividade de visionamento do filme “Mar adentro”?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme “Mar adentro” contribuíram para a compreensão de alguns dos problemas identificados ao longo do estudo da Ética deontológica Kantiana e da ética utilitarista de Stuart-Mill?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Mar adentro" fez com que pensasse de um modo diferente sobre a relação entre liberdade humana, moralidade e dever?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver este filme, pensou sobre o caráter problemático que o recurso à eutanásia apresenta no plano da liberdade individual e da ação?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Acho estas aulas interativas muito mais divertidas e fáceis de perceber e prestar atenção. Aprendo muito mais rápido com estas aulas diferentes e gostava que houvesse mais aulas assim, que aprendessem a minha atenção.

Disciplina: Filosofia

10º ano, turma 10ºC1

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Mar adentro".

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Mar adentro"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Mar adentro" contribuíram para a compreensão de alguns dos problemas identificados ao longo do estudo da Ética deontológica Kantiana e da ética utilitarista de Stuart-Mill?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Mar adentro" fez com que pensasse de um modo diferente sobre a relação entre liberdade humana, moralidade e dever?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver este filme, pensou sobre o caráter problemático que o recurso à eutanásia apresenta no plano da liberdade individual e da ação?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Após visionar este filme consegui
criar um ponto de vista em
relação à eutanásia e discuti-lo
com os meus colegas, encaixando-
-se nos parâmetros da ~~filosofia~~
filosofia, inovando o método de
aprendizagem e a meu ver
do costume de estar sentado à
frente de um quadro a
ouvir um professor durante 2 horas.



Disciplina: Filosofia

10º ano, turma 10ºC1

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Mar adentro" .

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Mar adentro"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Mar adentro" contribuíram para a compreensão de alguns dos problemas identificados ao longo do estudo da Ética deontológica Kantiana e da ética utilitarista de Stuart-Mill?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Mar adentro" fez com que pensasse de um modo diferente sobre a relação entre liberdade humana, moralidade e dever?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver este filme, pensou sobre o caráter problemático que o recurso à eutanásia apresenta no plano da liberdade individual e da ação?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que prendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Não gostei muito do filme porém ajudou a refletir e a comparar as ideologias éticas de Stuart Mill e Kant e o caso da eutanásia.
Após a discussão e a realização das questões deu muito que refletir.
O filme não é muito emocionante e o enredo é demasiado lento, mas ajudou principalmente a reforçar os conteúdos abordados em aula e até pensar um pouco além dos mesmos.



Disciplina: Filosofia

10º ano, turma 10ºC1

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Mar adentro" .

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Mar adentro"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Mar adentro" contribuíram para a compreensão de alguns dos problemas identificados ao longo do estudo da Ética deontológica Kantiana e da ética utilitarista de Stuart-Mill?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.



3. Considera que o visionamento do filme "Mar adentro" fez com que pensasse de um modo diferente sobre a relação entre liberdade humana, moralidade e dever?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver este filme, pensou sobre o carácter problemático que o recurso à eutanásia apresenta no plano da liberdade individual e da ação?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Na minha opinião, o visionamento do filme ajudou a criar interesse ~~para~~ pelo tema em estudo e obrigou a manter a nossa atenção, o que foi bom. Ache ~~que~~ que é um mercado interessante para os alunos de filosofia que fez a atividade diferente e engajada.



Disciplina: Filosofia

10º ano, turma 10ºC1

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Mar adentro".

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Mar adentro"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Mar adentro" contribuíram para a compreensão de alguns dos problemas identificados ao longo do estudo da Ética deontológica Kantiana e da ética utilitarista de Stuart-Mill?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Mar adentro" fez com que pensasse de um modo diferente sobre a relação entre liberdade humana, moralidade e dever?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver este filme, pensou sobre o carácter problemático que o recurso à eutanásia apresenta no plano da liberdade individual e da ação?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Acho que este tipo de atividades ~~atira~~ atrai a atenção das alunas e obrigas a refletir sobre alguns problemas filosóficos.



Disciplina: Filosofia

10º ano, turma 10ºC1

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Mar adentro".

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Mar adentro"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Mar adentro" contribuíram para a compreensão de alguns dos problemas identificados ao longo do estudo da Ética deontológica Kantiana e da ética utilitarista de Stuart-Mill?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Mar adentro" fez com que pensasse de um modo diferente sobre a relação entre liberdade humana, moralidade e dever?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver este filme, pensou sobre o carácter problemático que o recurso à eutanásia apresenta no plano da liberdade individual e da ação?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Achei um filme muito interessante e que dá muito que pensar. Gostei de analisar o filme através das diferentes perspetivas (Kant e Mill) acho que me ajudou a clarificar o que cada um pensa.



Disciplina: Filosofia

10º ano, turma 10ºC1

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Mar adentro".

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Mar adentro"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Mar adentro" contribuíram para a compreensão de alguns dos problemas identificados ao longo do estudo da Ética deontológica Kantiana e da ética utilitarista de Stuart-Mill?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.



3. Considera que o visionamento do filme "Mar adentro" fez com que pensasse de um modo diferente sobre a relação entre liberdade humana, moralidade e dever?

- muito
- pouco
- razoavelmente
- nada.

4. A partir da experiência de ver este filme, pensou sobre o caráter problemático que o recurso à eutanásia apresenta no plano da liberdade individual e da ação?

- muito
- pouco
- razoavelmente
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito
- pouco
- razoavelmente
- nada.

5. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Esta atividade não só ajudou a desenvolver certos assuntos na disciplina de filosofia, como também ajudou a refletir sobre a questão da autonomia, algo que na minha opinião ~~era~~ era desconhecido. Ao assistir o filme aprendi mais sobre esta questão, relacionando com a filosofia, e percebi ~~a~~ melhor os princípios de Stuart Mill e Kant. Concluído, considero que deveríamos repetir esta atividade.



Disciplina: Filosofia

10º ano, turma 10ºC1

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Mar adentro".

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Mar adentro"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Mar adentro" contribuíram para a compreensão de alguns dos problemas identificados ao longo do estudo da Ética deontológica Kantiana e da ética utilitarista de Stuart-Mill?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Mar adentro" fez com que pensasse de um modo diferente sobre a relação entre liberdade humana, moralidade e dever?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver este filme, pensou sobre o caráter problemático que o recurso à eutanásia apresenta no plano da liberdade individual e da ação?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Aprendi bastante a diferença entre as éticas de Stuart Mill (utilitarismo) e a ética deontológica de Kant.



Disciplina: Filosofia

10º ano, turma 10ºC1

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme “Mar adentro” .

1. Gostou da atividade de visionamento do filme “Mar adentro”?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme “Mar adentro” contribuíram para a compreensão de alguns dos problemas identificados ao longo do estudo da Ética deontológica Kantiana e da ética utilitarista de Stuart-Mill?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Mar adentro" fez com que pensasse de um modo diferente sobre a relação entre liberdade humana, moralidade e dever?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver este filme, pensou sobre o caráter problemático que o recurso à eutanásia apresenta no plano da liberdade individual e da ação?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Disciplina: Filosofia

10º ano, turma 10ºC1

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas

Questionário de avaliação sobre a atividade de visionamento do filme "Mar adentro".

1. Gostou da atividade de visionamento do filme "Mar adentro"?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

2. Considera que o visionamento e a discussão do filme "Mar adentro" contribuíram para a compreensão de alguns dos problemas identificados ao longo do estudo da Ética deontológica Kantiana e da ética utilitarista de Stuart-Mill?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

3. Considera que o visionamento do filme "Mar adentro" fez com que pensasse de um modo diferente sobre a relação entre liberdade humana, moralidade e dever?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

4. A partir da experiência de ver este filme, pensou sobre o caráter problemático que o recurso à eutanásia apresenta no plano da liberdade individual e da ação?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

6. Parece-lhe que o recurso ao cinema nas aulas de Filosofia ajuda a ilustrar e a entender os problemas filosóficos presentes nos temas estudados?

- muito;
- pouco;
- razoavelmente;
- nada.

5. Dispõe deste espaço para comentar ou dar uma opinião sobre o que aprendeu e/ou sentiu ao longo desta atividade.

Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento

O problema da possibilidade do conhecimento: o desafio cético.

Descartes e a resposta racionalista

“Notei, há alguns anos já, que, tendo recebido desde a mais tenra idade tantas coisas falsas por verdadeiras, e sendo tão duvidoso tudo o que depois sobre elas fundei, tinha de deitar abaixo tudo, inteiramente, por uma vez na minha vida, e começar, de novo, desde os primeiros fundamentos, se quisesse estabelecer algo de seguro e duradouro nas ciências. Então, [...]vou dedicar-me [...] com seriedade e livremente, a destruir em geral as minhas opiniões. “

René Descartes (1641). *Meditações sobre a Filosofia Primeira*. Trad. Gustavo de Fraga. Coimbra: Almedina, 1992, pp. 105-107



Descartes procura:

Ultrapassar o desafio posto pelo ceticismo radical:

O ceticismo radical afirma que o conhecimento não é possível.

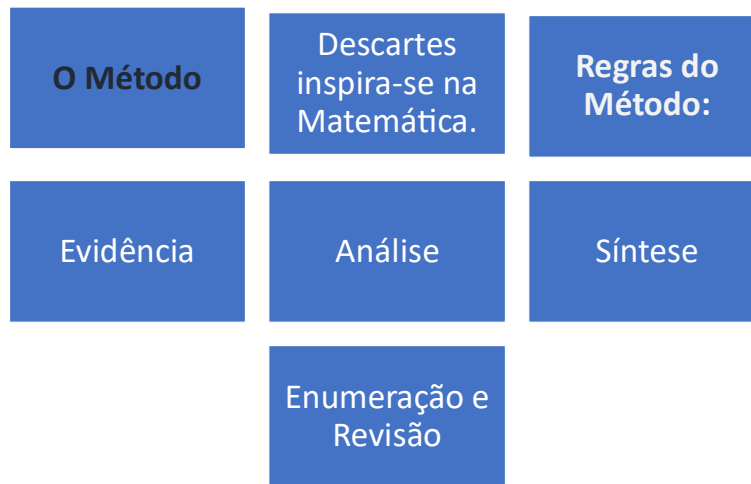
Esta afirmação é contraditória: como posso afirmar que não é possível conhecer nada e afirmar, em simultâneo, que sei que não é possível conhecer nada?

Descartes procura:

O fundamento do conhecimento.

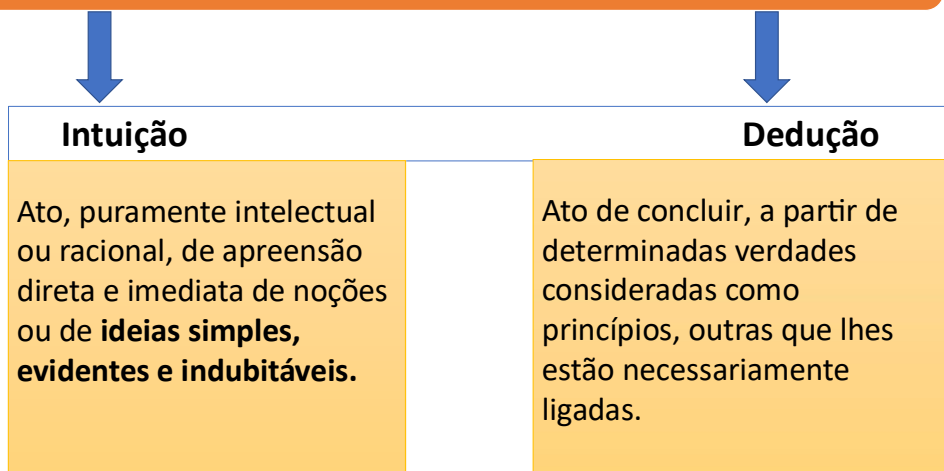
Os princípios basilares das ciências e da filosofia

O critério para distinguir claramente o que é falso e o que é verdadeiro.



5

O Método deve guiar o espírito no exercício das duas principais operações do entendimento:



8

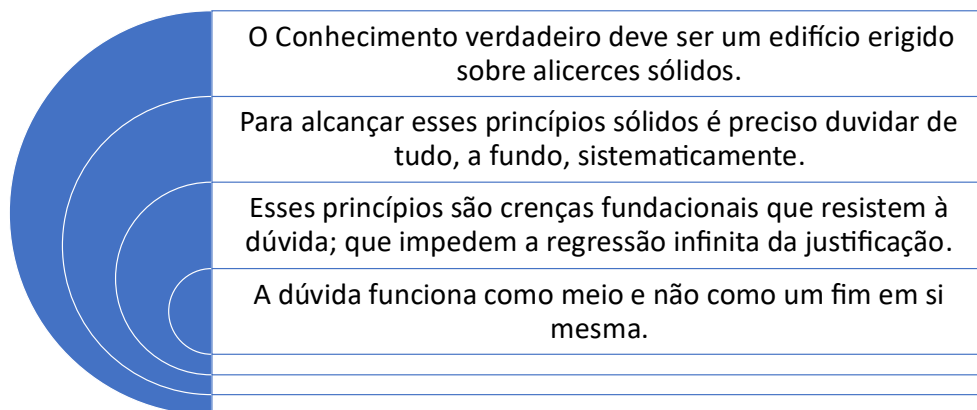
A Dúvida

Teremos algum tipo de conhecimento do qual não possamos duvidar?

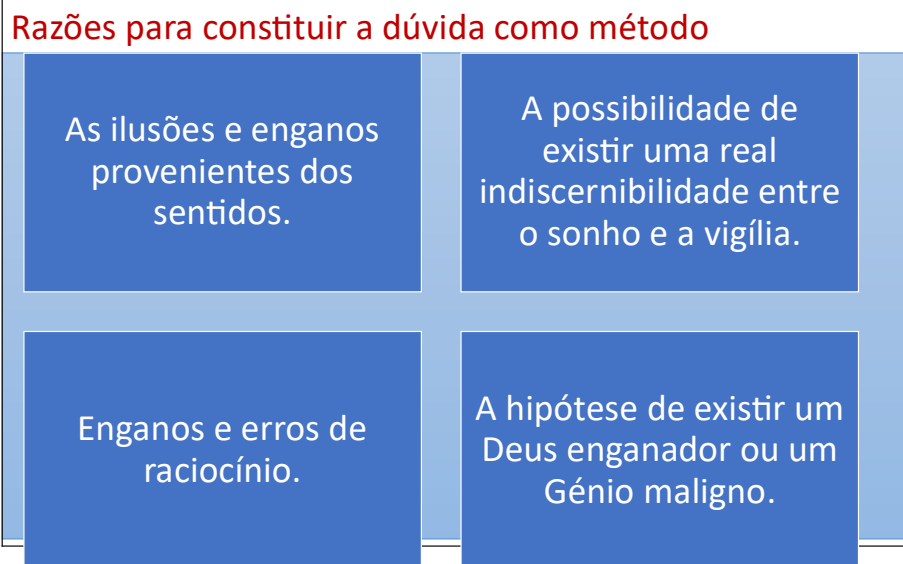
- É uma exigência da razão.
- É a condição da aplicação do método.
- É uma dúvida metódica
- É o instrumento usado na pesquisa sobre os princípios ou crenças fundamentais e indubitáveis.
- Através da dúvida, Descartes procura construir um conhecimento absolutamente seguro.

9

A Dúvida Cartesiana pretende destruir todo um património de pretensão conhecimento adquirido.



10



11

Características da Dúvida Cartesiana

Metódica	Hiperbólica	Universal e radical	Voluntária
<ul style="list-style-type: none"> - É um instrumento para chegar a um conhecimento seguro e à certeza e verdade. - Mantem-se apenas até se encontrar algo indubitável (é provisória). 	<ul style="list-style-type: none"> - A dúvida é levada ao extremo. - Considera falso tudo o que parecer minimamente duvidoso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atinge todas as nossas crenças. - Questiona a possibilidade de construir o conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - É uma dúvida constituída livremente e de modo artificial. - Tem uma função catártica: realiza uma depuração relativamente aos conteúdos do nosso conhecimento.

12

Características da Dúvida Cartesiana			
<p>Metódica</p> <ul style="list-style-type: none"> - É um instrumento para chegar a um conhecimento seguro e à certeza e verdade. - Mantem-se apenas até se encontrar algo indubitável (é provisória). 	<p>Hiperbólica</p> <ul style="list-style-type: none"> - A dúvida é levada ao extremo. - Considera falso tudo o que parecer minimamente duvidoso. 	<p>Universal e radical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atinge todas as nossas crenças. - Questiona a possibilidade de construir o conhecimento. 	<p>Voluntária</p> <ul style="list-style-type: none"> - É uma dúvida constituída livremente e de modo artificial. - Tem uma função catártica: realiza uma depuração relativamente aos conteúdos do nosso conhecimento.

A dúvida metódica permite que nos libertemos de:

Juízos precipitados

Preconceitos adquiridos

Opiniões erróneas

Confiança cega nos dados provenientes dos sentidos

Confiança acrítica nas informações (suposto conhecimento) proveniente da tradição e da autoridade.

13

As consequências da aplicação da dúvida

- A liberdade suscitada pelo exame rigoroso feito através da dúvida possibilita um movimento de inauguração de novos alicerces para o conhecimento humano.
- A partir da *demolição* das estruturas periclitantes do saber, será finalmente possível erigir o edifício do conhecimento, partindo de bases sólidas.
- Essas bases são os princípios que sobrevivem ao exame sistemático da dúvida.
- ***De acordo com Descartes, quais serão, portanto, as bases sólidas que servirão de princípios fundadores do conhecimento verdadeiro?***

18

O que resta depois de duvidar de tudo?

“ *Cogito , ergo sum.*”

Dúvida e duvido Afirmo a própria
existência **Cogito** : “*Penso, logo existo*”

```
graph LR; A[Dúvida e duvido] --> B[Afirmo a própria existência]; B --> C["Cogito : 'Penso, logo existo'"]; C --> D[Não posso duvidar ou pensar sem existir];
```

Não posso duvidar ou pensar sem existir

19

Características do Cogito

- É um princípio evidente e indubitável
- É uma crença inabalável que se apresenta por intuição ao espírito, com clara e distintamente
- Funciona como primeiro critério de verdade
- É uma verdade da razão (a priori)
- É a primeira verdade sólida
- É uma crença fundacional e sólida
- É uma crença autoevidente e autojustificada
- Mostra que a qualidade essencial da alma é o pensamento
- Institui o dualismo entre corpo e alma
- Afirma a alma como *Res Cogitans* /coisa pensante

20

David Hume e a resposta empirista aos problemas relativos à origem, à possibilidade e aos limites do conhecimento.

29

Princípios de conexão e de associação de ideias

Semelhança	Contiguidade no tempo e no espaço	Causalidade (estabelecimento de relações de causa e efeito)
<ul style="list-style-type: none">Exemplo: um objeto desenhado remete-nos para o objeto original.	<ul style="list-style-type: none">Exemplo: a lembrança de um comboio faz pensar numa estação e em passageiros, entre outros.	<ul style="list-style-type: none">Exemplo: O gesto de colocar ao lume água fria (causa), faz pensar na ebulição da mesma (efeito).O princípio da causalidade, em particular, é central para a formação de ideias, mas Hume argumenta que ele é baseado no hábito e não numa efetiva conexão necessária entre eventos

34

A crítica à concepção habitual de causalidade

David Hume desenvolveu uma análise crítica sobre a relação de causa e efeito, questionando a natureza dessa conexão e a forma como a mesma se estabelece no modo de conhecimento humano.

Princípios Fundamentais:

1. **Na base de tudo está a experiência:** Hume argumenta que a relação entre causa e efeito não pode ser conhecida a priori, mas apenas através da experiência.
2. O conceito de **conjunção constante:** a causalidade é percebida como uma conjunção constante entre eventos, **não** como uma conexão necessária inerente aos objetos.
3. **Hábito e costume:** A inferência causal é produto do hábito e do costume, não de um raciocínio a priori.

O problema da indução

O problema da indução questiona a justificação lógica para fazer **inferências gerais ou previsões baseadas em observações particulares.**

- Não podemos justificar logicamente a inferência de eventos futuros com base em eventos passados.
- Não há uma conexão lógica necessária entre o que aconteceu no passado e o que acontecerá no futuro.

O problema da indução

Argumentos Principais de Hume:	
1.	Circularidade: qualquer tentativa de justificar a indução usando a própria indução é circular.
2.	Ausência de Necessidade Lógica: Não há qualquer garantia lógica de que o futuro seguirá o padrão do passado.
3.	Hábito e Costume: As nossas inferências indutivas são baseadas no hábito e no costume, assim como advêm da expectativa ilegítima de que o que se passou no passado vai passar-se no futuro.

