

A Relevância da Metáfora no Ensino de Filosofia no Secundário Esboço de um Projeto Didático

Marta Raquel de Figueiredo Pedrosa da Fonseca

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

Outubro de 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 as orientações científicas do Professor Doutor Luís Manuel Aires Ventura Bernardo e do Professor Doutor António de Castro Caeiro.

Aos meus filhos,
Leonor e David

A nossa vida deve-se ao suporte das comunidades que nos envolvem e sustentam. Este mestrado é fruto de um trabalho de dois anos que, sem o amparo da família, o afeto das amizades, a entrega dos alunos e a orientação dos professores, não teria sido possível.

Aos setenta e seis alunos com quem tive o privilégio de partilhar esta jornada. A sua entrega aos projetos experimentais da minha prática de ensino foi determinante e inspiradora.

À Professora Helena Serrão, pela disponibilidade, rigor, atenção e sinceridade ao longo de um ano letivo de trabalho intenso e muitas risadas.

Ao meu colega de Núcleo de Prática de Ensino, Paulo Padrela, pelo companheirismo e boa disposição.

À comunidade escolar, que me acolheu de braços abertos, fazendo-me sentir em casa.

Aos meus professores de Mestrado, por me abrirem novos horizontes na compreensão do ensino e da aprendizagem.

Às duas amigas de mestrado, Filipa e Catarina, cúmplices de conversas, reflexões e partilhas.

Aos meus mui estimados orientadores, Professor Luís Manuel Bernardo e Professor António Caeiro, pelo cuidado, atenção e generosidade demonstrados ao longo do mestrado e na orientação científica deste relatório.

Às duas professoras que me marcaram de forma indelével, Maria do Céu Rocha, minha professora primária, e Maria Filomena Molder, minha Mestra. Sem elas, não seria quem sou.

Às minhas amigas-irmãs - Ana, Helena e Rosalina - das montanhas ao oceano: presença, apoio, riso, música, dança, mergulhos, conversas, abraços, filhos e sobrinhos. Que saibamos sempre rir de nós mesmas.

Aos meus pais, primeiras fontes de amor. Ao meu pai, Jaime, pelo seu apoio incondicional. À minha mãe, Filomena, por tudo e por nada.

Aos meus filhos, Leonor e David, os primeiros a apoiarem-me nesta viagem. Foram eles que, todos os dias, me fizeram acreditar que posso vir a ser a professora que almejo ser.

A todos, a minha profunda gratidão, por estes dois anos felizes!

RESUMO: No âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade NOVA de Lisboa, apresento o relatório final da Prática de Ensino Supervisionada (PES), no qual relatarei os aspetos mais significativos do trabalho desenvolvido na qualidade de professora estagiária, ao longo do ano letivo 24/25, na Escola Luís de Freitas Branco (ESLFB). Partindo de uma visão holística da filosofia, do ensino, da aprendizagem e da experiência letiva, procuro trazer-a-lume a relevância da metáfora no ensino de filosofia. Partindo da significação de raiz metafórica do que é educação, passando pela teoria da metáfora, focar-me-ei, em particular, na aproximação experimental que adotei na prática de ensino, centrada no recurso à metáfora como didática. Assim, o coração deste texto pertence à partilha dos projetos que criei para as 3 turmas em que lecionei. As experiências desenvolvidas são um esboço de possibilidades didáticas à volta da metáfora. Opto por uma estrutura de nove capítulos-mosaico, que singularmente têm um sentido próprio e tomados em conjunto são uma imagem global da minha prática de ensino. A metáfora é o dispositivo tensional que enquadra os temas tratados neste relatório: educação, ensino, aprendizagem, ser professor, os alunos e a escola.

Palavras-chave: metáfora, experiência, filosofia, ensino, aprendizagem

ABSTRACT: Within the scope of my Master's Degree in the Teaching of Philosophy in Secondary Education at the Faculty of Social Sciences and Humanities of NOVA University Lisbon, I hereby present the final report of the Supervised Teaching Practice, in which I describe the most significant aspects of the work carried out as a trainee teacher throughout the 2024/2025 school year at Luís de Freitas Branco High School. Starting from a holistic view of philosophy, teaching, learning, and the teaching experience, my aim here is to shed light on the relevance of metaphor in philosophy teaching. Beginning with the metaphorical roots of the concept of education and moving through metaphor theory, I will mainly focus on the experimental approach I adopted in my teaching practice, centered on the use of metaphor as didactics. Thus, at the core of this work are the projects created for the three classes I taught. The experiences developed represent an outline of didactic possibilities surrounding metaphor. I have chosen a structure of nine mosaic-like chapters which, taken individually, possess their own meaning, and, taken together, form a comprehensive image of my teaching practice. Metaphor serves as the tensional device that frames the main themes addressed in this report: education, teaching, learning, being a teacher, students, and the school.

Keywords: metaphor, experience, philosophy, teaching, learning

ÍNDICE

1. VERÃO.....	3
2. MOSCARDO, O FACILITADOR.....	6
3. PONTES.....	12
4. TEORIA, IN NUCE.....	14
5. EXPERIÊNCIAS.....	23
5.1 LABORATÓRIOS E METÁFORAS.....	27
5.2 CONCURSO DE MEMES FILOSÓFICOS.....	28
5.3 METÁFORA DA CONSTRUÇÃO.....	33
5.4 METÁFORA DA NAVEGAÇÃO - DIÁRIO DE BORDO.....	35
5.5 METÁFORA DO PRISMA - 2 MINUTOS DE ARTE.....	43
6. DAR MUNDO.....	48
7. VIVER O PRESENTE, PREPARAR O FUTURO.....	54
8. NÚMEROS.....	57
8.1 PACIÊNCIA DO OFÍCIO - É PARA NOTA?.....	58
9. ALEGRIA.....	61
BIBLIOGRAFIA.....	67
ANEXO 1.....	70
LABORATÓRIO DE FILOSOFIA - CONCURSO DE MEMES FILOSÓFICOS.....	70
ANEXO 2.....	73
MEMES FILOSÓFICOS DOS ALUNOS DAS TURMAS.....	73
ANEXO 3.....	76
MATRIZ DO QUESTIONÁRIO – CONCURSO DE MEMES FILOSÓFICOS.....	76
RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO.....	77
ANEXO 4.....	83
PLANIFICAÇÕES - LÓGICA PROPOSICIONAL.....	83
ANEXO 5.....	94
METÁFORA DA CONSTRUÇÃO.....	94
ANEXO 6.....	95
APRESENTAÇÃO - FORMALIZAÇÃO DE ARGUMENTOS.....	95
ANEXO 7.....	99
PLANIFICAÇÕES - A AÇÃO HUMANA.....	99
ANEXO 8.....	106
APRESENTAÇÃO - A AÇÃO HUMANA.....	106
ANEXO 9.....	107
LABORATÓRIO FILOSÓFICO - DIÁRIO DE BORDO.....	107
ANEXO 10.....	108
EXCERTOS DOS DIÁRIOS DE BORDO.....	108

TRANSCRIÇÃO DE ALGUMAS ENTRADAS INDIVIDUAIS.....	127
OBSERVAÇÕES AOS DIÁRIOS DE BORDO.	135
ANEXO 11.....	137
MATRIZ DO QUESTIONÁRIO - DIÁRIO DE BORDO.....	137
RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO – DIÁRIO DE BORDO	138
TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO	150
ANEXO 12.....	158
PLANIFICAÇÕES - FILOSOFIA DA ARTE	158
ANEXO 13.....	174
METÁFORA DO PRISMA.....	174
ANEXO 14.....	177
LABORATÓRIO FILOSÓFICO – 2 MINUTOS DE ARTE	177
TRABALHOS 2 MINUTOS DE ARTE	178
ANEXO 15.....	185
REUNIÕES PES.....	185
REUNIÕES E ATIVIDADES ESCOLARES.	194
ANEXO 16.....	196
DIA MUNDIAL DA FILOSOFIA	196
CONVERSAS FILOSÓFICAS	199
ANEXO 17.....	203
DEDICATÓRIAS DOS ALUNOS DO 11ºW.....	203
ANEXO 18.....	204
4º TESTE SUMATIVO - 11ºW	204
ANEXO 19.....	216
MONITORIZAÇÃO DO LABORATÓRIO FILOSÓFICO - 2 MINUTOS DE ARTE	216

1. VERÃO

Em janeiro de 2023 concorri a uma vaga de substituição numa escola secundária, tendo sido contratada como professora de filosofia por 3 meses. Após as primeiras semanas como professora substituta, inscrevi-me no Mestrado em ensino de Filosofia no Secundário. Foi imperativo alicerçar a motivação sentida em todas as aulas lecionadas durante esse período numa formação profissional, apetrechando-me, assim, de competências e conhecimentos que me faltavam. Só aprendendo poderia aspirar a ser a professora que pretendo ser. Na curta experiência de 2023 vislumbrei algo que nesta PES se confirmou quotidianamente, lecionar é entusiasmante. Sempre me considerei aluna, formar-me como professora é, em última instância, assumir que o caminho percorrido me possibilita sentir confiança a ensinar.

Na abordagem realista da formação de professores proposta por Fred Korthagen et al. (2012, p. 144) é realçado o papel do percurso pessoal de cada professor na sua eficácia profissional, destacando a partir do estudo de Tigchelaar, Brouwer e Korthagen (2008) a seguinte observação: “(...) sobre o desenvolvimento de profissionais que optam pelo ensino como segunda carreira, um dos resultados impressionantes [do estudo] foi que os indivíduos que mudam de carreira para ingressarem no ensino o fazem frequentemente com base numa compreensão aprofundada da sua identidade pessoal ou num forte compromisso com um objetivo pessoal.” Esta observação espelha com rigor o que me moveu na decisão em formar-me como professora. Se por um lado a compreensão do caminho percorrido até aqui me dá confiança para entrar numa sala de aulas como professora, por outro sinto um forte compromisso ético ao fazê-lo. O programa realista da formação de professores que Korthagen et al. apresentam, propõe modelos de análise reflexiva que têm por objetivo estimular o professor formando a refletir “sobre cada uma das dimensões do pensar, do sentir, do querer e do agir e sobre as suas inter-relações” (p. 147), nomeadamente os modelos de reflexão ALACT (p. 148) e Cebola (p. 152). Estes modelos serviram de inspiração para as reflexões sobre a minha prática nesta PES.

Estamos no verão de 2025, dois anos e meio depois do primeiro passo neste percurso de formação profissional que me traz à última etapa, o relatório final do que foi a minha prática de ensino supervisionada (PES). Durante os 4 semestres deste mestrado não houve momentos de incerteza ou desalento, adorei voltar a estudar de forma sistemática. Aprender é revigorante. Na PES houve muito trabalho, empenho e persistência, em dedicação aos alunos com quem trabalhei, tendo lecionado sob a

supervisão exigente e disponível da professora Helena Serrão. Não desminto o cansaço acumulado que se evidencia no confronto com as ondas veraneias. Kavafis dá-me alento – “Que numerosas sejam as manhãs estivais / nas quais, com que prazer, com que alegria / entrarás em portos vistos pela primeira vez;”¹.

Estes versos remetem-me para os novos portos que visitei durante a prática letiva, na aprendizagem permanente sob a batuta da professora cooperante que acompanhou todos os meus passos durante 9 meses. As experiências laboratoriais que arrisquei desenvolver, estas sim, novos portos ainda por explorar plenamente, já que na prática apenas os avistei de perto, ancorando o tempo necessário para esboçar possibilidades didáticas. Num estágio sentimo-nos em contrarrelógio, saímos do cruzeiro-aprendizagem (mestrado) para visitas a novos portos-ensino (aulas PES), somos alunos e professores simultaneamente, com um guião apertado nos propósitos e duração, alicerçado nas Aprendizagens Essenciais (AE), (DGE, 2018), cuja referência orientadora é definida pelo Perfil do Aluno à Saída do Ensino Obrigatório (PASEO), (DGE, 2017), que tem por objetivo último, e nunca perdido de vista nesta PES, formar cidadãos.

Cidadãos capazes de mobilizar saberes, competências cognitivas, sociais e emocionais, assim como valores éticos. Na formação integral definida pelo PASEO valoriza-se uma abordagem transversal e inclusiva, a construção do perfil do aluno é contínua e envolve todas as áreas curriculares. Almeja-se um perfil de base humanista ao considerar que a sociedade deve estar centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais: o respeito pela diversidade, a responsabilidade, a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de agir de forma colaborativa e sustentável, de forma que ao longo de 12 anos de escolaridade os alunos sejam preparados para participar de forma consciente e responsável na sociedade, praticando uma cidadania ativa. O perfil integra conhecimentos estruturados, capacidades cognitivas, competências sociais e emocionais, assim como atitudes direcionadas para o saber-fazer, ao salientar a importância de saber investigar, comunicar, resolver problemas, tomar decisões fundamentadas e agir com responsabilidade. O PASEO pressupõe práticas pedagógicas diversificadas, com recursos variados, trabalho colaborativo, experimentação, uso crítico das tecnologias, na promoção contínua da autonomia do aluno. Pretende-se que o aluno encare a aprendizagem ao longo da vida como fundamental para melhor enfrentar os desafios sociais, económicos, culturais, científicos, climáticos e tecnológicos do presente.

¹ Versos do poema Ítaca, de Konstantinos Kavafis. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca: Poemas de Konstantinos Kaváfis, São Paulo: Odyseus Editora, 2006.

O aluno PASEO é um cidadão global, autónomo, crítico, colaborativo e eticamente responsável. Foi para estas pessoas, cidadãs do mundo, que trabalhei na minha prática de ensino supervisionada.

Desde o início do mestrado a problemática da metáfora ocupa um lugar proeminente nas investigações realizadas para as Unidades Curriculares (UC) Didática I, Problemática do Ensino da Filosofia e Filosofia da Educação, o que me levou a trabalhar a sua relevância no ensino de filosofia, desenvolvendo propostas didáticas de cariz metafórico tanto para as aulas lecionadas, como para os projetos desenvolvidos durante a PES.

Este relatório partirá, assim, da raiz metafórica na definição dos conceitos – *educação, professor, aprendizagem*; passando pela teoria da metáfora, desde a sua origem aristotélica às interpretações contemporâneas dos filósofos da linguagem. Finda a contextualização teórica, descreverei e refletirei sobre as metáforas trabalhadas nas 3 unidades lecionadas: a Metáfora da Construção (Lógica Proposicional), a Metáfora dos Navegantes (Ação Humana); a Metáfora do Prisma (Filosofia da Arte); assim como nos três laboratórios propostos aos alunos, a saber: Memes filosóficos, Diário de Bordo e 2 Minutos de Arte. Há interseções entre as aulas e os laboratórios, e de um laboratório com uma atividade para a comunidade escolar (Final do Concurso de Memes apresentada no Dia Mundial da Filosofia). Nos capítulos dedicados às metáforas trabalhadas em aula, descreverei as 3 turmas em que lecionei.

A prática letiva é dinâmica, está sempre em relação com as circunstâncias do meio, dos alunos, da escola e dos colegas, exigindo uma permanente adequação e flexibilidade. Espero neste relatório dar conta do movimento constante próprio da vida de um professor numa reflexão do trabalho efetuado no âmbito da prática supervisionada: aulas observadas, produção de atividades para a comunidade escolar pelo núcleo de estágio, participação em atividades de colegas; reuniões da PES, reuniões de direção de turma, reuniões com pais, reuniões de Conselho de Turma, reuniões do grupo de filosofia etc. Farei uma descrição do sistema escolar e das culturas escolares existentes na ESLFB. A aproximação sociológica trabalhada na UC, Sistemas Educativos e Culturas Escolares, parece-me a mais pertinente para reportar o enquadramento e contexto espaço-temporal desta PES. Concluirei focando-me no que considero ser o conceito que melhor define a minha prática de ensino, a *alegria*. Ao superar o âmbito da experiência individual, a alegria transforma-se em categoria interpretativa, tornando-se indispensável para a

articulação e integração das dimensões estética, prática e ética que alicerçam a minha atividade docente.

2. MOSCARDO, O FACILITADOR

Considere-se que a verdade não é universal, que não estamos perante chaves dicotómicas na busca pela verdade, A ou B, mas que é plural, tanto pode ser A ou B, assim como C ou D. Posicionemo-nos no pluralismo, meio caminho entre o universalismo e o relativismo, espelhando assim a estrutura proposta pelas AE. Os programas de filosofia dos 10º e 11ºanos dão a conhecer vários pontos de vista sobre os assuntos em questão em cada unidade temática, a oferta de teses é plural mostrando que sobre o mesmo tema há diversas formas de refletir criticamente. No fundo dizemos aos alunos: Sobre esta temática consideram-se as teses destes autores, para as quais são apresentadas as seguintes objeções, podendo em alguns casos ser ilustradas por contraexemplos. Agora situem-se, responsabilizem-se pela vossa posição articulando as várias teses, objeções e contraexemplos estudados. Nós somos professores, a nossa função é facilitar a compreensão das diversas teses, objeções e contraexemplos, a vós compete responsabilizarem-se pelo vosso posicionamento em relação aos temas trabalhados em aula, com rigor e fundamentadamente.

Pela experiência tida, o modelo teses-objeções-contraxemplos não gera entusiasmo nos alunos. É um modelo que tende a remetê-los mais para a memorização das sínteses encontradas nos manuais em vez de favorecer uma compreensão mais profunda do que está em causa resultante do diálogo crítico que muitas vezes tentamos promover. Dada a extensão programática das AE e o número de aulas efetivas para as lecionar, o tempo disponível para fazer compreender é curto, levando-nos em muitos casos à exposição e explicação do modelo teses-objeções-contraxemplos. Esta luta com o tempo disponível favorece mais o modelo educativo da transmissão que o da construção. Cabe ao professor através da sua criatividade e imaginação propor caminhos recursivos que proporcionem a compreensão dos conteúdos sob as condições existentes.

Ensinar filosofia é, por definição, um desafio. O professor pode ser bem-intencionado, ser empático, ter um domínio científico irrepreensível, mas se a questão não surgir autónoma e insistente aos alunos, nada ou pouco se pode ensinar. Aqui reside o principal papel do professor de filosofia, fazer com que a questão perdure, com que os

alunos se interessem pela procura da resposta, com que a curiosidade gere pensamento sobre o mundo. É a questão que importa. Tudo na filosofia parte do questionar que, como sabemos surge desde cedo nas crianças, “*Qualquer criança coloca questões fundamentais tais como: O que é o eu? Porque é que o mundo existe? Porque é que temos de morrer?*”. Na sua pertinência e agudeza, é o questionar que leva a criança a desejar encontrar um sentido nas respostas. As crianças fazem perguntas de lógica, epistemologia, metafísica e ética. (Nomen, 2021, pp. 36, 37). Devemos alimentar este questionar nas nossas crianças, em vez de as sossegar com respostas em tom determinado, propostas pelo modelo pedagógico da transmissão, que mais adormece o questionar que o estimula até ao porquê do porquê filosófico. Defendo o ensino de filosofia às crianças, por acreditar que grande parte das dificuldades sentidas pelos jovens no seu primeiro encontro com a disciplina seriam colmatadas com um desenvolvimento precoce da capacidade argumentativa e do pensamento crítico na busca pelo sentido. Estimular a curiosidade e o fascínio próprio da infância iniciando-as num aprender a filosofar, a pensar por si, a responder às questões que colocam, compreendendo o mundo na sua complexidade. Em concordância com Jordi Nomen (pp. 16,17), partilho uma passagem que me parece ilustrar bem a perspetiva aqui defendida:

A compreensão é um tesouro enterrado na ilha da aprendizagem. Compreender os seus mecanismos roça a alquimia. É claro que para mim que não se trata de uma simples transmissão equiparável à corrente elétrica. A explicação é importante, mas não é a roda que faz girar a compreensão. No fundo, creio que tudo surge da necessidade de saber, da admiração e da curiosidade que nos consome e leva a procurar respostas a perguntas inesperadas, quais relâmpagos na escuridão. É uma espécie de desequilíbrio homeostático que nos aproxima do conhecimento, tal como a fome nos leva a procurar alimento. E sobretudo, é um processo amoroso: sim, a sedução do vínculo que se estabelece com o conhecimento, que nos expande o mundo, que nos permite reconstruir a aventura da Terra, da humanidade, da vida, da própria e cambiante identidade. A filosofia surge como o saber que procura profundidade e compreensão.

Quando no auge da adolescência, os alunos se deparam com uma nova disciplina obrigatória no seu percurso escolar, a filosofia, sentem dificuldades. Na sua maioria não estão preparados e o seu interesse não é movido pela curiosidade, fascínio ou sequer por perguntas inesperadas. Vivem num mundo ligado à internet onde tanto perguntas como

respostas sobre beleza, ética, política, religião etc. estão a ser servidas e consumidas quais alimentos processados pela grande teia mundial (world wide web), transmitidas em direto para os ecrãs pessoais de cada um. Para sua surpresa e desconforto dizemos-lhes de início que não há respostas absolutas a nenhuma questão com que a filosofia se ocupe. A filosofia é a única disciplina em que se pode responder “não sei” sem que soe a impreparação ou desconhecimento científico, desde que o “não sei” seja fundamentado racionalmente. As respostas às grandes questões filosóficas são abertas. Então serve para quê? perguntam-nos. Desafio aceite pela tentativa de resposta: Serve para aprender a distinguir factos, opiniões e juízos, a praticar e reconhecer uma argumentação lógica, a ir além do senso comum, a olhar o mundo de uma perspetiva crítica, a preferir o pensamento racional à opinião não educada, a compreender porque procuramos um sentido para as nossas perguntas. A forma de cativar estes jovens, de espicaçar a sua curiosidade é provocando-os. Uma provocação que pode ser feita dialogicamente, a contar histórias, a colocar questões, já que em filosofia as grandes questões foram inicialmente abordadas através da metáfora e do mito (p. 21).

Nomen defende que a educação filosófica prepara as crianças para o exercício de uma cidadania ativa, ao promover o respeito, a ética e a participação crítica na sociedade. Pensar filosoficamente desde cedo permite formar crianças mais críticas, criativas e conscientes. A valorização das ideias de cada criança através do diálogo como motor do pensamento, permite que estas expressem as suas visões ao mesmo tempo que aprendem a escutar ativamente o outro, possibilitando que da interação dialógica entre perspetivas distintas e silêncio reflexivo surja conhecimento, respeito e compreensão mútua. A pergunta é central ao processo dialógico. Promover perguntas fechadas e perguntas abertas é essencial, sendo que as últimas se destacam pela sua relevância ao fomentarem o pensamento crítico. Um ambiente em que a criança sente segurança na procura pela resposta à pergunta desenvolve a sua autonomia intelectual. Alimentar a curiosidade, espanto, criatividade e imaginação das crianças através do pensar filosófico exige ultrapassar o óbvio e experimentar novas formas de ver e resolver problemas, abrindo novos horizontes de sentido. Nomen argumenta que a filosofia fortalece nas crianças o hábito de questionar normas e construir argumentos próprios, capacitando-as a defender e a responsabilizarem-se pelas suas ideias. A filosofia é apresentada como o caminho para formar cidadãos ativos, éticos e participantes. O autor destaca, ainda, valores como respeito à diversidade e estímulo à participação democrática, defendendo que a cidadania

começa pelo desenvolvimento de um pensamento crítico, cuidadoso e plural desde a infância.