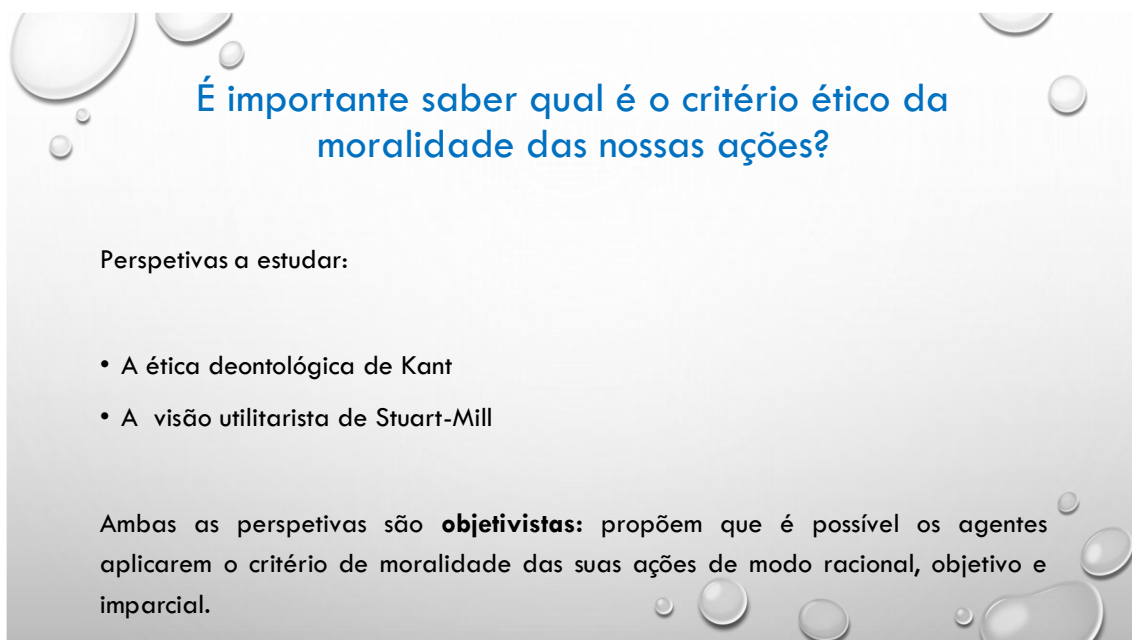
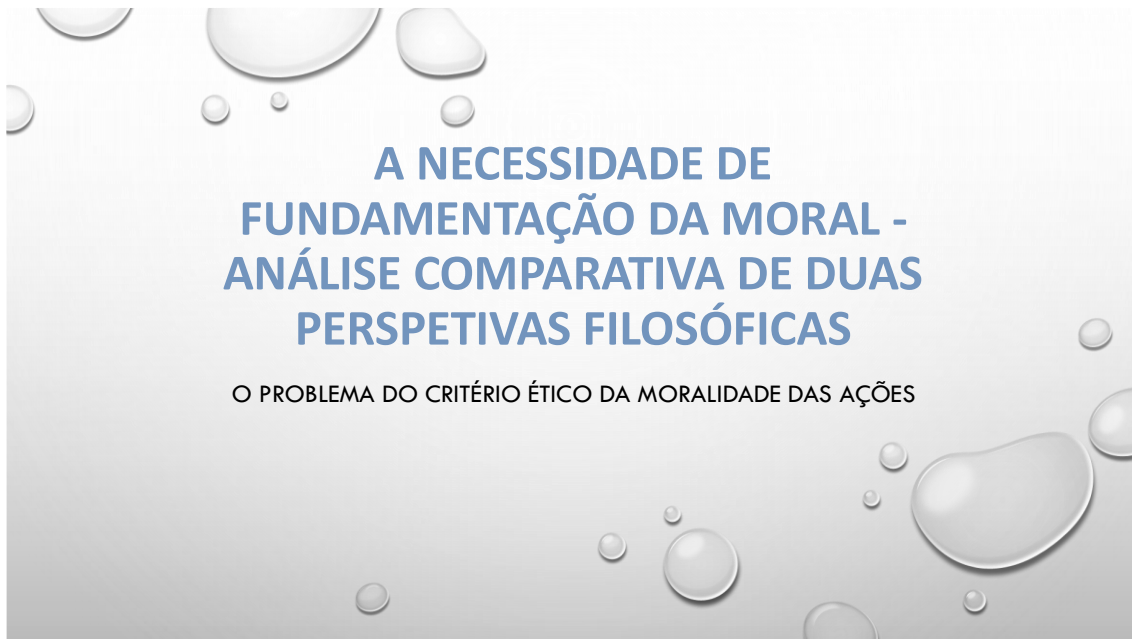
38

Implicações do problema relativo à constituição de pretensão conhecimento mundano e científico a partir do raciocínio indutivo:

- Ceticismo: O problema da indução leva a um ceticismo sobre o nosso conhecimento do mundo.
- Desafio ao Método Científico: Questiona a base lógica das generalizações científicas e previsões.
- Distinção entre bons e maus hábitos indutivos: Hume argumenta que não há distinção objetiva entre bons e maus hábitos indutivos

39

Anexo: I- Recurso pedagógico em *Powerpoint* – Ética (10º ano)



A ética deontológica de Kant

A Ética kantiana é deontológica : funda-se na noção de **DEVER**.

- Uma Ética do Dever orienta-nos de acordo com a ideia de que há ações que são sempre certas e ações que são sempre erradas.

- A Ética kantiana **não é consequencialista** : o critério da moralidade das ações não está implicado nas consequências dessas ações.

Kant diz-nos que há deveres morais absolutos :

Estes deveres devem ser sempre realizados, independentemente das circunstâncias e de um modo absolutamente **incondicional**.

- **As ações moralmente corretas são, portanto, ações por Dever**

- As ações realizadas por Dever **valem por si mesmas** enquanto tal e **não como meio** para atingir um determinado fim.

Tipos de ação e valor moral

Ações contrárias ao dever: ações que **nunca devemos realizar intencionalmente, sendo proibidas**, porque violam direitos fundamentais das pessoas.

São **ações incorretas**, portanto, **imorais**.

Ações em conformidade com o dever: são ações que funcionam como um meio para atingir uma determinada finalidade, detendo apenas **valor extrínseco ou instrumental**. Ou seja, não visam cumprir o dever pelo próprio dever, mas cumprem-no como meio para alcançar um determinado fim. São ações realizadas por interesse ou conveniência e por desejos ou inclinações pessoais, tendo uma intenção egoísta.

São ações dentro da legalidade (**corretas, mas sem valor moral**).

Exemplos: O condutor cumpre o código da estrada para não ir preso no caso de infração ao mesmo.

A pessoa que ajuda os mais desfavorecidos, na medida em que isso lhe causa satisfação emocional e psicológica e porque é conhecida no bairro como uma pessoa muito boa.

Ações por dever: são as únicas ações **com valor moral intrínseco**, porque valem por si mesmas, enquanto puro cumprimento do dever pelo próprio dever. São, portanto, realizadas por si mesmas, e não como meio para atingir um determinado fim (conveniente ou útil para o agente).

São **fins em si mesmas** e refletem o carácter absolutamente incondicional do dever.

São as **únicas ações moralmente boas**.

Exemplos: Não mentir, independentemente das circunstâncias.

Não roubar, independentemente das circunstâncias.

Não explorar outro ser humano, independentemente das circunstâncias.

A deontologia kantiana é **radical**: O critério da moralidade das ações funda-se no princípio de que há **deveres absolutos**.

- Estes **deveres assentam na Razão** (na capacidade dos agentes de pensar racionalmente).
- O **objetivismo** do critério de moralidade das ações está implicado na sua origem, que é a **Razão**.
- As inclinações, as emoções ou outros aspetos circunstanciais não podem interferir/condicionar a realização das ações humanas.
- Os **deveres** apresentam-se enquanto **regras morais com um valor absoluto**.
- Conduzir a ação de acordo com o respeito por estes deveres absolutos corresponde a dar um uso **prático à Razão**.
- **Agir por dever implica constituir uma vontade boa**.

A boa vontade

«A boa vontade não é boa por aquilo que promove ou realiza, pela aptidão para alcançar qualquer finalidade proposta, mas tão-somente pelo querer, isto é, em si mesma, e, considerada em si mesma, deve ser avaliada em grau muito mais alto do que tudo o que por seu intermédio possa ser alcançado em proveito de qualquer inclinação, ou mesmo, se se quiser, da soma de todas as inclinações. Ainda mesmo que por um desfavor especial do destino [...] faltasse totalmente a esta boa vontade o poder de fazer vencer as suas intenções, mesmo que nada pudesse alcançar a despeito dos seus maiores esforços, e só afinal restasse a boa vontade [...], ela ficaria a brilhar por si mesma como uma jóia, como alguma coisa que em si mesma tem o seu pleno valor. A utilidade ou inutilidade nada podem acrescentar ou tirar a este valor.»

Immanuel Kant, Fundamentação da Metafísica dos Costumes, Lisboa, ed.70 2011, pp.23

A boa vontade

- É o bem supremo.
- É uma **vontade autónoma**.
- É uma vontade livre (porque não afetada pelo peso das inclinações, dos desejos, das emoções ou dos interesses pessoais).
- Orienta a ação de acordo com o estrito cumprimento do dever pelo próprio dever.
- Está implicada necessariamente na ação boa, que é realizada enquanto fim em si mesma.
- Institui o valor moral da ação.
- **O motivo/ o princípio do querer presente na vontade boa é agir pelo próprio respeito pelo dever.**

O IMPERATIVO CATEGÓRICO

- É o meio pelo qual a razão instrui os agentes a agirem de acordo com o dever.
- O **imperativo categórico** é : a lei moral (é uma lei que o ser humano dá a si próprio: é uma lei autónómica, proveniente da razão).

○ **princípio supremo da moralidade**

A regra da qual derivam todas as outras regras/deveres

É o princípio moral no qual se baseiam todos os princípios morais específicos (deveres específicos).

É o critério para distinguir as ações boas das ações más.

O imperativo categórico como fórmula da lei universal

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

Immanuel Kant, Fundamentação da Metafísica dos Costumes, Lisboa, Ed.70, 2009, pp.62

Obedecer à lei moral equivale a respeitar a obrigação imposta em mim pelo imperativo categórico, de modo que reconheço nele um **mandamento racional** que é **válido para todos os seres humanos**, incondicionalmente.

O imperativo categórico como fórmula da humanidade

“ Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio”.

Immanuel Kant, Fundamentação da Metafísica dos Costumes, Lisboa, Ed.70, 2009, pp.73

- Agir respeitando o imperativo categórico implica a afirmação da humanidade do ser humano.
- O ser humano, apesar de ser determinado pelas leis da natureza, enquanto ser sensível, não tem a esfera da ação reduzida ao determinismo natural: o ser humano é **racional** e **pode cumprir-se enquanto verdadeiramente humano a partir da orientação da ação de acordo com princípios racionais**.
- Agir por **dever e de acordo com a lei moral** equivale a assumir **a dignidade exclusiva** do ser humano (enquanto ser que partilha da esfera da natureza e da esfera da liberdade, enquanto ser sensível e ser racional).

O imperativo categórico como fórmula da humanidade

- Esta máxima funciona como:
 - princípio ou regra orientadora da ação que nasce na **razão**.
 - **lei que o ser humano dá a si mesmo** e que reflete uma **vontade autónoma**(uma **boa vontade**).
- Criação de uma esfera de ação que pode ser **livre**, porque é fundada numa **escolha ou deliberação racional**.
- movimento de **autodeterminação** do agente relativamente aos aspetos condicionantes da ação (intenções egoístas, desejos, inclinações sensíveis, emoções).
- O ser humano, ao agir respeitando a lei moral(imperativo categórico) : **toma-se a si próprio como um fim em si mesmo; toma os outros seres humanos como fins em si mesmos**.
- Afirmação da ação por dever como um DEVIR humano: tornar-se **Pessoa**.

Imperativo categórico e Imperativo hipotético

- O imperativo hipotético distingue-se do Imperativo categórico , porque é a regra que determina as ações em mera conformidade com o dever ou contrárias ao dever.
- O Imperativo hipotético **não tem carácter moral**: as ações que se lhe conformam apresentam um **valor instrumental** (não tendo valor moral).
- As ações deste género assentam em **máximas(motivos ou intenções que subjazem à ação) que não podem ser universalizáveis**.
- O **tipo de dever** instituído pelo Imperativo hipotético é **relativo e condicional** (não é absoluto), e visa a realização de ações que **valem apenas como meio para atingir um determinado fim** .
- O tipo de Vontade na qual se fundam as máximas que acompanham a ação que exprime a obediência ao imperativo hipotético não é uma vontade autónoma (dada pelo próprio agente a si mesmo); mas uma **Vontade heterónoma**.

A autonomia e a heteronomia da vontade

O que é a vontade autónoma?

- É a vontade que age com a **intenção de cumprir o dever pelo dever**.
- Por isso é também chamada **boa vontade**: a vontade que respeita a lei moral.
- A autonomia da vontade designa a capacidade de a **vontade decidir respeitar uma lei – a lei moral** – que exige o **respeito absoluto pela dignidade e autonomia da pessoa humana**.
- A autonomia da vontade não é fazer o que apetece: **o agente autónomo aceita a lei moral** porque essa **lei é criada por ele mesmo, quando faz escolhas morais imparciais e desinteressadas determinadas pela sua razão**.
- Uma vontade autónoma é uma **vontade puramente racional**, que faz sua uma lei da razão, que diz a si mesma «eu quero o que a lei moral exige». Ao agir por dever obedeço à voz da minha razão e nada mais.

<https://www.Paginasdefilosofia.Net/a-perspetiva-deontologica-de-kant/>, 20/2/25(adaptado)


A autonomia e a heteronomia da vontade

O que é a vontade heterónoma?

- É a vontade que não cumpre o dever pelo dever.
- Não é uma boa vontade.
- É a vontade que é incapaz de vencer o conflito **entre o dever e os interesses pessoais, os sentimentos do agente e as inclinações sensíveis**.
- Nestas circunstâncias, a vontade não tem **a razão como fonte da obrigação** e rege-se pelo que a **religião ou a sociedade** ditam, o que é um sinal de menoridade moral.
- É uma vontade que **não legisla racional e livremente sobre si própria**.
- Conforma os **motivos/ máximas da ação** apenas à esfera **da legalidade civil ou religiosa ou aos condicionamentos provenientes dos interesses individuais**.
- A lei à qual obedece vem do **exterior do agente**.
- **Não é uma vontade livre**.

<https://www.Paginasdefilosofia.Net/a-perspetiva-deontologica-de-kant/>, 20/2/25 (adaptado)

Anexo J - Matriz dos testes com critérios de correção

 <p>Secundária de Miraflores 2024/2025 – 1º período Ficha nº1 Filosofia , 11º Y, V/A</p> <p>Aluno _____ Ano: _____ Turma: _____ nº _____</p>	<p>Avaliação _____</p> <p>Professor _____</p>
---	---

GRUPO I

Na resposta a cada um dos itens, selecione a única opção correta.

(10 x 5 pontos= 50)

1. Estudar as propriedades intrínsecas da arte, é o objetivo de:

- A. Arte como representação
- B. Arte como expressão
- C. Arte como imitação
- D. Teorias essencialistas da arte.

2. A tese da teoria da arte como representação enuncia :

- A. se um objeto representa a natureza, então é uma obra de arte.
- B. se um objeto é arte, então é a representação de algo.
- C. se um objeto representa uma realidade, então é uma imitação.
- D. se um objeto é uma representação, então não é uma obra de arte.

3. A teoria expressivista não defende que:

- A. todos os objetos que causam emoções e as clarificam devem ser classificados como artísticos.
- B. a intenção do artista é fundamental para definir a sua criação como obra de arte.
- C. a capacidade comunicativa da obra é essencial para definir o seu estatuto artístico.
- D. o público de uma obra de arte tem de ser contagiado com o mesmo tipo de emoção que o criador tinha em mente quando a criou.

4. Há obras de arte que não expressam nenhuma emoção ou sentimento do artista. Esta afirmação é:

- A. Uma crítica à teoria da arte como imitação.
- B. Uma crítica à teoria expressivista..
- C. Um argumento a favor da teoria expressivista.
- D. Um argumento a favor da teoria da arte como representação.

5. A teoria formalista da Arte defende que uma obra de arte só o é se:

- A. Provocar emoções estéticas.
- B. Expressar as emoções do artista.
- C. Imitar o real.
- D. Possuir uma forma significativa que pode ser apreciada esteticamente.

6.. Uma objeção à teoria expressivista da arte enuncia que:

- A. Nem sempre o estado emocional do artista é conhecido.
- B. A representação pode ser imitativa ou simbólica.
- C. A obra de arte é um artefacto.
- D. As propriedades extrínsecas da obra são mais importantes do que a própria obra.

7. De acordo com a posição cética de Weitz, a arte:

- A. define-se pela forma.
- B. define-se pela imitação.
- C. é indefinível.
- D. define-se pela emoção.

8. Identifique a alínea que corresponde a uma crítica à teoria formalista da arte:

- A. A relação da obra de arte com a história da arte não é importante.
- B. A obra de arte vale, enquanto tal, pelas suas características relacionais e extrínsecas.
- C. Nem todas as obras de arte provocam emoção estética.
- D. Toda a arte é expressão de sentimentos do artista.

9. A teoria institucional da arte foi criticada, entre outras coisas,

- A. por nem toda a representação ser uma cópia.
- B. por nem todas as obras de artes produzirem prazer.
- C. por não poder ser refutada.
- D. por causa da circularidade da sua definição.

10. Segundo Levinson, um dos aspetos a ter em conta para definir arte é:

- A. o significado metafísico da obra de arte.
- B. a intenção do autor da obra.
- C. o valor monetário da obra de arte.
- D. o efeito que a obra produz no sujeito que aprecia.

GRUPO II

Considere o texto apresentado e responda às questões enunciadas:

“ Algumas pessoas que visitam galerias de arte, leem romances e poesia, vão ao teatro e ao *ballet* , veem cinema ou ouvem música, já perguntaram a si próprias, num momento ou noutro, o que é a arte. Esta é a questão básica que subjaz a toda a filosofia da arte.”

Nigel Warburton(1998), *Elementos Básicos de Filosofia*, Gradiva, pp.218-219.

1. **Vários pensadores tentaram responder à questão sobre “o que é a arte”. Explique porque é que a tentativa de definir a arte é filosoficamente importante, apesar de difícil. (30 pontos)**
2. **Apresente a tese fundamental da teoria expressivista da arte e as principais objeções que recaem sobre ela. (25 pontos)**

3. Explique qual é importância da sensibilidade estética na teoria formalista da arte. (25 pontos)
4. Identifique quais são os pontos em comum que a teoria institucional da arte tem com a teoria histórica da arte. (25 pontos)
5. Explique porque é que Morris Weitz afirma que a Arte é indefinível. (25 pontos)

GRUPO III

Estabeleça a correspondência correta entre as teorias da coluna A e as da coluna B. (20 pontos)

Coluna A


1. Teorias essencialistas
2. Teorias não essencialistas

Coluna B

- a) Teoria histórica da arte
- b) Teoria da arte como expressão
- c) Teoria institucional da arte
- d) Teoria da arte como representação
- e) Teoria da arte como forma

significante

Cotação: Grupo I, 50 pontos; Grupo II, 130 pontos; Grupo III, 20 pontos= 200 pontos



**Matriz de correção do teste de
Filosofia ,11^aY, 1^a ficha de avaliação Versão A**
GRUPO I

GRUPO I

Na resposta a cada um dos itens, selecione a única opção correta.
(10 x 5 pontos= 50)

1. Estudar as propriedades intrínsecas da arte, é o objetivo de:

- A. Arte como representação
- B. Arte como expressão
- C. Arte como imitação
- D. Teorias essencialistas da arte.**

2. A tese da teoria da arte como representação enuncia :

- A. se um objeto representa a natureza, então é uma obra de arte.
- B. se um objeto é arte, então é a representação de algo.**
- C. se um objeto representa uma realidade, então é uma imitação.
- D. se um objeto é uma representação, então não é uma obra de arte.

3. A teoria expressivista não defende que:

- A. todos os objetos que causam emoções e as clarificam devem ser classificados como artísticos.
- B. a intenção do artista é fundamental para definir a sua criação como obra de arte.
- C. a capacidade comunicativa da obra é essencial para definir o seu estatuto artístico.**
- D. o público de uma obra de arte tem de ser contagiado com o mesmo tipo de emoção que o criador tinha em mente quando a criou.

4. Há obras de arte que não expressam nenhuma emoção ou sentimento do artista. Esta afirmação é:

- A. Uma crítica à teoria da arte como imitação.
- B. Uma crítica à teoria expressivista.**
- C. Um argumento a favor da teoria expressivista.
- D. Um argumento a favor da teoria da arte como representação.

5. A teoria formalista da Arte defende que uma obra de arte só o é se:

- A. Provocar emoções estéticas.
- B. Expressar as emoções do artista.
- C. Imitar o real.
- D. Possuir uma forma significativa que pode ser apreciada esteticamente.**

6.. Uma objeção à teoria expressivista da arte enuncia que:

- A. Nem sempre o estado emocional do artista é conhecido.**
- B. A representação pode ser imitativa ou simbólica.
- C. A obra de arte é um artefacto.
- D. As propriedades extrínsecas da obra são mais importantes do que a própria obra.

7. De acordo com a posição cética de Weitz, a arte:

- A. define-se pela forma.
- B. define-se pela imitação.
- C. é indefinível.**
- D. define-se pela emoção.

8. Identifique a alínea que corresponde a uma crítica à teoria formalista da arte:

- A. A relação da obra de arte com a história da arte não é importante.
- B. A obra de arte vale, enquanto tal, pelas suas características relacionais e extrínsecas.
- C. Nem todas as obras de arte provocam emoção estética.**
- D. Toda a arte é expressão de sentimentos do artista.

9. A teoria institucional da arte foi criticada, entre outras coisas,

- A. por nem toda a representação ser uma cópia.
- B. por nem todas as obras de artes produzirem prazer.
- C. por não poder ser refutada.
- D. por causa da circularidade da sua definição.**

10. Segundo Levinson, um dos aspetos a ter em conta para definir arte é :

- A. o significado metafísico da obra de arte.
- B. a intenção do autor da obra.**
- C. o valor monetário da obra de arte.
- D. o efeito que a obra produz no sujeito que aprecia.

GRUPO II

Considere o texto apresentado e responda às questões enunciadas:

“ A maior parte das pessoas que visitam galerias de arte, leem romances e poesia, vão ao teatro e ao *ballet* , veem cinema ou ouvem música, já perguntaram a si próprias, num momento ou noutro, o que é a arte. Esta é a questão básica que subjaz a toda a filosofia da arte.”
Nigel Warburton(1998), *Elementos Básicos de Filosofia*, Gradiva, pp.218-219.