A metáfora possibilita o raciocínio analógico, estimulando a procurar múltiplos sentidos para o mesmo conceito, permitindo à criança entender que a realidade pode ser interpretada por diferentes pontos de vista. Algumas das principais metáforas implícitas na parte teórica desta obra são: o diálogo como ponte, ao conectar ideias diferentes, sublinhando a importância da comunicação aberta e da escuta ativa; a filosofia como viagem, a filosofia é vista como uma descoberta, onde o espanto e a curiosidade funcionam como os grandes motivadores que levam a criança à descoberta do desconhecido; o pensamento como semente ou planta, que tem que ser cuidada com tempo para que possa desenvolver-se até ao pensamento crítico; as perguntas como chaves que abrem portas para novas descobertas e reflexões; as imagens como portais ou convites abertos para múltiplas interpretações do real; o questionamento como janela filosófica, Porque morremos? Os animais pensam? O que é correto fazer? O que é estar vivo? Porque é que prometeram ir ao cinema e não fomos? perguntas que abrem janelas para respostas filosóficas que impliquem o desenvolvimento do pensamento crítico. Estas metáforas funcionam como ferramentas cognitivas que ajudam a relacionar ideias abstratas e experiências concretas e familiares, tornando a aprendizagem da filosofia acessível, significativa e muitas vezes lúdica, estimulando a compreensão, a criatividade e imaginação. Nomen sublinha a distinção entre explicação e fazer compreender. Explicar implica transmitir informações, dados, definições, muitas das vezes de forma unilateral. Fazer compreender vai mais além, é um caminho de duplo sentido, é criar condições para a interiorização de ideias, possibilitando que a criança estabeleça conexões próprias e, com isso, desenvolva autonomia intelectual. Não se dão respostas prontas, mas sim, abre-se caminho para a autoconstrução do próprio entendimento. Ao privilegiar o fazer compreender, o autor destaca a importância do professor como facilitador, um guia que estimula a reflexão, promove a escuta ativa e utiliza recursos como perguntas, metáforas, imagens, histórias, jogos etc. para tornar o abstrato acessível à experiência da criança. Esta distinção é crucial para construir um ambiente educacional onde o aprender seja significativo, dinâmico e participativo. Pensado desta forma, o ensino da filosofia torna-se numa prática viva.

Há diferenças significativas entre o ensino de filosofia para crianças e o ensino de filosofia no secundário mas também existem pontos de convergência. Enquanto a filosofia para crianças prepara o terreno do pensar, a filosofia no secundário aprofunda e

sistematiza esse pensamento, criando as bases para a autonomia intelectual e para o exercício pleno da cidadania. No ensino para crianças, a filosofia é apresentada de forma lúdica e dialógica tendo como objetivo criar as bases do pensamento crítico, ao favorecer a escuta ativa, a criança aprende a estruturar o seu próprio pensamento. No ensino secundário, o ensino da filosofia tem um foco mais analítico e sistemático, que envolve o estudo aprofundado de textos filosóficos, teorias e problemáticas próprias da disciplina. O desenvolvimento conceptual é promovido através da argumentação estruturada e da articulação lógica rigorosa, o que permite uma análise crítica e fundamentada das questões abordadas. Ambas as abordagens, porém, partilham o compromisso com a formação do pensamento crítico, da autonomia intelectual e do respeito pela pluralidade de ideias. O que muda é o grau de complexidade e a metodologia, sempre adaptada ao desenvolvimento dos estudantes e à sua capacidade de compreender e questionar.

Quando falamos em pensamento crítico no contexto do PASEO, no ensino da filosofia e na filosofia, estamos a usar a expressão com sentidos distintos. O PASEO entende o pensamento crítico como uma competência essencial que envolve a capacidade do aluno de analisar, questionar e refletir de forma fundamentada e consciente sobre diversas informações e situações. Ao afirmarmos que o ensino da filosofia desenvolve o pensamento crítico dos alunos, está em jogo uma dupla significação da expressão. O pensamento crítico como competência vai ao encontro do que Reboul define como “*espírito crítico*” (Reboul, 2000), referindo-se à disposição interna de questionar, duvidar e não aceitar passivamente as ideias. É uma inclinação para analisar a realidade com autonomia intelectual. O pensamento crítico em filosofia é a prática exigente desse espírito, é o processo racional de examinar argumentos, identificar pressupostos, avaliar evidências e construir juízos fundamentados. Enquanto o espírito crítico é uma postura, o pensamento crítico é a aplicação sistemática e metódica dessa atitude na análise e reflexão filosófica. Em filosofia (e no ensino de filosofia) entende-se o pensamento crítico como um questionamento profundo e radical sobre pressupostos tidos como evidentes, é uma interrogação total que visa a raiz dos problemas, “*a filosofia não estuda os factos, mas o seu sentido*” (p. 19). O questionamento filosófico é “*vital*”, é uma procura pelo “*saber-ser pelo saber*”, é “*amor da sabedoria*” (p. 9). O radicalismo do questionar filosófico exige rigor e abertura para desafiar o que parece óbvio. O “*saber-ser pelo saber*” integra conhecimento e ética, transforma o nosso olhar sobre a educação, ao investigar os fins e sentidos desta numa atitude vital que avalia e recontextualiza ideias e práticas para alcançar uma compreensão mais profunda.

Regressemos agora (e sempre) à Apologia de Sócrates (Platão, 2017), texto onde Sócrates declara que o filósofo é como um moscardo ao perturbar consciências adormecidas, picando os cidadãos para os tirar do sono da ignorância, impedindo que estes se acomodem às opiniões e falsas verdades. O filósofo provoca inquietação e perplexidade ao fazer com que os interlocutores percebam as próprias contradições, ao tomar consciência que não sabem o que julgam saber, fundamento da ironia socrática. Sócrates defende que o filósofo tem por missão ética despertar os cidadãos para a procura da verdade pelo exercício do pensamento crítico que leva à verdadeira sabedoria.

Transpondo a metáfora do moscardo para o plano educativo verificamos que o seu efeito pedagógico prático permite pensar o papel do professor como agente provocador do pensamento crítico e da reflexão nos estudantes. Assim, como o filósofo “ferroa” os concidadãos a saírem do marasmo opinativo das falsas verdades, o educador pode “ferroar” os alunos, despertando-os da passividade, estimulando o questionamento, levando-os a tomar consciência da importância de revisitar e desafiar os seus próprios conhecimentos e crenças, promovendo uma aprendizagem mais ativa, consciente e autónoma, evitando a acomodação a um ensino mecânico. Na prática, esta metáfora pode inspirar métodos pedagógicos que valorizam o diálogo, o debate, a problematização e a procura por sentido, ao reforçar que o desconforto epistemológico ou a dúvida são elementos imprescindíveis para o desenvolvimento do raciocínio crítico e do pensamento independente. O professor moscardo assume um papel dinâmico na formação dos alunos. O aspeto mais relevante da metáfora do moscardo na educação é o de legitimar e incentivar estratégias educativas que promovam o despertar do questionamento rigoroso e a autonomia intelectual dos alunos, em oposição a um ensino passivo e conformista. No que diz respeito ao ensino da filosofia, esta metáfora pode traduzir-se na prática do método socrático, onde o professor provoca os estudantes com perguntas que desestabilizam certezas aparentes, forçando-os a repensar as suas convicções. Assim, o moscardo simboliza a função do professor como agente inquietador e possibilitador de uma aprendizagem significativa, que não visa simplesmente a transmissão de conteúdos mas o despertar de uma postura reflexiva e ética perante si mesmo e o mundo. Ensinar filosofia é, em parte, administrar essas “ferroadas” que estimulam a curiosidade, o espírito crítico e a liberdade de pensamento, essenciais para a formação do cidadão consciente e ativo.

Podemos concluir que a proposta didática de Nomen, a filosofia da educação de Reboul e uma pedagogia do moscardo de inspiração socrática convergem ao evidenciar

o papel do professor como facilitador do pensamento crítico e do autoconhecimento. O exercício constante do questionamento, a inquietação filosófica, o estímulo da curiosidade, o incentivo na procura de sentido, assim como na formulação de novas perguntas sobre o mundo, através de uma postura dialógica, semelhante ao método socrático, exige esforço e participação ativa por parte dos alunos. A educação filosófica como uma prática de provocação ao despertar intelectual, em que o incómodo provocado é produtivo e essencial para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos. Nesta perspectiva convergente estamos perante o professor que facilita a compreensão de conteúdos recorrendo a uma provocação que desperta e motiva, numa prática exigente e ética na procura pelo sentido. O professor é o mediador entre o saber e a formação integral da pessoa, aquele que ajuda o aluno a apropriar-se criticamente da herança cultural e a desenvolver-se como sujeito livre e responsável.

3. PONTES

O que é a educação? O que é aprender? O que é ensinar? são questões orientadoras que nos guiam neste caminho de aprendizagem e ensino. A problemática levantada pelas respostas a estas questões é a pedra de toque para o estudo da teoria da metáfora, já que ao pensarmos em educação tendemos a utilizar um conjunto de metáforas inter-relacionadas (Davis, 2010, p. 323). Educação definida como iniciação, transmissão, construção, viagem, desenvolvimento; o professor definido como autoridade, guia, cultivador, mediador, facilitador; o aluno definido como tábua rasa, recipiente vazio, esponja, planta/semente, viajante/explorador; são alguns dos exemplos que nos remetem para modelos metafóricos de pensamento.

Atualmente, três metáforas são fundacionais ao pensarmos em educação: a transmissão, a construção e a rede. Na metáfora da transmissão, o conhecimento é uma substância que é transferida de uma fonte (professor) para um recipiente (aluno). O professor é visto como transmissor e o aluno como recetor, o processo educativo é uma transferência de conhecimento, a aprendizagem implica a memorização e reprodução do saber por parte do recetor. Esta metáfora está enraizada no que somos, aprendemos a falar, a comunicar pela transmissão de um saber que não possuíamos ao nascer. O conhecimento é uma substância que se adquire e que se pode, por sua vez, transmitir a outrem. Esta metáfora desenvolveu-se organicamente ao longo dos séculos, não é fruto

de uma conceptualização teórica, é assim que somos, transferimos conhecimento uns aos outros. O que já não acontece com a metáfora da construção, esta tem a sua origem no desenvolvimento das ciências cognitivas e do comportamento, em particular na psicogénese da língua escrita, autores como Jean Piaget, Emília Ferreiro, Lev Vygotsky e Alexander Luria são considerados os fundadores do construtivismo. De acordo com esta corrente, o conhecimento é uma construção, implicando uma nova formulação do que é ser professor e aluno. Neste modelo a educação está centrada no aluno. Este é protagonista ativo da sua aprendizagem e não um recetor passivo, o professor é facilitador da construção que o aluno faz a partir das experiências educativas. O professor é visto como mediador do processo de construção do conhecimento e o aluno já não é um recetor passivo, é ativo. O foco da avaliação também se altera, não se trata de verificar o produto da aprendizagem que ficou retido na mente do aluno, mas sim, acompanhar e avaliar a evolução deste no processo de construção de conhecimento (Teixeira de Almeida, 2005). Na metáfora da rede, desenvolvida por Nílson José Machado (2001), o conhecimento é uma rede de relações, um sistema de significações interligadas em constante atualização e construção, representando a complexidade de relações que se estabelecem no processo social da cognição, só podemos conhecer quando estabelecemos interconexões entre diferentes saberes, contextos, acontecimentos, objetos, conceitos, ideias etc. Esta rede de múltiplos conhecimentos adquiridos que se agregam ao longo da vida, formam uma trama tecida continuamente que se reconstitui a cada nova aprendizagem. O significado essencial para o conhecimento é entendido como a compreensão das relações entre os diferentes elementos. Esta metáfora está diretamente ligada aos padrões de organização produzidos pela utilização intensiva das tecnologias informáticas que evidencia *uma crescente valorização do trabalho em equipe, do envolvimento coletivo na realização de um projeto, da interação entre os participantes, além de maior flexibilidade /mobilidade na atribuição de tarefas. É nesse cenário que se enraíza e se irradia, tanto em sentido literal quanto em sentido metafórico, a palavra rede.*” (p. 337). Esta visão valoriza a construção dinâmica e múltipla do saber, diferindo da estrutura linear e hierárquica do modelo da transmissão. Para Machado a rede não possui um centro fixo; o conhecimento é acêntrico, com múltiplos centros de interesse que variam de acordo com o contexto e o sujeito, há vários caminhos possíveis que refletem a heterogeneidade e complexidade do saber, os conteúdos ultrapassam fronteiras disciplinares, sublinhando a importância da interdisciplinaridade do conhecimento construído por múltiplas conexões. Esta metáfora inspira abordagens pedagógicas que valorizam a flexibilidade, o trabalho em equipa, a

interdisciplinaridade e a construção ativa do conhecimento, contrapondo-se à rigidez da organização linear e fragmentária do modelo da transmissão. Estas três metáforas são indissociáveis no processo educativo atual. Apesar da preponderância do modelo construtivista, não raras vezes recorremos ao modelo da transmissão em aulas mais expositivas, assim como, cada vez mais o modelo construtivista tende para o modelo em rede, visto ser incontornável o recurso às tecnologias da informação durante os processos de ensino e aprendizagem. Estas três metáforas intersectam-se na ponte entre ensino e aprendizagem: lecionar é ativar em simultâneo estes três modelos educativos.

A educação é a porta de acesso dos indivíduos à cultura em que se nasce através do ensino e aprendizagem resultante da transmissão de conhecimento de uma geração à outra (Amilburu, 2002, p. 1). Esta educação começa em casa, espalhando-se por todos os locais sociais que são familiares, as crianças inicialmente partilham a sua cultura ao aprenderem a imitar os modelos dos adultos. O acesso a uma cultura mais vasta, além-fronteiras familiares é adquirido na escola. As escolas foram criadas para transmitir cultura, sendo o local onde se pode possibilitar a descoberta do que está em nós, mais do que a descoberta do que existe no mundo, a grande descoberta é o que está dentro da nossa estrutura cognitiva (Ivie, 2017, p. 17). A escola é a ponte que percorremos entre o familiar e o desconhecido, entre o domicílio e o mundo. A possibilidade de pensar a educação de forma não metafórica, não se vislumbra.

4. TEORIA, IN NUCE

Na reunião da Sociedade Aristotélica de Londres, a 23 maio de 1955, Max Black deu uma palestra sob o título “Metaphor” (Black, 1955, p. 273). No início do seu texto, diz ao que vem:

To draw attention to a philosopher's metaphors is to belittle him like praising a logician for his beautiful handwriting. Addiction to metaphor is held to be illicit, on the principle that where of one can speak only metaphorically, there of one ought not to speak at all. Yet the nature of the offence is unclear. I should like to do something to dispel the mystery that invests the topic; but since philosophers (for all their notorious interest in language) have so neglected the subject, I must get what help I can from the literary

*critics. They, at least, do not accept the commandment, " Thou shalt not commit metaphor", or assume that metaphor is incompatible with serious thought.*²

Black começa por afirmar que de acordo com a tradição filosófica as metáforas são vistas com desprezo, ilustrando a tese com uma analogia irónica - elogiar as metáforas de um filósofo equivaleria a elogiar um lógico pela sua bela caligrafia; isto, sob o princípio de que só se pode falar legitimamente de algo, se se puder falar disso sem recurso a metáforas. Toda a ideia que só pode ser expressa de forma figurada não deve ser expressa de todo. O uso da metáfora é considerado ilícito, ofensivo, sem que boas razões sejam apresentadas para justificar tal ofensa. Black propõe-se a desvendar o mistério - É a metáfora uma falha ou uma ferramenta legítima do pensamento? socorrendo-se para isso das investigações realizadas pelos críticos literários, visto, segundo ele, os filósofos da linguagem não se terem ocupado do tema. Criticando, deste modo, a negligência dos filósofos da linguagem por não se dedicarem a compreender a função cognitiva e criativa da metáfora. Se a literatura não encara como um problema expressar ideias complexas através de imagens e figuras de estilo, como formas autênticas de pensamento, talvez sejam os críticos literários que poderão ajudá-lo a compreender e desfazer a proibição tácita que jaz na ideia de que a metáfora é inimiga da racionalidade e do pensamento sério.

Por ora, interessa-nos sublinhar o facto de Black em 1955, alegar que recorre aos críticos literários e não aos filósofos da linguagem, por ausência de material de investigação dos últimos. Num salto temporal, estamos em 1983, quando Umberto Eco afirma no início do seu artigo "The Scandal of Metaphor" que a metáfora resiste a qualquer tentativa de definição enciclopédica, já que tem sido objeto de "*reflexão filosófica, linguística, estética e psicológica desde o início dos tempos*" (Eco & Paci, 1983), referindo como exemplo, a bibliografia sobre a metáfora que Warren Shibles publicou em 1971, onde foram registados 3000 títulos, mesmo que neste grupo de obras, sublinha Eco, deixou de fora Fontanier, toda a obra de Heidegger e de Greimas. Considerando que Black não é um impostor, podemos deduzir que em 16 anos pelo menos 3000 títulos foram produzidos no que diz respeito ao estudo da metáfora. Este salto

² Tradução: "Chamar a atenção para as metáforas de um filósofo é diminuí-lo, como se elogiássemos um lógico pela bela caligrafia. O apego à metáfora é considerado ilícito, sob o princípio, se só se puder falar metaforicamente, não se deve falar de modo algum. No entanto, a natureza desta infração não é clara. Gostaria de fazer algo para dissipar o mistério que envolve o tema; mas, como os filósofos (apesar de seu notório interesse pela linguagem) têm negligenciado o assunto, devo recorrer à ajuda dos críticos literários. Estes, ao menos, não aceitam o mandamento 'Não cometerás metáfora', nem presumem que a metáfora seja incompatível com o pensamento sério."

exponencial do volume de trabalho científico à volta da metáfora verificado em meados do século XX, parece-nos pequeno quando tentamos imaginar o volume de trabalhos científicos sobre a metáfora produzidos de 1971 até hoje. Sem acesso a nenhuma lista bibliográfica com os artigos científicos produzidos até hoje acredito que o volume de trabalhos científicos produzidos esteja na ordem dos muitos milhares globalmente. A produção de artigos científicos é tão vasta, heterogénea e a nível global, que para o efeito deste relatório, nos cingiremos ao que nos parece nuclear nos estudos sobre a teoria da metáfora – a evidência que esta tem valor epistémico. Partindo de Aristóteles, tentaremos *in nuce*, evidenciar os aspetos fundamentais da teoria da metáfora, começando por contrariar a tese de Lakoff no início do “The Contemporary Theory of Metaphor” (1992) quando afirma que os teóricos clássicos da linguagem desde Aristóteles se referem à metáfora como uma figura de estilo, matéria da linguagem e não do pensamento, por defendermos que a teoria da metáfora aristotélica define a sua possibilidade epistémica, resultado de um processo cognitivo gerador de conhecimento. Sendo o tema da metáfora tão trabalhado cientificamente, por economia de espaço, condição resultante da natureza deste relatório, tentaremos fazer a melhor síntese possível da problemática em questão. Na senda de Black, procuraremos acompanhar a resolução do mistério – é a metáfora pensamento? Se sim, produz conhecimento?

Aristóteles é primeiro filósofo a apresentar uma teoria da metáfora, as características fundamentais da sua teoria da metáfora aristotélica encontram-se mormente nos capítulos 21 e 22 da Poética (1994, pp. 133-138) e nos capítulos 10 e 11 do Livro III da Retórica (2018, pp. 235-244).

No capítulo 21 da Poética, Aristóteles analisa a natureza das palavras, em particular dos nomes (*onoma*), assim como, o papel da metáfora na sua contribuição para a expressão poética. Começa por classificar as palavras em dois tipos, simples (não possuem subdivisões significativas) e compostas (formadas por vários elementos, sendo que um deles é sempre significativo); estes dois tipos de palavras, por sua vez, podem ser comuns, metafóricas, ornamentais, recém-criadas, estrangeiras (estranhas), alongadas, abreviadas e alteradas. É com base nesta classificação que se poderá compreender como a linguagem opera na poesia e no drama. O foco deste capítulo da Poética é a metáfora que Aristóteles define da seguinte forma em 1457b6-7 (p. 134):

“A Metáfora consiste no transportar para uma coisa o nome de outra, ou do género para a espécie, ou da espécie para o género, ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia.”

Esta definição permite-nos concluir que na metáfora se dá uma transferência de um nome (ou termo) de uma coisa para outra com base numa relação de semelhança, aplicando o nome próprio de um objeto a outro objeto, sublinha-se a semelhança relevante que existe entre os dois objetos dando ao objeto que recebe o termo transferido um nome impróprio (não literal). Nesta definição Aristóteles determina os quatro tipos principais de metáforas existentes, a saber: 1) transferência de género para espécie, um termo geral (género) designa algo específico (espécie), exemplificando com a proposição *“aqui minha nave se deteve”*, esclarece que o *“estar ancorado”* é parte do género *“deter-se”*; 2) transferência de espécie para género, o exemplo é com a proposição *“Na verdade, milhares e milhares de gloriosos feitos Ulisses levou a cabo.”*, aqui os ‘milhares e milhares’ (termo específico) é a escolha do poeta em vez de ‘muitos’ (termo geral); 3) transferência de espécie para espécie, é exemplificada pelas proposições *“Tendo-lhe esgotado a vida com seu bronze”* e *“cortando com o duro bronze”*, o poeta escolhe na primeira proposição *“esgotar”* em vez de *“cortar”* e na segunda *“cortar”* em vez de *“esgotar”*, sendo que ambas as palavras significam neste contexto tirar a vida; 4) Na transferência por analogia (por proporção) usa-se uma relação proporcional entre quatro termos, *“digo que há analogia quando o segundo termo está para o primeiro, na igual proporção em que está o quarto para o terceiro”*, um dos exemplos dados é entre *“velhice e vida”* por um lado, e entre *“tarde e o dia”*, por outro, podemos denominar a tarde como a velhice do dia ou a velhice como a tarde da vida. Mesmo que falte um dos quatro nomes da analogia, a metáfora far-se-á na mesma, Aristóteles exemplifica, *“‘lançar a semente’ diz-se ‘semear’, mas não há palavra que designe ‘lançar a luz do sol’, todavia esta ação tem a mesma relação com o sol, que o semear tem com a semente, por isso se dirá ‘semeando uma chama criada pelo deus.’”* (p.134). O quarto tipo de metáfora, a metáfora por analogia obedece ao critério de excelência, ao revelar semelhanças inesperadas e engenhosas entre coisas diferentes, exigindo sensibilidade e inteligência para captar relações secundárias entre objetos e ideias.

No Livro III da Retórica, o capítulo 10 (p.235) evidencia o valor epistémico da metáfora, *“certamente, a sua formulação é própria do talento natural e da exercitação; mas é também algo que pertence ao nosso método”*, sendo o pressuposto para a análise da metáfora, do ponto de vista da retórica, o seguinte: *“uma aprendizagem fácil é, por natureza, agradável a todos; por seu turno, as palavras têm determinado significado, de tal forma que as mais agradáveis são todas as palavras que nos proporcionam também conhecimento.”* É sobretudo a metáfora que proporciona tal conhecimento, *“sempre que*

ele chama à velhice ‘palha’ produz ensinamento e conhecimento por meio da categoria: ambos, na verdade, já não estão na ‘flor da idade’.” O mesmo conhecimento é produzido pelos símiles que também são metáforas (L.III, cap. 4, p.223), pois ao serem bem formulados são de grande *“elegância urbana”* (p.235).

Aristóteles diz-nos que as pessoas gostam de descobrir coisas novas sendo as metáforas um recurso importante para transmitir ideias desconhecidas por meio de conceitos familiares, já que ao reconhecer-se o sentido “apropriado” do que é familiar, o conhecimento produz-se pelo uso inovador do termo, dá-se uma descoberta quando o termo é transferido para outro objeto. Uma metáfora bem escolhida torna o discurso belo e persuasivo, ajudando a audiência a compreender ideias abstratas ou inovadoras com maior facilidade. O uso proporcional (sem exageros) das metáforas adiciona prazer intelectual ao discurso, pela sua frescura e criatividade, fazendo com que o objeto salte para *“diante dos olhos”* (p.236). Dos quatro tipos de metáfora existentes, as mais *“reputadas”* (importantes) são as de analogia, pois são estas que produzem o *“trazer diante dos olhos”* (p.238), como exemplifica Aristóteles através da proposição *“deus deu a razão, luz no espírito”* evidenciando claramente que algo nos é colocado diante dos olhos.

É no capítulo 11 que Aristóteles se ocupa do sentido de *“trazer diante dos olhos”*, no capítulo anterior foi exposto que a urbanidade (elegância) provém principalmente da metáfora por analogia. Agora detenhamo-nos no que é o objeto diante dos olhos, *“chamo pôr diante dos olhos aquilo que representa uma ação”*, argumenta dando os seguintes exemplos por contraponto, dizer *“‘que um homem de bem é um quadrado’ é uma metáfora (pois ambos significam uma coisa perfeita), mas não representa uma ação.”* Já proposições como *“deter o auge da vida em flor”* e *“tu, como um animal solto”* são metáforas que representam ações, *“por se atribuir animação, representam-se coisas em ato”* (p.239). Aristóteles evidencia, deste modo, a importância da vivacidade no discurso, recomendando ao orador que utilize expressões que transmitam movimento e clareza. O recurso a metáforas que evoquem ação e dinamismo torna o discurso cativante e memorável, o que contribui para a eficácia persuasiva que se pretende ter na retórica, uma arte que alia técnica, clareza e apelo emocional, enquanto é transmitido conhecimento de fácil memorização.

Apesar do nosso foco não ser a análise da teoria da analogia aristotélica, importa referir os seus aspetos essenciais, já que do ponto de vista deste esboço de projeto didático considera-se a metáfora num sentido alargado, ao incluir símiles, analogias, mitos e

alegorias sob a alçada de um horizonte de sentido metafórico. Em Aristóteles a analogia é um conceito fundamental que opera em dois níveis, o ontológico-metafísico e o poético-retórico. Se a metáfora é a figura da linguagem que transfere significados por semelhança, a analogia estrutura relações de proporcionalidade entre conceitos (entes), transcendendo categorias genéricas. A analogia é um universal superior aos géneros (trans genérico) por permitir determinar relações proporcionais entre realidades distintas, por exemplo, o *ser* e o *uno* são analógicos, manifestam-se de modos diferentes nas categorias, mas a unidade referencial à substância (*ousia*) mantém-se.

No livro V da Metafísica (2024, pp. 175-214) Aristóteles distingue quatro principais tipos de unidade, cada uma referente aos diferentes modos de ser uno: a unidade numérica, que ocorre quando há uma única entidade material, ou seja, algo é uno por possuir a mesma matéria e ser numericamente indivisível (e.g., um único indivíduo); a unidade específica (de forma), que diz respeito ao que é uno por definição ou essência, mesmo que possa existir mais de um exemplar. (e.g., a forma de um "homem" é a essência que define a espécie humana, independente da diversidade dos indivíduos ou da matéria que os compõe); a unidade genérica, que se refere a coisas que partilham os mesmos atributos ou pertencem ao mesmo género, sendo consideradas unas pelas suas características comuns (e.g., todos os triângulos pertencem ao género "triângulo"); e a unidade analógica, que ocorre quando coisas distintas são relacionadas por analogia, ou seja, por algum tipo de proporcionalidade ou semelhança funcional, mesmo que sejam diferentes em essência (e.g., "*(...) a partir de cuja presença uma coisa passa a ser, tal como sucede com a quilha, a ser o princípio do barco; os alicerces, o de uma casa; ou o coração ou o cérebro a serem o 'princípio' do animal*" (p.175)).

No Livro IV da Metafísica, (p.145-174), discute-se a analogia do ser – o ser diz-se de muitas maneiras – mas sempre em relação à substância (*ousia*). A unidade analógica é considerada a mais elevada por permitir apreender a unidade do ser de forma mais complexa e abrangente do que os outros tipos de unidade. A analogia une diferentes modos de ser sob uma mesma noção fundamental, mesmo que não idênticos em essência ou número. Ela permite que diferentes aspetos e categorias do ser sejam reconhecidos como relacionados, mantendo ao mesmo tempo as suas diferenças, expressando, assim, a complexidade do ser enquanto ser, na sua heterogeneidade. Para Aristóteles, a analogia do ser é fundamental para a metafísica porque resolve a questão da multiplicidade do ser: o ser é "uno", não por ser idêntico em todos os casos, mas porque há uma proporcionalidade que mantém uma unidade de sentido na diversidade do real. Deste

modo a unidade analógica é superior ao abarcar os outros tipos de unidade, permitindo a unidade de múltiplos seres distintos dentro do único conceito de ser, sendo a forma mais adequada de pensar a realidade metafísica universal.

Enquanto a analogia estrutura relações ontológicas, a metáfora por analogia é considerada um subtipo retórico, porém, ambas partilham a lógica proporcional, a primeira como princípio metafísico e a segunda como recurso linguístico. É na operacionalização que a distinção e a complementaridade se produzem, a analogia é um instrumento para compreender a realidade e a metáfora para comunicá-la de forma vivida, dinâmica e persuasiva. Se a metáfora cria imagens, figuras poéticas e emocionais, muitas das vezes através de saltos da imaginação, a analogia constrói pontes lógicas e explícitas entre ideias. Apesar das distinções funcionais, ambas alcançam o mesmo fim, possibilitar uma melhor compreensão da realidade.

Regressemos à definição de metáfora (Poética, 1457b) para sublinhar que Aristóteles ao classificar os quatro tipos de metáforas existentes recorre à linguagem da taxonomia científica, definindo cada tipo de metáfora metaforicamente: um nome que designa um género pode ser transferido para uma espécie, ou o de uma espécie transferido para um género; o nome de uma espécie pode ser transferido para outra espécie; ou podemos encontrar metáfora por analogia proporcional, em que, se (para usar a notação moderna) $A : B < C : D$; B pode ser usado para representar D ou vice-versa. No final da Poética 22 Aristóteles conclui a sua discussão sobre a metáfora, é nestas passagens que Kirby (Kirby, 1997, p. 533) afirma começar a encontrar um novo caminho para categorizar a abordagem aristotélica à metáfora, já que ficamos a saber duas coisas fundamentais: 1) A metáfora, assim como a “palavra regular” (*to kurion*) e o termo ornamental (*kosmos*), é especialmente adequada ao verso jâmbico (o jambo é usado para o diálogo falado na tragédia e comédia áticas) que é metricamente o mais próximo dos padrões prosódicos da fala comum e expressões como a metáfora são as mais adequadas à fala comum (1459a7-8); 2) A metáfora é o recurso mais importante a dominar e não se pode aprender essa habilidade com outra pessoa: é preciso ter o dom inato, o da compreensão das semelhanças que existem entre as coisas (1458a21). Kirby analisa o início de *De Interpretatione* que considera uma das primeiras formulações da teoria semiótica de modo a evidenciar este novo caminho interpretativo da teoria da metáfora:

Spoken sounds (ta en tēi phōnei) are tokens (sumbola) of experiences in the psyche (ton en tei psukhei pathemata), and written marks (ta graphomena) [are tokens] of spoken

sounds. And just as written marks (grammata) are not the same for everyone, neither are spoken sounds (phonai). But what these are signs (semeia) of in the first place – páthēmata in the psyche - are the same for all; and what these páthēmata are likenesses of (homoiōmata) - actual things (pragmata) are also the same.

(De Interp. 1, 16a3–8)³; (Kirby, 1997, p. 535)

Nesta passagem do *De Interpretatione*, Kirby reconhece os elementos da tríade peirciana⁴ da semiose: o signo (*sumbolon* ou *sēmeion*), o objeto que ele representa (*pragma*) e o intérprete (*en tēi psukhēi pathēmata*). Relacionando este reconhecimento com o que Aristóteles nos diz no final da Poética 22, que criar boas metáforas (*to...eumetapherein*) depende da capacidade de perceber semelhanças, semelhanças entre objetos aparentemente dissemelhantes, ou seja, entre objetos cuja semelhança entre eles não é óbvia. Ainda, sobre a habilidade de perceber semelhanças, Kirby recorre a Tópicos 1.18 108b7–14:

The observation of likeness (he . . . tou homoiou theoria) is useful with a view both to inductive arguments (epaktikous logous) and to hypothetical deductions (ex hupothēseos sullogismous), and also with a view to the production of definitions (tēn apodosin ton horismon). It is useful for inductive arguments, because it is by means of an induction of particulars in cases that are similar (kath' hekasta epi ton homoion) that we claim to induce the universal (to katholou); for it is not easy to do this if we do not know the points of likeness (ta homoia). It is useful for hypothetical deductions because it is a reputable opinion (endoxon) that among similars (ton homoion) what is true of one is true also of the rest. (tradução de John T. Kirby, 1997, p. 537)⁵

³ Tradução da tradução de Kirby: “Os sons falados (*ta en tei phonēi*) são símbolos (*sumbola*) das experiências na psique (*ton en tei psukhēi pathēmata*), e os sinais escritos (*ta graphomena*) são símbolos dos sons falados. E assim como os sinais escritos (*grammata*) não são os mesmos para todos, também os sons falados (*phōnai*) não o são. Mas aquilo de que estes são signos (*sēmeia*) em primeiro lugar - os *páthēmata* na psique - é o mesmo para todos; e aquilo de que esses *páthēmata* são semelhanças (*homoiōmata*) - as coisas reais (*pragmata*) - também é o mesmo.

⁴ Charles Sanders Peirce, semiótico americano, falou de “semiose” como a operação dos signos de todos os tipos, a interação de uma tríade de elementos semióticos. Esses elementos são o objeto, a coisa representada; o signo, qualquer coisa que represente ou signifique o objeto para alguém; e o intérprete, o veículo fundamental pelo qual o cérebro humano faz a conexão entre signo e objeto, o conceito pelo qual se apreende essa conexão, de modo que (por exemplo) uma placa de trânsito vermelha e octogonal seja entendida como significando que um automóvel deve parar naquele ponto.

⁵ Tradução da tradução de Kirby: “A observação de semelhanças (*he... tou homoiou theoria*) é útil tanto para argumentos indutivos (*epaktikous logous*) quanto para deduções hipotéticas (*ex hupothēseos sullogismous*), e também para a produção de definições (*tēn apodosin ton horismon*). Ela é útil para argumentos indutivos, porque é por meio de uma indução de particulares em casos semelhantes (*kath' hekasta epi ton homoion*) que se pretende induzir o universal

Em Top. 1.18, 108b7–14, Aristóteles aborda a observação de semelhanças (*homoiou*) como uma etapa cognitiva central ao pensamento indutivo. Segundo ele, a habilidade de reconhecer semelhanças não só fundamenta argumentos indutivos e deduções hipotéticas, como também contribui para a produção de definições. A indução de casos particulares está baseada na identificação de semelhanças, deste modo é possível chegar ao universal; acrescentando que, entre semelhantes, o que é verdadeiro para um tende a ser verdadeiro para os outros. Podemos concluir que a observação de semelhanças é crucial no processo de compreensão do mundo, assim como, na comunicação prática das nossas percepções. “*A articulação de uma semelhança é um tipo de representação, e a representação é em si mesma, de forma essencial, semiótica, na medida em que uma coisa significa outra.*” (p.537).

Ao propor considerar a teoria aristotélica da metáfora como um modelo semiótico, Kirby vai ao encontro do que Eco havia concluído anteriormente: “*Quando estudada de perto em conexão com a linguagem verbal, a metáfora torna-se uma fonte de escândalo num quadro meramente linguístico, porque é, na verdade, um fenómeno semiótico permitido por quase todos os sistemas semióticos.*” (Eco & Paci, 1983, p. 218). Kirby vai mais longe ao sugerir que a abordagem semiótica aristotélica antecipa o novo modelo cognitivo, que é por natureza semiótico. Kirby afirma que a noção de “*mapeamento entre domínios no sistema conceptual*” de Lakoff (1992) é uma boa descrição do fenómeno da semiose. Neste, a informação de um domínio-fonte (source-domain) corresponde ao objeto que é conceptualmente (pelo intérprete) mapeada sobre um domínio-alvo (target-domain), sendo o mapeamento representado por um signo (Kirby, 1997, p. 538). A metáfora não é apenas uma questão linguística mas de pensamento e razão. O mapeamento entre domínios conceptuais é ontológico, é primário, na medida em que permite o uso da linguagem e dos padrões inferenciais do domínio-fonte para os conceitos do domínio-alvo (e.g., O amor é uma viagem) (Lakoff, 1992, p. 6).

Para Eco há uma ambiguidade quando Aristóteles passa da enumeração dos três primeiros tipos de metáfora para o quarto tipo, ele muda (inconscientemente) de jogo, afirma Eco, já que quando fala dos três primeiros tipos explica como a metáfora é produzida e compreendida, no quarto tipo, Aristóteles diz-nos o que uma metáfora nos permite conhecer. Se nos três primeiros tipos nos explica como a produção e interpretação

(*to katholou*); pois não é fácil fazer isso se não conhecemos os pontos de semelhança (*ta homoia*). É útil para deduções hipotéticas porque é opinião respeitável (*endoxon*) que, entre semelhantes (*ton homoion*), o que é verdadeiro de um é verdadeiro também dos demais.»

metafórica funcionam, no quarto tipo, mostra-nos o que a metáfora diz e como aumenta o nosso conhecimento das relações entre as coisas. É este aspeto que Eco considera de grande vigor e engenho, a conclusão a que Aristóteles chega, que a metáfora não é apenas artifício linguístico, uma figura de estilo que poetas e dramaturgos usam para deleite do público, nem um mero dispositivo eficaz de persuasão usado pelos retóricos, mas é acima de tudo, uma ferramenta cognitiva (Eco & Paci, 1983, p. 232).

Concluindo, podem-se destacar um conjunto de ideias fundamentais na teoria aristotélica da metáfora: trata-se de um fenómeno de natureza semiótica que pressupõe um processo cognitivo de descodificação por parte do público; acrescenta sofisticação ao discurso produzindo prazer em quem o recebe; o seu uso deve sempre respeitar a adequação ao contexto. A metáfora, longe de ser uma simples figura ornamental, situa-se no próprio centro da retórica e da poética de Aristóteles, pelo seu enraizamento semiótico. Por essa razão, ocupa também uma posição de destaque no sistema cognitivo aristotélico. Recorre-se à metáfora quando algo não pode ser expresso de outro modo; criar uma metáfora feliz é sinal de grande engenho cognitivo, é uma capacidade que não se transmite por aprendizagem. Fazer metáforas é, em essência, a faculdade de reconhecer semelhanças e, quase inevitavelmente, também diferenças, argumenta Kirby.

5. EXPERIÊNCIAS

A prática de ensino supervisionada é balizada por diversos fatores, da legislação educativa em vigor e documentos de referência do Ministério da Educação (PASEO e AE) ao quadro normativo de cada escola cooperante; das orientações reguladoras da coordenação do mestrado de ensino de filosofia às metodologias propostas pelos professores cooperantes; dos conhecimentos adquiridos nas UC dos três primeiros semestres do mestrado à integração destes na nossa prática letiva. Podemos partir do Relatório Delors (UNESCO, 1996), integrando todas as condições reguladoras mencionadas, até à forma como cada mestrando decide concretizar a sua prática. É neste eixo que me situo, partindo do princípio dos Quatro Pilares da Educação: *“A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.”*, aliando-o ao princípio de *aprender a fazer fazendo*, sentido geral que nos orienta e que propõe que a prática reflita uma conversão do saber científico e pedagógico em aprendizagens significativas dos alunos. Estes

princípios podem ser postos em prática convencionalmente ou de forma mais ousada, alicerçando a prática de ensino, sempre que possível, em projetos experimentais originais. É o lado experimental da minha PES que aqui partilho.

O enquadramento teórico dos projetos que desenvolvi parte de dois aspetos principais: a centralidade que o aluno tem no modelo de ensino vigente, onde a experiência ganha um papel fundamental sob o princípio do *aprender a fazer fazendo* e o pôr em prática a relevância da metáfora no ensino de filosofia, dando corpo à investigação levada a cabo.

Desde Platão que a experiência tem um lugar proeminente na prática educativa, recordemos Sócrates, quando este decide provar a sua teoria da reminiscência diante de Ménon (2001). Sócrates pede a Ménon que traga um escravo, sem educação formal, para participar na discussão e assim demonstrar que todos têm uma capacidade inata de aprender e recordar. Segue-se então um diálogo no qual o filósofo interroga o rapaz sobre questões de geometria. Sócrates começa por desenhar um quadrado no chão de terra pedindo ao escravo que calcule uma área que seja o dobro deste quadrado; este inicialmente erra, ao sugerir que se duplique o lado do quadrado, com este erro percebe que o resultado não é o desejado, pois reconhece que a área quadruplica, não duplica. Então, Sócrates desenha uma diagonal no quadrado e, através de questões e respostas, conduz o escravo a entender que o novo quadrado construído sobre a diagonal do quadrado original tem uma área igual ao seu dobro. Se é pela maiêutica, metodologia dialógica e de reflexão crítica, que Sócrates leva o escravo a deduzir como encontrar a área duplicada do quadrado inicial, o desenho na areia possibilita uma visualização direta e intuitiva dos conceitos de área e de diagonal, levando o escravo a perceber visualmente as relações entre objetos geométricos. A dialética da maiêutica socrática é um método baseado no diálogo e na reflexão crítica, o professor conduz o aluno a construir o seu próprio conhecimento através de perguntas, em vez de oferecer respostas prontas. Sócrates acredita que o verdadeiro saber está oculto no interior de cada pessoa e que, por meio do diálogo, é possível “dar à luz” ideias e conceitos como uma parteira auxilia o nascimento de uma criança. O processo ocorre em dois momentos principais: a ironia, que desconstrói crenças e opiniões preexistentes, mostrando as suas inconsistências; e a maiêutica, que visa provocar, por meio de perguntas, a emergência de novos conhecimentos a partir da reflexão do próprio aluno. Será que sem o desenho do quadrado o escravo conseguiria chegar às conclusões a que chegou, perguntamo-nos. Não cremos. Interessa-nos o momento do desenho no chão, ou seja, a experiência que se desenvolve

entre professor e aluno, onde os desenhos feitos por Sócrates representam um quadrado, o seu quadruplo, diagonais, e por fim, o seu duplo. O desenho é a origem do problema proposto, a resolução do problema é um trabalho conjunto desenhado na terra. A materialidade didática invocada neste episódio não é acessória, nem de somenos importância. Sem a visualização da duplicação do lado do quadrado, o escravo não teria percebido que a área quadruplicava em vez de duplicar, nem que construindo um quadrado cujo lado é uma diagonal do primeiro quadrado se chega à área do quadrado original duplicada. Se a maiêutica permite abandonar a opinião (*doxa*) para alcançar conhecimentos sólidos (*episteme*), a experiência concreta possibilita a investigação levada a cabo, que resulta num autoconhecimento, propõe uma relação próxima entre professor e aluno, incentivando a aprendizagem significativa, crítica e questionadora. Se pensarmos em termos da metaforologia relativamente ao episódio descrito em Ménon, a metáfora pode ser analisada em dois níveis: Sócrates, o professor, como “parteira” (metáfora educacional) e a metáfora como um dos recursos didáticos; é através dos desenhos (metáfora visual) que o aluno deduz um teorema geométrico, pois estes possibilitam que responda às questões que lhe são colocadas.

Antes de passar ao relato das experiências que propus aos alunos, não posso deixar de referir o artigo de Thomas Wall “Good stories: using metaphors to teach philosophy” (Wall, 2013), que foi uma fonte de inspiração para os projetos desenvolvidos.

Neste artigo Wall argumenta que as metáforas funcionam como poderosas ferramentas pedagógicas no ensino de filosofia, em particular, nos programas de iniciação à filosofia. Os alunos que iniciam o estudo da filosofia tendem a ser pensadores concretos por dois motivos principais, por um lado, devido ao percurso escolar anterior e, por outro, pela falta de contacto com o pensamento abstrato anterior ao início do estudo de filosofia. Uma forma de superar este obstáculo é introduzir ideias abstratas como as que encontramos na metafísica, epistemologia, filosofia da mente etc. recorrendo a metáforas, alegorias, analogias, símiles, mitos e histórias. A busca pela verdade em filosofia não é uma procura por factos, é uma procura pelo sentido. Wall argumenta que apesar das perguntas filosóficas poderem parecer interessantes aos alunos, as capacidades destes para desenvolverem um pensamento crítico estão subdesenvolvidas. Se, por um lado, estes alunos são capazes de compreender, memorizar, organizar e discutir factos com facilidade, por outro, não estão habituados ao pensamento abstrato. Wall argumenta que este é o ponto que fundamenta a resistência (*struggle*) que os alunos vivem quando confrontados com ideias filosóficas complexas. A dificuldade não reside na falta de

inteligência nem de capacidades dos estudantes mas sim na ausência de desenvolvimento do pensamento crítico. Face a esta constatação, Wall propõe um curso de iniciação ao estudo da filosofia que tenha o seu ponto de partida numa proposta didática que torne as ideias abstratas em ideias mais concretas. O propósito é comparar o familiar com o desconhecido e, assim que os estudantes ganhem noção do sentido do problema em causa, poder-se-á introduzir análises conceptuais mais complexas.

Wall faz uma planificação do curso de iniciação à filosofia (nível superior) desenhada com base numa matriz metafórica. O seu curso é estruturado em seis temas nucleares que representam grandes problemas filosóficos: a realidade, o conhecimento, a mente, Deus, a ética e sentido da vida; para cada tópico é apresentado um programa de estudo detalhado, como se segue: 1) Realidade – Pré-socráticos: realidade é água ou fogo ou ar; Alegoria da Caverna: a realidade são sombras projetadas na parede de uma caverna; Sonho de Descartes: a realidade pode ser um sonho; Matrix (filme): toda a realidade é realidade virtual; A Chamada Telefónica: a experiência do mundo é como uma chamada telefónica. 2) Conhecimento – a maiêutica socrática: o conhecimento verdadeiro é reminiscência; A linha dividida de Platão: conhecimento é como uma linha dividida; O deus enganador de Descartes: as nossas crenças podem ser um engano universal; O papel em branco de Locke: conhecer é como escrever numa tábua em branco. 3) Mente – a carruagem de Platão: a mente é como uma carruagem; O cogito cartesiano: a mente não é como o corpo; Mentes e computadores: a mente é como um software; O quarto chinês de Searle: compreender não é computação; Os zombies de Chalmers: a mente não é uma máquina. 4) Deus – Feuerbach: Deus é um ser humano perfeito; Paley: Deus é um arquiteto; Estóicos: Deus é a mente da natureza; Newton: Deus é um relojoeiro; Campbell: Deus é o nosso Eu superior. 5) Ética – O anel de Platão: a verdadeira moralidade é como uma pessoa invisível; Doutrina do meio termo de Aristóteles: ser moral é escolher o meio; Bentham e Hedonistas: ser moral é medir o prazer; Hardin: o Barcos Salva-Vida: a moralidade é como um barco salva-vida; o Violinista de Thomson: o aborto é como um violinista. 6) O sentido da vida – Hindus e a roda: o sentido da vida é como escapar da roda; Taoísmo e Água: o sentido da vida é como o fluir da água; Kierkegaard e Abraão: o sentido da vida é como a escolha de Abraão; Nietzsche e o Super-Homem: o sentido da vida é como a morte de Deus; Camus e Sísifo: o sentido da vida é uma pedra a rolar.

A fonte de materiais para o estudo destas seis unidades temáticas assenta na leitura de textos dos filósofos em causa e obras do próprio Wall. Em cada unidade e subunidade

é introduzida metaforicamente a ideia filosófica em causa e após cada aula é sugerida bibliografia filosófica para cada tema. Na avaliação final, Wall convidou os alunos a criarem as suas próprias metáforas como reflexão crítica aos temas estudados, promovendo assim a criatividade, síntese e apropriação individual dos conteúdos filosóficos.

No fim do curso, Wall solicitou aos estudantes que partilhassem as suas impressões sobre o recurso a metáforas no processo de ensino e aprendizagem da filosofia, de modo a concluir sobre a eficácia da sua proposta didática. Destacamos dos testemunhos recolhidos as seguintes características principais: 1) Perspetivação: os alunos consideram que a metáfora é eficaz na introdução teórica, ao permitir pensar no tema sob um novo ponto de vista; 2) Simplificação: as metáforas simplificam a terminologia filosófica evitando que a complexidade conceptual de teorias e argumentos oculte a essência das ideias; 3) Visualização: as imagens mentais sugeridas pelas metáforas facilitam a compreensão das explicações dadas; 4) Concretização: o recurso a metáforas permite que conceitos abstratos ganhem uma dimensão mais tangível e compreensível; e 5) Memorização: as metáforas contribuem para que os estudantes se recordem melhor dos conteúdos estudados.

A meu ver, o curso criado por Wall tem elementos didáticos e metodológicos inovadores: a matriz metafórica como pedra de toque para a aprendizagem filosófica; a reinterpretação dos filósofos à luz das metáforas propostas pelo professor, integrando as metáforas dos filósofos nas suas propostas temáticas de raiz metafórica; o desafio lançado aos estudantes para que criem as suas próprias metáforas como síntese da apropriação de conteúdos e pensamento crítico, e, por último, a recolha do parecer dos alunos quanto à experiência de aprendizagem tida, elemento de avaliação da experiência letiva que permite ao professor desenvolver e aprimorar o seu trabalho numa perspetiva autocrítica.