1.Vários pensadores tentaram responder à questão sobre “o que é a arte”. Explique porque é que a tentativa de definir a arte é filosoficamente importante, apesar de difícil. (30 pontos)

2. Identifique a tese fundamental da teoria expressivista da arte e as principais objeções que recaem sobre ela. (25 pontos)
3. Explique qual é a importância da sensibilidade estética na teoria formalista da arte. (25 pontos)
4. Identifique quais são os pontos em comum que a teoria institucional da arte tem com a teoria histórica da arte. (25 pontos).
5. Explique porque é que Morris Weitz afirma que a Arte é indefinível. (25 pontos).

Cenários de resposta:

1 (V/A) e 4 (V/B)

A tentativa de definir a arte é filosoficamente importante, na medida em que a arte é uma atividade humana, e, como tal, o seu significado não pode ser arbitrário. Dito de outro modo, **nem tudo que parece arte cumpre os requisitos para ser arte**, sendo necessário investigar quais são as condições de possibilidade para que a criação artística seja, efetivamente, arte. Dado o facto de haver uma diversidade enorme de formas de criação artística, daí decorre também o aumento da problematidade associada a uma pretensa definição de arte. Assim também, com a inovação artística surgida ao longo do século XX, a necessidade de questionar o que é a arte tornou-se ainda mais clara, já que o problema relativo à distinção entre o que é arte daquilo que não o é se tornou mais premente, face ao cenário de confronto da arte contemporânea com a história da arte.

A dificuldade associada ao projeto de definir a arte é proporcional à complexidade da tentativa de identificar quais são, efetivamente, **as condições necessárias e suficientes da arte**. A **pluralidade de formas e de estilos de manifestação artística** ao longo da história e na contemporaneidade, assim como a **falta de consenso entre as várias abordagens teóricas a este problema**, são fatores que tornam a busca por uma tal definição difícil.

DESCRITORES DA AVALIAÇÃO:

1. Identificação dos problemas fundamentais (20)

2. Articulação dos problemas identificados, fundamentando a resposta e propondo uma explicação sobre o problema em questão (10)

2 (V/A) e 3 (V/B)

Tese da teoria expressivista da arte: toda a arte é expressão clarificadora de emoções.

Principais objeções à teoria expressivista da arte: **1.** é demasiado inclusiva; **2.** é demasiado restrita; **3.** conhece vários contraexemplos (não admite como arte as obras de arte inexpressiva), **4.** considera arte inautêntica obras cujo estatuto artístico é inegável; **5.** é questionável que o estado emocional/mundo interior do criador seja conhecido.

DESCRITORES DA AVALIAÇÃO:

1. Identificação da tese em questão (10)
2. Identificação das objeções à tese (5x 3= 15)

3 (V/A) e 1 (V/B) Na teoria formalista da arte, o conceito de sensibilidade estética desempenha um papel decisivo, porque é a partir dele que Clive Bell pode fundar a tese de que a arte é forma significativa. Para Bell, o reconhecimento da essência da obra de arte e, portanto, a definição possível da arte, implica sentir a emoção estética que se associa à fruição da obra e ao reconhecimento da forma significativa que lhe subjaz. Esta fruição/ sentimento das emoções provocadas pela obra, dependem da sensibilidade do recetor da mesma. Ou seja, sem sensibilidade estética, não é possível sentir a emoção despertada na contemplação da obra de arte.

DESCRITORES DA AVALIAÇÃO:

1. Explicação do papel da sensibilidade estética na fundamentação da teoria da forma significativa de Bell(10)
2. Identificação da tese da teoria formalista da arte(5)

3. Aplicação do conceito de emoção estética.(5)
4. Aplicação do conceito de forma significativa.(5)

4(V/A) e 2 (V/B) Os pontos em comum existentes entre a teoria institucional e a teoria histórica são: estas teorias são não essencialistas; ambas consideram que a arte pode ser definível, de acordo com a identificação de determinadas condições de possibilidade da arte; nestas teorias, as condições/critérios para que a arte seja arte prendem-se com as características extrínsecas, relacionais e contextuais da obra de arte.

DESCRITORES DA AVALIAÇÃO:

1. Identificação dos pontos em comum entre a teoria institucional e a teoria histórico-intencional da arte:
 - 1.1. São teorias não essencialistas.(5)
 - 1.2. Consideram que a arte pode ser definível.(5)
 - 1.3. Identificam a existência de condições para a arte(5)
 - 1.4. Identificam essas condições da arte como sendo extrínsecas, relacionais e contextuais.(10)

5 (V/A) e 5 (V/B).Morris Weitz considera a arte indefinível, porque, de acordo com a sua posição cética, afirma que o conceito de arte é um conceito em aberto. Para o autor, a arte, dada a sua própria natureza, é uma atividade na qual a inovação, a criatividade e a originalidade desempenham um papel inequívoco, o que faz com que a produção artística não se deixe classificar numa definição concetual fechada, já que é uma atividade em contínua evolução, assente na liberdade criativa dos artistas e, portanto, sempre em constante transformação.

DESCRITORES DA AVALIAÇÃO:

1. Explicar porque Weitz considera a arte indefinível através de:
 - 1.1. Identificar que o conceito de arte é um conceito aberto.(10)
 - 1.2. Justificar porque o conceito de arte é um conceito aberto.(15)

GRUPO III

Estabeleça a correspondência correta entre as teorias da coluna A e as da coluna B. (20 pontos)

Coluna A

1. Teorias essencialistas
2. Teorias não essencialistas

Coluna B

- a) Teoria histórica da arte
- b) Teoria da arte como expressão
- c) Teoria institucional da arte
- d) Teoria da arte como representação
- e) Teoria da arte como forma

significante

Grupo III - Chave da resposta:

VERSÃO A

1 – b), d), e)

2 – a), c)

VERSÃO B

1 – b), c), d)

2 – a), e)

Secundária de Miraflores 2024/2025 – 1º período, Teste Global nº 1, Filosofia , 10ºX, V/A Aluno _____ Ano: _____ Turma: _____ nº _____	Avaliação _____ Professor _____
--	--

GRUPO I

(Cotação: 11x5=55)

Na resposta a cada um dos itens, selecione a única opção correta.

1. Dizer que «Os problemas filosóficos são problemas em aberto» significa que:

- a) a Filosofia é empírica.
- b) as questões filosóficas são básicas.
- c) a Filosofia requer espírito crítico e capacidade argumentativa.
- d) não existem respostas consensuais para as questões filosóficas.

2. A solidez de um argumento mostra-se quando:

- a) o argumento é válido e tem conclusão verdadeira.
- b) o argumento é inválido e tem conclusão verdadeira.
- c) o argumento é válido e tem premissas verdadeiras.
- d) o argumento é inválido e tem premissas verdadeiras.

3. Tendo em conta o dicionário apresentado, selecione a opção que traduz a seguinte proposição:

A Rita conheceu o Pedro em julho ou em agosto.

- 1. P – A Rita conheceu o Pedro em julho.
- 2. Q - A Rita conheceu o Pedro em agosto.
 - a) $\neg P \wedge \neg Q$
 - b) $P \vee \neg Q$
 - c) $P \vee Q$
 - d) $P \vee Q$

4. O operador de maior âmbito indica:

- a) A importância de um operador.
- b) Operador principal.
- c) Função de um operador.
- d) Tautologia.

5. Na bicondicional $P \leftrightarrow Q$:

- a) P é uma condição suficiente mas não necessária para Q.
- b) Q é uma condição suficiente mas não necessária para P.
- c) P é uma condição necessária e suficiente para Q.
- d) Q é uma condição necessária e insuficiente para P.

6. O operador principal da proposição com a forma

$$\neg[(P \wedge Q) \rightarrow (R \leftrightarrow S)] \text{ é:}$$

- a) A condicional.
- b) A bicondicional.
- c) A negação.
- d) A conjunção.

7. Considere as seguintes proposições:

- 1. As frutas sabem bem.
- 2. Nenhuma fruta sabe bem.
- 3. Certas frutas sabem bem.
- 4. Nem todas as frutas sabem bem.

7.1. Entre que proposições se estabelece uma relação de subalternidade:

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

7.2. Quais destas proposições são contraditórias?

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

7.3. Quais destas proposições são contrárias?

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

7.4. Quais destas proposições são subcontrárias?

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

7.5. Se a proposição 3 for verdadeira, qual é o valor de verdade da proposição 1?

Grupo II

1. Considere as seguintes proposições:

- a) Matilde come chocolate e gomas se e só se treinar no ginásio.
- b) O Rui é do Benfica, mas o Vítor é do Sporting, então Rui não vê os jogos do Vítor.
- c) Se o Natal está à porta e o Carnaval já esteve mais longe, então o tempo passa mesmo rápido.
- d) Ou sou saudável ou como todos os dias fast food se e só se não tiver tempo para almoçar em casa.

1.1. Construa o dicionário respetivo. (4x3= 12 pontos)

1.2. Formalize as proposições apresentadas. (4x5= 20)

2. Determine, com recurso a uma tabela de verdade, se as seguintes fórmulas proposicionais são tautológicas, contraditórias ou contingentes. (3x20 = 60 pontos)

- a) $\neg[(P \rightarrow Q) \leftrightarrow (Q \rightarrow P)] \vee (P \leftrightarrow Q)$
- b) $[\neg Q \wedge (P \rightarrow Q)] \rightarrow \neg P$
- c) $\neg\{[(P \rightarrow Q) \wedge P] \rightarrow Q\}$

3. Traduza a fórmula proposicional, passando da representação simbólica para a linguagem natural e seguindo o dicionário proposto. (10 pontos)

$(\neg P \wedge Q) \rightarrow R$

Dicionário:

P= Está frio.

Q= É primavera.

R= A temperatura está amena.

4. Considere o seguinte argumento: (43 pontos)

Se o ser humano não alcançar a verdade, o conhecimento não é útil. Se o conhecimento não é útil, então os filósofos vivem enganados. Logo, os filósofos vivem enganados se e só se o ser humano não alcançar a verdade.

4.1 Apresente o dicionário. (5 pontos)

4.2 Formalize o argumento apresentado. (10 pontos)

4.3 Verifique, através do inspetor de circunstâncias, a validade do argumento. (22 pontos)

4.4 Justifique a sua resposta. (5 pontos)



Matriz de Correção

1 °Teste Global, Versão A e B (resoluções para projeção)

Filosofia, 10ºX

GRUPO I

Na resposta a cada um dos itens, selecione a única opção correta.

(Cotação: 11x5 = 55)

1. Dizer que «Os problemas filosóficos são problemas em aberto» significa que:

- a) a Filosofia é empírica.
- b) as questões filosóficas são básicas.
- c) a Filosofia requer espírito crítico e capacidade argumentativa.
- d) não existem respostas consensuais para as questões filosóficas.**

2. A solidez de um argumento mostra-se quando:

- a) o argumento é válido e tem conclusão verdadeira.
- b) o argumento é inválido e tem conclusão verdadeira.
- c) o argumento é válido e tem premissas verdadeiras.**
- d) o argumento é inválido e tem premissas verdadeiras.

3. Tendo em conta o dicionário apresentado, selecione a opção que traduz a seguinte proposição:

A Rita conheceu o Pedro em julho ou em agosto.

P – A Rita conheceu o Pedro em julho.

Q - A Rita conheceu o Pedro em agosto.

- a. $\neg P \wedge \neg Q$
- b. $P \vee \neg Q$
- c. **$P \vee Q$**
- d. $P \vee Q$

4. O operador de maior âmbito indica:

- a. A importância de um operador.
- b. **Operador principal.**
- c. Função de um operador.
- d. Tautologia.

5. Na bicondicional $P \leftrightarrow Q$:

- a. P é uma condição suficiente mas não necessária para Q.
- b. Q é uma condição suficiente mas não necessária para P.
- c. **P é uma condição necessária e suficiente para Q.**
- d. Q é uma condição necessária e insuficiente para P.

6. O operador principal da proposição com a forma $\neg[(P \wedge Q) \rightarrow (R \leftrightarrow S)]$ é:

- a. A condicional.
- b. A bicondicional.
- c. **A negação.**
- d. A conjunção.

7. Considere as seguintes proposições:

- a) As frutas sabem bem.
- b) Nenhuma fruta sabe bem.
- c) Certas frutas sabem bem.
- d) Nem todas as frutas sabem bem.

7.1. Entre que proposições se estabelece uma relação de subalternidade:

- a. 1 e 2
- b. 2 e 3.
- c. 1 e 4.
- d. **2 e 4.**

7.2. Quais destas proposições são contraditórias?

- a. **1 e 4.**
- b. 1 e 3.

- c. 3 e 4.
- d. 1 e 2.

7.3. Quais destas proposições são contrárias?

- a. 1 e 4.
- b. 2 e 3.
- c. 3 e 4.
- d. 1 e 2.**

7.4. Quais destas proposições são subcontrárias?

- a. 2 e 3.
- b. 1 e 3.
- c. 3 e 4.**
- d. 1 e 2.

7.5. Versão A Se a proposição 3 for verdadeira, qual é o valor de verdade da proposição 1?

R: Valor indeterminado (pode ser verdadeira ou falsa).

7.5. Versão B Se a proposição 3 for falsa, qual é o valor de verdade da proposição 1?

R: É falsa.

GRUPO I

Versão A

- 1. D
- 2. C
- 3. C
- 4. B
- 5. C
- 6. C
- 7.1. D
- 7.2. A
- 7.3. D
- 7.4. C
- 7.5. Valor indeterminado(pode ser falsa ou verdadeira).

Versão B

- 1.1. D
- 1.2. A
- 1.3. D
- 1.4. C

1.5. É falsa.

2.D

3.C

4.B

5.C

6.C

7.C

Grupo II

1.Considere as seguintes proposições.

1.1. Construa o dicionário respetivo. (4x3= 12 pontos)

1.2. Formalize as proposições apresentadas. (4x5= 20)

a)Matilde come chocolate e gomas se e só se treinar no ginásio.

P= Matilde come chocolate.

Q= Matilde come gomas.

R= Matilde treina no ginásio.

$(P \wedge Q) \leftrightarrow R$

b) O Rui é do Benfica, mas o Vítor é do Sporting, então Rui não vê os jogos do Vítor.

P= Rui é do Benfica.

Q= Vítor é do Sporting.

R= Rui vê os jogos do Vítor.

$(P \wedge Q) \rightarrow \neg R$

c)Se o Natal está à porta e o Carnaval já esteve mais longe, então o tempo passa mesmo rápido.

P= O Natal está à porta.

Q= O Carnaval já esteve mais longe.

R=O tempo passa mesmo rápido.

$(P \wedge Q) \rightarrow R$

d)Ou sou saudável ou como todos os dias *fast food* se e só se não tiver tempo para almoçar em casa.

P= Sou saudável.

Q= Como todos os dias *fast food* .

R= Tenho tempo para almoçar em casa.

$(P \vee Q) \leftrightarrow \neg R$

2. Determine, com recurso a uma tabela de verdade, se as seguintes fórmulas proposicionais são tautológicas, contraditórias ou contingentes. (3x20 = 60 pontos)

a) $\neg[(P \rightarrow Q) \leftrightarrow (Q \wedge P)] \vee (P \leftrightarrow Q)$

P Q	$\neg[(P \rightarrow Q) \leftrightarrow (Q \wedge P)] \vee (P \leftrightarrow Q)$
V V	F V V V V V
V F	F F V F V F
F V	V V F F F F
F F	F V F F V V

R: A fórmula proposicional é uma contingência.

b) $[\neg Q \wedge (P \rightarrow Q)] \rightarrow \neg P$

R: É uma tautologia.

P Q	$[\neg Q \wedge (P \rightarrow Q)] \rightarrow \neg P$
V V	F F V V F
V F	V F F V F
F V	F F V V V
F F	V V V V V

c) $\neg\{[(P \rightarrow Q) \wedge P] \rightarrow Q\}$

R: É uma contradição.

P Q	$\neg\{[(P \rightarrow Q) \wedge P] \rightarrow Q\}$
V V	F V V V V V V
V F	F V F F F V V
F V	F F V V F F V
F F	F F V F F F V

3. Traduza a fórmula proposicional, passando da representação simbólica para a linguagem natural e seguindo o dicionário proposto. (10 pontos)

$$(\neg P \wedge Q) \rightarrow R$$

Dicionário:

P= Está frio.

Q= É primavera.

R= A temperatura está amena.

C: Se não está frio e é primavera, então a temperatura está amena.

5. Considere o seguinte argumento:

(45 pontos)

Se o ser humano não alcançar a verdade, o conhecimento não é útil. Se o conhecimento não é útil, então os filósofos vivem enganados. Logo, os filósofos vivem enganados se e só se o ser humano não alcançar a verdade.

4.1 Apresente o dicionário. (5 pontos)

4.2 Formalize o argumento apresentado. (10 pontos)

4.3 Verifique, através do inspetor de circunstâncias, a validade do argumento. (25 pontos)

4.4 Justifique a sua resposta. (3 pontos)

4.1. Dicionário:

P= O ser humano alcança a verdade.

Q= O conhecimento é útil.

R= Os filósofos vivem enganados.

4.2. $\neg P \rightarrow \neg Q$

$\neg Q \rightarrow R$

$\therefore R \leftrightarrow \neg P$

PQR	$\neg P \rightarrow \neg Q$	$\neg Q \rightarrow R$	$\therefore R \leftrightarrow \neg P$
VVV	F V F	F V V	V F F
VVF	F V F	F V F	F V F
			V F F

VFV	F V V	V V V	F V F
VFF	F V V	V F F	V V V
FVV	V F F	F V V	F F V
FVF	V F F	F V F	V V V
FFV	V V V	V V V	F F V
FFF	V V V	V F F	

R: A forma argumentativa é inválida, porque as premissas são verdadeiras e a conclusão falsa em duas circunstâncias (1ª e 3ª linhas).

Secundária de Miraflores 2024/2025 – 2º período Ficha nº2 Filosofia , 11º Y, V/A Aluno _____ Ano: _____ Turma: _____ nº _____	Avaliação _____ Professor _____
--	--

GRUPO I

Na resposta a cada um dos itens, selecione a única opção correta.

(21 x 5 pontos= 105)

1.A dúvida metódica não é:

- A. uma dúvida sentida psicologicamente.
- B. um método para atingir a certeza.
- C. o procedimento de tomar como falsas as crenças que suscitem a mais pequena dúvida.
- D. um exame mental que visa distinguir as crenças duvidosas das crenças indubitáveis.

2.Segundo Descartes, o cogito é indubitável, pois

- A. envolve a mesma certeza que a matemática.
- B. é óbvio que a existência é uma condição suficiente do pensamento.
- C. Deus garante a sua veracidade.
- D. negar a sua veracidade seria contraditório.

3.Segundo Descartes:

- A. a justificação do conhecimento é sempre empírica.
- B. só temos conhecimentos a priori.
- C. na base de todos os conhecimentos, incluindo os empíricos, estão conhecimentos a priori ou racionais, como o cogito e a existência de Deus.
- D. Na base, ou fundamento, de todos os conhecimentos, incluindo os racionais, estão conhecimentos a posteriori, como o cogito e a existência de Deus.

4.O argumento cartesiano do sonho permite duvidar:

- A. das crenças matemáticas e de outras crenças a priori.
- B. das crenças matemáticas, mas não de outras crenças a priori.
- C. de todas as crenças.
- D. das crenças empíricas.

5. A dúvida cartesiana também se aplica às crenças a priori. O argumento que permite pôr em causa as crenças a priori é o argumento:

- A. das ilusões dos sentidos.
- B. do sonho.
- C. do génio maligno.
- D. da marca.

6. Para Descartes, o critério de verdade é:

- A. a informação dos sentidos.
- B. a clareza e distinção das ideias.
- C. a razão.

D. Deus.

7. Vejo e sinto as minhas mãos. Logo, as minhas mãos existem. Poderá Descartes aceitar este argumento antes de concluir que Deus existe?

- A. Não, pois as afirmações a priori são especialmente incertas e precisam de um fundamento muito forte.
- B. Não, pois quer o argumento do sonho quer o argumento do génio maligno permitem duvidar da conclusão desse argumento.
- C. Sim, pois a clareza e a distinção de uma ideia provam que ela é verdadeira.
- D. Sim, pois é muito improvável que os sentidos nos enganem nessas circunstâncias.

8. No percurso da dúvida metódica a chamada «necessidade de Deus» ocorre porque:

- A. Descartes precisa de uma garantia para passar do cogito à afirmação de que muitas outras crenças são verdadeiras.
- B. Descartes precisa de uma garantia para justificar a religião e o papel desta na sociedade.
- C. sem a ideia de que existe um Deus bom o cogito não é uma crença indubitável.
- D. Descartes procurava uma certeza e a existência de Deus é a primeira que encontra.

9. Qual é, segundo Descartes, a ideia adventícia?

- A. Círculo.
- B. Veado.
- C. Deus.
- D. Demónio.

10. Qual é, segundo Descartes, a ideia factícia?

- A. Verdade.
- B. Peixe.
- C. Pentágono.
- D. Sereia

11. Para os céticos radicais:

- A. todas as crenças estão justificadas.
- B. nenhuma crença está justificada.
- C. só algumas crenças estão justificadas.
- D. só algumas crenças não estão justificadas.

12. A alínea que não corresponde a uma crítica à filosofia cartesiana é:

- A. O conhecimento humano é como um edifício que precisa de novos alicerces.
- B. Não é possível provar a existência de Deus a partir da análise da ideia de Deus.
- C. Para perceber que pensar implica existir é preciso perceber várias outras

ideias.

D. A causa da ideia de Deus pode ser o próprio sujeito.

13.Quanto às ideias inatas, os empiristas pensam que:

A. se estas existissem, seriam conhecidas pelas crianças, mas isso não sucede.

B. estas existem, mas são como sementes e precisam de ser desenvolvidas e explicitadas.

C. estas existem, mas não podem ser conhecidas.

D. estas existem e toda a gente as conhece e usa.

14.Vejo um carro ...

De acordo com Hume, neste exemplo está em causa uma:

A. impressão simples.

B. impressão complexa.

C. ideia simples.

D. ideia complexa.

15.Aquele vermelho é tão vivo! De acordo com Hume, neste exemplo está em causa uma:

A. impressão simples.

B. impressão complexa.

C. ideia simples.

D. ideia complexa.

16.Sinto pena da Maria...

De acordo com Hume, a menção à pena refere-se a uma impressão:

A. interna ou sensação.

B. interna ou sentimento.

C. externa ou sentimento.

D. externa ou sensação.

17.Segundo Hume, o princípio da cópia implica:

A. impressões e ideias.

B. impressões simples e complexas.

C. rejeição do ceticismo radical.

D. rejeição do inatismo.

18.De acordo com Hume, as relações de ideias são:

A. empíricas, certas e a priori.

B. a posteriori, certas e necessárias.

C. a priori, meramente analíticas e necessárias.

D. a priori, meramente analíticas e contingentes.

19. De acordo com Hume, as questões de facto são:

- A. prováveis, contingentes e a priori.
- B. apenas prováveis, substanciais e a posteriori.
- C. a posteriori, substanciais e meramente analíticas.
- D. contingentes, certas e a posteriori.

20. Segundo Hume, um cego de nascença...

- A. pode ter uma ideia da cor azul e, por conseguinte, nem todas as ideias são cópias de impressões.
- B. não pode ter uma ideia da cor azul e, por conseguinte, nem todas as ideias são cópias de impressões.
- C. pode ter uma ideia da cor azul e, por conseguinte, todas as ideias são cópias de impressões.
- D. não pode ter uma ideia da cor azul e, por conseguinte, todas as ideias são cópias de impressões.

21. Considere as afirmações seguintes:

- 1. Num triângulo retângulo, o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos.
- 2. Pitágoras estudou as propriedades do triângulo retângulo.

De acordo com Hume:

- A. 1 exprime uma relação de ideias; 2 exprime uma questão de facto.
- B. 1 exprime uma questão de facto; 2 exprime uma relação de ideias.
- C. 1 e 2 exprimem questões de facto.
- D. 1 e 2 exprimem relações de ideias.

GRUPO II

Classifique as frases enunciadas em Verdadeiras (V) e falsas (F).

(10x 3 pontos= 30)

- 1. O *Cogito* permite impedir a regressão infinita da justificação.
- 2. O pensamento, de acordo com Descartes, depende do corpo.
- 3. A ideia de ser perfeito é uma ideia inata.
- 4. Descartes foi criticado por ter começado a sua filosofia por Deus e não pelo eu pensante.

De acordo com David Hume:

5. as impressões e as ideias não têm o mesmo grau de força e de vivacidade.
6. Nas relações de ideias o conhecimento pode ser obtido pela análise de conceitos.
7. o valor de verdade das relações de ideias depende do confronto com a experiência.
8. não dispomos de conhecimento *a posteriori* sobre o mundo.
9. as questões de facto exprimem verdades necessárias.
10. Algumas verdades podem ser conhecidas a priori.


GRUPO III

Leia atentamente o texto apresentado e responda às questões enunciadas:

«E assim vejo perfeitamente que a certeza e a verdade de toda a ciência dependem unicamente do conhecimento do Deus verdadeiro, a tal ponto que, antes de o conhecer, eu não poderia saber nada, de modo perfeito, de qualquer outra coisa. Porém, agora podem ser perfeitamente conhecidas e certas, para mim, inúmeras coisas, quer do próprio Deus e das outras coisas intelectuais, quer também de toda a natureza corpórea que é o objeto da matemática pura.»
René Descartes,(1988), Meditações sobre a Filosofia Primeira, Coimbra, Livraria Almedina, pp. 194-195

- 6. Identifique o problema que é apresentado no texto.**
(10 pontos)
- 7. Explique a função do Cogito e de Deus no sistema cartesiano.**
(25 pontos)
- 8. Indique a objeção associada à afirmação da existência de Deus no pensamento de Descartes.**
(10 pontos)
- 9. Compare a perspetiva de Descartes com a perspetiva de Hume relativamente à possibilidade do conhecimento de Deus.**
(20 pontos)

Cotação: Grupo I, 105 pontos; Grupo II, 30 pontos; Grupo III, 65 pontos= 200 pontos

 <p>Secundária de Miraflores 2024/2025 – 1º período Ficha nº1 Filosofia , 11º Y, V/A Aluno _____ Ano: _____ Turma: _____ nº _____ Matriz de correção</p>	<p>Avaliação _____ Professor _____</p>
--	--

GRUPO I

Na resposta a cada um dos itens, selecione a única opção correta.
(21 x 5 pontos= 105)

1 .A dúvida metódica não é:

A. uma dúvida sentida psicologicamente.

B. um método para atingir a certeza.

C. o procedimento de tomar como falsas as crenças que suscitem a mais pequena dúvida.

D. um exame mental que visa distinguir as crenças duvidosas das crenças indubitáveis.

2.Segundo Descartes, o cogito é indubitável, pois

A. envolve a mesma certeza que a matemática.

B. é óbvio que a existência é uma condição suficiente do pensamento.

C. Deus garante a sua veracidade.

D. negar a sua veracidade seria contraditório.

3.Segundo Descartes:

A. a justificação do conhecimento é sempre empírica.

B. só temos conhecimentos a priori.

C. na base de todos os conhecimentos, incluindo os empíricos, estão conhecimentos a priori ou racionais, como o cogito e a existência de Deus.

D. Na base, ou fundamento, de todos os conhecimentos, incluindo os racionais, estão conhecimentos a posteriori, como o cogito e a existência de Deus.

4.O argumento cartesiano do sonho permite duvidar:

A. das crenças matemáticas e de outras crenças a priori.

B. das crenças matemáticas, mas não de outras crenças a priori.

C. de todas as crenças.

D. das crenças empíricas.

5. A dúvida cartesiana também se aplica às crenças a priori. O argumento que permite pôr em causa as crenças a priori é o argumento:

A. das ilusões dos sentidos.

B. do sonho.

C. do génio maligno.

D. da marca.

6. Para Descartes, o critério de verdade é:

A. a informação dos sentidos.

B. a clareza e distinção das ideias.

C. a razão.

D. Deus.

7. Vejo e sinto as minhas mãos. Logo, as minhas mãos existem. Poderá Descartes aceitar este argumento antes de concluir que Deus existe?

A. Não, pois as afirmações a priori são especialmente incertas e precisam de um fundamento muito forte.

B. Não, pois quer o argumento do sonho quer o argumento do génio maligno permitem duvidar da conclusão desse argumento.

C. Sim, pois a clareza e a distinção de uma ideia provam que ela é verdadeira.

D. Sim, pois é muito improvável que os sentidos nos enganem nessas circunstâncias.

8. No percurso da dúvida metódica a chamada «necessidade de Deus» ocorre porque:

A. Descartes precisa de uma garantia para passar do cogito à afirmação de que muitas outras crenças são verdadeiras.

B. Descartes precisa de uma garantia para justificar a religião e o papel desta na sociedade.

C. sem a ideia de que existe um Deus bom o cogito não é uma crença indubitável.

D. Descartes procurava uma certeza e a existência de Deus é a primeira que encontra.

9. Qual é, segundo Descartes, a ideia adventícia?

A. Círculo.

B. Veado.

C. Deus.

D. Demónio.

10. Qual é, segundo Descartes, a ideia factícia?

A. Verdade.

B. Peixe.

C. Pentágono.

D. Sereia

11. Para os céticos radicais:

A. todas as crenças estão justificadas.

B. nenhuma crença está justificada.

C. só algumas crenças estão justificadas.

D. só algumas crenças não estão justificadas.

12. A alínea que não corresponde a uma crítica à filosofia cartesiana é:
A. O conhecimento humano é como um edifício que precisa de novos alicerces.

B. Não é possível provar a existência de Deus a partir da análise da ideia de Deus.

- C. Para perceber que pensar implica existir é preciso perceber várias outras ideias.
- D. A causa da ideia de Deus pode ser o próprio sujeito.

13. Quanto às ideias inatas, os empiristas pensam que:

A. se estas existissem, seriam conhecidas pelas crianças, mas isso não sucede.

B. estas existem, mas são como sementes e precisam de ser desenvolvidas e explicitadas.

C. estas existem, mas não podem ser conhecidas.

D. estas existem e toda a gente as conhece e usa.

14. Vejo um carro ...

De acordo com Hume, neste exemplo está em causa uma:

A. impressão simples.

B. impressão complexa.

C. ideia simples.

D. ideia complexa.

15. Aquele vermelho é tão vivo! De acordo com Hume, neste exemplo está em causa uma:

A. impressão simples.

B. impressão complexa.

C. ideia simples.

D. ideia complexa.

16. Sinto pena da Maria...

De acordo com Hume, a menção à pena refere-se a uma impressão

A. interna ou sensação.

B. interna ou sentimento.

C. externa ou sentimento.

D. externa ou sensação.

17. Segundo Hume, o princípio da cópia implica:

A. impressões e ideias.

B. impressões simples e complexas.

C. rejeição do ceticismo radical.

D. rejeição do inatismo.

18. De acordo com Hume, as relações de ideias são:

A. empíricas, certas e a priori.

B. a posteriori, certas e necessárias.

C. a priori, meramente analíticas e necessárias.

D. a priori, meramente analíticas e contingentes.

19. De acordo com Hume, as questões de facto são:

- A. prováveis, contingentes e a priori.
- B. apenas prováveis, substanciais e a posteriori.**
- C. a posteriori, substanciais e meramente analíticas.
- D. contingentes, certas e a posteriori.

20. Segundo Hume, um cego de nascença...

- A. pode ter uma ideia da cor azul e, por conseguinte, nem todas as ideias são cópias de impressões.
- B. não pode ter uma ideia da cor azul e, por conseguinte, nem todas as ideias são cópias de impressões.
- C. pode ter uma ideia da cor azul e, por conseguinte, todas as ideias são cópias de impressões.
- D. não pode ter uma ideia da cor azul e, por conseguinte, todas as ideias são cópias de impressões.**

21. Considere as afirmações seguintes:

1. Num triângulo retângulo, o quadrado da hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos.
2. Pitágoras estudou as propriedades do triângulo retângulo.

De acordo com Hume, ...

- A 1 exprime uma relação de ideias; 2 exprime uma questão de facto.**
- B. 1 exprime uma questão de facto; 2 exprime uma relação de ideias.
- C. 1 e 2 exprimem questões de facto.
- D. 1 e 2 exprimem relações de ideias.

GRUPO II

Classifique as frases enunciadas em Verdadeiras (V) e falsas (F).

- V** 1. O *Cogito* permite impedir a regressão infinita da justificação.
- F** 2. O pensamento, de acordo com Descartes, depende do corpo.
- V** 3. A ideia de ser perfeito é uma ideia inata.
- F** 4. Descartes foi criticado por ter começado a sua filosofia por Deus e não pelo eu pensante.

De acordo com David Hume:

- V** 5. as impressões e as ideias não têm o mesmo grau de força e de vivacidade.
- V** 6. Nas relações de ideias o conhecimento pode ser obtido pela análise de conceitos.
- F** 7. o valor de verdade das relações de ideias depende do confronto com a experiência.
- F** 8. não dispomos de conhecimento *a posteriori* sobre o mundo.

- F 9. as questões de facto exprimem verdades necessárias.
V 10. Algumas verdades podem ser conhecidas a priori.
(11x 3 pontos= 30)

GRUPO III

Leia atentamente o texto apresentado e responda às questões enunciadas:

«E assim vejo perfeitamente que a certeza e a verdade de toda a ciência dependem unicamente do conhecimento do Deus verdadeiro, a tal ponto que, antes de o conhecer, eu não poderia saber nada, de modo perfeito, de qualquer outra coisa. Porém, agora podem ser perfeitamente conhecidas e certas, para mim, inúmeras coisas, quer do próprio Deus e das outras coisas intelectuais, quer também de toda a natureza corpórea que é o objeto da matemática pura.»
René Descartes,(1988), Meditações sobre a Filosofia Primeira, Coimbra, Livraria Almedina, pp. 194-195

- 10. Identifique o problema que é apresentado no texto.**
(10 pontos)
- 11. Explique a função do Cogito e de Deus no sistema cartesiano.**
(25 pontos)
- 12. Indique a objeção associada à afirmação da existência de Deus no pensamento de Descartes.**
(10 pontos)
- 13. Compare a perspetiva de Descartes com a perspetiva de Hume relativamente à possibilidade do conhecimento de Deus.**
(20 pontos)

Cotação: Grupo I, 105 pontos; Grupo II, 30 pontos; Grupo III, 65 pontos= 200 pontos

Cenários de resposta – Grupo III

1. O problema apresentado no texto trata da relação entre o conhecimento de Deus e possibilidade de constituição de conhecimento verdadeiro nos domínios da compreensão quotidiana e da constituição de saber filosófico e científico.

2. O *Cogito* e Deus desempenham papéis fundamentais no sistema filosófico de Descartes.

O Cogito funciona como primeiro princípio da filosofia cartesiana. Representa a primeira crença básica e indubitável, que parte da intuição da existência do sujeito como coisa pensante, alcançada através da aplicação do exame da

dúvida metódica. O Cogito servirá, portanto, como base ou ponto de partida para a constituição de todo o conhecimento subsequente.

Deus, no sistema cartesiano, é essencial para validar o conhecimento e superar as limitações do *Cogito*. Após afirmar a existência do sujeito pensante como Cogito, Descartes procura provar a existência de Deus como um ser perfeito e infinito. Ele argumenta que a ideia de perfeição não poderia ter sido criada por um ser imperfeito como o ser humano; logo, deve ter sido colocada nele por um ser perfeito, ou seja, Deus.

Deus desempenha um papel decisivo no sistema cartesiano, porque **Deus é sumamente bom e, portanto, não é enganador.**

A partir desta premissa, depreende-se **que a hipótese da existência de um génio maligno/deus enganador é destruída. A universalidade da dúvida é também suspensa. Surge no horizonte a possibilidade de afirmar a existência do corpo e do mundo.** Descartes afirma Deus como a garantia da verdade das ideias claras e distintas. Deus será o fundamento da certeza, porque coincide com a origem do ser e da verdade. Daqui decorre que é Deus que **retira o sujeito pensante da posição de solipsismo.**

Assim, enquanto o *Cogito* estabelece a certeza inicial da existência do sujeito enquanto coisa pensante, Deus amplia essa certeza, abarcando a verdade objetiva e o mundo exterior. 25 p

3. A objeção associada à afirmação da existência de Deus é relativa à existência de circularidade no pensamento cartesiano /círculo cartesiano: esta circularidade instancia uma petição de princípio. 10 p

4. Descartes e Hume apresentam abordagens radicalmente distintas quanto à possibilidade de conhecer Deus, dadas as divergências fundamentais existentes entre racionalismo e empirismo. Enquanto Descartes fundamenta o conhecimento de Deus em argumentos metafísicos e na afirmação do inatismo da ideia de ser perfeito, Hume rejeita qualquer possibilidade de conhecimento sobre o mesmo, limitando-se ao domínio da experiência sensível.

A perspectiva de Descartes **parte da ideia inata de um ser perfeito, presente na mente humana como "marca do criador"**.

O autor desenvolve três provas da existência de Deus, afirmando que a existência está contida na essência de Deus, pois a perfeição implica existência necessária; afirma, também, que a ideia de perfeição só pode ser causada por um ser perfeito, já que um ser finito (como o homem) não poderia gerá-la; diz-nos, ainda, que o sujeito pensante, finito e imperfeito não pode existir se Deus não existir, porque não pode autocriar-se.

Já a perspectiva de Hume **rejeita a existência de ideias inatas: todas as ideias, incluindo a de Deus, derivam de impressões sensíveis. A noção de divindade é uma projeção antropomórfica que amplia exageradamente qualidades humanas (inteligência, bondade)**.

Portanto, para Hume, qualquer afirmação sobre Deus ultrapassa os limites e as possibilidades do conhecimento humano, que está restrito às impressões e ideias derivadas das percepções.

Anexo L - Grelha de monitorização da participação dos alunos

Escola Secundária de Miraflores
Prática de Ensino Supervisionada – núcleo de estágio 2024-2025

Documento nº 1: Grelha de avaliação da participação dos alunos nas aulas - turma 10 ° X: 2º Período, 2024/25

Alunos	Participação nas discussões em grande grupo			Execução das atividades propostas			Atitude questionadora			Mobilização das aprendizagens		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1. A			x	x					x			x
2. B		x		x				x			x	
3. C		x		x				x			x	
4. D		x		x				x			x	
5. D	x			x			x			x		
6. G		x		x				x				x
7. J	x			x			x				x	
8. J		x		x			x				x	
9. J		x		x			x				x	
10. J	----											
11. L		x		x				x			x	
12. L		x		x				x			x	
13. L			x	x					x	x		
14. M		x		x				x			x	
15. M	----											
16. M	x			x				x			x	
17. R			x	x				x			x	
18. R		x		x				x			x	
19. S		x		x				x			x	

20. T		x		x				x			x	
21. V		x		x				x			x	
22. J	----											

Legenda: 1-Sempre; 2 – Frequentemente; 3 - Nunca

Anexo M -Grelha de classificação dos trabalhos escritos sobre *Mar adentro*

Escola Secundária de Mirafleres

Prática de Ensino Supervisionada – núcleo de estágio 2024-2025

Documento nº 2: Grelha de avaliação da atividade escrita sobre o filme “*Mar adentro*” - turma 10 ° C1: 3º Período, 2024/25

Alunos	Problematização				Argumentação e fundamentação				Conceptualização				Clareza e organização do discurso.				Criatividade				Classificação
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1 A	X					X				X				X				X			Suficiente
2 B			X			X					X				X				X		Bom
3 C			X			X				X					X				X		Suficiente+
4 D		X				X				X					X			X			Suficiente
5 D		X				X				X					X			X			Suficiente
6 G	---																			
7 J		X				X				X					X			X			Suficiente
8 J			X			X				X					X			X			Suficiente
9 J			X			X					X				X			X			Bom-
10 J	----																			
11 L			X			X					X				X				X		Bom
12 L			X			X					X				X				X		Bom
13 L																					a)
14 M			X				X				X				X				X		Bom

15 M]	----																			
16 M		X				X				X					X			X			Suficiente
17 R			X				X				X				X				X		Bom+
18 R		X				X				X					X			X			Suficiente
19 S			X				X				X				X				X		Bom
20 T		X				X				X					X			X			Suficiente
21 V		X				X				X					X			X			Suficiente-
22 J	----																			
V		X				X				X					X			X			Suficiente

Legenda: 1. Insuficiente; 2. Suficiente; 3. Bom; 4. Muito Bom; a): Não apresentou o trabalho

Anexo N - Poster de divulgação da atividade de integração do Núcleo, na Escola e no Meio

Núcleo de Estágio de Filosofia
Cinema e Filosofia
Projeção do filme *Blade Runner, Perigo Iminente,*
de Ridley Scott
Apresentação de uma proposta de leitura
filosófica da obra
12 de maio, 14 horas
Auditório da Escola Secundária de Miraflores
Inscrições na Biblioteca



A RIDLEY SCOTT FILM
BLADE RUNNER

Anexo O - Atividade de integração no Núcleo, na Escola e no Meio – Texto de preparação da atividade

Texto preparatório para a apresentação da análise filosófica do filme *Blade Runner* (Ridley Scott, 1982) aos alunos da E.S.M. – atividade para a comunidade escolar, prevista na P.E.S.

Escola Secundária de Miraflores, 12 de maio de 2025

Sobre as marcas distintivas da humanidade no ser humano: o que nos faz ser humanos?

Blade Runner é considerado um dos mais importantes filmes de ficção científica de sempre. A obra dá-nos a conhecer uma realidade distópica, na qual a ação acontece na cidade de Los Angeles, em 2019. Hoje, em 2025, as questões levantadas com o progresso tecnológico, em particular no que respeita aos desenvolvimentos e à disseminação, no quotidiano, de ferramentas de inteligência artificial, poderiam ser consideradas aspetos fundamentais para a análise deste filme. No entanto, evitar-se-á aqui a tendência para construir uma análise a partir da focagem do que está na ordem do dia, evitando reduzir a um só termo de questionamento a profundidade de temáticas que o filme apresenta. Na verdade, *Blade Runner* está cheio de referências a problemas filosóficos clássicos, sendo uma obra que põe ao espetador questões universais: **“o que é ser humano?”**, logo de início, é o grande problema em jogo.

A história de *Blade Runner* trata do confronto entre o protagonista principal, Deckard, com os quatro andróides, “humanos sintéticos” ou *Replicants*, que escaparam das colónias fora da Terra, onde assumiam, como todos os outros, o desempenho de trabalho escravo. No momento em que decorrem estes

acontecimentos, era ilegal a manutenção de *Replicants* na Terra, porque, dado o seu grau de sofisticação, representavam perigo. Também como medida preventiva face aos riscos deste tipo de criação tecnológica, todos os androides tinham um prazo de atividade de quatro anos. Na presença deste tipo de seres na Terra, a ordem dada era “reforma-los”, tal como é dito no filme, ou seja, atirar a matar, a função prevista para os caçadores de androides como Deckard. Os quatro *Replicants* rebeldes, amotinaram-se e tomaram uma nave de regresso à Terra, planeando esta viagem com o fim de encontrarem o seu criador, o líder da Corporação Tyrell, dona da patente dos *Replicants* e criadora dos modelos mais evoluídos, os *Nexus 6*, a gama da qual fazem parte os androides fugitivos. O objetivo da fuga seria contornar o prazo de funcionamento de quatro anos, reclamando mais tempo ao seu inventor. **“Qual é o problema?”**, questiona o criador, quando se depara com o líder dos *Replicants* revoltosos, que lhe responde: **“A morte. Queremos mais tempo”**.