5.1 LABORATÓRIOS E METÁFORAS

A vontade de desenvolver uma prática de ensino que adicionasse experiências originais aos processos letivos convencionais que nos são solicitados produzir, apresentou-se, claramente, desde o início da PES. Creio que a melhor forma de relatar os três laboratórios, assim como as matrizes metafóricas que deram mote às unidades que lecionei, é fazê-lo cronologicamente, por três ordens de razão principais: o facto destes projetos se interlaçarem a vários níveis na prática letiva; parecer-me ser a melhor forma de evidenciar o progresso deste processo na PES, já que a autocritica me levou a

incorporar aspectos diferentes no evoluir da lecionação; e também, a adequação dos projetos às turmas com as quais trabalhei cada um deles. Deste modo, integrarei neste relato uma descrição dos aspectos relevantes que caracterizam, do meu ponto de vista, cada turma. Este relato visa os três Laboratórios Filosóficos que criei na PES: Concurso de Memes Filosóficos (10ºY, 10ºX e 11ºW); Diário de Bordo (10ºY) e 2 Minutos de Arte (11ºW). Assim como as 3 metáforas matrizes com que iniciei e desenvolvi o ensino das unidades lecionadas: Metáfora da Construção (Lógica proposicional no 10ºX); a Metáfora da Navegação (Ação Humana no 10ºY); e a Metáfora do Prisma (Filosofia da Arte no 11ºW).

Ao chamar “Laboratório Filosófico” aos projetos que produzi para as três turmas, pretendi que estes fossem encarados com uma abordagem experimental, onde havia espaço para o diálogo permanente em apoio à criação e investigação ativa das ideias desenvolvidas pelos alunos. O uso metafórico do termo laboratório sublinha a transferência do sentido conhecido por todos os alunos, o laboratório de ciências naturais, para o campo da filosofia, onde os alunos foram desafiados a trabalhar problemas, hipóteses, conceitos e argumentos filosóficos, no lugar das substâncias físicas. Outro aspecto que merece destaque é o incentivo da postura investigativa e o desenvolvimento autônomo da procura pelo conhecimento, já que dos três laboratórios só um, pelas suas características intrínsecas, foi sempre trabalhado em aula (Diário de Bordo no 10ºY). O trabalho laboratorial contrapõe uma transmissão vertical do conhecimento, oferecendo um espaço de liberdade onde os alunos são protagonistas do processo educativo, permitindo que estes estabeleçam relações entre a teoria e a prática, numa ação que se pretende transformadora no modo como os alunos encaram o trabalho escolar. Com os Laboratórios de Filosofia pretendi promover a criatividade e a curiosidade na experimentação conceptual, ao valorizar a autonomia nas investigações e práticas levadas a cabo pelos alunos. No sentido de apurar como os alunos viveram estas experiências laboratoriais, no final dos dois primeiros laboratórios, Concurso de Memes Filosóficos e Diário de Bordo, solicitei aos alunos que preenchessem um questionário, proporcionando assim, que pudessem dar o seu contributo para a avaliação da experiência tida.

5.2 CONCURSO DE MEMES FILOSÓFICOS

Nas primeiras reuniões do núcleo da PES, realizadas em setembro de 2024, a professora cooperante solicitou que os professores estagiários apresentassem propostas de atividades a integrar no Plano de Atividades da escola, cujo prazo de submissão

decorria até à segunda semana de outubro, de modo a assegurar a sua inclusão no plano anual de atividades da ESLFB. Foi neste contexto que propus o primeiro Laboratório Filosófico, o Concurso de Memes Filosóficos, cuja final teve lugar no Dia Mundial da Filosofia (21 de novembro de 2024), na Biblioteca da Escola, num evento aberto à comunidade escolar que coorganizei com o meu colega do núcleo da PES.

Os objetivos principais na criação deste laboratório foram os seguintes: estimular a apropriação criativa de conteúdos filosóficos por parte dos alunos através de uma linguagem mediática acessível e familiar; promover competências de conceptualização, problematização e argumentação filosófica; fomentar a autonomia e o trabalho colaborativo dos alunos em contexto não letivo; e proporcionar uma experiência de transposição didática inovadora, articulando o universo cultural digital (o meme) com conteúdos disciplinares.

A planificação semestral apresentada pela professora cooperante em setembro de 2024 constituiu uma condicionante estruturante: o projeto teria de estar concluído até meados de novembro, implicando um curto período de implementação entre a apresentação do projeto aos alunos e a sua apresentação final no Dia Mundial da Filosofia (menos de 1 mês). A minha prática letiva estava limitada a uma única turma, inviabilizando modificações significativas nas planificações do colega de estágio e da professora cooperante, tendo sido acordado reservar 30 minutos por turma para apresentar o Laboratório Filosófico. Outros fatores contextuais determinaram a escolha do formato: os alunos encontravam-se no início do ano letivo, ainda em adaptação; tratava-se de uma atividade a desenvolver fora do ambiente da sala de aula; e o meu conhecimento prévio das turmas era reduzido. O projeto estruturou-se em quatro etapas: 1) Discussão, integração no Plano de Atividades (PA) e apresentação: discussão do projeto com a professora cooperante e colega de núcleo, submissão da atividade no PA da ESLFB; realização de uma apresentação (Anexo 1) que contivesse uma explicitação teórica, exemplos ilustrativos de memes filosóficos, assim como o plano de trabalho; e partilha do projeto com os alunos (em aula e na plataforma Teams). 2) Desenvolvimento autónomo dos trabalhos: constituição de grupos de trabalho; desenvolvimento dos memes filosóficos fora do tempo letivo, com possibilidade de apoio semanal em sessões de acompanhamento. 3) Apresentação em aula: cada grupo dispunha de 5 minutos para apresentar o seu meme; tinham de expor o tema/problema filosófico abordado e a tese ou argumentação implicada no meme; eleição interna do Top 3 de cada turma como representantes para a final. 4) Final do Concurso: apresentação pública dos memes

finalistas na 2ª parte do evento que o núcleo de estágio organizou para o Dia Mundial da Filosofia (21/11/2024), evento que se realizou na Biblioteca da Escola; a votação foi aberta à audiência para eleição dos três vencedores.

A escolha do formato dos memes apresentados foi livre, apenas um grupo do 11º ano optou pela criação de um vídeo no estilo TikTok; todos os outros recorreram ao formato clássico do meme (imagem e texto). Quanto à calendarização tivemos de adaptar devido a alguns constrangimentos externos ao nosso núcleo, mas não houve repercussão no produto final. Todas as turmas cumpriram a entrega e apresentação dos trabalhos, os alunos revelaram motivação e envolvimento, favorecidos pela familiaridade com o formato comunicativo. O facto de ser um concurso num primeiro momento em cada turma e num segundo momento entre turmas, reforçou a dimensão criativa e competitiva da atividade. Em termos de produto final, observou-se a exploração de diferentes conteúdos filosóficos abordados nas aulas, traduzidos em memes filosóficos (Anexo 2). Foi cumprido com eficácia o objetivo central do projeto, levar os alunos a articular e transpor para um meme conteúdos filosóficos, através da conceptualização, argumentação e problematização. Além disso, a atividade introduziu no início do percurso letivo uma experiência coletiva lúdica, favorecendo a criação de laços nas turmas do 10º ano e incentivando o trabalho colaborativo em contexto extraescolar. O formato competitivo serviu como motor de motivação, que se refletiu na apresentação pública, onde houve uma partilha filosófica no seio da comunidade escolar. Do ponto de vista metodológico, a atividade registou limitações decorrentes do tempo reduzido para a sua implementação, bem como da necessidade de minimizar a interferência com a planificação semestral oficial. Não obstante, estes constrangimentos funcionaram também como catalisadores de uma estruturação simples, objetiva e eficaz.

O balanço deste Laboratório Filosófico foi feito através de um questionário a que os alunos responderam com enorme sinceridade (Anexo 3), o que me permitiu obter dados quantitativos e qualitativos de apreciação global da atividade que passo a enumerar. O questionário tinha 7 perguntas: 1) Gostaram de fazer esta atividade? 2) Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito. 3) Foi um desafio novo? 4) Que recursos utilizaram - telemóveis, internet, programas IA, aplicações de imagem e vídeo, etc., nomeiem as ferramentas a que recorreram. 5) Os recursos digitais foram úteis? 6) Consideram que a atividade vos deu outra perspetiva sobre a disciplina de filosofia? 7) Mudavam alguma coisa neste laboratório? Nas perguntas 1, 3, 5, 6 e 7 pedia-se que se justificassem as respostas.

As respostas à primeira questão são mais ou menos idênticas nos 11 grupos de trabalho, diferindo apenas na forma: “forma lúdica; divertida; algo novo; forma criativa; aprendizagem mais dinâmica; ajuda a refletir sobre ideias filosóficas de forma prática; adorámos.” Há duas respostas a esta questão que gostaria de destacar, um grupo referiu que a atividade “fez com que o grupo ficasse mais unido” e outra que “o grupo não gostou da atividade, pois a ideia de explicar um meme filosófico a um grupo de pessoas não foi a mais apreciada”. Na segunda questão pedia-se que os alunos avaliassem quantitativamente a atividade, de 0 a 5 (escala de Likert), 75% dos grupos avaliou a atividade com 4 valores, 8,3% avaliou com 4.5 valores, 8,3% avaliou com 5 valores e 8,3% avaliou com 2 valores, o que dá uma média de 4 valores. A terceira questão era sobre o (possível) carácter inovador da atividade, também nesta questão as respostas são muito idênticas, quase todos consideraram a atividade inovadora: “nunca tinham feito um trabalho desta natureza onde há uma relação com algo do dia-a-dia; nunca tinham usado memes para um trabalho de filosofia; é um desafio novo; diferente do normal; abordagem nova”. Nas questões 4 e 5, ambas sobre o recurso a tecnologias na elaboração dos memes as respostas apontam para uso sistemático de aplicações e da internet por parte dos alunos nas investigações feitas. A questão 6, sobre a possibilidade desta atividade poder dar uma nova perspetiva sobre o estudo da filosofia, as respostas referem que “a filosofia pode ser divertida dando incentivo à pesquisa; que a filosofia pode ser aplicada de forma prática e criativa mostrando que está presente no dia-a-dia; ligar a filosofia a contextos práticos e criativos; proporcionou uma abordagem mais lúdica e fora dos padrões, o que mostra que não tem de ser sempre rígida e igual (comparada com as aulas normais)”. Na questão 7 pergunta-se se alteravam alguma coisa e pedia-se que dessem sugestões, 10 grupos responderam que não alteravam nada na atividade: “tudo bem planeado e estruturado; trabalho deu uma enorme liberdade”. O grupo que sugeriu alterações referiu que se deviam treinar as apresentações visto os vencedores de cada turma terem de apresentar o seu trabalho em público (Dia Mundial da Filosofia).

O Concurso de Memes Filosóficos constituiu um momento de experimentação didática, ao explorar a cultura digital juvenil como recurso para o ensino e aprendizagem da filosofia. A experiência revelou-se significativa tanto para os alunos, que associaram humor e criatividade a conteúdos filosóficos, quanto para a consolidação da minha proposta didática que visou conciliar rigor científico, envolvimento em trabalho colaborativo autónomo e abertura à comunidade escolar. A análise global dos resultados do questionário mostra que o Laboratório Filosófico foi amplamente valorizado pelos

alunos, tanto pela sua vertente inovadora como pelo envolvimento proporcionado. A maioria classificou a experiência de forma positiva, realçando aspetos como a criatividade, o dinamismo e a ligação prática da filosofia ao quotidiano. Os dados quantitativos demonstram uma clara predominância de avaliações elevadas (com média de 4 valores numa escala de 0 a 5), reforçando a apreciação global da atividade. No plano qualitativo, os alunos destacaram a aprendizagem lúdica, o desenvolvimento do espírito de grupo e a utilidade dos recursos digitais, sendo raras e pontuais as críticas à metodologia adotada. De salientar ainda o potencial desta abordagem na redefinição da perceção sobre a disciplina, tornando a filosofia mais acessível, apelativa e aplicada a contextos reais. Em suma, a experiência confirmou-se como enriquecedora, inovadora e promotora do interesse dos alunos em relação à disciplina.

Por último, gostaria de referir a dimensão metafórica do “meme”, neologismo cunhado por Richard Dawkins no livro “O Gene Egoísta” (1976), onde define o meme como uma unidade de transmissão cultural, análoga ao gene, capaz de se replicar, sofrer variações e propagar-se dentro de uma sociedade. Esta definição implica que os memes não só transmitem informação, mas que o fazem através de padrões reconhecíveis, que se adaptam, evoluem e disseminam de modo veloz e eficiente. A estrutura metafórica dos memes digitais reflete plenamente o conceito de Dawkins: ao fundir imagem e texto em associações criativas, o meme opera por analogia, usando elementos familiares para representar ou subverter ideias complexas. Assim, cada meme atua como uma metáfora cultural que liga experiências, conceitos ou valores distintos, facilitando a sua propagação e compreensão. A metáfora torna-se o veículo que catalisa a replicação do meme, pois transforma o abstrato em concreto e conecta diferentes realidades de modo humorístico e/ou provocador. Os memes apresentam uma forma sintética e visual capaz de transmitir ideias complexas recorrendo à metáfora para criar pontes entre contextos distintos. Assim como a metáfora por analogia estabelece paralelos entre realidades diferentes ao transferir significados de um campo para outro, os memes constroem sentido ao associar elementos familiares a novos conceitos, provocando reflexão, humor e crítica. Esta fusão de imagem e texto facilita a identificação do público com a mensagem, proporcionando a compreensão rápida de conteúdos, por meio de analogias criativas e acessíveis. Desta forma, o meme filosófico revelou-se uma ferramenta pedagógica eficaz, ativando o pensamento analógico, promovendo a mediação entre diferentes domínios e facilitando a assimilação crítica e criativa de conceitos filosóficos.

5.3 METÁFORA DA CONSTRUÇÃO

A Metáfora da Construção foi trabalhada com a turma 10ºX de Humanidades, a primeira turma com que trabalhei diretamente nesta PES, tendo lecionado 8 aulas de 90 minutos sobre Lógica Proposicional (tese, argumento, validade, verdade, solidez, formas de inferência válidas) da Unidade Racionalidade Argumentativa da Filosofia. Para este bloco de aulas elaborei uma planificação temática, assim como planifiquei todas as aulas (Anexo 4). Maior desafio para início da PES não poderia ter havido, pela subunidade lecionada e pelas características da turma. Lógica proposicional não é um conteúdo de fácil assimilação na iniciação ao estudo da filosofia, causa grande impacto pela novidade que é o uso de uma nova linguagem simbólica, estranha aos alunos, gerando muitas resistências à aprendizagem. É necessário contornar estas dificuldades com muita paciência, atenção e criatividade na prática letiva.

Importa referir as principais características da turma 10ºX para contextualizar as opções didáticas assumidas. Turma com 28 alunos que apresentaram uma personalidade marcada por traços fortes e contrastantes, configurando um grupo singular e vibrante. Esta energia da turma era complementada por uma sinceridade e atitude carinhosa desconcertantes, o grupo era muito unido e expressavam-se regularmente de forma muito emotiva e protetora uns dos outros, demonstrando um vínculo sólido entre si. A partilha do que sentiam e pensavam era usual acabando por enriquecer o ambiente da sala de aula ao criar uma atmosfera de apoio e afetividade no grupo. Os alunos eram bastante faladores, a atenção do grupo muito intermitente, influenciada por estados de agitação de alguns alunos que contaminavam o grupo. Estas características espelham um grupo de alunos muito enérgico e emotivo, o que se refletiu no aproveitamento do grupo, 44.4% de classificações insatisfatórias no final do 1º semestre. A turma teve resultados idênticos a várias disciplinas. Na turma havia alguns alunos com necessidades educativas especiais (NEE), e alguns casos de retenção. Uma das características principais da turma era a assiduidade, os atrasos foram muito raros, considerando que uma das aulas era à 8h15 de 6f, o que me surpreendeu. Parte substancial da turma não tinha aproveitamento, nem interesse em melhorar, diziam claramente que não gostavam da escola mas raramente faltavam ou chegavam atrasados. Estarem juntos diariamente era muito importante para estes alunos.

Como primeira experiência letiva da PES estive perante uma turma fácil de gostar e difícil de ensinar, sendo que a lógica proposicional tornou a tarefa ainda mais desafiante.

A forma de lidar com a turma foi evoluindo, numa adaptação contínua cujo objetivo principal foi encontrar um balanço entre tornar os conteúdos a lecionar apelativos e a gestão permanente do estado de espírito coletivo da turma. Por exemplo, as aulas de 3f à tarde eram sempre mais complicadas de lecionar, os alunos estavam cansados, tinham tido ginástica antes do almoço e chegavam sempre agitados à aula. Foram diversas as estratégias que adotei para tornar as coisas mais apelativas, recorri a estratégias coletivas e individuais: leituras em voz alta; idas sistemáticas dos alunos mais desinteressados ao quadro, numa tentativa de demonstrar que todos podiam aprender lógica proposicional, pois não se tratava de física quântica nem de mandarim, mas sim, de uma linguagem fácil, quando assimilado e compreendido o seu “abecedário”; exercícios de grupo feitos em aula; e muitos momentos de conversa casual. A situação com a turma foi em várias ocasiões volátil, houve uma ocasião em que parei a aula e propus que fizéssemos um exercício coletivo de concentração, o jogo Zig Zag⁶, outra ocasião em que propus que os alunos “meditassem” durante uns minutos para acalmarem, ambas as estratégias resultaram bastante bem.

É neste contexto que apliquei a Metáfora da Construção (Anexo 5) que retirei de um texto de Ben Dupré (Dupré, 2011, p. 108), como ideia matriz para o início do estudo da lógica proposicional. Neste texto Dupré compara os argumentos a tijolos que erguem teorias filosóficas e a lógica à argamassa que une esses tijolos de forma coerente e estruturada. Nesta perspetiva, a lógica proposicional é vista como o conjunto de regras e princípios que permitem ligar proposições isoladas em estruturas argumentativas sólidas, assim como a argamassa sustenta e dá forma ao edifício construído com tijolos. A Metáfora da Construção revela-se pertinente por permitir ilustrar visual e conceptualmente a forma como proposições lógicas são edificadas a partir de componentes básicas. Da mesma forma que um edifício é construído com tijolos conectados segundo princípios estruturais bem definidos (tipo de argamassa, técnicas de aplicação para unir tijolos etc.), as proposições em lógica são combinadas por meio de conectivas como “e” ($\wedge$), “ou” ($\vee$), “não” ($\neg$), “se... então” ($\rightarrow$) e “se, e, somente se” ($\leftrightarrow$), formando sequências argumentativas. No ensino de lógica proposicional, esta metáfora

⁶ Este jogo é um jogo de concentração simples e dinâmico, em que os participantes formam uma roda em pé. Durante o jogo, o jogador que estiver ativo realiza um de dois movimentos possíveis: apontar com as duas mãos juntas em diagonal para outro participante, acompanhado da palavra "Zig", ou apontar lateralmente para um dos participantes adjacentes, dizendo "Zag". É fundamental que o gesto e a palavra correspondam corretamente; quem errar essa concordância deve sentar-se e está eliminado do jogo. O ritmo da atividade deve ser rápido, sem dar tempo para refletir sobre as palavras, estimulando a atenção imediata e a agilidade mental dos jogadores. É um jogo de concentração muito eficaz.

ajuda os alunos a visualizar o processo de construção do conhecimento lógico: cada proposição funciona como um tijolo, uma unidade básica de informação, enquanto as conectivas lógicas são a argamassa que conecta essas unidades, formando uma estrutura onde um argumento pode ser rigorosamente avaliado. Além disso, a metáfora explica porque é que a lógica não deve ser vista como um mero formalismo abstrato, mas como o elemento que dá sustentação racional e consistência às ideias, através dos argumentos apresentados. O objetivo foi dar ao ensino da lógica proposicional uma dimensão concreta fazendo com que os alunos entendessem que aprender lógica é aprender a construir argumentos sólidos, fundamentados em princípios claros, que resistem à crítica e contribuem para o progresso intelectual.

Durante o período de lecionação ao 10ºX estive sempre disponível para ajudar os alunos durante o tempo semanal dedicado ao apoio aos alunos. As aulas de apoio são mais concorridas nas vésperas de testes sumativos, em particular, no 2º semestre, já que os alunos que têm uma avaliação negativa no 1º semestre são orientados para a frequência destas aulas para atingir um aproveitamento positivo.

Esta experiência foi importante no arranque da PES. Se, por um lado, me senti algumas vezes abalada pelo comportamento geral da turma e pelos resultados fracos de alunos a quem reconheci inteligência e capacidade, por outro, a alegria deste grupo era contagiante, tivemos aulas muito divertidas. Tive em atenção sempre que possível introduzir elementos mais criativos e divertidos, disso é exemplo a apresentação que fiz para a Aula 3 (Anexo 6). Na última aula, tirei 15 minutos para falar com a turma sobre o processo de autossabotagem que verifiquei existir nos alunos que se consideravam menos inteligentes sem o serem, sobre a importância de vencer a preguiça, sobre o dever de lutar contra o sentimento de impossibilidade em aprender, tentei motivá-los através do meu reconhecimento das suas capacidades. Eles compreenderam, aceitaram bem as observações e pela primeira vez não quiseram fazer comentários, depois pediram para jogarmos uma vez mais o jogo Zig Zag. Foi desta forma que terminei as aulas que lecionei à turma 10ºX.

5.4 METÁFORA DA NAVEGAÇÃO - DIÁRIO DE BORDO

O segundo bloco de aulas que lecionei foi à turma 10ºY, turma de Ciências e Tecnologia, no final do 1º semestre (janeiro de 2025). A unidade lecionada foi a Ação Humana – análise e compreensão do agir (determinismo e liberdade); apesar de ter estado ao leme de 7 aulas de 90', as aulas sobre a Ação Humana foram 6. Planifiquei

tematicamente o bloco de aulas, assim como todas as aulas (Anexo 7). Após a primeira experiência letiva, e por já conhecer melhor as 3 turmas, apresentei este bloco de aulas de outra forma, tive mais tempo para pensar como estruturá-las. Nesta turma trabalhei a Metáfora da Navegação e propus o 2º Laboratório Filosófico – Diário de Bordo. A metáfora foi trabalhada de forma mais sistemática estando intrinsecamente ligada ao Laboratório Filosófico proposto.

Para este bloco de aulas fiz uma apresentação única (Anexo 8) que serviu de pano de fundo no decorrer das aulas, em vez de uma apresentação com conteúdos sistematizados (como havia acontecido nas 3 apresentações que fiz para a turma 10ºX), nesta apresentação inseri uma componente mais gráfica, servindo muitas vezes de cenário durante as aulas. Com esta apresentação pretendi incentivar o exercício da imaginação partindo do pressuposto *viver é navegar*; imagine-se que somos navegadores de uma embarcação que navega no mar ou num largo rio, em que tipo de embarcação navegamos? Uma prancha, uma canoa, um veleiro, um cacilheiro ou um cruzeiro. Viajamos sozinhos ou acompanhados? Estamos ao leme ou somos levados? eis algumas questões lançadas durante as aulas à medida que foram sendo introduzidos mais conteúdos. Estas questões serviram de fio condutor, já que recorrentemente foram lembradas nas aulas. Estava perante uma turma com bons resultados, alunos aplicados e interessados em ter boas notas para atingir as médias necessárias à entrada na faculdade. Perante uma turma focada em resultados sumativos, creio ser importante introduzir elementos que desenvolvam aspetos que estão menos presentes, como: a imaginação, a criatividade e a liberdade na aprendizagem. Sob esta perspetiva, a par da metáfora estruturante da lecionação, a vida como navegação, trabalhamos a tríade metafórica: navegação, embarcação e navegadores, proposta no Laboratório Filosófico a desenvolver em todas as aulas – o Diário de Bordo (Anexo 9). O recurso à Metáfora da Navegação fluiu em paralelo à escrita dos Diários de Bordo cuja metáfora principal era a viagem. Antes de avançar para análise do Laboratório, importa descrever brevemente a turma e partilhar a forma como a metáfora foi introduzida nas aulas.