O conceito heideggeriano que compreende o homem como um ser-para-a-morte, é reconhecível neste breve diálogo entre Tyrell e Roy Batty, o criador e a sua criação. Alguma literatura que analisa o filme remete para questões relativas ao simbolismo religioso e ao peso metafísico associado à luta dos androides, reclamando mais tempo de vida ao seu criador. De vida ou de atividade funcional, elétrica, instrumental? Tratam-se de criações feitas à imagem e semelhança dos seres humanos, mas superiores em força e com uma inteligência ao nível da capacidade intelectual dos engenheiros que os conceberam. Aliás, o mote da empresa que criou os *Replicants* refere-os como sendo **“Mais humanos que os humanos”**.

Este filme funciona como uma alegoria, através da qual alguns dos aspetos constitutivos do ser humano são trazidos à luz, na equiparação com o drama vivido pelas máquinas quase perfeitas que são os *Nexus 6*. Será através da tragédia vivida pelos *Replicants* que se espelhará, contundentemente, a condição humana, na universalidade de questões tais como: quais são as características exclusivas do ser humano? O que é a identidade pessoal? O que é a memória? Qual é a relação

entre identidade e memória? Qual é o sentido da existência, face ao irrevogável horizonte da morte? O que é a liberdade? Qual é a importância das emoções na constituição do conhecimento? Poderá a empatia ser considerada a forma mais elevada de compreensão, seguindo a tese de Dilthey? Estas e outras questões perpassam toda obra e, muito claramente, remetem para a esfera da investigação filosófica. De algum modo, podemos compreender que a angústia vivida pelos *Replicants* revela uma espécie de lente de aumento sobre algumas características fundamentais do humano, dando a ver o que, sob uma perspetiva mais canónica, não seria de acesso tão fácil.

Tomemos o caso de Rachael, a *Replicant* que foi otimizada pela Corporação Tyrell: Rachael não sabe que não é humana, foi programada com memória e despista com facilidade o teste Voight-Kampff, que serve para distinguir os androides dos humanos, a partir da deteção de reações fisiológicas (por exemplo, a dilatação da pupila), que revelariam certas emoções, tais como o sentimento de empatia. Rachael é uma androide altamente sofisticada, a um ponto tal, que manifesta uma profunda dor quando descobre que não é humana e que o seu património de memórias é artificial e foi implantado. A história de Rachael levanta a questão sobre a interdependência entre memória e identidade pessoal. Para ter memórias, é necessário ter um determinado tempo de vida que permita que essa retenção da experiência passada (mais ou menos remota) esteja cingida a um núcleo subjetivo contínuo que, de acordo com Locke constitui a identidade pessoal e o fenómeno da consciência de se ser um si mesmo (*Self*). Ora, levanta-se um problema ao referir a condição de Rachael e dos restantes androides: para além de serem dotados de inteligência e, portanto, serem criaturas que pensam, também sofrem, amam, desejam e são capazes de empatia. As memórias de Rachael eram artificiais, dada a sua idade cronológica (diminuta). No entanto, os androides acumulam experiência ao longo dos seus quatro anos de funcionamento, sintetizando campos de memória, tal como os seres humanos. É esta a razão que impede a manufatura de *Replicants* com um prazo de existência superior a quatro anos: a acumulação de memórias *enlear-se-ia* com a consolidação dos traços

nucleares de uma “identidade” nos androides, o que implicaria que pudessem tornar-se muito perigosos. Mas, questiono, perigosos porquê? Porque a sedimentação de aspetos relacionados com algo como uma subjetividade sairiam fortalecidos, anunciando-se algo como a formação de uma autidade ao longo do tempo, a identidade diacrónica (o ser um si próprio) do androide e, portando, fazendo prever que daí adviriam inúmeras tentativas de autodeterminação e a consequente rebelião contra os seres humanos genuínos.

No entanto, apesar de todos estes aspetos, os *Replicants* não são considerados Pessoas, sendo vistos como seres sem direitos. A androide Pris, num certo momento, cita Descartes: “Penso, logo existo”, diz. Mas a determinação cartesiana do Cogito como sendo o descritor mais substancial da humanidade do humano é ultrapassada na constatação de que estes seres cumprem outros critérios que são compreendidos como exclusivos dos seres humanos. A angústia face à antecipação do momento da morte/“retirada de funcionamento” ou “abate da maquinaria”, para além dos sentimentos que os androides nutrem uns pelos outros, evidencia claramente uma das marcas fundamentais da humanidade no homem, a consciência de si como ser finito.

Por outro lado, *Blade Runner* mostra-nos seres humanos com atitudes humanamente deficitárias. O protagonista principal, Deckard, manifesta uma postura de indiferença emocional que, no decorrer da narrativa, vai sendo desconstruída através do confronto com os androides, em particular com Rachael e com Batty. Dir-se-ia que Deckard vai passando por um processo de humanização que culmina no célebre monólogo em que Roy Batty, manifestando *empatia*, momentos antes da sua própria extinção, salva Deckard da morte. Batty fala da vida que teve, do que viu e do que lhe ficou gravado na memória e será perdido, para sempre, como “lágrimas na chuva”. Ou seja, *Blade Runner* oferece-se ao espetador como uma alegoria na qual alguns aspetos fundamentais que fazem com que o ser humano seja humano podem ser acedidos a partir da experiência que nos é trazida pelos androides. Paradoxalmente, a condição humana é sublinhada a partir da experiência ainda não humana dos Replicants. Entre muitas

outras dimensões, ser humano implica ter uma identidade, memória, consciência de si enquanto um si próprio e uma compreensão de si enquanto ser finito, assim como ser dotado de capacidade de resposta emocional face à vida, ao mundo e aos outros, que assenta sobre uma maior ou menor maturidade cronológica e psicológica. A título de conclusão, diz-se que um dos pontos mais discutidos de *Blade Runner* questiona o facto de Deckard ser, na realidade um androide... teremos androides no meio de nós?

Filipa Gonçalves

Bibliografia:

[John Locke,\(1690\), An Essay Concerning Human Understanding, Volume I, www.qutenberg.org \(8/5/2025\)](#)

John Locke (1690), *Ensaio sobre o entendimento humano*, livro II, § XXVII, Sobre a identidade e a diversidade, tradução: Flavio Fontenelle, SKÉPSIS, ISSN 1981-4194, ANO VIII, Nº 12, 2015 169 (1/5/2025)

Descartes, R., *Discurso do Método*, Almedina, Coimbra

Shanahan, T. (2019). We're All Just Looking for Something Real. In *Blade Runner 2049: A Philosophical Exploration* (pp. 8-26). (Philosophers on film). Routledge. <https://search.worldcat.org/en/title/1121138841> (5/5/2025)

Shanahan, T. (2019). What Am I to You? The Deck-a-Rep Debate and the Question of Fictional Truth. In *Blade Runner 2049: A Philosophical Exploration* (pp. 228-247). Routledge (5/5/2025)

Grayling, A. C. (2021), *As Fronteiras do Conhecimento* Lisboa: Edições 70, in <https://criticanarede.com/ilusaodoeu.html> (10/5/2015)

Falzon, Christopher (2002), *Philosophy goes to the movies*, New York: Routledge.

Petterson,T.(2013), *Blade Runner – Notas filosóficas sobre a ficção científica*, *Pensar-* Revista eletrónica da FAJE, v.4, n.1:97- 100 (1/5/2025)

Silva, P., Silva, J., Klaus Filho,J. (2022), *Filosofia, Cinema e Blade Runner*, Revista Caderno Pedagógico,v.20,n.3,p. 1546-1560, Studies Publicações e Editora Ltda. Curitiba. (1/5/2025)

Nota: Este texto foi escrito como preparação pessoal para atividade de interpretação filosófica do filme “Blade Runner”, não tendo sido distribuído publicamente. Por essa rdem de razões, este texto não obedece às regras de citação orientadoras dos trabalhos científicos.

Anexo P – Planificações

Filosofia da Arte

Unidade Curricular

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]**

Aula nº 1: 50 minutos (24-9-2024)

Sumário: Introdução ao problema da definição de Arte.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>Reconhecer o estatuto problemático da tentativa de definir a Arte.</p> <p>Apresentar alguns dos conceitos que entram em jogo na problematização da Arte e da experiência estética.</p> <p>Associar a complexidade presente na tentativa de definir a Arte à existência de uma pluralidade de formas de manifestação/ criação artística.</p>	<p>Introdução ao problema da definição de Arte.</p> <p>As condições para que uma obra de Arte seja considerada como tal – questionamento preliminar:</p> <p>Quando falamos de Arte falamos de quê?</p> <p>A beleza comunicada pela obra de arte é reconhecida por vários sujeitos ou só por mim?</p> <p>O contacto com a obra de arte traduz-se em prazer?</p> <p>Pode uma obra de arte traduzir-se em desprazer, tédio, desgosto ou perplexidade?</p> <p>Relação entre as</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Exposição a alguns exemplos de criações artísticas (pintura figurativa e não figurativa, música e cinema).</p> <p>Interpelação/questionamento.</p> <p>Discussão em grande grupo</p>	<p>Powerpoint</p> <p>Anexo nº1: Malevich, Cézanne, Andy Warhol (excerto de <i>Sleep</i>, 1963- vídeo) e John Cage (excerto de <i>4,33</i>, vídeo)</p> <p>P.C. e videoprojetor</p> <p>Manual.</p> <p>Aula digital.</p>	<p>10 minutos</p> <p>30 minutos</p>	<p>Formativa:</p> <p>Participação oral.</p> <p>Participação nas atividades propostas.</p>

	<p>condições da criação artística e o contexto histórico, cultural e social contemporâneo do criador: determinação da existência de condicionantes históricas, sociais e culturais da criação artística.</p> <p>A expressão artística enquanto fenómeno exclusivo do ser humano e expressão de liberdade individual.</p> <p>Associação do modo de receção/compreensão da criação artística ao contexto histórico e social seu contemporâneo.</p> <p>A relação entre o pluralismo das manifestações artísticas na atualidade e a dificuldade de distinguir entre o que é arte e o que é pseudoarte.</p>	<p>Exposição dialogada.</p>		<p>10 minutos</p>	
--	--	-----------------------------	--	-------------------	--

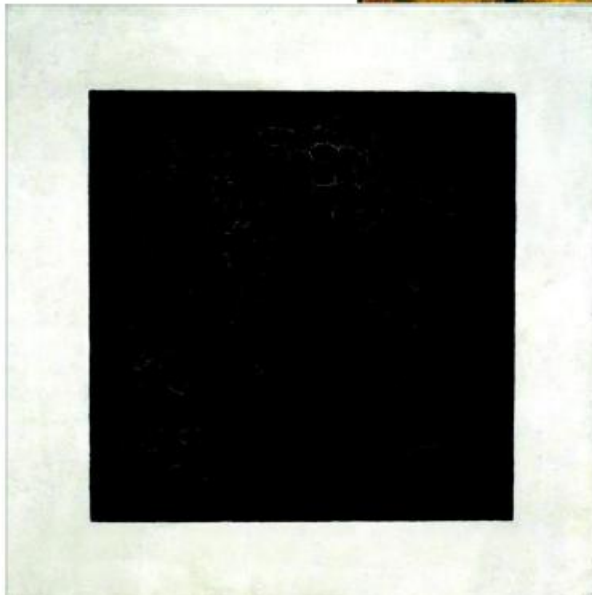
Anexo nº 1:

Fragmento de *Sleep* de Andy Warhol(1963) <https://www.youtube.com/watch?v=eYudGHCMG6s>,

Fragmento de *4,33*, de John Cage(Filarmónica de Berlim) <https://www.youtube.com/watch?v=AWVUp12XPpU>

Mont de Saint Victoire, Cézanne

Quadrado Negro sobre fundo branco, Malevich



Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]**

Aula nº 2: 50 minutos (24-9-24)

Sumário: A importância de procurar uma definição de Arte. As condições para que algo seja considerado Arte. As teorias essencialistas e não essencialistas.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
Compreender a Filosofia da Arte como campo de investigação filosófica que questiona a definição de Arte.	A Filosofia da Arte como campo de questionamento específico sobre a definição de Arte.	Exposição dialogada.		15 minutos	Formativa: Participação oral.
Explicar o que é uma condição necessária e o que é uma condição suficiente para que algo seja considerado uma obra de arte.	A constituição de uma definição de Arte depende do estabelecimento das condições de possibilidade para que um objeto ou atividade sejam consideradas Arte. As condições necessárias da obra de Arte: determinação das características que todas as obras de Arte possuem. As condições suficientes da obra de arte: determinação das características	Interpelação/questionamento. Discussão em grande grupo.	Manual. Esquemas-Síntese (Aula digital) Videoprojetor.	20 minutos	Participação nas atividades propostas.
Reconhecer a existência de		Exposição dialogada.		15 minutos	

<p>diversas teorias que propõem uma definição específica da arte.</p> <p>Enunciar as teorias que pretendem constituir uma definição de Arte.</p> <p>Associar a abordagem essencialista e a abordagem não essencialista da arte ao reconhecimento das condições necessárias e suficientes da arte admitidas por cada teoria.</p>	<p>que só as obras de Arte possuem.</p> <p>A dupla implicação lógica entre condição suficiente e condição necessária para que algo seja arte: o conjunto das condições necessárias perfaz a condição suficiente para que algo seja considerado Arte.</p> <p>A definição satisfatória de Arte depende do reconhecimento da implicação entre aquilo que todas as obras de Arte são (condições necessárias) e aquilo que só a obra de Arte é (condição suficiente).</p> <p>Identificação das teorias que pretendem constituir uma definição de Arte.</p> <p>Teorias essencialistas: teoria representacional, teoria expressivista e</p>				
---	---	--	--	--	--

	<p>teoria formalista.</p> <p>A posição das teorias essencialistas: há uma essência da Arte que está fundada nas propriedades intrínsecas da obra.</p> <p>Teorias não-essencialistas: teoria institucional e teoria histórico-intencional.</p> <p>A posição das teorias não – essencialistas: não há uma essência da Arte, apesar da criação artística ter condições necessárias e suficientes que são extrínsecas à obra, porque são relacionais(históricas e contextuais).</p>				
--	--	--	--	--	--

Plano de aula nº 3

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]**

Aula nº 3: 50 minutos (26-9-24)

Sumário: A teoria da arte como representação: proposta de definição de arte, argumentos a favor e objeções.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
Enunciar a tese fundamental da teoria representacional.	Determinação da proposta de definição de Arte dada pela teoria representacional. O precursor histórico da conceção da Arte como representação: a Arte enquanto Imitação/mimésis, em Platão e Aristóteles.	Exposição dialogada.		20 minutos	Formativa: Participação oral.
Problematizar o conceito de imitação, à luz da compreensão da amplitude do conceito de representação.	A imitação enquanto tentativa de restituição fiel de uma imagem da realidade.	Visualização de obras de arte. Interpelação/questionamento.	Manual. Powerpoint	15 minutos	Participação nas atividades propostas.
Enunciar as objeções à teoria da arte como representação.	A proporcionalidade entre a fidelidade da imitação face ao original/modelo e o valor artístico da obra.		Exposição de obras exemplares: <i>David</i> , de Miguel Ângelo, o <i>Pugilista</i> , (<i>estatuária</i>), <i>A leiteira</i> , Vermeer, <i>A lição de anatomia</i> , Rembrandt. (anexo nº 2)		
Explicar que a representação, enquanto condição	As <u>limitações</u> da compreensão da Arte como imitação: há obras	Exposição dialogada.	Videoprojetor e PC.	15	

Plano de aula nº 3

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]

Aula nº 3: 50 minutos (26-9-24)

Sumário: A teoria da arte como representação: proposta de definição de arte, argumentos a favor e objeções.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
Enunciar a tese fundamental da teoria representacional.	Determinação da proposta de definição de Arte dada pela teoria representacional.	Exposição dialogada.		20 minutos	Formativa: Participação oral.
Problematizar o conceito de imitação, à luz da compreensão da amplitude do conceito de representação.	O precursor histórico da conceção da Arte como representação: a Arte enquanto Imitação/mimésis, em Platão e Aristóteles. A imitação enquanto tentativa de restituição fiel de uma imagem da realidade.	Visualização de obras de arte. Interpelação/questionamento.	Manual. Powerpoint	15 minutos	Participação nas atividades propostas.
Enunciar as objeções à teoria da arte como representação.	A proporcionalidade entre a fidelidade da imitação face ao original/modelo e o valor artístico da obra.		Exposição de obras exemplares: <i>David</i> , de Miguel Ângelo, o <i>Pugilista</i> , (estatuária), <i>A leiteira</i> , Vermeer, <i>A lição de anatomia</i> , Rembrandt. (anexo nº 2)		
Explicar que a representação, enquanto condição	As <u>limitações</u> da compreensão da Arte como imitação: há obras	Exposição dialogada.	Videoprojetor e PC.	15	

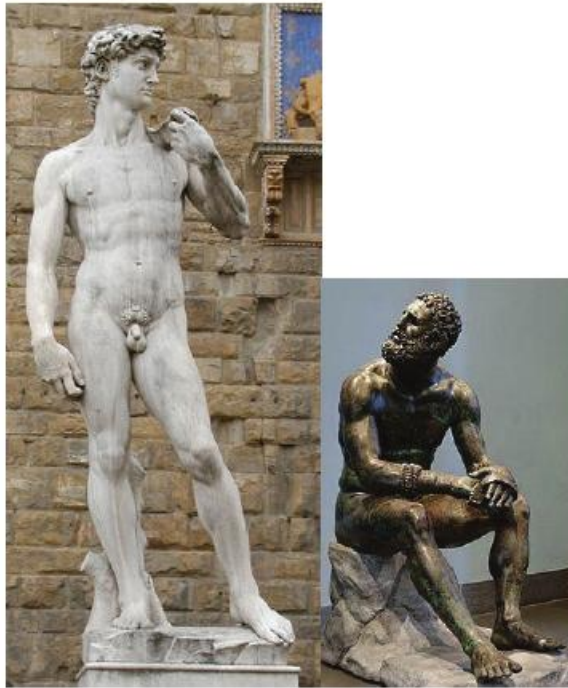
<p>necessária da arte (nesta teoria) não funciona como sua condição suficiente.</p> <p>Identificar contraexemplos à determinação da arte como representação.</p>	<p>de Arte que representam o real sem imitação.</p> <p>Na representação não é exigida a restituição fiel do objeto X (o original-modelo).</p> <p>Uma imitação é sempre uma representação, mas nem toda a representação é uma imitação.</p> <p>Determinação de algumas <u>objeções</u> à teoria da Arte como representação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A tese "Se algo é Arte, então é representação", não sustenta uma verdadeira definição de Arte. - A implicação entre Arte e representação: a representação é condição necessária para que algo seja Arte, mas não é uma condição suficiente. <p>A relação entre a longevidade histórica da definição de arte como representação com a tradição das artes figurativas.</p>			<p>minutos</p>	
--	--	--	--	----------------	--

	<p>O surgimento dos movimentos artísticos contemporâneos e a destituição progressiva da tese representacional: a progressiva trivialização da obra de Arte que não representa nada (exemplo: abstracionismo).</p> <p>A existência de contraexemplos à teoria da arte como representação.</p>				
--	---	--	--	--	--

Anexo nº 2:

Anexo nº 2

David, Miguel Ângelo e O Pugilista, (estatuária clássica)



Plano de aula nº 4

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]

Aula nº 4: 50 minutos (1-10-24)

Sumário: Consolidação do estudo da teoria da arte como representação (tese, argumentos e objeções). A teoria expressivista da arte: introdução.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
Explicar as objeções à teoria da arte como representação.	A arte como representação. A imitação como campo parcial do universo possível da representação artística. <u>Objecções</u> à teoria da Arte como representação: - A conceção da arte como representação não sustenta uma verdadeira definição de Arte. - A implicação entre Arte e representação: a representação é condição necessária para que algo seja Arte, mas não é uma condição suficiente. - A teoria representacionista não capta a essência da arte. A existência de contraexemplos à teoria da arte como representação.	Exposição dialogada. Diálogo orientado.	Quadro branco. Powerpoint	5 minutos 15 minutos	Formativa: Participação oral. Participação nas atividades propostas.
Identificar contraexemplos à teoria da arte como representação.					
Caraterizar a arte como expressão.					
Operacionalizar os conceitos nucleares associados à teoria da arte como	Introdução à teoria expressivista da arte de R.G.				

<p>expressão.</p> <p>Relacionar os argumentos da teoria da arte como expressão.</p>	<p>Collingwood.</p> <p>Conceitos-chave: Expressão; sentimento-emoção; clarificação expressiva das emoções;</p> <p>A arte como clarificação expressiva de sentimentos.</p> <p>A atividade artística do criador surge do esforço de clarificar uma ou várias emoções.</p> <p>O ato da criação artística coincide com uma forma de autoconhecimento.</p> <p>A receção da obra de arte como fenómeno de replicação das experiências emocionais do artista no recetor/público(introdução).</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Leitura e análise de textos(selecionados do manual).</p> <p>Exposição dialogada.</p>	<p>Manual</p> <p>R.G. Collingwood, "a Arte autêntica como expressão", in Vítor Moura, <i>Arte em teoria- uma antologia de Estética</i>, Ed. Húmus, 2009, excertos pp.43 e 48 .</p>	<p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p>	
---	---	---	--	-------------------------------------	--

Plano de aula nº 5

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]**

Aula nº 5: 50 minutos (1-10-24)

Sumário: Os princípios fundamentais da teoria expressivista da arte. Distinção entre arte autêntica e ofício.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>Relacionar os argumentos da teoria da arte como expressão.</p> <p>Explicitar como a teoria expressivista descreve a experiência estética/receção ativa da obra de arte.</p> <p>Distinguir arte autêntica de ofício.</p>	<p>A teoria da arte de Collingwood:</p> <p>A arte como expressão de emoções, no sentido da sua clarificação.</p> <p>Conceitos-chave: expressão;emoção;clarificação expressiva das emoções; arte autêntica;ofício; Imaginação.</p> <p>A importância da clarificação expressiva de conteúdos emocionais (no modo de expressão artística- pintura, escultura, literatura, música).</p> <p>A clarificação expressiva dada na criação artística como reconhecimento particular de uma determinada emoção.</p> <p>A essência da arte é a expressão das emoções no sentido do seu esclarecimento.</p> <p>A contemplação da obra de arte no recetor/público: a clarificação de emoções através da operatividade da Imaginação.</p> <p>A criação artística e a receção da obra constituem momentos de autoconhecimento(tomada</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Visualização de obras de arte.</p> <p>Leitura e análise de texto selecionado do manual.</p>	<p>Quadro branco.</p> <p>Powerpoint</p> <p>Manual</p> <p>R.G. Collingwood, "a Arte autêntica como expressão", in Vítor Moura, <i>Arte em teoria- uma antologia de Estética</i>, Ed.</p>	<p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Formativa: Participação oral.</p> <p>Participação nas atividades propostas.</p>

	<p>de consciência de determinadas vivências emocionais).</p> <p>O estatuto da arte autêntica.</p> <p>A distinção entre arte e ofício:</p> <p>No ofício, meios e fim são claramente distintos, de acordo com um plano predefinido e ao recurso de uma <i>técnica</i>.</p> <p>Na arte autêntica, pode não existir uma distinção entre meios e fim da obra; o essencial na criação artística é o processo de expressão pessoal do autor.</p> <p>Distinção entre arte autêntica e entretenimento: Collingwood não considera artísticas as fações da música, teatro e cinema que suscitam distração, ao invés da expressão clarificadora das emoções do artista. Collingwood considera a arte do "entretenimento" um modo de ofício(indução artificial de determinadas emoções no público, mediante meios técnicos visando um fim(entreter).</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Discussão em grande grupo da questão proposta:</p> <p>Há uma relação de exclusão mútua entre certas formas de entretenimento e a arte?</p>	<p>Húmus, 2009, excertos pp.52.</p>	<p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p>	
--	---	--	-------------------------------------	-------------------------------------	--

Plano de aula nº 6

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]**

Aula nº 6: 50 minutos (3-10-24)

Sumário: Objeções à teoria expressivista da arte; contraexemplos. Introdução à teoria formalista da Arte.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>Apresentar as objeções à teoria expressivista.</p> <p>Problematizar a teoria expressivista.</p>	<p>Objeções à teoria expressivista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É demasiado inclusiva: a psicoterapia é expressão de emoções e forma de autoconhecimento, sem ser arte. É demasiado restrita: considera que obras primas da Humanidade são da ordem do Ofício. Não considera como arte as obras inexpressivas e/ou que não transmitem nenhum conteúdo emocional. Funda-se na pretensão de comunicabilidade da intenção expressiva do autor: a intenção 	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Visualização de obras de arte.</p> <p>Leitura e análise de texto (selecionado do manual).</p>	<p>Videoprojetor e PC</p> <p>Quadro branco.</p> <p>Powepoint</p> <p>Manual</p> <p>R.G. Collingwood, "a Arte autêntica como expressão", in Vítor Moura, <i>Arte em teoria- uma antologia de Estética</i>, Ed. Húmus,</p>	<p>10 minutos</p> <p>10</p>	<p>Formativa:</p> <p>Participação oral.</p> <p>Participação nas atividades propostas.</p>

<p>Apresentar a tese na qual se funda a teoria formalista.</p> <p>Problematizar a distinção</p>	<p>do criador muitas vezes não é expressa ou detetável (estado emocional do criador é, muitas vezes, desconhecido).</p> <p>Há demasiados contraexemplos: há obras primas que não parecem exprimir emoções.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Há obras de arte de grande importância que oferecem entretenimento(ex : Comédias de Shakespeare). - Há obras primas que foram criadas por encomenda (ex: o teto da Capela Sistina, Miguel Ângelo). -A contemplação da obra não é suficiente para determinar se é arte ou não. - A expressão e clarificação emocional não é tangível em <u>todas</u> as obras de arte, logo, não pode ser considerada suficiente para definir a arte. <p><u>Introdução à teoria formalista da arte de Clive</u></p>	<p>Exposição dialogada.</p>	<p>2009, excertos pp.52.</p>	<p>minutos</p>
---	---	-----------------------------	------------------------------	----------------

<p>entre forma e conteúdo na obra de arte.</p>	<p>Bell.</p> <p>Conceitos-chave:</p> <p>Forma significativa;</p> <p>Emoção estética;</p> <p>Sensibilidade.</p> <p>Um objeto ou atividade é arte se e só se tiver forma significativa.</p> <p>A essência da obra de arte não é a representação nem a expressão de emoções, mas a forma como determinadas propriedades formais da obra se conjugam entre si.</p> <p>A relação entre os aspetos formais constituintes da obra de arte que possibilita a emergência da emoção estética no recetor.</p> <p>A emoção estética é uma emoção diferente de todas as outras, que depende da sensibilidade estética do recetor da obra de arte.</p> <p>O primado da forma sobre o conteúdo da obra e a destituição da importância do sentido descritivo e representativo das obras de arte.</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Diálogo orientado.</p> <p>Visualização de obras de arte.</p>	<p>Visualização de obras paradigmáticas (<i>O beijo</i>, Klint, <i>Montanha Sainte- Victoire</i>, <i>As banhistas</i>, <i>Campos em Bellevue</i>, Cézanne, <i>A lamentação</i>, Giotto), anexo nº 3</p>	<p>25 minutos</p> <p>5 minutos</p>	
--	---	---	---	------------------------------------	--

	<p>O estatuto da obra de arte enquanto tal depende da emoção estética que produz, a partir da contemplação da forma significativa nela impressa.</p>			
--	--	--	--	--

anexo nº 3: Links de *O beijo*, Klint, *Montanha Sainte- Victoire*, *As banhistas*, *Campos em Bellevue*, Cézanne, *A lamentação*, Giotto.

https://artsandculture.google.com/asset/the-kiss-0013/HQGxUutM_F6ZGg

<https://www.researchgate.net/profile/Francisco-Caruso/publication/348417084/figure/fig4/AS:979197761703938@1610470347380/A-Lamentacao-c-1305-afresco-pintado-por-Giotto-como-parte-de-seu-ciclo-da-Vida-de-ppm>

https://artsandculture.google.com/asset/fields-at-bellevue-0002/YQGjICvy_62wCQ

<https://artsandculture.google.com/asset/la-montagne-sainte-victoire-0001/kwGF-W5c1QaxFg>

https://artsandculture.google.com/asset/the-large-bathers/owGszazN_Evyyw?hl=pt-PT&ms=%7B%22x%22%3A0.5%2C%22y%22%3A0.5%2C%22z%22%3A8.631498297501125%2C%22size%22%3A%7B%22width%22%3A2.046528043136314%2C%22height%22%3A1.2374999999999992%7D%7D

Plano de aula nº 7

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]

Aula nº 7: 50 minutos (8-10-24)

Sumário: A teoria formalista de Clive Bell: tese e argumentos a favor.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>Apresentar a tese na qual se funda a teoria formalista.</p> <p>Operacionalizar a argumentação que sustem a tese da teoria formalista da arte.</p> <p>Problematizar a distinção entre forma e conteúdo na obra de arte.</p>	<p>A teoria formalista da arte de Clive Bell (continuação).</p> <p>Conceitos-chave:</p> <p>Forma significante;</p> <p>Emoção estética;</p> <p>Sensibilidade estética.</p> <p>Um objeto ou atividade é arte se e só se tiver forma significante.</p> <p>O primado da forma sobre o conteúdo da obra e a destituição da importância do sentido descritivo e representativo das obras de arte.</p> <p>O exemplo da pintura meramente descritiva que propõe um relato sociológico ou psicológico, sem</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Leitura e análise de texto (selecionado do manual).</p>	<p>Videoprojetor e PC</p> <p>Quadro branco.</p> <p>Manual</p> <p>Bell, C, <u>Arte</u>, Ed. Texto e Gráfica, Lisboa, 2009, p.21,22 e p.24-25 (excertos).</p>	<p>10 minutos</p> <p>25 minutos</p>	<p>Formativa:</p> <p>Participação oral.</p> <p>Problematização.</p> <p>Participação nas atividades propostas: realização de exercício.</p>

	<p>causar emoção estética pela ausência de forma significativa – exemplos de arte inautêntica.</p> <p>O estatuto da obra de arte enquanto tal depende da emoção estética que produz, a partir da contemplação da forma significativa nela impressa.</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>(anexo nº 4)</p> <p>Proposta de exercício escrito nº 1: Visualização de Mont de Sainte Victoire, Cézanne, seguida de breve reflexão orientada de acordo com as questões seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De acordo com a tua percepção, o que mais se destaca nesta pintura? Porquê? 2. Consideras que Clive Bell concordaria que aquilo que mais se destaca para ti na obra é a sua forma significativa? Porquê? 	<p>Powerpoint</p> <p>Videoprojetor e PC</p>	<p>15 minutos</p>	
--	---	--	---	-------------------	--

--	--	--	--	--	--

Anexo nº 4: Proposta de exercício escrito nº 1:

Visualização de *Montanha de Santa Vitória* de Cézanne , seguida de breve reflexão, orientada de acordo com as questões seguintes:

1. De acordo com a tua perceção, o que mais se destaca nesta pintura? Porquê?
2. Consideras que Clive Bell concordaria que aquilo que mais se destaca para ti, na obra, é a sua forma significativa? Porquê?

Monte de Santa Vitória, Cézanne, <https://artsandculture.google.com/asset/la-montagne-sainte-victoire-0001/kwGF-W5c1QaxFg>



Plano de aula nº 8

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]**

Aula nº 8: 50 minutos (8/10/2024)

Sumário: A teoria formalista da arte: objeções e contraexemplos.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>Apresentar as principais objeções à teoria formalista da arte.</p> <p>Operacionalizar os conceitos e os argumentos fundamentais associados à teoria formalista.</p> <p>Explicar as objeções à teoria formalista.</p>	<p>Determinação das principais objeções à teoria formalista da arte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É viciosamente circular: a teoria depende da dupla implicação entre forma significativa e emoção estética; existe uma circularidade/interdependência entre o reconhecimento da forma e a emoção que lhe subjaz. - Pode ser considerada elitista : Bell considera que a fruição da obra de arte, a partir do reconhecimento das suas propriedades formais e da ressonância da emoção estética, depende da sensibilidade e da inteligência do 	<p>Exposição dialogada.</p>	<p>P.C. e videoprojetor</p> <p>Manual</p>	<p>35 minutos</p>	<p>Formativa:</p> <p>Participação oral.</p> <p>Problematização.</p> <p>Participação nas atividades propostas: realização de exercício de aplicação.</p>

	<p>recetor da obra. Ou seja, a teoria não permite considerar que a emoção estética pode ser reconhecida por todos os sujeitos.</p> <p>- Existência de vários contraexemplos:</p> <p>Existência de obras de arte inquestionáveis que não são consideradas arte autêntica por Bell(por não se lhes reconhecer a forma significante).</p> <p>A definição de arte dada pela teoria da forma significante não é, portanto, satisfatória.</p>	Exercícios de consolidação	Manual, p.193	15 minutos	
--	---	----------------------------	---------------	------------	--

Plano de aula nº 9

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]**

Aula nº 9: 50 minutos (10/10/2024)

Sumário: Introdução às teorias não essencialistas da arte. O ceticismo de Weitz e a aceitação do teor indefinível da arte.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>Discutir a posição cética em torno do problema da definição de arte.</p> <p>Avaliar a impraticabilidade de restringir o conceito de arte a uma definição fixista e fechada.</p>	<p>A visão cética de Weitz: a impossibilidade de constituir uma definição de arte.</p> <p>O conceito de arte como conceito em aberto: não suscetível de ser submetido a condições necessárias e suficientes e, portanto, impossível de ser definido de modo explícito.</p> <p>A natureza da criação artística: atividade fundada na inovação, na mudança e na liberdade, não suscetível de ser enquadrada numa definição fixista e essencialista.</p> <p>A assunção da inexistência de uma essência da</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Leitura e análise de texto.</p> <p>Visualização de obras de arte contemporâneas.</p> <p>Discussão em grande grupo.</p>	<p>P.C. e videoprojetor</p> <p>Manual (pp.195)</p> <p>Powerpoint (anexo 5 : Fonte e Roda de bicicleta, de Duchamps; Little Conklin Piano, Emilio Larrain; Capbell's Soup),</p>	<p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>10 minutos</p>	<p>Formativa:</p> <p>Participação oral.</p> <p>Problematização.</p> <p>Participação nas atividades propostas.</p>

	<p>arte.</p> <p>Correlação com a contraditoriedade mútua existente nas abordagens essencialistas do problema.</p> <p>O ceticismo de Weitz como propulsor das abordagens não essencialistas da arte.</p>	<p>Exposição dialogada.</p>	<p>Warhol; <i>Marilyn</i>, Warhol; <i>Klavier</i> <i>Oxygen</i>, Beuys; <i>Wirtschaftswert</i> <i>Speisekuchen</i>, Beuys).</p>	<p>10 minutos</p>	
--	---	-----------------------------	--	-------------------	--

Anexo 5: Fonte, Duchamp, https://artsandculture.google.com/story/uQVBq1k_cD0oyQ

Roda de bicicleta, Duchamp, <https://artsandculture.google.com/asset/roue-de-bicyclette-0002/cQHojLcfnuIo3g>

Little Conklin Piano, Emilio Larrain, <https://artsandculture.google.com/asset/little-conklin-piano/WwFMar1x9o4fig>

Capbell's Soup I, Warhol, <https://artsandculture.google.com/asset/campbell-s-soup-i-0001/iwEPpXRD0LS7YA>

Marilyn, Warhol, <https://artsandculture.google.com/asset/marilyn-0001/GOHkdIWD69euPg>

Klavier Oxygen, Beuys, <https://artsandculture.google.com/asset/klavier-oxygen-0001/7QFQ6LQKTAcfjg>

Wirtschaftswert Speisekuchen, Beuys, <https://artsandculture.google.com/asset/wirtschaftswert-speisekuchen/3wGWb5N5mAQOfjg>

Plano de aula nº 10

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]**

Aula nº 10: 50 minutos (15/10/2024)

Sumário: A teoria institucional da arte: tese e argumentos a favor.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>Apresentar a tese fundamental da teoria institucional da arte.</p> <p>Caraterizar a teoria institucional da arte.</p>	<p><u>A teoria institucional da arte</u> (George Dickie)</p> <p>Conceitos-chave: artefacto, mundo da arte; determinação classificativa de arte; determinação valorativa de arte.</p> <p>A obra de arte não depende de condições intrínsecas ou essenciais, mas sim das suas características relacionais e extrínsecas, dadas pelo contexto no qual se insere.</p> <p>Algo é uma obra de arte se e só se é um artefacto com estatuto de candidato à</p>	<p>Exposição dialogada.</p>	<p>P.C. e videoprojetor</p>	<p>20 minutos</p>	<p>Formativa:</p> <p>Participação oral.</p> <p>Problematização.</p> <p>Participação nas atividades propostas.</p>

	<p>apreciação por uma ou várias pessoas que fazem parte de uma instituição social: o mundo da arte.</p> <p>Condições necessárias da obra: 1: é um artefacto(enquanto o objeto modificado pela intervenção humana).</p> <p>2. Dickie admite a potencial artefactualidade nos objetos naturais: um elemento como uma pedra, pode ser considerado um artefacto,mediant e o <u>contexto</u> (intencionalidade e modo de exposição).</p> <p>3. O artefacto deve ser considerado candidato à apreciação.</p> <p>4. A apreciação feita por membros do mundo da arte permite ou não classificar o objeto como arte ou pseudo arte.</p> <p>A posição de Dickie é classificativa e não</p>	<p>Leitura e análise de textos.</p> <p>Exposição dialogada.</p>	<p>Manual(selecção de textos):</p> <p>George Dickie, <u>O que é a Arte?</u> in Carmo D'Orey(Org.), <i>ibid.</i>, p.111 e p.104(excertos).</p> <p>Esquemas-síntese</p>	<p>30 minutos</p>	
--	--	---	--	-------------------	--

Plano de aula nº 11

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]**

Aula nº 11: 50 minutos (15/10/2024)

Sumário: A teoria institucional da arte: objeções e contraexemplos.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
Explicar as objeções à teoria institucional da arte.	<p>As principais objeções à teoria institucional da arte (George Dickie)</p> <p>Conceitos-chave: artefacto, mundo da arte; determinação classificativa de arte; determinação valorativa de arte.</p> <p>- A teoria institucional é circular: a classificação da obra de arte remete necessariamente para o mundo da arte; há uma implicação entre arte e a instância que lhe confere esse estatuto, aspeto que torna esta teoria frágil.</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Leitura e análise de textos.</p>	<p>Manual (seleção de textos):</p> <p>George Dickie, "A Teoria Institucional da Arte" in Vítor Moura, <i>Arte em Teoria – Uma Antologia de Estética</i>, Editora Húmus, 2009, pp.103 e pp.118-119.</p>	<p>5 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Formativa:</p> <p>Participação oral.</p> <p>Problematização.</p> <p>Participação nas atividades propostas.</p>

<p>- Esta teoria, por ser circular, é pouco informativa.</p> <p>- O conceito de "mundo da arte" é muito vago e obscuro.</p> <p>- Se o mundo da arte qualifica a obra como arte(candidato à apreciação), os seus membros devem obedecer a determinadas razões ou critérios. Havendo critérios, não se compreende a necessidade de recurso à instituição que é o mundo da arte.</p> <p>- A teoria institucional é demasiado abrangente/inclusiva: aceita que praticamente tudo possa ser considerado candidato à apreciação.</p> <p>- Esta teoria é demasiado restrita/exclusiva: não admite a atribuição do estatuto de obra de arte às criações de artistas que não fazem parte do mundo da arte.</p> <p>- Há contraexemplos:</p>	<p>Visualização de imagens de arte contemporânea; exemplos de obras de Arte Bruta.</p> <p>Exercício de pesquisa online - <u>Wikipédia</u>: o que é a Arte Bruta?</p> <p>Exposição dialogada.</p>	<p>P.C. e videoprojetor .</p> <p>Powerpoint</p> <p>Anexo nº 6:</p> <p><i>Sem título</i>, Komei Bekki, <i>Montmartre et le Moulin Rouge</i>, Juliette Éliça Bataille, <i>Sem título</i>, Giovanni Bosco, <i>Sem título</i>, Jaime Fernandes</p>	<p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>20 minutos</p>	
--	--	--	---	--

	<p>1. A arte bruta</p> <p>2. A obra de artistas isolados/independentes da esfera de influência do Mundo da arte.</p> <p>3.. A obra de criadores que nunca foi conhecida em vida, apenas ganhando estatuto de obra de arte postumamente (quando reconhecida por membros do <i>Mundo da arte</i>).</p> <p>Exemplo: A obra de Emily Dickinson.</p>				
--	---	--	--	--	--

Anexo nº 6:

Sem título, Komei Bekki, https://www.artbrut.ch/en_GB/authors/the-collection-de-l-art-brut/bekki-komei

Sem título, Giovanni Bosco,

https://www.artbrut.ch/en_GB/authors/the-collection-de-l-art-brut/bosco-giovanni

Montmartre et le Moulin Rouge, Juliette Élis Bataille,

https://www.artbrut.ch/en_GB/authors/the-collection-de-l-art-brut/bataille-juliette-elisa

Sem título, Jaime Fernandes, https://www.researchgate.net/figure/Jaime-Fernandes-drawing-Untitled-Undated-Ballpoint-pen-on-paper-25-326-cm_fig2_296478300

Plano de aula nº 12

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]**

Aula nº 12: 50 minutos (17/10/2024)

Sumário: A teoria histórico-intencional da arte: tese e argumentos a favor.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
<p>Apresentar a tese fundamental da teoria histórico-intencional da arte.</p> <p>Caraterizar a teoria histórico-intencional da arte.</p>	<p>A teoria histórico-intencional de Jerrold Levinson.</p> <p>Determinação dos pontos em comum entre teoria institucional e teoria histórico-intencional: a arte é definível de acordo com propriedades extrínsecas, relacionais e contextuais.</p> <p>Conceitos-chave: Intenção; direito de propriedade (sobre o objeto artístico); tradição histórica-história da arte; arte primitiva.</p> <p>A tese da teoria histórico-intencional da</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Leitura e análise de texto.</p>	<p>Manual (seleção de textos): Jerrold Levinson,</p>	<p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Formativa:</p> <p>Participação oral.</p> <p>Problematização.</p> <p>Participação nas atividades propostas.</p>

	<p>arte: Algo é uma obra de arte se e só se é um objeto em relação ao qual o criador, possuindo o direito de propriedade sobre o mesmo, tem/teve a intenção séria e permanente de que esse objeto seja visto como uma obra de arte.</p> <p>“Ser visto como uma obra de arte” implica que esse objeto seja reconhecido de um modo semelhante ao modo pelo qual foram reconhecidas as obras de arte preexistentes e que estão inscritas numa tradição histórica.</p> <p>A força desta tese depende da <i>recursividade</i> existente na ideia da existência de uma <i>continuidade histórica</i> entre a obra de arte de um potencial criador e a tradição de produção artística que a antecede.</p> <p>De acordo com esta teoria, a arte só é arte na</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Questionamento/interpeção.</p> <p>Visualização de imagens de obras de arte.</p> <p>Exposição dialogada.</p>	<p><i>Investigações estéticas-ensaios de filosofia da arte</i>, «Definir historicament e a arte», Edições Afrontamento , Porto, 2020, pp.22(adaptado).</p> <p>P.C. e videoprojetor</p> <p>Powerpoint</p> <p><i>Autoretrato como Cristo</i>, de Albrecht Durer, <i>AS Meninas</i>, de Velasquez e a versão de Picasso de <i>As Meninas</i>, de Velasquez), no Anexo nº 7.</p>	<p>5 minutos</p> <p>15 minutos</p>	
--	--	--	---	------------------------------------	--

	<p>medida em que uma obra é posta intencionalmente numa relação dialógica e de continuidade com a história de arte e com as obras passadas.</p> <p>A intencionalidade do criador inscreve a obra na tradição, de um modo explícito ou implícito (inconsciente: exemplo da arte bruta – outsider).</p> <p>A intenção do criador deve ser séria e permanente: o artista quer que a sua obra seja “encarada como obra de arte” (ou/ e como foram encaradas as obras de arte anteriores (Levinson)).</p> <p>Na abordagem histórico-intencional, o reconhecimento da obra de arte enquanto tal depende, também, do <i>direito de propriedade</i> que o criador tem sobre a sua obra.</p>			10 minutos	
--	---	--	--	------------	--

--	--	--	--	--	--

Anexo nº 7:

1

https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/dc/Albrecht_D%C3%BCrer_-_1500_self-portrait_%28High_resolution_and_detail%29.jpg

2 https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Las_Meninas,_by_Diego_Vel%C3%A1zquez,_from_Prado_in_Google_Earth.jpg#/media/Ficheiro:Las_Meninas,_by_Diego_Vel%C3%A1zquez,_from_Prado_in_Google_Earth.jpg

3

<https://museupicassobcn.cat/en/collection/artwork/las-meninas-9>

Plano de aula nº 13 e 14

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **A dimensão estética — análise e compreensão da experiência estética [Filosofia da Arte]**

Aula nº 13 e 14: 50 minutos+ 50 minutos (22/10/2024)

Sumário: A teoria histórico-intencional da arte: objeções e contraexemplos.