A turma 10ºY tinha 28 alunos e caracterizava-se por apresentar, de forma geral, um perfil de aproveitamento bastante positivo. Tratava-se de um grupo de alunos aplicados, que globalmente obtinham bons resultados escolares, sendo os casos de insucesso pontuais e não representativos da maioria. Mostravam-se atentos e empenhados nas tarefas propostas, revelando um comportamento aceitável, ainda que naturalmente marcado por ocasionais momentos de conversas paralelas à aula, próprios da idade destes

alunos. A dinâmica social da turma evidenciava alguns aspetos que merecem nota, apesar de ser possível identificar pequenos grupos coesos, o coletivo não se assumia verdadeiramente unido, prevalecendo a lógica dos subgrupos sobre o sentimento de pertença ao grupo como um todo. Neste contexto, destacaram-se três alunos com desempenho e participação acima da média. Como já referi, um dos traços marcantes era o foco dos alunos na avaliação sumativa, esta preocupação constante com as notas moldava em larga medida as suas atitudes face à aprendizagem, condicionando à partida a abertura a processos mais exploratórios⁷. Nos debates e momento dialógicos no âmbito das unidades curriculares de ética e política, este aspeto tornou-se mais evidente: as discussões eram vivamente marcadas pela postura politizada de alguns alunos, que se posicionavam explicitamente na extrema-direita do espectro político, expressando e defendendo perspetivas de carácter racista e misógino, por exemplo. Perante este cenário, a intervenção pedagógica assumiu um papel delicado. Por um lado, evitou-se alimentar polémicas desnecessárias ou expor posições pessoais por parte dos docentes, de modo a não cristalizar conflitos e acentuar divisões. Por outro, procurou-se sempre redirecionar os momentos mais controversos no sentido da valorização dos direitos humanos, instigando nos alunos uma reflexão crítica orientada para os princípios universais do respeito, dignidade e igualdade entre seres humanos. Em síntese, a turma tinha um perfil globalmente satisfatório, embora marcado por uma organização social fragmentada e posturas ideológicas visíveis, que exigiram ao corpo docente uma atenção acrescida no campo das práticas de cidadania e educação para os direitos humanos.

No Laboratório Filosófico – Diário de Bordo, o objetivo principal consistiu em despertar o gosto pela interrogação filosófica ao mesmo tempo que se oferecia um espaço regular de introspeção e experimentação intelectual onde a escrita adquiriu a função de instrumento de pensamento. O recurso à metáfora da viagem focada na tríade metafórica navegação/embarcação/navegadores visou reforçar o carácter processual da atividade, ao destacar que a filosofia não conduz necessariamente a respostas conclusivas, mas orienta a exploração contínua de possibilidades. Este Laboratório constituiu uma experiência de aprendizagem centrada na reflexão contínua sobre o problema do livre-arbítrio, tomado como ponto de partida para o exercício filosófico. A atividade foi estruturada em torno da tríade metafórica a fim de definir o tipo de viagem em causa. Os alunos foram convidados a imaginar-se navegadores de uma embarcação que deslizava pelas grandes

⁷ Ver a este título o último questionário do Anexo 3.

águas de um rio, tendo como ponto de partida deste registo de viagem o problema do livre-arbítrio. Algumas perguntas e indicações deram o mote e orientação ao Diário de Bordo: Somos seres livres? As nossas ações são determinadas? É o livre-arbítrio compatível com o determinismo? O nosso barco tem remos? É à vela ou a motor? É pequeno ou grande? Viajamos sozinhos ou somos muitos no mesmo barco? Controlamos o barco ou a sua rota está determinada por causas anteriores e pelas leis da natureza? A corrente do rio ora é forte ora vagarosa e tranquila, por vezes há rápidos, quedas de água, mas também pequenos portos de abrigo junto das margens. O desafio é encontrar respostas durante esta viagem, registando os pensamentos após cada aula no Diário de Bordo, escrito pela pena dos navegadores. A proposta metodológica assentou na criação de um Diário de Bordo individual, no qual os estudantes registavam, de forma escrita e/ou visual, os seus pensamentos, dúvidas e intuições sobre os conteúdos trabalhados. No final de cada aula eram reservados 5 a 10 minutos para este exercício livre de reflexão escrita, sem imposição de formato ou conteúdo, permitindo que cada estudante expressasse a sua experiência filosófica de modo criativo e autónomo.

Este Laboratório Filosófico centrado no exercício livre da escrita como ferramenta de desenvolvimento do pensamento crítico e a autonomia intelectual, permitiu que se analisassem e problematizassem questões filosóficas relevantes como as abordadas no estudo do problema da liberdade do agir humano. Estimular a expressão e organização das ideias filosóficas num registo diarístico promoveu o diálogo interno e a argumentação fundamentada, ao favorecer a construção do sentido pessoal no estudo da filosofia, criando condições para se relacionarem problemas filosóficos com o quotidiano e experiência individual dos alunos. Este exercício livre de escrita proporcionado por um espaço seguro permitiu que estes explorassem diferentes estilos de abordagem (argumentativo, analítico, poético, intimista e visual). Contribuiu também para o desenvolvimento da metacognição, ao registar diariamente pensamentos e reflexões, os alunos acompanharam e reconheceram a evolução do seu próprio percurso filosófico. Esperei que esta prática experimental consolidasse hábitos de introspeção, análise crítica e autoria intelectual, essenciais para a formação ética e cidadã no ensino secundário, através do incentivo da autonomia e criatividade na abordagem filosófica, possibilitando deste modo, que os alunos fossem agentes ativos no seu próprio processo de aprendizagem.

Em termos pedagógicos, este dispositivo permitiu observar diferentes estilos de envolvimento: alguns alunos privilegiaram a escrita argumentativa, articulando respostas

diretas às questões propostas, enquanto outros valorizaram o registo mais criativo, poético ou visual. Deste modo, o Diário de Bordo revelou-se uma ferramenta eficaz não apenas para promover a autonomia e a criatividade mas também para acompanhar o desenvolvimento do pensamento filosófico dos alunos. Outro aspeto que merece destaque é a articulação que a atividade produziu num contexto de introdução à filosofia, ao oferecer aos alunos uma experiência de escrita que se coloca ao mesmo tempo como instrumento de aprendizagem e como espaço de construção de sentido.

Em síntese, no contexto de um ano inicial do estudo filosófico, esta prática assumiu particular relevância pelas seguintes ordens de razões: 1) Desenvolvimento da capacidade de questionar: O contacto regular com questões filosóficas fundamentais (como o problema do livre-arbítrio) estimula a formulação de perguntas próprias e abre espaço para diferentes modos de interrogar a realidade; 2) Exercício do pensamento crítico: A escrita contínua favorece a análise de ideias, a comparação de perspetivas e a clarificação de argumentos, competências centrais no percurso filosófico inicial; 3) Promoção da autonomia reflexiva: Ao escrever sem guias rígidos, os alunos aprendem a dar forma aos seus pensamentos, desenvolvendo um estilo pessoal de reflexão e um sentido de voz própria no discurso filosófico; 5) Exploração da dimensão criativa do pensar: O recurso à metáfora da viagem permite que a filosofia seja vivida como uma experiência existencial e imaginativa, tornando-se mais acessível e envolvente para os alunos que iniciam o contacto com a filosofia. Assim, o Diário de Bordo revelou-se uma prática pedagógica que, no primeiro contacto dos alunos com a Filosofia, promoveu simultaneamente a iniciação ao rigor da disciplina e a valorização da criatividade e da subjetividade, elementos decisivos para a construção de uma verdadeira experiência filosófica.

Durante as 6 aulas de leção ao 10ºY, todos os dias de aula, os Diários de Bordo foram recolhidos para comentário da minha parte. No final do projeto deixei em todos os Diários uma observação mais detalhada com foco no progresso verificado e os alunos responderam a um questionário sobre o Laboratório. Creio que a partilha de uma análise crítica e de alguns exemplos dos Diários é pertinente para uma posterior relação com os dados obtidos no questionário.

Classifico os Diários de Bordo dos alunos em quatro categorias principais: 1) Textos Argumentativos e Analítico-Reflexivos, que se caracterizam por formular questões filosóficas, desenvolver argumentos, ponderar diferentes perspetivas, questionar teses clássicas e exemplificar conceitos utilizando situações concretas. Exemplos:

Discussões sobre voluntariedade das ações, compatibilidade entre livre-arbítrio e determinismo, limites da liberdade, impacto das consequências nas escolhas. 2) Textos Autobiográficos e Testemunhais, centrados em relatos de experiências pessoais ou testemunhos para ilustrar reflexões acerca do tema em estudo, muitas vezes com um tom introspetivo e emocional. Exemplos: Relatos sobre sentir-se livre na dança, memórias de escolhas importantes, relatos sobre relações interpessoais. 3) Textos Poéticos, Metafóricos e Literários, que se valeram-se de metáforas, linguagem figurada, poesia ou prosa poética para abordar questões filosóficas, frequentemente procurando criar imagens mentais ou transmitir o impacto emocional das ideias. Exemplos: Poemas sobre liberdade, metáforas do barco, descrições líricas sobre amor e vazio existencial. 4) Textos de Natureza Conceptual e Organizacional, que evidenciaram o exercício de clarificação de conceitos, organização visual do pensamento, mapas conceptuais, análise estrutural das ideias centrais dos textos debatidos. Exemplos: reflexão sobre a elaboração de mapas conceptuais, análise sistemática dos conceitos de ação voluntária/involuntária.

A análise global dos textos produzidos pelos alunos no Laboratório Filosófico Diário de Bordo revela uma expressiva diversidade de géneros e estilos, refletindo os múltiplos modos com que os alunos se apropriaram do problema filosófico em causa. Observam-se, numa primeira instância, textos de carácter argumentativo e analítico-reflexivo nos quais os estudantes exercitam a construção de teses, a problematização conceptual e a ponderação crítica sobre dicotomias clássicas como livre-arbítrio versus determinismo. Estes textos evidenciam, em geral, domínio crescente das competências de análise lógica, estruturação de argumentos e exposição organizada do pensamento, constituindo-se como exercício fundamental no percurso de aprendizagem filosófica. Noutra vertente, surgem textos de natureza autobiográfica e testemunhal, nos quais os alunos mobilizam experiências pessoais e memórias para ilustrar conceitos filosóficos. Esta abordagem favorece a ligação entre filosofia e a vida concreta, valendo-se da introspeção como ponto de partida para a problematização de questões universais. O valor pedagógico destes textos reside na capacidade de convocar a experiência singular para o debate filosófico, tornando as questões filosóficas mais próximas da realidade dos alunos. Destaca-se também a presença de textos de matriz poética e metafórica que empregam recursos literários e imagens sensíveis para explorar temas como a liberdade e os sentimentos. A valorização da expressão estética no contexto da escrita filosófica amplia as possibilidades de abordagem dos problemas, potencializando a criatividade e a imaginação dos estudantes. A produção poética, além de elevar o grau de envolvimento

com o objeto do pensamento, permite expressar dimensões afetivas e existenciais frequentemente ausentes nas abordagens estritamente analíticas. Por fim, identificam-se textos de natureza conceptual e organizacional, com sínteses estruturadas, que indicam o esforço dos alunos em sistematizar ideias, definir conceitos e delinear relações entre os elementos centrais da discussão filosófica. Tais produções dão testemunho da maturação gradual das competências de clarificação conceptual e sistematização, fundamentais para o desenvolvimento do raciocínio filosófico estrutural. A heterogeneidade dos textos evidencia que a experiência da escrita filosófica quando alicerçada numa liberdade criativa e metodológica possibilita não apenas o treino das competências argumentativas e conceptuais, mas também o envolvimento subjetivo e existencial dos alunos com os problemas filosóficos.

Por exemplo, em textos argumentativos de natureza analítico-reflexiva, observa-se a problematização clássica do livre-arbítrio e determinismo: “Analisando a seguinte questão: será que crença no livre-arbítrio é compatível com a crença no determinismo? Acredito que essas sejam compatíveis... o determinismo limita as nossas opções, mas o livre-arbítrio permite-nos escolher entre elas”. Este texto indica o desenvolvimento de competências de argumentação e reflexão crítica essenciais no percurso filosófico. Noutro registo, textos de cariz autobiográfico ilustram a ligação entre vivência pessoal e reflexão filosófica. Uma aluna relata: “Eu sempre fiz dança, tive a oportunidade de começar a dançar com 3 anos... A minha mãe deu-me a liberdade de escolher o que queria fazer e eu escolhi o hip-hop... sentia-me livre e feliz e nunca tinha sentido isso na minha vida”. Este testemunho favorece o vínculo entre filosofia e experiência concreta, contribuindo para tornar os conceitos abstratos mais próximos do universo do aluno. Os textos poéticos são também profundos e expressivos, como neste exemplo: “Liberdade é vento, é céu sem fim. É voar sem medo no espaço sem fim. Livre-arbítrio é liberdade, e sem liberdade não existe felicidade”. Este tipo de linguagem amplifica a dimensão sensível e estética do pensamento, oferecendo formas alternativas para explorar a complexidade dos temas filosóficos. Adicionalmente, as produções conceptuais e organizacionais demonstram o esforço de sistematização das ideias. Uma aluna descreve essa experiência: “Ao começo foi difícil, mas li tantas vezes o texto que percebi que tinha de escolher os verbos e as palavras mais importantes... e fui completando folhas de árvore até chegar ao fim, raiz da árvore, e assim construí o meu mapa conceptual”. Este tipo de texto evidencia a prática da clarificação conceptual e a organização lógica do conhecimento. A heterogeneidade destes textos (Anexo 10) revela que a escrita filosófica,

quando apoiada pela liberdade criativa e metodológica, proporciona não só o treino do raciocínio e argumentação, mas também a expressão subjetiva existente na filosofia. Esta diversidade textual representa uma multiplicidade de estilos cognitivos e expressivos que enriquecem o processo pedagógico, legitimando múltiplas formas de apropriação do saber filosófico a partir do contexto pessoal dos estudantes.

Este Laboratório Filosófico foi avaliado através de um questionário respondido por todos os alunos do 10ºY (Anexo 11). As respostas dos alunos mostram um impacto positivo, quer pela experiência da escrita, quer pela reflexão e expressão pessoal. A maioria dos alunos afirmou ter gostado de participado na atividade, apenas um aluno reconheceu não ter gostado. Os alunos destacaram que a liberdade para escrever favoreceu a criatividade, a originalidade e a liberdade de expressão não sujeita a julgamentos. Muitos mencionaram sentir-se à vontade para abordar opiniões e reflexões pessoais, o que contribuiu para um maior envolvimento na execução da atividade. Há relatos de melhoria na escrita, autoconhecimento e sensação de desenvolvimento pessoal. As respostas negativas (2), sublinharam a falta de gosto pela escrita e a dificuldade em encontrar temas.

A maioria dos alunos afirmam que o Diário de Bordo foi um novo desafio. A atividade diarística proporcionou uma experiência distinta das práticas escolares regulares, permitindo exercitar a criatividade, organizar ideias rapidamente e escrever opiniões pessoais no papel. Um dos aspetos destacado pelos alunos foi o facto da escrita do Diário de Bordo ter ocorrido num espaço de não julgamento, um espaço seguro.

Relativamente ao progresso na reflexão sobre a problemática do livre-arbítrio, a maioria admitiu ter feito avanços pois a escrita exigiu argumentação, análise crítica do próprio pensamento e a consolidação dos conceitos abordados em aula. Parte dos alunos destacou que a liberdade de escolha dos temas contribuiu para aprofundar a reflexão e aplicar as aprendizagens feitas em aula. Uma minoria não apurou nenhuma evolução, ou por não ter abordado o tema do livre-arbítrio nas suas entradas ou por falta de tempo. Grande parte dos alunos relatou satisfação e sensação de liberdade, salientando poder expressar ideias e sentimentos sem amarras ou receios. O que gerou conforto, bem-estar e vontade de continuar a atividade. Em alguns casos, a liberdade dada gerou certo desconforto pela indecisão na escolha de temas, demonstrando que estes alunos não deram importância às indicações iniciais dadas na descrição da atividade, pela qual eram orientados para a escrita sobre a problemática do livre-arbítrio, orientação, reiterada em todas as aulas antes do momento de escrita do Diário de Bordo.

Entre as sugestões de melhoria, o principal pedido dos alunos foi o aumento do tempo de escrita, considerado insuficiente por muitos que gostariam de desenvolver ideias e reflexões com calma. Alguns alunos sugeriram alternar entre propostas livres e temas orientados para ajudar quem tem dificuldade em escolher temas sobre os quais escrever. Outros acharam que a atividade não precisava de mudanças, enquanto uma minoria sugeriu pequenas adaptações, como escrever no início e no final das aulas, ou proporcionar “temas reserva” para os alunos que não sabiam sobre o que escrever. As notas atribuídas pelos estudantes à atividade demonstram alto índice de satisfação: a pontuação média é de 4.2 valores; 34.8% da turma avaliou a atividade com 5 valores (numa escala de 0 a 5); 43.47% avaliou com 4 valores; e finalmente temos alunos que deram notas únicas, valendo 4.34% cada nota de 4.57, 4.5, 3.5, 3 e 2 valores. Esta avaliação confirma o sucesso do Diário de Bordo como prática de escrita reflexiva. Há evidências na avaliação global que a turma fez à atividade que confirmam que o Diário de Bordo é um dispositivo didático potente, ao possibilitar o desenvolvimento da escrita, do pensamento, do autoconhecimento e da autonomia dos estudantes. Ao permitir liberdade e registros contínuos, amplia a capacidade de pensamento crítico, envolve os alunos no processo de aprendizagem e fornece ao professor informações valiosas para reflexão sobre as aprendizagens, as dificuldades e os avanços dos alunos.

5.5 METÁFORA DO PRISMA - 2 MINUTOS DE ARTE

A terceira e última turma a quem lecionei a unidade de Filosofia da Arte (8 aulas) e o início da unidade de Filosofia da Religião (2 aulas), foi a cereja do meu ensino supervisionado – o 11ºW; turma de Ciências e Tecnologia com 20 alunos. O 11ºW é a turma com quem todos os professores gostariam de trabalhar. Este grupo de alunos mostrou-se extraordinário a vários níveis: ótimos alunos, alegres, generosos, muito interessados, interventivos, cultos e trabalhadores. Dois alunos distinguiram-se pelo seu amor pelo filosofar, eram excepcionais, o questionamento, a argumentação e análise das problemáticas em causa eram o centro das suas intervenções em aula. Foi um enorme prazer lecionar filosofia ao 11ºW.

Estávamos na reta final do ano letivo quando lecionei 10º aulas de 90 minutos a esta turma, conhecia muito bem os alunos e, em concordância com nível geral da turma, pensei as aulas e propus um Laboratório Filosófico com a complexidade adequada ao seu nível. Sendo uma turma de ciências o seu pensamento exigia por defeito um conhecimento exato com respostas conclusivas, o que constituía um desafio constante e

fértil. A planificação das aulas (Anexo 12) foi pensada considerando as características da turma e o mesmo aconteceu com o Laboratório Filosófico – 2 Minutos de Arte. Durante estas aulas optei por não fazer nenhuma apresentação conceptual que sistematizasse conteúdos, preferi recorrer em todas as aulas a obras de arte, desde a arte rupestre à performance, passando pelo cinema, pintura, escultura, música, instalações e literatura. Esta partilha de obras de arte teve como propósito a interpelação e não a ilustração, serviu como incentivo à aprendizagem autónoma e crítica. Quis que pegassem em catálogos de arte, que folhassem livros sobre artistas e exposições. Que vissem as performances radicais da Marina Abramovich. Que ouvissem a peça 4'33 do John Cage, que gravassem a experiência tida durante a escuta ativa, para perceberem que cada um deles tinha uma peça 4'33 única. Tendo atingido o objetivo do John Cage, que cada um dos ouvintes tivesse uma experiência sonora distinta. De seguida visionaram um curto documentário sobre esta obra seminal. Outra das experiências que merece destaque é a seguinte: para a 2ª aula solicitei aos alunos que levassem um objeto que considerassem uma obra de arte e que expusessem boas razões que justificassem cada escolha individual, numa partilha coletiva. Na última aula de filosofia da arte reservei uns minutos para que todos escrevessem um texto sobre a sua posição atual sobre o objeto que haviam levado para a 2ª aula – Ainda o consideravam uma obra de arte? Porquê? A maioria fundamentou criticamente que as escolhas feitas não podiam ser consideradas como obras de arte à luz do haviam aprendido no decorrer das aulas. Atingi o meu objetivo principal, pô-los na senda do pensamento crítico. As aulas sobre a dimensão estética própria do humano tiveram um carácter experimental constante. Mais do que a apropriação dos conteúdos das AE, de acordo com a sua estruturação formal da tese-objeções-contraexemplos, pretendi que fossem mais longe, que praticassem a perspetiva crítica como método através das várias experiências propostas. Esta prática experimental começou na 1ª aula com o visionamento do filme “Damien Hirst: Treasures from the wreck of the unbelievable”, de Sam Hobkinson (2017). Este filme é um *mockumentary* que documenta a fictícia descoberta de um espetacular tesouro submerso associado ao naufrágio de um navio há dois mil anos na costa da África Oriental. O filme acompanha mergulhadores, arqueólogos e o próprio Hirst enquanto resgatam centenas de alegados artefactos - esculturas, joias e moedas -, pertencentes a Cif Amotan II, um lendário colecionador cuja biografia se revela, a certa altura, ser uma criação fictícia “*I am a fiction*”. O documentário expõe a escala e o aparato da exposição homónima de Hirst, realizada em Veneza em 2017. Joga-se neste filme com a fronteira entre realidade e ficção que promove uma

reflexão crítica sobre a autenticidade, o valor e a credibilidade no mundo da arte contemporânea. O resultado é uma experiência visual teatral, absurda e provocadora, que desafia o espectador a reconsiderar as linhas entre mito, narrativa e criação artística. Num primeiro visionamento os alunos identificaram o documentário como sendo verdadeiro. Coloquei algumas questões que serviram de guião de análise: Há obras de Arte neste filme? Quais? Há artistas neste filme? Quais? Foi pela discussão coletiva tida em aula que os alunos se aperceberam que o que haviam visto não era um documentário, mas sim um *mockumentary*, neologismo criado pelo realizador em colaboração com o artista. Afinal, estamos perante um filme que desafia as categorias estéticas: o belo; a obra de arte; a coleção; o colecionador; o artista; o valor pecuniário das obras e quem determina esse valor; a falsificação apresentada como obra de arte, etc. Tanto o filme como a exposição homónima em Veneza são uma reflexão crítica do mundo da arte, assumindo a falsificação como dispositivo crítico. O artista apresenta-se como crítico da produção artística contemporânea ao apresentar obras que são pretensas peças originais de um tesouro artístico ficcionado, as obras têm o duplo estatuto, são originais e falsas em simultâneo. A arte leva-nos a pensar, as aulas sobre arte também.

A metáfora matricial que propus para o estudo da Filosofia da Arte foi a Metáfora do Prisma (Anexo 13), a trabalhar em níveis distintos, aumentando deste modo a complexidade operativa da metáfora: o nível conceptual das temáticas essenciais; o nível das teorias estéticas; e o nível dos operadores fundamentais da filosofia da arte. A Metáfora do Prisma é inspirada numa obra de arte, a capa do álbum “Dark Side of the Moon” dos Pink Floyd (1973), desenhada pelo estúdio de design londrino Hipgnosis em colaboração com o designer gráfico, George Hardie, um dos responsáveis por elevar o design gráfico de capas de discos ao estatuto de obra de arte. Esta capa transformou-se ao longo dos anos numa das mais icónicas capas de vinil de sempre.

O prisma serve para refratar a “luz branca” da arte num espectro de cores, cada cor representa questões fundamentais que a filosofia da arte procura compreender: a beleza, a criatividade, a função da arte, o juízo estético e a relação entre arte e sociedade. Este modelo permite uma visualização didática e dinâmica da pluralidade interpretativa das principais correntes filosóficas sobre arte, desde o essencialismo platónico à desconstrução nietzschiana e ao pós-modernismo. Com vista à assimilação e esclarecimento da proposta metafórica do prisma para o estudo da dimensão estética humana, partilhei com os alunos um pequeno texto onde realço algumas das abordagens que a metáfora do prisma pode proporcionar (Anexo 13). O prisma que decompõe a luz

branca em múltiplas cores é apresentado como imagem central para pensar a apreciação e a criação artísticas sob diversas perspectivas. Cada cor pode simbolizar as questões essenciais da problemática filosófica em torno da arte, como já referido. A metáfora do prisma também pode ser pensada como um mapeamento conceptual das principais teses estudadas em filosofia da arte. O prisma triangular pode, ainda, fazer corresponder os seus vértices aos três operadores fundamentais do fenómeno artístico: a obra de arte, o artista e o público, propondo assim uma estrutura visual para abordar criticamente os conceitos filosóficos envolvidos. O recurso à metáfora do prisma possibilita sistematizar a multiplicidade de problemáticas estéticas, assim como, as teses críticas estudadas nas AE. Concluindo, propus a metáfora do prisma como recurso pedagógico e conceptual para a compreensão filosófica da arte. Ao decompor a luz branca em múltiplas cores, o prisma exemplifica a pluralidade de interpretações e dimensões presentes na experiência artística, articulando diferentes correntes filosóficas e usando a imagem do prisma como ilustração do modo como cada abordagem decompõe e analisa o fenómeno artístico segundo perspectivas próprias. Por fim, a estrutura triangular do prisma serve para representar a inter-relação entre obra, artista e público, evidenciando a complexidade inerente ao estudo da estética.