Atividades de consolidação das aprendizagens. Revisões para o teste.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Tempo	Avaliação
Caracterizar a teoria histórico-intencional da arte.	A teoria histórico-intencional de Jerrold Levinson: objeções e contraexemplos. Conceitos-chave: Intenção ; direito de propriedade(sobre o objeto artístico);tradição histórica-história da arte; arte primitiva.	Exposição dialogada.		10 minutos	Formativa: Participação oral. Participação nas atividades propostas: exercícios de aplicação.
Explicar as objeções à teoria institucional da arte.	1.A teoria histórico-intencional faz depender a força da sua tese da recursividade existente na relação entre obra de arte e a história		P.C. e videoprojector Esquema-síntese	20 minutos	

	<p>das obras de arte suas predecessoras.</p> <p>Este critério, tomado como fator ou condição distintiva da arte, é sujeito a objeções: se a arte é definida pelo enquadramento histórico e intencional da obra numa tradição, e se só essa relação intencional e retrospectiva do artista com o passado permite criar uma obra de arte, deve ser questionado qual é o estatuto da primeira obra de arte, da qual as criações futuras se serviriam como referente primordial.</p> <p>O estatuto da arte primitiva põe em causa a tese fundamental da teoria histórico-intencional de Levinson, na medida em que, de acordo com esta conceção, fica por explicar qual foi o referente histórico da "primeira obra de arte".</p>	<p>Leitura e análise de texto.</p> <p>Exposição dialogada.</p> <p>Questionament o/interpeação.</p>	<p>Manual (seleção de textos):</p> <p>Jerrold Levinson, <i>Investigações estéticas- ensaios de filosofia da arte</i>, «Definir historicament e a arte», Edições Afrontamento , Porto, 2020, pp.22(adapta do).</p>	<p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p>	
--	---	--	---	------------------------------------	--

	<p>Sob este prisma, compreende-se que a arte primitiva ou rupestre constitui um forte contraexemplo a esta teoria, já que tem um estatuto inquestionável de arte, apesar de não lhe reconhecemos nenhum precursor histórico.</p> <p>2. Outra objeção à abordagem histórico-intencional prende-se com o conceito de direito de propriedade: para Levinson, uma das condições de possibilidade da obra de arte tem relação com o direito de propriedade do criador sobre a obra e sobre os materiais de que se faz a obra.</p> <p>No entanto, há inúmeros contraexemplos a esta ideia: o artista de street art que usa uma parede que não lhe pertence para pintar um mural, apesar de não ser titular de todos os materiais dos</p>	<p>Visualização de obras.</p> <p>Exposição dialogada.</p>	<p>Powerpoint</p> <p>PC e videoprojector.</p> <p>Anexo nº8 : pinturas rupestres e street art - (Banksy).</p>	<p>5 minutos</p>	
--	--	---	--	------------------	--

<p>Explicar as teorias estudadas, de acordo com as teses, os argumentos, as objeções e os contraexemplos em jogo, aplicando os conceitos nucleares que lhes estão associados.</p>	<p>quais depende a criação, não deixa de criar uma obra de arte.</p> <p>O direito de propriedade do criador sobre os materiais ou estruturas físicas através dos quais cria não pode, portanto, ser considerado um critério satisfatório na proposta de uma definição de arte.</p>	<p>Exercícios de consolidação das aprendizagens.</p> <p>Correção conjunta dos exercícios efetuados.</p> <p>Revisão para o teste: sistematização das aprendizagens efetuadas, orientadora do estudo para a ficha de avaliação.</p>	<p>Manual, pp. 209, exercício nº 1; exercícios das pp. 222 e 223: Exercícios das pp. 176 e 177).</p>	<p>30 minutos</p> <p>20 minutos</p>	
---	--	---	--	-------------------------------------	--

--	--	--	--	--	--

Anexo 8: <https://www.britannica.com/biography/Banksy>

https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Pinturas-rupestres-animais-pintados-na-Gruta-de-Lascaux-um-dos-stios-de-arte_fig1_309786515 (acedido em 20-10-2024)

Lógica (10º ano)

Plano da aula nº 1

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: **Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico**

Aula nº 1: 50 minutos (16-10-2014)

Sumário: Variáveis proposicionais e conetivas verofuncionais (negação, conjunção, disjunção inclusiva e exclusiva, condicional e bicondicional).

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Identificar as variáveis proposicionais e os indicadores de conclusão e de âmbito da conetiva.	Símbolos lógicos: 1. As variáveis proposicionais (letras) 2. O indicador de conclusão e de âmbito da conetiva (...) 3. As conetivas verofuncionais: negação, conjunção. Disjunção inclusiva, exclusiva, condicional e bicondicional.	Exposição dialogada. Apresentação gráfica dos símbolos relativos às variáveis proposicionais, ao indicador de conclusão, ao indicador de âmbito da conetiva e às conetivas verofuncionais. Exemplificação de casos em	Powerpoint Manual Videoprojetor e pc.	Formativa: Participação oral. Participação nas atividades propostas.	15 minutos 20 minutos
Identificar as conetivas verofuncionais.					

Aplicar as conetivas verofuncionais.	A negação como operador lógico unário. A conjunção, a disjunção inclusiva e exclusiva, a condicional e a bicondicional enquanto operadores diádicos/binários. A importância da constituição de um dicionário para a tradução e retroversão de proposições simples e complexas.	linguagem canónica e em linguagem simbólica. Exemplificação de casos de tradução de proposições complexas com utilização de conetivas verofuncionais. Exposição dialogada.			15 minutos
--------------------------------------	--	--	--	--	------------

Plano das aulas nº2 e nº3

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: **Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico**

Aulas nº 2 e 3: 50 + 50 minutos (21-10-2014)

Sumário: Formalização de proposições complexas com conetivas verofuncionais; cálculo do valor de verdade das proposições formalizadas, seguindo o método das tabelas de verdade.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Construir as tabelas de verdade relativas à negação, conjunção, disjunção inclusiva e exclusiva, condicional e bicondicional.	Construção das tabelas de verdade relativas à negação, conjunção, disjunção inclusiva e exclusiva, condicional e bicondicional.	Apresentação gráfica das tabelas de verdade. Exemplificação de casos em linguagem canónica e em linguagem simbólica. Exposição dialogada.	Powerpoint Manual Videoprojetor e pc.	Formativa: Participação oral. Participação nas atividades propostas.	20 minutos
Determinar as condições de verdade de proposições com negação, conjunção, disjunção inclusiva e exclusiva, condicional e bicondicional.					20 minutos
	Tradução de proposições simples	Exercícios de formalização de	Anexo a)		15 minutos
Traduzir proposições complexas, vertendo da linguagem natural para a linguagem simbólica.	e complexas da linguagem natural para a linguagem simbólica, utilizando as constantes de fórmula e as conetivas verofuncionais.	proposições complexas com utilização de conetivas verofuncionais.			
Calcular o valor de verdade de proposições complexas, segundo o método das tabelas de verdade.	Cálculo do valor de verdade das proposições complexas formalizadas, operacionalizando o método das tabelas de verdade.	Exercícios de cálculo do valor de verdade das proposições complexas formalizadas, operacionalizando o método das tabelas de verdade. Exposição dialogada.			20 minutos
					10 minutos

Anexo a)

1. Verte em linguagem simbólica as seguintes proposições complexas:

1.1. Dicionário:

1. Cristiano Ronaldo é português = P
2. Cristiano Ronaldo é jogador de futebol = Q

- a) Cristiano Ronaldo não é português.
- b) Cristiano Ronaldo é português e jogador de futebol.
- c) Cristiano Ronaldo não é português ou não é jogador de futebol.
- d) Se Cristiano Ronaldo é português então não é jogador de futebol.
- e) Cristiano Ronaldo é português se e só se é jogador de futebol.

1.2.

Dicionário: P= Maria gosta de ler.

Q= Maria tem muitos livros.

R= Os livros são caros.

- a) Maria não gosta de ler.
- b) Maria gosta de ler e tem muitos livros.
- c) Se Maria não gosta de ler, então não tem muitos livros.
- d) Maria ou não gosta de ler ou tem muitos livros.
- e) Maria gosta de ler, mas os livros são muito caros.
- f) Maria gosta de ler e tem muitos livros se e só se os livros não forem caros.
- g) Se os livros não forem muito caros, então Maria terá muitos livros.

Plano da aula nº 4

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: **Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico**

Aula nº 4: 50 minutos (23-10-2014)

Sumário: Exercícios de tradução de proposições complexas da linguagem natural para a linguagem simbólica.

Utilização do método das tabelas de verdade para calcular o valor de verdade de proposições simples e complexas.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Determinar as condições de verdade de proposições com negação, conjunção, disjunção inclusiva e exclusiva, condicional e bicondicional.</p> <p>Traduzir proposições complexas, vertendo da linguagem natural para a linguagem simbólica.</p>	<p>Apresentação de expressões da linguagem natural que têm valor similar ao das conetivas verofuncionais.</p> <p>Tradução de proposições simples e complexas da linguagem natural para a linguagem simbólica, a partir do uso de dicionário e</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Questionamento.</p> <p>Apresentação gráfica das tabelas de verdade.</p> <p>Exemplificação de casos em linguagem canónica e em linguagem simbólica.</p>	<p>Anexo c) em Powerpoint: documento adaptado, retirado de Aires Almeida, (SPF e APF), <u>Racionalidade argumentativa da filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico</u>, Noções elementares de Lógica para a disciplina de Filosofia, 2017</p> <p>Powerpoint</p>	<p>Formativa:</p> <p>Participação oral.</p> <p>Participação nas atividades propostas.</p>	10 minutos

Calcular o valor de verdade de proposições complexas, segundo o método das tabelas de verdade.	utilizando as constantes de fórmula e as conetivas verofuncionais.	Exposição dialogada. Exercícios de formalização de proposições complexas com utilização de conetivas verofuncionais.	Manual Videoprojetor e pc. Anexo b) e anexo c)		10 minutos
	Cálculo do valor de verdade das proposições complexas formalizadas, operacionalizando o método das tabelas de verdade.	Exercícios de cálculo do valor de verdade das proposições complexas formalizadas, operacionalizando o método das tabelas de verdade.			10 minutos
		Exposição dialogada.			20 minutos

Anexo b) 1. A partir da construção de um dicionário, traduza em linguagem simbólica as proposições apresentadas:

- a) Os alunos que estudam têm boas notas.
- b) A Rita e a Inês não gostam de estudar.
- c) A Rita ou estuda ou vai de férias.
- d) A Inês só vai de férias se tiver boas notas.

2. Calcule o valor de verdade de cada uma das proposições complexas que formalizou, usando o método das tabelas de verdade.

anexo c)

Expressões da linguagem natural com valor idêntico ao das conetivas verofuncionais:

“É importante realçar que as conetivas não representam apenas aquelas palavras exatas, destacadas no quadro anterior, mas qualquer palavra ou expressão que operem do mesmo modo. Assim, uma conjunção tanto pode ser expressa na linguagem natural pela palavra “e” como pela palavra “mas” ou por expressões como “tanto... como...” e outras. Eis alguns exemplos.

Aires Almeida, (SPF e APF), Racionalidade argumentativa da filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico, Noções elementares de Lógica para a disciplina de Filosofia, 2017.

Plano da aula nº 5

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: **Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico**

Aula nº 5 : 50 minutos (30-10-2014)

Sumário: Exercícios de cálculo do valor de verdade de proposições complexas a partir do método das tabelas de verdade.

Determinação dos conceitos de tautologia, de contradição e de contingência.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Calcular o valor de verdade de proposições complexas, segundo o método das tabelas de verdade. Traduzir proposições complexas, vertendo da linguagem natural para a linguagem simbólica. Identificar o que é uma tautologia, uma contradição e uma	Cálculo do valor de verdade das proposições complexas formalizadas, usando o método das tabelas de verdade. Determinação do	Exposição dialogada. Questionamento. Exercícios de cálculo do valor de verdade das proposições complexas formalizadas, operacionalizando o método das tabelas de verdade. Exposição dialogada.	Anexo d) Powerpoint Manual Videoprojetor e pc.	Formativa: Participação oral. Participação nas atividades propostas.	10 minutos 5 minutos 15 minutos
contingência. Caraterizar o que é uma tautologia, uma contradição e uma contingência. Distinguir o estatuto de formulações proposicionais como	conceito de tautologia, de contradição e de contingência: Uma tautologia ou verdade lógica, é uma fórmula lógica que tem valor de <i>verdade</i> em todas as combinatórias de valores de verdade possíveis. Uma contradição ou falsidade lógica, é uma fórmula lógica que tem valor de <i>falsidade</i> em todas as combinatórias de valores de verdade possíveis. Uma contingência é uma fórmula lógica que, em determinadas combinatórias, tem				20 minutos

<p>sendo tautologias, contradições ou contingências.</p>	<p>valor de <i>verdade</i> e, noutras, tem valor de <i>falsidade</i>.</p> <p>Exemplificação de tautologias, de contradições e de contingências a partir do método das tabelas de verdade.</p>				
--	---	--	--	--	--

Anexo d) 1. A partir da construção de um dicionário, traduza em linguagem simbólica as proposições apresentadas:

- a) **Construa o dicionário.**
- b) **Formalize a proposição.**
- c) **Tenha atenção ao âmbito das conetivas, ao longo da tradução.**

- 1.1. Se começar a estar frio, então estamos mais perto do inverno.
- 1.2. O Rui não quer que chova e detesta molhar-se.
- 1.3. Só pode nevar se e só se estiver um frio anormal e houver altitude suficiente.
- 1.4. Eu e a Matilde não gostamos do inverno ou do outono, porque é no verão que mais nos divertimos.

2. Calcule o valor de verdade de cada uma das fórmulas proposicionais que formalizou, usando o método das tabelas de verdade das conetivas verofuncionais (ex. 1.1.,1.2.,1.3.,1.4.).

d) **Tenha atenção ao âmbito das conetivas ao longo do cálculo.**

Plano das aulas nº 6 e 7

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: **Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico**

Aulas nº 6 e 7: 50 + 50 minutos (4-11-2024)

Sumário: Identificação de tautologias, de contradições e de contingências a partir da aplicação das tabelas de verdade.

Exercícios de aplicação.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Identificar o que é uma tautologia, uma contradição e uma contingência. Caraterizar o que é uma tautologia, uma contradição e uma contingência.	Exemplificação de tautologias, de contradições e de contingências, a partir do método das tabelas de verdade.	Exposição dialogada. Exercícios de apuramento de tautologias, de contradições e de contingências, através da	Powerpoint Anexo e)	Formativa: Participação oral. Participação nas atividades propostas.	15 minutos 15 minutos
Retroverter proposições complexas, da linguagem simbólica para a linguagem natural. Distinguir o estatuto de formulações proposicionais como sendo tautologias, contradições ou contingências. Formalizar proposições complexas, com o uso de dicionário.	Identificação das condições de verdade de proposições complexas – tautologias, contradições e contingências: sedimentação das aprendizagens.	construção de tabelas de verdade. Exercícios de retroversão de proposições complexas, da linguagem simbólica para a linguagem natural: Trabalho de grupo - grupos de quatro alunos, visando a construção de um dicionário, a formalização da proposição e a apresentação do resultado à turma. Apresentação dos resultados do trabalho de formalização à turma. Discussão em grande grupo.	Manual Videoprojetor e pc.		20 minutos 10 minutos 10 minutos

Calcular o valor de verdade de proposições complexas.		Exercícios de tradução de proposições complexas com o subseqüente cálculo de valor de verdade.			15 minutos
		Exposição dialogada.			15 minutos

Anexo e)

1. Trabalho de grupo (grupos de quatro alunos, visando a construção de um dicionário, a formalização de DUAS das proposições enunciadas e a apresentação do resultado à turma).

.Retroverta duas das proposições complexas aqui apresentadas em linguagem simbólica, traduzindo-as para a linguagem natural.

- Construa o dicionário.
- Formalize.
- Tenha atenção ao âmbito das conetivas, ao longo da tradução.

Exemplo: $(\neg p \wedge q) \leftrightarrow \neg r$

Dicionário: p = Está sol.

q = Vou à praia.

r = Está frio.

Retroversão: Não está sol mas eu vou à praia, se e só se não estiver frio.

1.1. $(p \wedge q) \leftrightarrow (q \wedge p)$

1.2. $(p \rightarrow q) \leftrightarrow \neg(p \rightarrow \neg q)$

1.3. $(p \vee q) \wedge r$

1.4. $\neg(p \rightarrow r) \vee q$

1.6. Calcule o valor de verdade das fórmulas proposicionais apresentadas acima (a partir da construção de tabelas de verdade).

1.6.1. Qual destas fórmulas proposicionais é uma **tautologia**, uma **contradição** e uma **contingência**? Justifique.

2. Calcule o valor de verdade de cada uma das proposições complexas apresentadas a seguir, usando o método das tabelas de verdade.

Plano das aulas nº 12 e nº 13

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: **Racionalidade argumentativa da Filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico**

Aulas nº 12 e nº13: 50 + 50 minutos (18-11-2024)

Sumário: Correção dos T.P.C..