O Laboratório Filosófico que desenvolvi para a turma 11ºW, 2 Minutos de Arte (Anexo 14) foi inspirado no programa de rádio “90 segundos de ciência”, um programa de divulgação científica transmitido diariamente na Antena 1. Partindo do pressuposto que se pode divulgar saber num curto espaço de tempo, o 2 Minutos de Arte, teve como objetivo desenvolver competências de síntese, comunicação e reflexão crítica relacionada com a Filosofia da Arte. Para tal, recorri a métodos ativos que combinam a produção de um objeto de comunicação filosófica (vídeos, podcasts, apresentações orais etc.) com a experiência direta, a visita autónoma dos alunos à exposição, [“Arte Britânica - Ponto de Fuga”](#), 100 anos de arte inglesa, patente à data, na Fundação Calouste Gulbenkian. O laboratório desafiou os alunos a selecionar e sintetizar conceitos filosóficos relevantes numa abordagem livre. Puderam selecionar o objeto dos seus trabalhos (obras, artistas, movimentos artísticos, a exposição, os artistas portugueses representados, etc.), o tipo de produção e o meio de comunicação. Os resultados indicam uma mobilização efetiva das competências argumentativas e expressivas dos estudantes. Esta abordagem pedagógica alia teoria e prática, proporcionando a construção ativa do conhecimento filosófico e o desenvolvimento de competências críticas e comunicativas essenciais. A visita à exposição inseriu o laboratório num espaço de experiência estética e intercultural,

oferecendo acesso a uma coleção significativa de arte britânica onde estavam expostos trabalhos de J.W. Turner, David Hockney, Francis Bacon, Paula Rego, Fernando Calhau, Eduardo Batarda, Menez entre outros pintores e escultores. A exposição explora temáticas de migração, diversidade e diálogo artístico nas cenas da arte britânica. Esta abordagem fomenta uma aprendizagem experiencial e integradora, potenciando o desenvolvimento dos estudantes como intérpretes críticos e criadores de sentido filosófico. A turma organizou-se em grupos e os 5 trabalhos produzidos (Anexo 14) refletem abordagens diversificadas e criativas. O Grupo 1 elaborou um episódio intitulado “1 Quadro 4 Visões” para o seu podcast ARTicular, neste podcast foi analisada a obra “Ghetto Theatre” (1920) de David Bomberg, à luz das perspectivas essencialistas e não essencialistas potenciando uma discussão plural das dimensões estéticas da obra. O Grupo 2 desenvolveu uma apresentação sobre a obra “Quillebeuf, Foz do Sena” (1833) de Joseph William Turner, contextualizando historicamente a vida do pintor, aplicaram as cinco teorias estudadas para verificar o estatuto artístico da pintura em análise. O Grupo 3 produziu um diário ficcionado intitulado “Um verão suspenso”, inspirado na pintura “Mulher, criança dormindo num barco” (1887) de John Singer Sargent, explorando filosoficamente intenções e experiências subjetivas através de uma narrativa poética, intimista e filosófica. Este trabalho revelou-se extraordinário a dois níveis: a produção de um trabalho filosófico com contornos artísticos e a introdução de perspectivas filosóficas não mencionadas nas aulas e AE, como as de Kant, por exemplo. O Grupo 4 realizou um vídeo centrado na escuta, que apresenta uma conversa reflexiva e entrevistas procurando definir o que é arte, sintetizando teorias filosóficas em diálogo com diferentes opiniões. Num segundo momento, analisam-se à luz das teorias estudadas três obras da exposição: “Mulher, criança dormindo num barco” (1887) de John Singer Sargent; “Espaço-Tempo-Mar” (1976) de Fernando Calhau; e “Pintura Secreta (Fantasma)” (1967-1968) de Mel Ramsden. O Grupo 5 fez um vídeo sobre a exposição, com 3 partes principais: num primeiro momento vemos um percurso visual da exposição, ao longo do qual se levantam questões sobre a problemática estética; num segundo momento analisa-se a obra de Hamish Fulton, “Eyes, Flames, Chang, heart, hands, feet” (1985); a última parte do filme centra-se na reflexão filosófica sobre o estatuto e a experiência da obra de arte. Estes trabalhos refletem o sucesso do laboratório no que diz respeito ao estímulo das competências de síntese, análise crítica, criatividade e uso de múltiplos formatos de comunicação, proporcionando um diálogo dinâmico entre teoria filosófica e prática crítica. Destaco também a competência dos alunos em dialogar com conceitos complexos,

articular múltiplas perspetivas e apresentar reflexões críticas de modo claro e criativo. Sobressai a diversidade dos produtos finais, que integra narrativas poéticas, enquadramentos históricos, dinâmicas colaborativas e experiências audiovisuais, refletindo um processo de aprendizagem ativo e interdisciplinar. Numa rápida análise qualitativa dos trabalhos de grupo desenvolvidos no Laboratório Filosófico, 2 Minutos de Arte, evidenciam-se múltiplas dimensões pedagógicas e cognitivas relevantes para o ensino da filosofia da arte. Em primeiro lugar, observa-se que os alunos foram capazes de mobilizar conceitos filosóficos complexos das teorias essencialistas e não essencialistas, aplicando-os de forma crítica e contextualizada às obras selecionadas. A diversidade de formatos utilizados - podcasts, apresentações, diários ficcionados e vídeos - demonstra uma flexibilidade metodológica que favoreceu a expressão criativa e a apropriação pessoal dos conteúdos. Além disso, os trabalhos evidenciam um equilíbrio entre rigor conceptual e criatividade, permitindo aos alunos explorar tanto a dimensão interpretativa subjetiva da arte como a sustentação teórica objetiva das correntes filosóficas estudadas. Sublinha-se a reflexão sobre a relação entre obra, artista e público que emergiu como eixo articulador das análises, facilitando a compreensão holística do fenómeno artístico. Por fim, os formatos adotados fomentaram a comunicação clara, a síntese conceptual e o pensamento crítico, mostrando-se instrumentos eficazes para consolidar a aprendizagem na disciplina. Este conjunto de trabalhos constitui uma demonstração prática do potencial do trabalho colaborativo e interdisciplinar no ensino da filosofia, com implicações positivas para a motivação e o desenvolvimento intelectual dos alunos. Este laboratório não foi avaliado pelos alunos através de um questionário mas eles tiveram oportunidade de me avaliar através das dedicatórias que fizeram, a pedido da professora Helena, num livro que esta me ofereceu (Anexo 17) na última aula que tivemos.

6. DAR MUNDO

A frase “A função do professor é dar mundo”, reiteradamente enunciada pela professora Helena Serrão em múltiplos contextos – durante as aulas, nas reuniões do núcleo PES, em conversas informais e em visitas escolares – sintetiza, a meu ver, a essência da supervisão pedagógica que orientou o meu estágio. Quando solicitei autorização para citá-la neste relatório, reagiu com humor e precisão, afirmando: “Olha que isso não é meu. Acho que foi a Hannah Arendt que o disse algures.” Esta breve troca

ilustra o rigor intelectual e a integridade de uma docente com mais de três décadas de serviço, cuja postura profissional permanece como uma referência formativa incontornável.

Este capítulo centra-se na experiência profissional desenvolvida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada. Embora o trabalho experimental concebido de forma autónoma constitua o elemento central deste relatório, todas as restantes atividades desempenhadas possuem igual relevância uma vez que integram o conjunto de práticas que estruturam o exercício docente. Estas incluem a planificação de aulas, elaboração de instrumentos de avaliação (fichas e testes sumativos), observação de aulas, participação em reuniões de direção de turma, reuniões de núcleo PES, reuniões de grupo disciplinar e encontros com encarregados de educação, bem como a organização de visitas de estudo e de atividades dirigidas à comunidade escolar. A tudo isto acresce uma postura de constante disponibilidade pedagógica junto das três turmas em que lecionei, durante todo o ano letivo.

A PES decorreu entre 12 de setembro de 2024 e 12 de junho de 2025, num total de nove meses de intensa imersão no contexto educativo da ESLFB. A permanência semanal foi aproximadamente entre 16 e 20 horas na escola, complementada pelo trabalho desenvolvido em casa e traduziu-se num envolvimento integral com a vida escolar. Procurei participar ativamente em todas as dimensões da prática docente: observar, colaborar, apoiar e aprender. As relações interpessoais estabelecidas foram marcadas por cordialidade e espírito colaborativo, abrangendo diferentes setores da escola – do corpo docente e direção às funcionárias, auxiliares, porteiros e assistentes de bar e papelaria. Esta integração pessoal foi essencial para compreender a complexidade e interdependência social das dinâmicas escolares.

Enquanto professora estagiária, assumi o compromisso de vivenciar todas as vertentes da profissão docente, reconhecendo que o ensino ultrapassa em muito o ato de “dar aulas”. Neste sentido, participei em reuniões de pais, reuniões de grupo disciplinar, articulei regularmente com a direção da escola, colaborei na organização de três atividades abertas à comunidade escolar juntamente com o meu colega estágio, prestei apoio no Núcleo de Intervenção e Apoio aos Alunos (NIA) e acompanhei quatro visitas de estudo (Anexo 15).

Entre as atividades desenvolvidas, destaco, pela sua relevância formativa, a observação das aulas da professora Helena Serrão e a participação nas iniciativas promovidas pelo núcleo de estágio para a comunidade escolar. As aulas observadas

constituíram um espaço contínuo de aprendizagem, evidenciado na prática pedagógica consolidada pela experiência. A professora demonstra um domínio exímio da comunicação e da gestão da sala de aula, aliado a uma presença dinâmica no espaço e a uma expressividade marcada pela sua anterior carreira artística. O rigor científico e a autenticidade caracterizam o seu modo de ensinar e de se relacionar.

Desta convivência profissional decorreram aprendizagens significativas: a importância da planificação rigorosa, a centralidade do conhecimento científico, a exigência ética e avaliativa, o registo sistemático das dinâmicas individuais e coletivas dos alunos e, sobretudo, a compreensão de que o equilíbrio entre seriedade e humor é essencial à prática docente.

Finalmente, merece destaque a noção de “dar mundo”, conceito que a professora Helena associa à missão de todos os professores: ampliar horizontes, proporcionar o encontro com o desconhecido e estimular o pensamento crítico. Foi neste espírito que se realizaram diversas experiências educativas, como a visita ao festival de cinema documental DocLisboa, a ida ao Museu Nacional de Arte Antiga com a turma do 11º ano, e uma ida a um espetáculo do grupo teatral “A Barraca” com os alunos dos 10.º anos da escola, no âmbito da disciplina de Português. Paralelamente, no quotidiano das aulas, a integração de filmes, referências artísticas e audições musicais procurou concretizar a ideia de “ir para fora dentro da sala de aula” - uma pedagogia que abre o mundo ao aluno e o aluno ao mundo.

Embora a análise detalhada das metáforas trabalhadas nas aulas observadas não constitua o foco principal deste relatório, é imprescindível referi-las, dado que os programas de 10.º e 11.º anos incorporam metáforas filosóficas de grande relevância. Segue-se a apresentação de algumas dessas metáforas acompanhadas de uma breve descrição do seu significado. A Alegoria da Caverna (Platão): simboliza a passagem da ignorância para o conhecimento, evidenciando o papel da filosofia e da educação na libertação das falsas crenças e na busca da verdade. A Tábua Rasa (John Locke): metaforiza a mente humana como uma folha em branco ao nascer, enfatizando a importância da experiência na construção do conhecimento e no desenvolvimento cognitivo. O Cérebro na Cuba (Hilary Putnam): representa o ceticismo relativo à perceção e à realidade, questionando a certeza das experiências vividas. A Navalha de Ockham: defende o princípio da economia explicativa, orientando a preferência pela hipótese mais simples e menos conjectural, fundamental no método científico e filosófico. Metáforas cartesianas, incluem o “gênio maligno”, que duvida da realidade percebida; “o método

cartesiano”, que compara o conhecimento à construção sólida e ordenada de um edifício, sublinhando o papel da dúvida e da razão; e o "sonho enganador", ilustrando a dúvida radical sobre a realidade dos sentidos e experiências cotidianas, sustentando a reflexão cética e o desenvolvimento do método filosófico. A Mudança de Paradigma (Thomas Kuhn): utiliza a "revolução científica" para explicar transformações profundas na ciência através da substituição do paradigma dominante, modificando radicalmente regras e métodos científicos. O Jogo de Provas (Karl Popper): compara o progresso do conhecimento a um jogo em que hipóteses são constantemente testadas e falsificadas, ilustrando o método crítico e a impossibilidade de verificação definitiva das teorias. O Véu da Ignorância (John Rawls): propõe que os princípios de justiça só podem ser formulados com equidade se decididos "por trás de um véu de ignorância", sem conhecimento da posição social de cada indivíduo, garantindo imparcialidade e justiça moral.

Na introdução à filosofia nos 10º anos a professora Helena recorreu às metáforas dos filósofos pré-socráticos, dedicando algumas aulas à sua análise, tendo estas sido objeto dos primeiros trabalhos de pesquisa dos alunos. O *ápeiron* (Anaximandro): princípio originário do universo designado como "ilimitado" ou "infinito", representando uma substância primordial sem forma, fonte de todas as coisas e cuja natureza ultrapassa o concreto definido. O Fluxo e o Rio (Heraclito): metáfora que compara a realidade a um rio em constante mudança, expressando a doutrina da impermanência e do incessante fluxo de tudo o que existe. Sementes ou *spermata* (Anaxágoras): sugere que tudo contém sementes de todas as coisas, expressando a mistura e a coexistência de múltiplos elementos no cosmos. O Ser como Esfera (Parménides): compara o Ser a uma esfera perfeita e imutável, simbolizando a noção do Ser como absoluto, indivisível e eterno, em oposição às aparências sensoriais. O Mundo como Respiração (Diógenes de Apolónia): descreve o *pneuma* (ar) como princípio vital fundamental, utilizando a respiração como metáfora para explicar a vida e o funcionamento do cosmos. A Água como Princípio Originário (Tales de Mileto): metáfora da água enquanto *arché*, fonte de vida e transformação, evoca uma visão do cosmos como unidade viva em perpétua mudança. *Ápeiron* (Anaximandro): a ideia de um princípio originário indefinido, infinito e eterno, origem e causa do cosmos, regido por uma ordem invisível. O Universo como Harmonia e Número (Pitágoras): utiliza a metáfora dos números e da harmonia musical para explicar a estrutura ordenada e bela do cosmos, expressa na "música das esferas". O Ar como *arché* (Anaxímenes): considera o ar como princípio eterno e universal do ser, gerador do

fogo e dos demais elementos através da condensação e rarefação, simbolizando o "sopro vital" que une o cosmos e a alma humana.

Estas metáforas filosóficas evidenciam o papel fundamental que as metáforas desempenham na produção filosófica ao longo da história da filosofia.

No que diz respeito às atividades (Anexo 16) organizadas pelo núcleo da PES na ESLFB, foram produzidas 3 atividades para a comunidade escolar; o evento comemorativo do Dia Mundial da Filosofia; e 2 Conversas Filosóficas. Todos os eventos foram realizados na Biblioteca da ESLFB num trabalho colaborativo dos professores estagiários. O Dia Mundial da Filosofia realizou-se dia 21 de novembro de 2024, tendo-se revelado uma experiência pedagógica multifacetada, que articulou o debate filosófico e a produção filosófica criativa, contribuindo desta forma para a dinamização do ensino da filosofia no contexto escolar. Dividido em duas partes distintas, o evento contou inicialmente com um debate orientado pelo meu colega de núcleo da PES, centrado na temática da condição humana a partir do texto de Primo Levi, “O que é um homem”. Este momento proporcionou um espaço de reflexão crítica que mobilizou especialmente os alunos migrantes, alunos que encontraram neste debate um lugar de fala, um espaço valorizador da partilha das suas opiniões e experiências. Esta vivência demonstra o potencial das atividades de filosofia para promover a inclusão, a diversidade cultural e o diálogo intercultural no ambiente escolar.

Na segunda parte, realizou-se o Concurso Final de Memes Filosóficos coordenado por mim, esta iniciativa integrou elementos contemporâneos de comunicação digital ao processo de investigação e produção do pensamento filosófico dos alunos. A utilização do meme – um formato amplamente utilizado e reconhecido pelos jovens – como veículo para a reflexão filosófica revelou-se significativa para a aproximação dos alunos à filosofia, estimulando competências essenciais como a conceptualização, argumentação, problematização e comunicação. O formato do concurso, que culminou numa apresentação pública e votação interativa através de uma aplicação na internet, reforçou a dimensão participativa e colaborativa da atividade. O evento comemorativo do Dia Mundial da Filosofia na ESLFB realçou como a filosofia pode ser vivenciada de formas diversificadas e contemporâneas. Os resultados obtidos foram muito positivos, com a participação da 5 turmas e respetivos professores. A importância da articulação entre tradição e inovação no ensino da filosofia demonstra o fortalecimento da filosofia como disciplina viva e relevante na formação cidadã contemporânea.

As “Conversas Filosóficas” na Biblioteca da ESLFB foram uma iniciativa de caráter educativo e cultural que promoveu o diálogo aberto entre alunos, professores e convidados. Enquadrando-se numa perspetiva interdisciplinar, abordaram-se questões de filosofia, trabalho, ação, técnica, e linguagem; tópicos relevantes para o desenvolvimento crítico e reflexivo da comunidade escolar. Estas atividades tiveram como objetivos principais dinamizar eventos extracurriculares diversificados e articular as várias dimensões humanas. Criou-se um espaço de roda de conversa, sem hierarquias formais, que favoreceu a participação ativa de todos, especialmente dos mais inibidos, permitindo uma comunicação franca e direta. Este modelo fomenta a escuta ativa, a partilha de ideias e a construção conjunta de sentido, contribuindo para o alargamento dos horizontes culturais e filosóficos, privilegiando a interação espontânea e o envolvimento dos participantes, contrariando assim a estrutura rígida do formato de conferências ou palestras ao encorajar o debate equitativo. Neste âmbito foram realizadas duas “Conversas Filosóficas”, a primeira com o Professor Luís Manuel Bernardo a 11 de fevereiro de 2025, sob o título “A importância da Filosofia”. Nesta conversa participaram 3 turmas (60 alunos e 4 professores), num evento marcado pela dinamização e pela participação ativa. A segunda Conversa Filosófica foi com o Professor Marco Neves e realizou-se a 22 de abril de 2025 sob o título “Pensar Melhor sobre a Língua”. Estiveram presentes 3 turmas (45 alunos e 3 professores) e 5 professores que participaram por iniciativa própria, motivados pela divulgação interna e pelo interesse pessoal no trabalho do convidado. As sessões foram caracterizadas por uma forte interação, com contributos significativos de alunos e professores. As “Conversas Filosóficas” demonstraram ser uma prática enriquecedora, ao potenciar a literacia cultural, a capacidade crítica e o sentido de comunidade. A participação de turmas e professores sem vínculos diretos às nossas turmas evidencia a capacidade da iniciativa em mobilizar interesse em toda a escola. O formato horizontal e dialogante mostrou eficácia na promoção de um ambiente inclusivo e motivador, consolidando a biblioteca como espaço vivo de pensamento e debate. Este projeto confirma a relevância da filosofia como ferramenta transversal no contexto escolar, não apenas pela transmissão de conhecimento, mas sobretudo pela criação de um espaço de encontro e diálogo aberto. No fundo, ser professor é dar e receber mundo todos os dias.

7. VIVER O PRESENTE, PREPARAR O FUTURO

A Escola Secundária Luís de Freitas Branco, situada em Paço de Arcos, foi o lugar onde fiz a minha PES, durante 9 meses no ano letivo passado. A importância do lugar, o que este tem de singular é determinante para a vida que se tem na escola. “Viver o Presente, Preparar o Futuro” é o lema desta escola, é neste lugar que se pratica uma educação integral e inclusiva, em sintonia com as exigências sociais e culturais contemporâneas. Fundada no início da década de 1980, a escola é sede do [Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos](#), oferece um leque diversificado de [cursos](#), desde o jardim de infância, passando pelo ensino básico, do ensino secundário científico-humanístico até aos cursos técnicos e profissionais, incluindo programas de educação para adultos. Esta diversidade reflete a adaptação da escola às necessidades da comunidade e do contexto socioeconómico local. A gestão da escola, baseada em princípios democráticos, privilegia a participação ativa de todos os membros da comunidade educativa - docentes, alunos, famílias e funcionários - através de órgãos como o [Conselho Geral](#), [Direção](#), [Associação de Pais](#), [Associação de Estudantes](#). Esta estrutura propicia um ambiente onde a voz coletiva orienta as políticas e práticas escolares, fomentando uma cultura organizacional marcada pela inclusão, inovação e colaboração, demonstrada pela partilha pública dos [documentos orientadores](#) que regulam a vida na ESLFB.