Formas de inferência válidas. Exercícios de aplicação.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Testar a validade de formas argumentativas a partir de inspetores de circunstância.	Análise de argumentos a partir de inspetores de circunstância.	Exposição dialogada.	Powerpoint	Formativa:	10 minutos
Identificar formas de inferência válidas.	Introdução ao estudo das formas de inferência válidas:	Correção dos T.P.C..	Manual	Participação oral.	25 minutos
Reconhecer formas argumentativas válidas	Negação dupla (inversão do		Videoprojetor e pc.	Participação nas atividades propostas.	30 minutos
			Anexo h)		
na formalização simbólica de argumentos.	valor de verdade da negação matricial): $\neg \neg P$ $\therefore P$				
Formalizar argumentos.	Modus ponens (da afirmação do antecedente podemos inferir a afirmação do consequente): $P \rightarrow Q$ P $\therefore Q$				
Justificar a validade ou não validade de formas argumentativas.	Modus tollens (da negação do consequente podemos inferir a negação do consequente): $P \rightarrow Q$ $\neg Q$ $\therefore \neg P$				
	Contraposição:				

	<p>$P \rightarrow Q$ $\therefore \neg Q \rightarrow \neg P$</p> <p>$\neg Q \rightarrow \neg P$ $\therefore P \rightarrow Q$</p> <p>Silogismo hipotético: $P \rightarrow Q$ $Q \rightarrow R$ $\therefore P \rightarrow R$</p> <p>Silogismo disjuntivo: $P \vee Q$ $\neg P$ $\therefore Q$ Ou $P \vee Q$ $\neg Q$ $\therefore P$</p> <p>Leis de De Morgan (indicam-nos que de <u>uma conjunção negativa podemos inferir uma disjunção de negações</u>, e que</p>				
	<p>$P \rightarrow Q$ $\therefore \neg Q \rightarrow \neg P$</p> <p>$\neg Q \rightarrow \neg P$ $\therefore P \rightarrow Q$</p> <p>Silogismo hipotético: $P \rightarrow Q$ $Q \rightarrow R$ $\therefore P \rightarrow R$</p> <p>Silogismo disjuntivo: $P \vee Q$ $\neg P$ $\therefore Q$ Ou $P \vee Q$ $\neg Q$ $\therefore P$</p> <p>Leis de De Morgan (indicam-nos que de <u>uma conjunção negativa podemos inferir uma disjunção de negações</u>, e que</p>				

Filosofia do Conhecimento (11º ano)

Plano das aulas nº 19 e 20

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva - Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento**

Aulas nº 19 e 20: 50 + 50 minutos (28/1/2025)

Sumário: A dúvida como método: o objetivo e as características da dúvida Cartesiana.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Reconhecer o papel do método no projeto Cartesiano de investigação do fundamento do conhecimento como pesquisa da verdade e da certeza. Caracterizar a Dúvida metódica.	O Método como pesquisa de uma crença básica e indubitável que sirva de princípio sólido para o conhecimento. A dúvida como método. As características da dúvida: ' É teórica;	Exposição dialogada.	PowerPoint Videoprojetor e pc.	Formativa: Participação oral. Participação nas atividades propostas.	20 minutos
Explicar as razões para duvidar identificadas por Descartes: a falibilidade dos sentidos, a indistinção entre vigília e sonho e a hipótese do Deus enganador.	Voluntária (artificialmente constituída); Hiperbólica; Metódica; Radical; Catártica -O argumento relativo à não fiabilidade dos dados provenientes dos sentidos. -O argumento do sonho (relativo à indiscernibilidade entre sonho e vigília). - O argumento do Deus Enganador/Génio Maligno. O percurso da dúvida cartesiana: da destruição do conhecimento assente sobre crenças a posteriori ao exame sobre a falibilidade do	Discussão em grande grupo. Breve visualização de vídeo. Leitura e análise de textos.	Video "How do you Know you exist?" (anexo 1) Manual René Descartes, <u>Meditações sobre a Filosofia</u> , Primeira Livraria Almedina, Coimbra, 1985, pp.105-109 (adaptado e selecionado do		10 minutos 30 minutos

	<p>conhecimento constituído a partir de princípios a priori (lógico-matemáticos).</p> <p>O que sobrevive à Dúvida? A afirmação “<i>Cogito , ergo sum</i>” como chegada ao primeiro princípio do sistema cartesiano.</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Questionamento/Discussão em grande grupo.</p> <p>Sistematização do tratado e esclarecimento de</p>	<p>manual).</p> <p>René Descartes (1637). <u>Discurso do Método</u>. Trad. João Gama. Lisboa: Edições 70, 2013, pp. 49-50</p>		<p>20 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>5 minutos</p>
		<p>dúvidas.</p> <p>Questionamento.</p>			

Anexo 1: <https://www.youtube.com/watch?v=LmxlcJFTaYU>

Plano das aulas nº 25 e 26

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva - Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento**

Aulas nº 25 e 26: 50+50 minutos (11/2/2025)

Sumário: O papel da existência de Deus no sistema cartesiano. As ideias inatas, adventícias e factícias.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Explicar qual é o papel da existência de Deus no sistema cartesiano.	Breve recapitulação do que foi anteriormente tratado.	Exposição dialogada.	Videoprojetor e pc.	Formativa: Participação oral.	10 minutos
	Definição do conceito de solipsismo.		PowerPoint	Participação nas atividades propostas.	20 minutos
	O solipsismo como consequência do Cogito e impasse entre a afirmação da primeira crença indubitável e a falta	Exercícios de aplicação.	Manual		15 minutos
	de horizonte possível para a afirmação da existência do corpo e dos objetos intramundanos.	Exposição dialogada. Questionamento.			25 minutos
	Os tipos de Ideias: Ideias adventícias, factícias e inatas.	Leitura e interpretação de textos (selecionados do manual).	Descartes, <u>Meditações sobre a Filosofia primeira</u> , Livraria Almedina, 1985 pp. 137-138; pp.151-152; pp.156 e pp. 195.		30 minutos
	A ideia inata de perfeição.		Descartes, <u>Discurso do Método</u> , Edições 70, Lisboa, 1991, pp. 76.		
	O problema relativo à causa originária da ideia de perfeição no ser humano.				
	O argumento da marca.				
	As provas da existência de Deus.				
	A ultrapassagem do impasse/erradicação				

	<p>da posição solipsista, a partir da afirmação da existência de Deus e da conseqüente erradicação da hipótese da existência de um génio Maligno/deus enganador.</p> <p>A afirmação da existência de Deus como garantia da verdade das ideias claras e distintas e da possibilidade do conhecimento (fundado sobre ideias claras e distintas): recuperação das crenças suspensas pela dúvida metódica.</p>				
--	--	--	--	--	--

	<p>O teor ilegítimo da constituição de inferências causais entre fenómenos: o estabelecimento de uma relação causal real/de facto depende de ter experiência objetiva/ uma <i>impressão</i> externa da conexão entre causa e efeito.</p> <p>Não dispomos de conhecimento efetivo sobre uma tal conexão, mas apenas da regularidade associada à ocorrência frequente e repetida de fenómenos dados em conjugação constante.</p>				
--	--	--	--	--	--

Anexo :

«(...)Se as ideias fossem inteiramente soltas e desconexas, só o acaso as juntaria; e seria impossível que as mesmas ideias simples se agrupassem regularmente em ideias complexas (como correntemente sucede) sem estarem unidas por qualquer laço, qualquer qualidade associativa, mediante a qual uma ideia naturalmente introduz a outra.(...) As qualidades em que se origina esta associação e que desta maneira levam a mente de uma ideia para outra, são três: a semelhança, a contiguidade no tempo e no espaço e a relação de causa e efeito. Julgo não ser muito necessário provar que estas qualidades produzem uma associação entre as ideias e que, ao aparecer uma ideia, naturalmente introduzem outra.»

David Hume, *Tratado da Natureza Humana*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 2012, pp.39

Plano da aula nº 34

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva - Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento**

Aula nº 34: 50 minutos (18/3/2025)

Sumário: Crítica à conceção habitual da causalidade em David Hume.

Competências/objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Discutir a conceção habitual da causalidade, sob a perspetiva crítica de David Hume.	O caráter problemático do estabelecimento de relações de causalidade entre fenómenos – continuação.	Exposição dialogada.	Videoprojetor e pc.	Participação oral.	20 minutos
	A conexão necessária entre causa e efeito como pressuposição: a impossibilidade de ter experiência da relação causal.	Questionamento/ exposição dialogada.	PowerPoint Manual	Participação nas atividades propostas.	10 minutos
	A conjunção constante como fenómeno de regularidade dada na repetição frequente de fenómenos.	Leitura e interpretação de textos.	<p><u>N. Abbagnano, História da Filosofia</u>, Volume VII, Editorial Presença, in https://www.paginasdefilosofia.net/a-relacao-causa-efeito/, 11/3/2025 (texto apresentado no PowerPoint), no anexo c)</p> <p>David Hume, <u>Tratados filosóficos I- Investigação sobre o Entendimento Humano</u>, INCM, Lisboa, 2002, pp.49, pp.77-78 (selecionado do manual).</p>		15 minutos
	O papel do hábito e do costume na compreensão da conexão entre fenómenos.				
	O hábito como princípio subjetivo/psicológico ou sentimento (impressão interna).				
	O hábito como gerador da expectativa de repetição da ocorrência de fenómenos interligados.				

	<p>A constituição habitual/atemática da previsão da ocorrência de fenómenos interligados como salto compreensivo ilegítimo: as relações causais não são objetiváveis (não são passíveis de conhecimento).</p> <p>A previsão – por mero hábito – de acontecimentos interligados e o problema da indução (introdução).</p>			
--	--	--	--	--

anexo c)

«A tese fundamental de Hume é que a relação entre causa e efeito nunca pode ser conhecida *a priori*, isto é, com o puro raciocínio, mas apenas por experiência. Ninguém, posto frente a um objeto que para ele seja novo pode descobrir as suas causas e os seus efeitos, antes de os ter experimentado e apenas ter raciocinado sobre eles. (...)

Ora isto significa que a conexão entre causa e efeito, mesmo depois de ter sido descoberta por experiência, permanece privada de qualquer necessidade objetiva.

(...) Que o curso da natureza possa mudar, que os laços causais que a experiência nos testemunhou no passado possam não se verificar no futuro, é hipótese que não implica contradição e que por isso permanece sempre possível. Nem a contínua confirmação que a experiência faz, na maior parte dos casos, das conexões causais muda o caso: porque esta experiência diz sempre respeito ao passado, nunca ao futuro. Tudo aquilo que sabemos pela experiência é que, de causas que nos parecem semelhantes, esperamos efeitos semelhantes. Mas precisamente esta suposição não é justificada pela experiência: ela é antes o pressuposto da experiência, um pressuposto injustificável.»

N. Abbagnano, *História da Filosofia*, Volume VII, Editorial Presença, in <https://www.paginasdefilosofia.net/a-relacao-causa-efeito/>, 11/3/2025

Plano das aulas nº 36 e 37

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 11º ano: **Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva - Análise comparativa de duas teorias explicativas do conhecimento**

Aulas nº 36 e 37: 50 minutos (22/4/2025)

Sumário: O problema da indução em David Hume. O princípio de uniformidade da natureza.

O ceticismo moderado de Hume.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Explicar de modo fundamentado em que consiste o problema da indução em Hume.	Definição de indução. Tipos de indução.	Exposição dialogada.	Videoprojetor e pc.	Formativa: Participação oral.	20 minutos
Discutir as implicações epistemológicas da análise de Hume sobre a o estatuto problemático da indução, nos domínios do conhecimento quotidiano e científico.	A indução por previsão de acontecimentos futuros assentes na expectativa da repetição dos acontecimentos do passado. A indução por generalização:	Questionamento/ exposição dialogada.	PowerPoint Manual	Participação nas atividades propostas.	5 minutos
	universalização de ocorrências particulares – dadas nos limites da experiência observável. O caráter de extrapolação lógica no processo de constituição de raciocínios indutivos. As inferências indutivas como saltos compreensivos ilegítimos, fundados no Princípio de uniformidade da Natureza.	Leitura e interpretação de textos.	David Hume, <u>Tratados filosóficos</u> . I- <u>Investigação sobre o Entendimento Humano</u> . INCM, Lisboa, 2002, pp.49-50(adaptado), pp. 50-51 e pp.53 (selecionado do manual).		25 minutos
	Definição do conceito de Princípio de uniformidade da natureza enquanto regularidade invariável dos	Discussão em grande grupo.			10 minutos

	<p>fenómenos naturais.</p> <p>O princípio de uniformidade da natureza como pressuposição infundamentada.</p> <p>A impossibilidade de dar provas a posteriori da validade do princípio de uniformidade da natureza.</p> <p>A tentativa de justificar racionalmente o princípio de uniformidade da natureza recorre à indução: Justificar a base dos raciocínios indutivos através da indução implica circularidade lógica, o que impede a justificação</p>				<p>20 minutos</p>
	<p>racional da indução e do Princípio da uniformidade da natureza, que lhe serve de fundamento.</p> <p>O caráter não justificado de grande parte do conhecimento a posteriori, seja no domínio da esfera de compreensão natural, seja no campo da constituição de pretensão conhecimento científico.</p> <p>O ceticismo moderado de David Hume: a lógica injustificada da prevalência do raciocínio indutivo</p>				<p>20 minutos</p>

	<p>no humano como "instinto natural".</p> <p>A compreensão humeana da necessidade de constituir modos de conhecer fundados no raciocínio indutivo como condição de possibilidade da retenção e de previsão/projeção do acompanhamento do real/constituição de conhecimento.</p>				
--	---	--	--	--	--

Ética (10º ano)

Plano da aula nº 18

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: **A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas**

Aula nº 18: 50 minutos (12/2/2025)

Sumário: Introdução à Ética deontológica Kantiana.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Explicar a importância da existência de um critério ético que permita avaliar a moralidade das ações	<p>Introdução ao problema da fundamentação da moral.</p> <p>A ética deontológica kantiana.</p> <p>Determinação do conceito de deontologia.</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Discussão em grande grupo.</p>	<p>Powerpoint</p> <p>Manual</p> <p>Videoprojetor e pc.</p>	<p>Formativa:</p> <p>Participação oral.</p> <p>Participação nas atividades propostas.</p>	<p>15 minutos</p> <p>10 minutos</p>
Compreender o conceito de ética deontológica.	<p>Determinação do conceito de ética deontológica.</p>				
	<p>O objetivismo da ética deontológica kantiana.</p> <p>O não consequencialismo da ética kantiana.</p> <p>A radicalidade da ética kantiana: o caráter absoluto e incondicional do dever.</p> <p>O dever enquanto instância obrigante ou mandamento</p> <p>A ação por dever como expressão do uso prático da razão.</p> <p>A ação por dever como ação moralmente boa.</p> <p>A ação por dever</p>	<p>Leitura e interpretação de textos (selecionados do manual).</p>	<p>I.Kant, "Sobre um suposto direito de mentir por amor à humanidade", in <u>A Paz Perpétua e outros opúsculos</u>, Edições 70, Lisboa, 1992, pp. 174 e 174 (adaptado).</p> <p>I.Kant, <u>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</u>, Ed. 70, Lisboa, 2009, pp. 15 e 68 (adaptado).</p>		<p>20 minutos</p>

	<p>como ação racional e, portanto, livre.</p> <p>A ação por dever como ação livre, porque incondicionada relativamente às inclinações sensíveis, às emoções e a outras determinações circunstanciais.</p> <p>Determinação dos conceitos de valor intrínseco e de valor extrínseco.</p> <p>A ação por dever tem valor intrínseco: vale por si e em si mesma e corresponde a agir por pura obediência ao dever pelo próprio dever.</p>				
--	--	--	--	--	--

Plano da aula nº 19

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: **A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas**

Aula nº 19: 50 minutos (17/2/2025)

Sumário: Os tipos de ações identificados na Ética Kantiana. Determinação do conceito de boa vontade.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Distinguir ações por dever, ações em conformidade com o dever e ações contrárias ao dever.</p> <p>Relacionar os tipos de ação com as noções de valor intrínseco e extrínseco e com a problemática da boa vontade em Kant.</p>	<p>Determinação dos tipos de ação identificados por Kant: a ação por dever, a ação em conformidade com o dever e a ação contrária ao dever.</p> <p>Exemplificação de ações por dever, contrárias ao dever e em conformidade com o dever.</p> <p>O valor moral das ações.</p> <p>A esfera de absoluta incondicionalidade implicada na realização de ações de</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Leitura e</p>	<p>Powerpoint</p> <p>Manual</p> <p>Videoprojetor e pc.</p>	<p>Formativa: Participação oral.</p> <p>Participação nas atividades propostas.</p>	<p>10 minutos</p>
	<p>acordo com o dever.</p> <p>A ação por dever como ação livre e autodeterminada.</p> <p>As ações em conformidade com o dever como ações implicadas numa dimensão de legalidade, mas destituídas de valor moral.</p> <p>As ações contrárias ao dever como ações proibidas e imorais.</p> <p>A ação por dever como ação por boa vontade. Determinação do conceito de boa vontade.</p> <p>A boa vontade como vontade autónoma e livre face ao necessitarismo/condicionantes associados às inclinações, aos desejos imediatos, às emoções ou aos interesses pessoais.</p> <p>O princípio da boa vontade</p>	<p>interpretação de textos(selecionados do manual),</p>	<p>Immanuel Kant, <u>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</u>, Lisboa, ed.70 2011,pp.23, pp.31, pp.17-18 e pp.28-29.</p>		<p>30 minutos</p>

	<p>como orientador da ação boa de acordo com o <i>motivo</i> adequado (o respeito do dever pelo próprio dever).</p> <p>Estabelecimento da relação entre motivo da ação e liberdade do agente</p> <p>A boa vontade como bem supremo.</p>	<p>Questionamento/ Discussão em grande grupo.</p>			<p>10 minutos.</p>
--	---	--	--	--	--------------------

Plano da aula nº 20

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: **A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas**

Aula nº 20: 50 minutos (19/2/2025)

Sumário: O Imperativo categórico enquanto fórmula da lei universal e fórmula da humanidade.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Explicar em que consiste o imperativo categórico, enquanto fórmula da lei universal e fórmula da humanidade.	<p>Determinação do conceito de imperativo categórico:</p> <p>O imperativo categórico como: lei moral e princípio supremo da moralidade, como critério para distinguir as ações moralmente corretas das incorretas, como</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Leitura e</p>	<p>Powerpoint</p> <p>Manual</p> <p>Videoprojetor e pc.</p>	<p>Formativa:</p> <p>Participação oral.</p> <p>Participação nas atividades propostas.</p>	10 minutos
	<p>princípio do qual derivam todos os deveres específicos.</p> <p>O valor universal do imperativo categórico e a atualização dessa universalidade na ação por dever(como fim em si mesma).</p> <p>A ação por dever como um <u>dever</u>: a atualização da humanidade do ser humano na orientação da ação em estrito respeito pela sua pessoa e pela dos outros, no reconhecimento de si, e de cada um, como um fim em si mesmos.</p> <p>A orientação da ação em estrito respeito pelo imperativo categórico como movimento de</p>	<p>interpretação de textos(selecionados do manual).</p>	<p>Immanuel Kant, <u>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</u>, Lisboa, ed.70 2011,pp 35-36, 36-37,</p>		30 minutos

	autodeterminação do ser humano, enquanto agente com uma vontade autónoma.	Questionamento/ Discussão em grande grupo.			10 minutos.
--	---	---	--	--	-------------

Plano das aulas nº 21 e 22

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: **A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas**

Aulas nº 21 e 22: 50+ 50 minutos (24/2/2025)

Sumário: Distinção entre o Imperativo categórico e o Imperativo hipotético. Exercícios de aplicação.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>Distinguir o Imperativo categórico do imperativo hipotético.</p> <p>Associar o Imperativo categórico à boa vontade, enquanto vontade autónoma.</p> <p>Associar o imperativo hipotético à vontade heteronómica.</p>	<p>Sedimentação das características do Imperativo categórico, enquanto fórmula da lei universal e enquanto fórmula da humanidade.</p> <p>A realização da ação por dever, ordenada incondicionalmente pelo Imperativo categórico, como expressão da Autonomia da</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Leitura e interpretação de textos(selecionados do manual).</p>	<p>Powerpoint</p> <p>Videoprojetor e pc.</p> <p>Immanuel Kant, <u>Fundamentação da</u></p>	<p>Formativa:</p> <p>Participação oral.</p> <p>Participação nas atividades propostas.</p>	<p>20 minutos</p>
	<p>Vontade.</p> <p>O exame/ teste do carácter universalizável da máxima (<i>princípio subjetivo do querer</i>) que subjaz à ação.</p> <p>Determinação do conceito de Imperativo hipotético.</p> <p>Distinção entre Imperativo categórico e Imperativo hipotético, de acordo com os modos de constituição da máxima que subjaz à ação:</p> <p>O carácter incondicional e absoluto da</p>	<p>Exposição dialogada.</p> <p>Exercícios de aplicação.</p>	<p><u>Metafísica dos Costumes</u>, Lisboa, ed.70 2011,pp 72, 74-75; 52 e 91-92.</p> <p>Manual(pp.208)</p>		<p>30 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>20 minutos</p>

	<p>obediência à lei moral como expressão da vontade autónómica.</p> <p>A vontade autónómica como expressão suprema da liberdade, pela moralidade.</p> <p>O carácter condicional e relativo do Imperativo hipotético - a obediência à lei moral, expressa na máxima da ação conforme ao dever.</p> <p>Definição do conceito de Heteronomia da Vontade: a Vontade determinada a partir do exterior do</p>	<p>Questionamento/ Discussão em grande grupo.</p>			<p>10 minutos</p>
	<p>agente promove a realização de ações destituídas de valor moral, porque fundadas em máximas/intenções condicionadas pela esfera da legalidade civil, religiosa, pelos sentimentos e pelas inclinações sensíveis.</p> <p>A vontade heteronómica como vontade não livre.</p>				

		Questionamento/ Discussão em grande grupo.			10 minutos
--	--	--	--	--	------------

Plano das aulas nº 24 e 25

Disciplina: Filosofia

Filipa Gonçalves

Subunidade das Aprendizagens Essenciais do 10º ano: **A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas**

Aulas nº 24 e 25: 50+ 50 minutos (10/3/2025)

Sumário: As objeções a Kant.

Introdução à ética utilitarista de Stuart- Mill: o princípio da maior felicidade como critério da moralidade.

Objetivos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação	Tempo
Discutir as objeções à ética deontológica kantiana.	As objeções à ética kantiana: O problema do conflito entre deveres. A crítica de Stuart-Mill ao pretenso consequencialismo decorrente da	Correção dos t.p.c.. Exposição dialogada. Leitura e	Powerpoint Videoprojetor e pc. Stuart-Mill,	Formativa: Participação oral. Participação nas atividades propostas.	10 minutos 15 minutos
Explicar em que medida a ética de Stuart-Mill é utilitarista e hedonista.	aplicação da formulação universal do imperativo categórico. As dificuldades associadas à negação da importância moral dos sentimentos na ética kantiana. Determinação dos conceitos nucleares: Utilitarismo, consequencialismo e hedonismo: O valor moral das ações depende das suas consequências e é relativo à maior ou menor utilidade das mesmas. O princípio da	interpretação de textos. Exposição dialogada. Discussão em grande grupo.	<u>Utilitarismo</u> , Gradiva, Lisboa, 2005,pp.47 Manual Stuart-Mill,		10 minutos 30 minutos 10 minutos

	<p>utilidade ou “princípio da maior felicidade” como princípio supremo da moralidade em Mill.</p> <p>A busca de felicidade como fim último e denominador fundamental de todas as ações; A felicidade como critério moral que subjaz à correção ou incorreção das ações.</p> <p>O hedonismo em Mill: a concepção hedonista da felicidade.</p> <p>A felicidade como maximização do prazer e minimização da</p>	<p>Leitura e interpretação de textos(selecionados do manual).</p> <p>Questionamento/ Discussão em grande grupo.</p>	<p><u>Utilitarismo</u>, Gradiva, Lisboa, 2005,pp50-51, 56,65.</p>		<p>15 minutos</p> <p>10 minutos</p>
	<p>dor/desprazer.</p>				