As escolas existem para transmitir cultura (Ivie, 2017, p. 17) e também podem ser pensadas à luz da cultura. Neste âmbito, podem ser identificadas três perspetivas teóricas para compreender o conceito de Cultura Escolar (Barroso, 2013): A abordagem funcionalista entende a escola como um meio de transmissão da cultura dominante na sociedade, onde se educam os alunos segundo os princípios, valores e objetivos estabelecidos socialmente. A perspetiva estruturalista que considera que a produção da cultura escolar parte da organização e estrutura internas da escola, o currículo, as disciplinas, os métodos pedagógicos e os recursos didáticos geram uma cultura própria e específica à instituição escolar. Por fim, a abordagem interacionista destaca que cada escola constrói a sua própria cultura organizacional através da ação dos seus agentes. É na intersecção destas perspetivas que o conceito de Cultura Escolar ganha a sua espessura, reconhecendo que a escola não é apenas transmissora de cultura mas também um espaço ativo de criação e transformação cultural. A escola não transmite apenas conhecimentos prescritos mas também cria espaços para que os seus agentes sociais inovem, dialoguem e criem um *ethos* próprio a cada escola. Esta dinâmica é também ilustrada pela teoria da

dualidade da estrutura de Giddens, adotada por Torres (2005, 2018), que reforça a ideia de que a escola é simultaneamente um sistema estruturado por normas e hierarquias formais e um espaço onde a ação dos indivíduos pode gerar mudanças culturais. No caso da ESLFB, encontramos um equilíbrio entre as regras e procedimentos formais e a autonomia dos seus agentes educativos, permitindo-lhes adaptar metodologias, desenvolver projetos e promover intervenções que respondam à diversidade e particularidades dos alunos e da comunidade envolvente. Além disso, a escola atua como um verdadeiro entreposto cultural, onde as trocas simbólicas e interações sociais são enriquecidas por uma educação que valoriza a cidadania ativa, o multiculturalismo e o desenvolvimento de competências para a vida. O compromisso da escola com a inovação pedagógica, o uso das tecnologias e a valorização das atividades extracurriculares refletem essa visão integradora e pluralista. A Escola Secundária Luís de Freitas Branco manifesta-se como um espaço educativo vivo, estruturado, flexível, que possibilita uma cultura organizacional inclusiva e participativa. Destaca-se, assim, pelo equilíbrio entre a função normativa da escola em Portugal e a capacidade de respostas endógenas criativas, sustentadas pela colaboração entre todos os seus agentes, que contribuem para a identidade e o projeto coletivo da escola no século XXI. Torres (2005) propõe que a cultura organizacional escolar deve ser compreendida pela interdependência entre a estrutura formal da escola – que inclui regras, hierarquias e procedimentos – e a ação dos seus agentes, representada pelas práticas e interações quotidianas. Essa relação é dinâmica, pois a ação é condicionada pelas estruturas, mas também capaz de criar novas lógicas que as transformam. Este conceito, conhecido como "dualidade da estrutura", aponta que a cultura organizacional resulta da interação contínua entre as dimensões formais e informais. Neste contexto, o AEPA desenvolve uma série de projetos pedagógicos e culturais de grande relevância, alinhados com as necessidades e interesses dos seus alunos, muitos destes projetos contam com apoios externos. O projeto [Escola Digital](#) promove a integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, potenciando o uso de plataformas educacionais, recursos digitais e a capacitação tecnológica de alunos e docentes. O [Clube de Desporto Escolar](#) fomenta a prática desportiva regular, incentivando os alunos a participarem em atividades e competições desportivas, promovendo a saúde, a inclusão social e o espírito de equipa. O programa [eTwinning](#) oferece oportunidades para parcerias entre escolas europeias, facilitando a realização de projetos colaborativos internacionais que valorizam o intercâmbio cultural, a aprendizagem de línguas e a cooperação entre jovens de diferentes

países. O [Erasmus Portugal](#) no AEPA amplia estas oportunidades ao proporcionar mobilidade académica para alunos e professores, incentivando a internacionalização da formação e a descoberta de novos contextos educativos e culturais. O [Aptis](#), programa de certificação de inglês, é promovido para elevar as competências linguísticas dos alunos, preparando-os para exigências académicas e profissionais num mundo globalizado. No âmbito cultural, o [Plano Nacional de Cinema](#) integra a promoção do cinema como recurso educativo, promovendo a literacia audiovisual, o pensamento crítico e o debate cultural, com sessões e atividades relacionadas para os estudantes. O blog [Logosfera](#), projeto coordenado pela Professora Helena Serrão, é um blogue de filosofia para professores e alunos. O projeto [Escola Eletrão](#) está dedicado à sensibilização ambiental, nomeadamente para a correta gestão dos resíduos eletrónicos. Por fim, o programa [Escola Azul](#), promovido pelo Ministério do Mar, foca-se na literacia e consciência ambiental relativa ao oceano, sensibilizando para a importância da preservação dos recursos marinhos. A escola procura através destes projetos, consolidar uma cultura organizacional participativa envolvendo professores, alunos, famílias e parceiros institucionais, com o objetivo de preparar os jovens para os desafios do século XXI, numa perspetiva inclusiva, sustentável e cidadã. Torres (2018) distingue a cultura escolar, composta por valores, crenças, rituais, símbolos e práticas pedagógicas que expressam a identidade da escola, da cultura organizacional escolar, que incorpora também as estruturas políticas, administrativas e de tomada de decisão. Esta cultura organizacional reflete o diálogo entre o "dentro" e o "fora" da escola, evidenciando a influência recíproca entre a comunidade escolar e o meio envolvente. Compreender a cultura organizacional implica reconhecer a relação complexa entre os elementos culturais internos da escola e as estruturas externas que moldam o seu funcionamento e desenvolvimento ao longo do tempo. Neste sentido, a Câmara Municipal de Oeiras desempenha um papel fundamental no apoio ao AEPA, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento de projetos educativos, desportivos e científicos que enriquecem a dinâmica escolar e beneficiam toda a comunidade educativa.

Terminada a PES, cinco elementos constituem, a meu ver, o *ethos* único da ESFLB, o lugar na encosta, onde vislumbramos um horizonte de mar a perder de vista; a arquitetura bem pensada, com espaços comuns amplos e bonitos (fórum, biblioteca, pátios), que permitem respirar, andar e pensar; não haver toques de entrada e saída (diminuindo o ruído significativamente); as salas de aula organizadas em U, disposição que quebra com a regra iluminista do professor que expõe o seu saber aos alunos; os

alunos sentarem-se na sala de aula por ordem alfabética (o que facilita a memorização dos seus nomes); e por último, a mentoria de todas as turmas, da responsabilidade de dois docentes por turma, em vez da figura do Diretor de Turma. Na entrevista que fiz à Vice-diretora da ESLFB, professora Célia Correia⁸, a 12 de junho de 2025, questionei-a sobre quais seriam para si os elementos que definem a cultura escolar presente na ESLFB, apontou três: a interajuda comunitária; o acolhimento aos novos professores; e a total disponibilidade da direção, que tem sempre a “porta aberta”. Concluiu, afirmando que “o mais importante numa escola é que as pessoas se sintam bem.”

8. NÚMEROS

“De facto, todas elas [representações do espaço e do tempo] necessariamente se referem às leis do número, e o número é justamente o que há de mais surpreendente nas coisas.”, afirma Nietzsche em “Sobre verdade e mentira no sentido extra-moral” (2007). Nesta frase o filósofo aponta para o papel central do número na estruturação das representações humanas. O número é surpreendente porque, embora crie a aparência de ordem e estabilidade, é fruto da atividade interpretativa do intelecto, não um dado direto do mundo. Nietzsche mostra que toda a forma de conhecimento, mesmo o matemático, é uma metáfora condensada, uma tradução simbólica que já se afastou várias vezes da verdade original. O espanto diante do número é, então, o espanto diante de nós mesmos: o poder da mente em instaurar regularidade onde há fluxo, sentido onde há acaso e forma onde há devir. A perspectiva nietzschiana não menoriza a importância dos números na nossa vida, situa-nos perante eles. Os números, convenções úteis, são exemplo paradigmático da abstração: eles representam uma tentativa de ordenar e medir o real, oferecendo uma aparência de estabilidade e exatidão. Para Nietzsche, a quantificação é outro tipo de metáfora, uma “transposição estética” da experiência sensível para uma linguagem fixa e convencional, que encobre a singularidade viva do mundo. Os números simbolizam a ilusão de precisão criada pelo intelecto humano.

Os números permitem um balanço quantitativo e simbólico do trabalho realizado. Deste modo, apresento condensados em dois blocos os números mais significativos da minha PES:

⁸ A professora Célia Correia é professora de matemática, trabalha na ESLFB desde 1988, tendo integrado várias equipas de direção da ESLFB.

Números da ESLFB a 12 de junho de 2025⁹:

A AEPA tinha 4350 alunos, dos quais 1682 frequentavam a ESLFB. O corpo docente era composto por 336 professores, dos quais 185 eram professores efetivos, 68 pertenciam ao Quadro de Zona (QZP) e 83 eram contratados. O número de funcionários totalizava 98 pessoas. O orçamento anual do agrupamento ronda os 17 milhões de euros, quando subtraídos os valores relativos às remunerações de pessoal docente e não docente, restam 2.5 milhões anuais para todas as despesas do agrupamento.

Números saídos da minha PES:

Trabalhei com 3 Turmas e 76 Alunos. Dei 24 aulas de 90 minutos, tendo observado um total de 150 aulas de 90 minutos, distribuídas da seguinte forma: 49 aulas do 10ºY (100%); 46 aulas do 10ºX (88%) e 55 aulas do 11ºW (95%). Produzi 3 planificações temáticas e 24 planificações de aulas. Criei e produzi 3 Laboratórios Filosóficos e 2 Questionários. No que diz respeito a recursos: criei 4 apresentações para as aulas lecionadas, 1 para o Dia Mundial da Filosofia e fiz 6 fichas de trabalho. Coorganizei e produzi 3 Atividades para a comunidade escolar. Participei em 4 atividades fora da escola (3 visitas de estudo e no dia da Escola Ativa na Praia de Paço de Arcos). Estive presente nas seguintes reuniões: 43 do núcleo da PES; 4 grupo de filosofia; 1 de mentoria com encarregados de educação (10ºY); 2 reuniões de pais (10ºY); 1 reunião de avaliação intercalar (10ºX); e 1 reunião de Conselho de Turma para avaliação sumativa no final ano letivo (11ºW). Também participei durante 1 tempo de aula (90') no NIA (ver Anexo 15).

8.1 PACIÊNCIA DO OFÍCIO - É PARA NOTA?

No nosso sistema educativo os números têm grande importância tanto na perspetiva do ensino como na da aprendizagem. “É para nota?” é uma pergunta recorrente, os alunos fazem-na em vários contextos, se pedimos que leiam, interpretem ou partilhem o seu pensamento; nas idas ao quadro e na realização de fichas e exercícios. Há uma exigência tácita por parte dos alunos que tudo o que fazem em aula se traduza em avaliação sumativa. Eles sabem que são avaliados em várias competências;

⁹ Estes números foram retirados da entrevista que fiz à professora Célia, responsável pelo orçamento do agrupamento, a 12 de junho de 2025.

conceptualização, argumentação, problematização, comunicação e atitudes. Sabem que a avaliação sumativa é parte da avaliação global, sabem que o processo de aprendizagem também é avaliado; ainda assim, persistem para que tudo seja traduzido num valor numérico. E fazem-no porque sabem que a avaliação sumativa tem um peso maior na sua avaliação final. Há um foco na nota porque esta abre ou fecha possibilidades, é da nota que depende o seu acesso ao futuro. Esta realidade existe mesmo na prática do modelo de dupla avaliação. Avaliação formativa, contínua e intermédia, que orienta a aprendizagem através de um retorno regular e construtivo por parte do professor. O seu objetivo não é julgar, mas apoiar o progresso, definir metas ajustadas e cultivar a vontade de aprender. E, a avaliação sumativa, por sua vez, ocorre no final de um ciclo e visa certificar, de modo retrospectivo, o percurso realizado, sem nunca perder de vista a dimensão prospetiva: a interpretação dos resultados deve alimentar novas escolhas e planos de desenvolvimento e não encerrar possibilidades. A avaliação dos alunos ganha novas perspetivas quando se alia a dupla avaliação (formativa e sumativa), com base numa abordagem centrada no progresso individual, recusando-se a lógica do julgamento estático do aluno.

A célebre “Carta a Uma Professora” (1982), escrita em 1967 por oito rapazes, alunos da Escola de Barbiana na Toscana, sob a orientação do educador Don Lorenzo Milani, tornou-se um marco na crítica à reprovação escolar, defendendo uma educação inclusiva e de justiça social em que a avaliação deixa de ser mecanismo de exclusão para se tornar uma ferramenta de construção coletiva e pessoal. Este texto critica ferozmente o sistema que rotula e exclui, defendendo que ninguém deve ser reprovado ou condenado ao fracasso. Em Barbiana, todos os alunos eram incentivados a aprender ao seu ritmo, num ambiente de colaboração, respeito mútuo e pertença. A avaliação surge como prática contínua, de partilha e responsabilização coletiva, que dá sentido ao progresso de cada estudante e recusa humilhar ou classificar negativamente.

No seu artigo “Évaluer pour juger ou pour faire progresser?”, Philippe Meirieu (2004), parte da “Carta a uma professora” para questionar as finalidades da avaliação escolar, distinguindo entre duas lógicas opostas: a avaliação que serve para julgar e a que serve para fazer progredir. A avaliação que “julga”, segundo ele, concentra-se na classificação e na comparação, tratando o resultado de um trabalho como definitivo. Os exercícios e provas tornam-se instrumentos de triagem e seleção, que rotulam o aluno e encerram muitas vezes a possibilidade de recomeço. Meirieu critica esta prática que reduz a aprendizagem a uma medida de sucesso ou fracasso, esquecendo-se de sua função formativa. Ele propõe, em contrapartida, uma avaliação que permita “fazer progredir”,

isto é, que se integre no processo de aprendizagem e o prolongue. Esta visão implica que todas as tarefas executadas pelos alunos são ocasião para lhes dar retorno, estabelecer diálogo e promover o aperfeiçoamento. O erro deve ser visto como oportunidade de compreensão e de crescimento, e não como falha a punir. A avaliação, portanto, deve ajudar o aluno a identificar o que aprendeu, o que ainda não domina e como melhorar, envolvendo-o ativamente nesse percurso. Conclui que avaliar é um ato ético e pedagógico inseparável da missão educativa: o professor não está ali para “dizer quem é bom ou mau”, mas para permitir que cada um avance, transformando a avaliação num instrumento de emancipação e não de exclusão.

É contemplando este ideal que encaro o modelo atual, a avaliação formativa atua de modo retrospectivo (ao rever conquistas e dificuldades) e prospetivo (quando ajusta intervenções para potenciar trajetórias de sucesso). A sumativa, mesmo sendo retrospectiva, deve abrir portas ao futuro dos alunos, promovendo escolhas informadas e inclusivas. As modalidades complementam-se: a avaliação intermédia (formativa) acompanha o percurso, enquanto a final (sumativa) reconhece etapas concluídas, ambas, porém, são orientadas para a contínua aprendizagem e desenvolvimento de todas as potencialidades dos alunos. Na PES pratiquei a dupla avaliação, na avaliação formativa fiz registos sistemáticos das intervenções dos alunos (conhecimentos) e do seu comportamento (atitudes). Na avaliação sumativa foram elementos de avaliação: resumos de texto e resumos de aulas (metodologia praticada pela professora Helena em todas as aulas), fichas de exercícios, trabalhos individuais e de grupo feitos em aula, trabalhos resultantes dos Laboratórios Filosóficos e os testes sumativos. Sobre os instrumentos de avaliação que produzi gostaria de referir que os três testes sumativos (um por turma) e dois testes de recuperação (10º anos, no 1º semestre) foram feitos em conjunto com a professora cooperante, por dizerem respeito a conteúdos abrangidos nas aulas lecionadas por ambas. Cada uma de nós fez a parte que lhe correspondia assim como dividimos as respetivas correções (Anexo 18). Para o Laboratório Filosófico, 2 minutos de Arte, criei um instrumento de monitorização (Anexo 19). Os trabalhos de grupo foram monitorizados e o sistema de avaliação baseava-se nas competências de criatividade, clareza discursiva e síntese conceptual, com o objetivo de promover a autonomia interpretativa e o rigor analítico.

Considero a avaliação a tarefa mais difícil da docência, prática continuada da paciência no ofício. Foram várias as ocasiões em que tive a certeza que se dispusesse de mais tempo com alguns alunos, eles teriam conseguido atingir os objetivos. A aposta na

aprendizagem dos alunos com mais dificuldades de adaptação ao sistema escolar requer um tempo que não dispomos, só com paciência conseguimos lidar com esta insatisfação partilhada. Ao invés de julgar, a avaliação inspirada pelos princípios de Barbiana, ajuda, acompanha e incentiva verdadeiramente cada estudante a crescer, aprendendo com o passado, sonhando e construindo o futuro em conjunto. Um sonho por cumprir.

9. ALEGRIA

A metáfora representa frequentemente a forma mais apropriada, e por vezes a única, de expressar determinadas experiências e compreensões, permitindo manter a integridade do sentido, afirma Nuno Ferro (2009). Existem dimensões da realidade e da vivência humana que não podem ser plenamente comunicadas por meio da linguagem denotativa, exigindo, portanto, o recurso à mediação metafórica de modo a preservar a sua profundidade e significado integral. O sentido metafórico permanece, assim, indeterminado e irredutível, resistindo a tentativas de domesticação teórica. Ferro sublinha o papel existencial, epistemológico e linguístico da metáfora mostrando que esta é central para expressar os limites constitutivos do pensamento e da linguagem. A metáfora põe em relação o próximo e o distante, fazendo-nos tocar, simbolicamente, naquilo que nos escapa, que é mais do que o “nada para nós”, mas que tão pouco é totalmente familiar. Deste modo, ela exprime a *"docta ignorantia"*, permitindo aceder a conteúdos que se apresentam ao mesmo tempo como presença e ausência. Ferro defende que a metáfora revela a finitude do sujeito: há conteúdos a que se tem e não se tem acesso simultaneamente, que podem ser parcialmente intuídos, mas nunca plenamente ditos de modo literal. O estilo metafórico torna patente a precariedade e a abertura constitutiva de toda compreensão humana, sendo o modo mais adequado de lidar com a impossibilidade de circunscrever plenamente o sentido. A metáfora não só expande os limites da linguagem, assim como os evidencia, funcionando como sinal e sintoma da nossa condição finita diante do saber e do real.

Ao chegar à fase final deste Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, interrogo-me sobre a palavra que melhor sintetiza e exprime a minha prática de ensino supervisionada. Essa palavra é, inequivocamente, *alegria*. Longe de se tratar de um mero estado de ânimo subjetivo ou de uma impressão circunstancial, esta escolha

é sustentada por três fundamentos que atravessam a minha experiência pedagógica, conferindo-lhe densidade teórica: o estético, o prático e o ético.

No plano estético, a alegria emerge da potência formativa da metáfora e da sua íntima relação com a imaginação. A metáfora não é aqui um ornamento mas um modo de conhecimento e de criação de sentido que abre horizontes de compreensão, favorecendo o encontro entre pensamento filosófico e experiência. É nesta dimensão que a prática docente se revela como um espaço de invenção e de construção compartilhada, em que o imaginário se torna mediador entre conceitos e realidade. Paul Ricoeur (1978) desenvolve a ideia de que a metáfora é um processo multifacetado que envolve dimensões cognitivas, imaginativas e afetivas, argumentando que a metáfora cria um novo sentido ao estabelecer uma tensão entre o sentido literal e o figurado. Este processo acontece em três níveis principais: 1) Nível cognitivo: A metáfora funciona como um evento linguístico que desafia os hábitos conceituais, ao promover uma inovação semântica. Dá-se uma reinterpretação de conteúdos sob novas perspectivas, ativam-se processos de compreensão e raciocínio. 2) Nível da imaginação: O ato de compreender uma metáfora exige a construção de imagens mentais e de analogias que participam ativamente na elaboração e integração simbólica de novos significados. Aqui, afirma Ricoeur, a metáfora funciona de modo comparável ao esquematismo kantiano, em particular, ao conceito de “imaginação produtiva” que esquematiza operações sintéticas (p. 147), ao criar imagens que sintetizam a conexão entre categorias abstratas e experiências sensíveis. A metáfora atua no sujeito-intérprete por via da imaginação produtiva, criadora de um percurso de compreensão que transcende o literal e revela profundidades ontológicas da existência. 3) Nível da sensibilidade: O impacto da metáfora não é apenas racional mas também afetivo. O processo metafórico mobiliza a sensibilidade ao provocar emoções e ressonâncias subjetivas. Assim, a metáfora transforma não só a maneira como pensamos, mas também como sentimos o mundo. Ricoeur vê a metáfora como um evento linguístico experiencial que integra aspetos cognitivos, imaginativos e sensíveis numa unidade interpretativa, tornando o fenómeno metafórico fundamental para a hermenêutica e para o entendimento expandido da realidade. Para Ricoeur há na metáfora três ideias fundamentais: a tensão constitutiva do verbo “ser”, onde coexistem o “não é” e o “é como”; a suspensão da referência literal; e a ficção como heurística do real, que exponencia a capacidade da metáfora de revelar novos sentidos. O deslocamento proporcionado pela metáfora permite ao discurso filosófico romper com o entendimento literal e fixo, entrando num processo dinâmico de criação semântica que altera conceitos

fundamentais, como o de verdade, realidade e ser. Para Ricoeur, a metáfora é um motor da transformação do entendimento filosófico, que articula linguagem, imaginação e realidade de modo a renovar a visão filosófica do ser no mundo.

No plano prático, a alegria radica no entrelaçamento entre *episteme* e *phronesis* na formação profissional e na lecionação. Ensinar filosofia implica o domínio rigoroso do conhecimento teórico, assim como as capacidades de julgar e agir de forma deliberada, respondendo a contextos singulares e a dinâmicas imprevisíveis. A prática docente, entendida como *praxis*, articula saber e ação, teoria e sensibilidade pedagógica, revelando-se um exercício onde a deliberação sensata (*phronesis*) é inseparável do conhecimento e da criatividade intelectual. Segundo a proposta realista de formação de professores (Korthagen & al., 2001), a integração entre teoria e prática na formação deve acontecer por meio de um processo dinâmico e reflexivo no qual ambos os elementos são constantemente confrontados e articulados, em vez de serem vistos como domínios separados. A prática deve ser inserida desde o início da formação e não ser vista como algo posterior à teoria, permitindo que os professores em formação possam experimentar situações reais e refletir criticamente sobre elas à luz dos conhecimentos teóricos. A integração acontece especialmente por meio de ciclos de aprendizagem que envolvem a ação prática, a reflexão sobre a ação, a investigação dos pressupostos e teorias que alicerçam a prática e a experimentação de novas estratégias baseadas nessas reflexões (modelo ALACT). Esta proposta realista de formação de professores destaca, ainda, a importância da pessoa do professor, das suas crenças e identidade, ao considerar três dimensões essenciais na formação docente: a prática profissional, a teoria e a pessoa do professor. A prática reflexiva permite que o professor se autoconheça e se transforme, promovendo uma aprendizagem profissional ao longo da vida. O modelo da Cebola (Korthagen F. A., 2012) representa as várias camadas da identidade e da prática profissional dos professores, ao estruturar o processo reflexivo sobre a formação docente e a docência. Este modelo propõe a articulação entre diferentes níveis do ser e do agir profissional, organizado em seis camadas concêntricas que se estruturam do exterior para o interior: o ambiente, o comportamento, as competências, as crenças, a identidade e a missão. A reflexão sobre a conexão existente entre estes níveis demonstra que a transformação educativa decorre não apenas de mudanças externas ou técnicas, mas sobretudo de um processo reflexivo que envolve as dimensões pessoais e éticas da identidade profissional. Este modelo demonstra que refletir sobre os diferentes níveis do ser, desde o comportamento até à missão e identidade, produz coerência interna gerando

equilíbrio na docência. A defesa de uma visão holística da formação docente, na qual a pessoa do professor, as suas experiências e a sua reflexão crítica sobre a prática são tão importantes como o conhecimento teórico e as suas competências técnicas, integram a minha prática de ensino numa consciente autoavaliação contínua, promotora do progresso no trabalho desenvolvido.

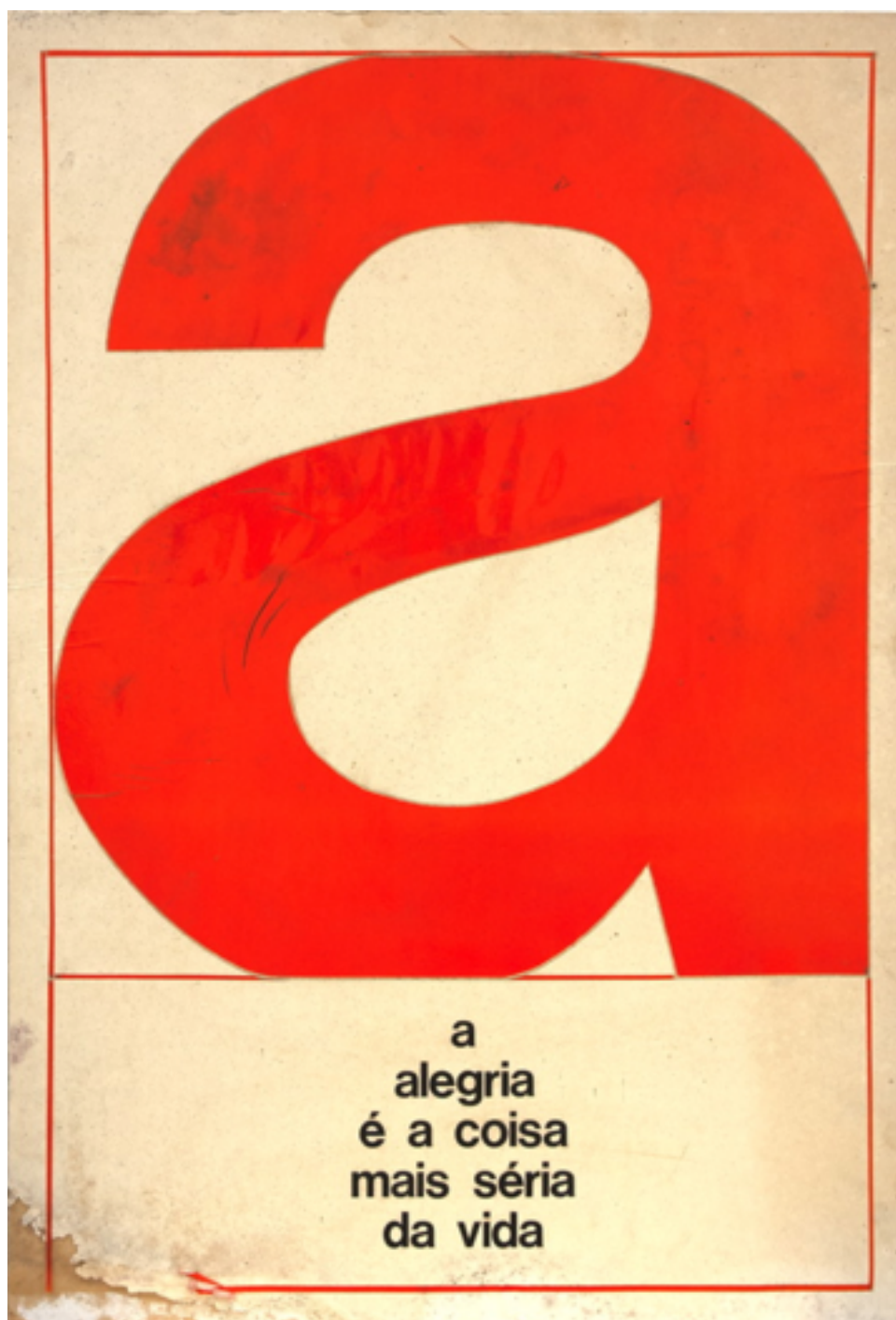
No plano ético, a alegria corresponde ao horizonte do professor como *phronimos*, aquele que possui uma sabedoria prática que aplica a situações concretas (Popovska, 2024). O professor como *phronimos* não se limita a expor, explicar, fazer compreender conteúdos ou a gerir processos de aprendizagem, mas sobretudo, dá corpo a uma disposição ética que integra sensatez (*phronesis*), sensibilidade e compromisso com o bem do outro. A conduta docente, neste sentido, é sustentada por uma atenção cuidada ao diálogo, à formação integral dos estudantes e à criação de uma atmosfera de confiança mútua.

Pois, de facto, há muitos que têm o poder de fazer uso da excelência em assuntos que lhes pertencem e dizem respeito, mas são impotentes para o fazer na sua relação com outrem. E é por esse motivo que parece estar correcto o dito de Bias, segundo o qual “o cargo público revela aquilo de que um homem é capaz”, porque no desempenho da sua função já se está em relação com outrem e em comunidade. (Arist., EN, 1130a1), (2024, p. 158)

Ser professor está intrinsecamente ligado ao ideal de serviço público. Esta profissão implica a responsabilidade de contribuir ativamente para o desenvolvimento social. O professor que ensina de acordo com este ponto de vista está em permanente aprendizagem, consciente que ao educar, está a formar cidadãos aptos a participar na vida comunitária e democrática. O professor atua, assim, à sua escala, como um agente transformador da sociedade. O serviço público exige compromisso, ética e uma clara consciência do impacto social da educação. O professor não é mero transmissor de conhecimentos, cabe-lhe também promover valores, inspirando e orientando os alunos para sua realização pessoal e para o exercício pleno da cidadania. A docência pública implica um dever na promoção da igualdade de oportunidades educacionais, ao trabalhar para diminuir desigualdades e garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade. Atua-se dentro de um sistema maior, que regula a educação para o bem coletivo, exige-se uma constante atualização, dedicação e envolvimento com políticas educacionais e com a comunidade escolar. Este compromisso com o coletivo reforça a

dimensão ética e social da profissão, que ultrapassa a simples técnica de ensinar e alcança o papel de construir um futuro melhor para a sociedade. Ser professor é estar ao serviço dos alunos, da comunidade, do país, do mundo e do porvir.

A palavra *alegria* não exprime apenas a experiência pessoal, também se estabelece como categoria interpretativa capaz de unificar as dimensões estéticas, práticas e éticas da minha prática de ensino. É nesta confluência que se revela o sentido profundo desta trajetória formativa, assim como, o núcleo da reflexão conclusiva desta investigação. Como disse o poeta: “A alegria é a coisa mais séria da vida.”



Maquete a alegria é a coisa mais séria da vida, 1971,
73 x 49,5 cm (Coleção Berardo).

BIBLIOGRAFIA

- Amilburu, M. G. (2002). Las metáforas de la educación. Em V. Autores, *Antropología de la Educación* (pp. 187-206). Madrid: Ed. Síntesis.
- Aristóteles. (1994). *Poética*. Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
- Aristóteles. (2018). *Retórica*. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Aristóteles. (2024). *Ética a Nicómaco*. Quetzal Editores.
- Aristóteles. (2024). *Metafísica*. Coimbra, Portugal: Edições 70.
- Barbiana, P. A. (1982). *Carta a uma professora*. Editorial Presença.
- Barroso, J. (2013). *Cultura, cultura escolar, cultura de escola. Princípios Gerais da Administração Escolar*. Obtido em agosto 2025 de https://acervodigital.unesp.br/handle/12345678965262?locale=pt_BR
- Black, M. (1955). Metaphor. *Proceedings of the Aristotelian Society, New Series*, 55, 273-294. Obtido em agosto 2025 de <https://www.jstor.org/stable/4544549?origin=JSTOR-pdf>
- Davis, A. (2010). Learning. Em R. Bailey, R. Barrow, D. Carr, & C. McCarthy, *The Sage Handbook of Philosophy of Education* (pp. 323-336). SAGE.
- Dupré, B. (2011). *50 Ideias - Filosofia que precisa mesmo de saber*. Dom Quixote.
- Eco, U., & Paci, C. (1983). The Scandal of Metaphor. *Poetics Today*, 4, 217-257. Obtido em agosto de 2025 de <https://www.jstor.org/stable/1772287?origin=crossref>
- Ferro, N. (2009). Finitude e Metáfora. *Expressões da Analogia*, 135-142.
- Ivie, S. (2017). Metaphor, Paradigm, and Education. *McGill journal of Education*, 52.
- Kirby, J. T. (1997). Aristotle on Metaphor. *American Journal of Philology*, 118, 517-554.
- Korthagen, F. A. (2012). A Prática, a Teoria e a Pessoa na Formação de Professores. *Educação, Sociedade e Culturas*, 36, 141-158.
- Korthagen, F., & al., e. (2001). Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.

- Lakoff, G. (1992). The Contemporary Theory of Metaphor. *Metaphor and Thought* (2nd edition).
- Machado, N. J. (2001). A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. *Estudos Avançados*, 15 (42), 333-352.
- Meirieu, P. (2004). Évaluer pour juger ou pour faire progresser? *École des Parents et des Éducateurs*, N°4, 24-27.
- Moriyón, F. G. (2013). Metaphors of the teaching of philosophy. *Childhood & Philosophy*, 345-361.
- Nietzsche, F. (2007). *Sobre verdade e mentira*. (F. M. Barros, Ed.) São Paulo, Brasil: Editora Hedra Ltda.
- Nomen, J. (2021). *Filosofia para crianças - Como ensiná-las a pensar por si próprias*. Lisboa, Portugal: Pergaminho (Bertrand Editora, Lda).
- Platão. (2001). *Mênon*. (J. Burnet, Ed.) Editora PUC-Rio.
- Platão. (2017). *Êutifron. Apologia de Sócrates. Críton*. (J. Trindade Santos, Ed.) Lisboa: Imprensa Nacional.
- Popovska, J. (2024). The Teacher as Phronimos : Cultivating Phronesis in Teacher Education. *Dialogues in Education*.
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da Educação*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Ricoeur, P. (1978). The Metaphorical Process as Cognition, Imagination, and Feeling. *Critical Inquiry*, Vol. 5, No. 1, Special Issue on Metaphor, 5, No.1, 143-159. Obtido de Critical Inquiry, Vol. 5, No. 1, Special Issue on Metaphor.
- Ricoeur, P. (2004). *The Rule of Metaphor*. Routledge, Taylor & Francis e-Library.
- Ricoeur, P. (2020). *Teoria da Interpretação, o discurso e o excesso de significação*. Edições 70.
- Teixeira de Almeida, R. (2005). A educação formal e as metáforas do conhecimento: a busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas. *Ciências & Cognição*, 6, 12-25.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N., & Korthagen, F. ... (2008). Crossing horizons: Continuity and change during second-career teachers' entry into teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1530-1550.
- Torres, L. L. (2005). Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. *Ensaio: avaliação políticas públicas educação*, 13, 435-451.

Torres, L. L. (2018). A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 59-81.

UNESCO. (1996). *Learning: the treasure within*. UNESCO, Paris.

Wall, T. (2013). Good Stories: Using Metaphors to Teach Philosophy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1271-1277. Obtido em Dezembro de 2023, de
Procedia - Social and Behavioral Sciences:
<https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042813047666>

SÍTIOS NA INTERNET:

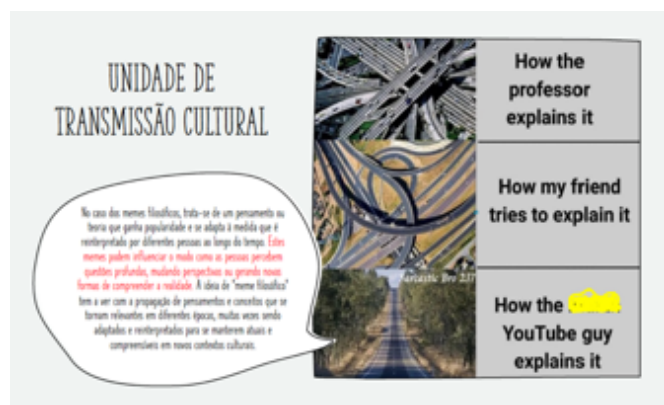
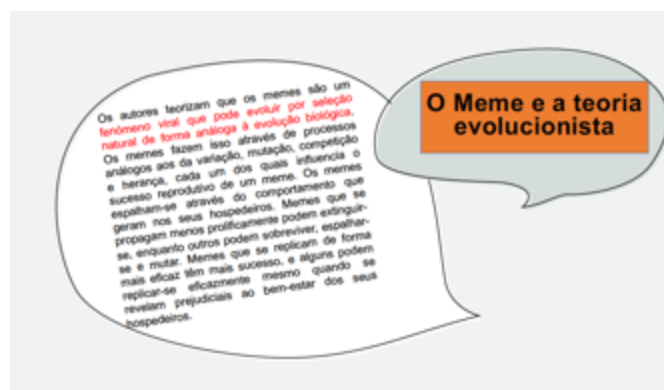
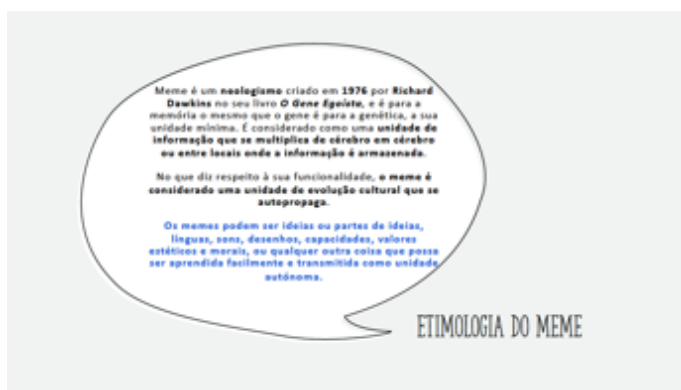
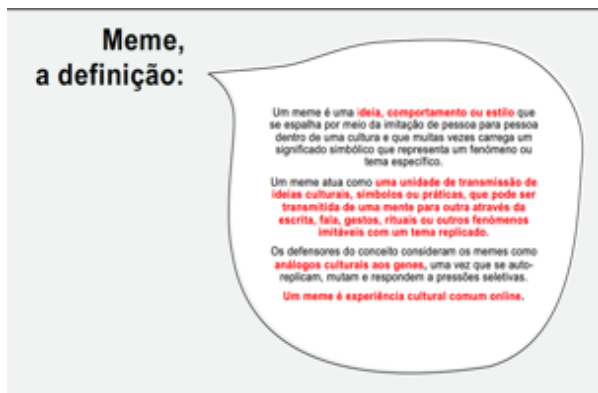
Agrupamento de Escolas de Paço de Arcos (AEPA). Acesso em outubro de 2025, de:
<https://aepaoeiras.weebly.com/>

Direção-Geral de Educação. Perfil do Aluno à Saída do Ensino Obrigatório (2017). Acesso em agosto de 2025 de
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Direção-Geral de Educação. Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário (2018). Acesso em agosto de 2025 de <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

ANEXO 1

LABORATÓRIO DE FILOSOFIA - CONCURSO DE MEMES FILOSÓFICOS





ALEGORIA DA CAVERNA

Plato's Rave



ALEGORIA DA CAVERNA



PRÉ-SOCRÁTICOS



philosophy professor: since philosophy's dawn Socrates reminds us that philosophy is always dialogical, and involving two persons

the socratic dialogues:

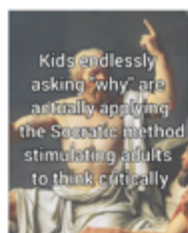
S: ...

G: ...

S: ...

G: of course socrates

SÓCRATES

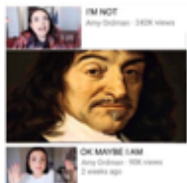


PENSAMENTO CRÍTICO



LÓGICA

Logic leaving my body after reading continental philosophy



DESCARTES

her: he's probably thinking

him: Therefore I am.



Descartes (in a daze): How are you today?

Cartier: 'Lose' the dream.



DESCARTES

FILOSOFIA



FILOSOFIA



When I talk to Philosophers on zoom my screen background is an exact replica of my actual background just so I can trick them into having a justified true belief that is not actually knowledge.

FILOSOFIA



FILOSOFIA

Modern philosophers with thousands of years of accumulated philosophical and scientific knowledge

Aristotle



ARISTÓTELES

Plano de trabalho

Outubro	DIA 22	Apresentação ao 10º e 10ºA	DIA 25	Apresentação ao 11ºC
Novembro	DIAS 5 e 7 Apoio aos alunos	DIA 14	Apresentação e seleção do Top 9 (10ºA e 11ºC)	DIA 15
Apresentação e seleção do Top 9 (10ºE)	DIAS 18, 19 e 20	Preparação DMF	DIA 21	Auditório às 10h00 Apresentação do TOP 9
		Concurso Final		

What I say
arguing



Reflecting
in the shower on
how I could have
answered



CUIDADOS A TER:
ESTAR TRANQUÍLOS E
NÃO ESCREVER COM
ERROS ORTOGRÁFICOS

OS MEMES FILOSÓFICOS A CONCURSO

Trabalho de grupo (3 a 4 pessoas)
Todos os memes têm que ser apresentados à turma com a seguinte estrutura:

Meme
Tema ou Problema
e
Argumento ou Tese

Os memes podem ser gráficos, trechos, vídeos, etc, etc.
Podem recorrer a todos os recursos desde a nossa imaginação à WWW.
Os memes produzidos devem estar relacionados com os conteúdos filosóficos lecionados.
As vezes fontes têm que estar referenciadas na apresentação.
Cada grupo terá 5 minutos para apresentar.
No final das apresentações elegem-se os 3 melhores.

Ideia desenvolvida por Marta Fonseca para as turmas de filosofia

10ºA, 10ºE e 11ºC da ESLFB

Fontes: wikipedia EN e PT e WWW

MEMES FILOSÓFICOS DOS ALUNOS DAS TURMAS



O nosso meme:

Título: "O homem honesto de Diógenes"



Explicação: este meme faz referências ao filósofo da Antiguidade em referência ao filósofo Diógenes, conhecido por sua atitude de honestidade e simplicidade. O meme faz uma comparação com a sociedade moderna, onde as pessoas estão mais focadas em distrações e menos em valores fundamentais como a honestidade e a simplicidade.

Análise filosófica do meme

"O homem honesto de Diógenes"

Tema: A atualidade da filosofia clássica na crítica aos valores modernos e à ausência de virtudes autênticas.

Tese: A sociedade contemporânea, em sua busca por valores superficiais, perde o contato com a natureza essencial, como a honestidade e a simplicidade defendidas por Diógenes, criando um mundo em que tais virtudes se tornam raras e distantes.

Problema: Como a busca por valores superficiais e materiais na sociedade moderna obscurece a importância de virtudes fundamentais como a honestidade e a simplicidade.

Argumentos: O meme filosófico baseia-se na cultura clássica de Diógenes de Sínope, que, com sua atitude, procurava a verdade e a "ser honesto". O argumento central do meme é a crítica à superficialidade e à falta de valores presentes na sociedade moderna, contrastando com a ideia filosófica de Diógenes sobre a busca pelo autêntico e pela simplicidade.

Conceitos principais: Honestidade, Simplicidade, Crítica Social, Superficialidade.

Descartes a ver que eu existo mesmo quando não penso



Descartes vs. Hume



Descartes acredita que com o Cogito "Penso, logo existo" respondeu à pergunta que incomodava filósofos há séculos: Será possível o conhecimento verdadeiro? Mas David Hume 60 anos após a morte de Descartes apresenta uma refutação à sua teoria.



Sei de tudo

Só sei que nada sei

Tema:

A Origem do Pensamento Filosófico

Tese:

Este meme reflete sobre quando e onde realmente ocorrem os pensamentos filosóficos mais profundos. Este meme sugere que a filosofia não depende de um local específico forçado, mas de um ambiente relaxado e introspectivo que permite a exploração de ideias e dúvidas sem restrições.

Argumentos:

- Enquanto na sala de aula, que é o local formal e ideal onde se espera que o pensamento filosófico floresça, a realidade mostra que o ato de filosofar surge espontaneamente em momentos aleatórios - como o duche.
- O duche representa um espaço privado e descontraído, sem a pressão escolar, onde a nossa mente está livre para divagar e questionar.

Onde deveríamos filosofar melhor

Expectativa:



Realidade:



O mal pensamento da filosofia



A frase "só sei que nada sei" é o que muitos de nós p que se a filosofia. O problema é que a filosofia é mais do que estas sin frases. O nosso meme merece ganhar pois representa bem pensamento de muitas pessoas em relação à filosofia. Conceitos:?

Memes filosóficos

Quando tentas dizer Anaximenes



É a tua língua tem uma crise existencial.

Tese

A tese do meme é apresentar uma visão engraçada sobre a complexidade de alguns nomes e conceitos filosóficos, no caso, Anaximenes.

Argumento

O meme brinca com a dificuldade de pronunciar "Anaximenes" ao ponto de "dar um ri" na língua, simbolizando como certos nomes e termos filosóficos parecem "complexos" ou difíceis de serem pronunciados. Isso cria uma relação humorística com a filosofia, que às vezes parece complicada.

MORAL VS JUSTIÇA



MORAL VS JUSTIÇA



TESE:

O título desta mesma filosofia deriva da tese principal de ambas as éticas abordadas no mesmo, a ética deontológica de Kant e a ética utilitarista de Stuart Mill. Kant que defende a moral e Stuart Mill que defende que é justo o que trouxer felicidade a um maior nº de pessoas.

No mesmo, Robin Hood rouba um banco e distribui o dinheiro pela população, enquanto um outro homem, Kant, protesta contra ele.

Explicação:

Robin Hood é um herói mítico inglês que rouba dos ricos para dar aos pobres (corresponde com a ética utilitarista).

Stuart Mill defendia que a moralidade está na consequência das nossas ações e que, neste caso, esta ação (roubar um banco) é correta porque promove a felicidade a um maior número de pessoas (distribuição de dinheiro pela população).

No entanto, Kant defendia o dever de fazer o bem, ou seja, acreditava que roubar um banco é imoral independentemente das consequências que daí resultam.

ANEXO 3

MATRIZ DO QUESTIONÁRIO – CONCURSO DE MEMES FILOSÓFICOS.

Questionário Laboratório de Filosofia Concurso de Memes Filosóficos

De modo a realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspetiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.
2. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.
3. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.
4. Que recursos utilizaram - telemóveis, internet, programas IA, aplicações de imagem e vídeo, etc., nomeiem as ferramentas a que recorreram.
5. Os recursos digitais foram úteis? Justifiquem a resposta.
6. Consideram que a atividade vos deu outra perspetiva sobre a disciplina de filosofia? Justifiquem a resposta.
7. Mudavam alguma coisa neste laboratório? Justifiquem a resposta.

Obrigada!

RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim. Porque foi interessante utilizar a filosofia de uma forma mais lúdica e motivadora, o que me fez gostar mais de filosofia.

2. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e 5 gostei muito.

4

3. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, pois nunca tinha feito um trabalho assim.

4. Que recursos utilizaram - telemóveis, internet, programas IA, aplicações de imagem e vídeo, etc., nomeiem as ferramentas a que recorreram.

Telemóvel e internet

5. Os recursos digitais foram úteis? Justifiquem a resposta.

Sim, pois deu-nos ajuda para fazer o manual.

6. Consideram que a atividade vos deu outra perspetiva sobre a disciplina de filosofia? Justifiquem a resposta.

Sim, por uma razão que a filosofia pode ser agradável.

7. Mudavam alguma coisa neste laboratório? Justifiquem a resposta.

Não, pois gostei do resultado final.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim, pois ~~é~~ algo novo
foi

2. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e 5 gostei muito.

4

3. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, pois normalmente falamos sempre sobre ^{algum} tema e neste trabalho podemos usar algo que vemos no dia-a-dia.

4. Que recursos utilizaram - telemóveis, internet, programas IA, aplicações de imagem e vídeo, etc., nomeiem as ferramentas a que recorreram.

telemóvel e ~~aplicação~~ para fazer memes "Mabre it Home".

5. Os recursos digitais foram úteis? Justifiquem a resposta.

Sim pois forneceu-nos mais "condições" para fazer o trabalho.

6. Consideram que a atividade vos deu outra perspetiva sobre a disciplina de filosofia? Justifiquem a resposta.

Sim pois se tivéssemos mais informações, a filosofia não só fosse.

7. Mudavam alguma coisa neste laboratório? Justifiquem a resposta.

Não, pois é um trabalho que nos dá uma liberdade enorme e a "única" regra é que o mesmo tem de ser sobre filosofia.

Obrigada!

De modo a realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspetiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim, gostamos bastante, porque foi uma forma criativa de explorar conceitos filosóficos, tornando a aprendizagem mais dinâmica e envolvente.

2. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4, ajudou-nos a refletir sobre ideias filosóficas de uma forma prática.

3. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, porque nunca tínhamos usado memes para trabalhar filosofia.

4. Que recursos utilizaram - telemóveis, internet, programas IA, aplicações de imagem e vídeo, etc., nomeiem as ferramentas a que recorreram.

Canva

5. Os recursos digitais foram úteis? Justifiquem a resposta.

Sim, facilitaram a pesquisa e como a criação de memes.

6. Consideram que a atividade vos deu outra perspetiva sobre a disciplina de filosofia? Justifiquem a resposta.

Sim, a filosofia pode ser aplicada de forma prática e criativa, mostrando que está presente em aspetos do dia a dia.

7. Mudavam alguma coisa neste laboratório? Justifiquem a resposta.

Não, porque foi tudo muito bem planeado e estruturado.

Obrigada!

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

2. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4

3. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, foi um desafio novo ~~para nós~~ para nós, porque nunca tínhamos feito um concurso como este.

4. Que recursos utilizaram - telemóveis, internet, programas IA, aplicações de imagem e vídeo, etc., nomeiem as ferramentas a que recorreram.

Telemóvel - Canva / Google - para imagens (a foto usada no nosso trabalho)

5. Os recursos digitais foram úteis? Justifiquem a resposta.

Sim, foram por ajudar e facilitar na realização do trabalho.

6. Consideram que a atividade vos deu outra perspetiva sobre a disciplina de filosofia? Justifiquem a resposta.

Pois, esse sim. Isso que não, pois foi um teste de como fazer, podendo ter sido melhor.

7. Mudavam alguma coisa neste laboratório? Justifiquem a resposta.

Não mudamos nada, gostamos do jeito que correu. As nossas sugestões para melhorar foram dadas no trabalho.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

→ Achamos, pois foi uma forma ludica para consolidar conceitos filosóficos.

2. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

→ 5 (gostei muito)

3. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

→ Foi um desafio novo, pois nunca fizemos nada parecido com outras disciplinas.

4. Que recursos utilizaram - telemóveis, internet, programas IA, aplicações de imagem e vídeo, etc., nomeiem as ferramentas a que recorreram.

→ telemóvel, internet.

5. Os recursos digitais foram úteis? Justifiquem a resposta.

→ Sim, pois foi com os recursos digitais que conseguimos o vídeo.

6. Consideram que a atividade vos deu outra perspetiva sobre a disciplina de filosofia? Justifiquem a resposta.

→ Sim, fez-me ver a filosofia fora num contexto engraçado.

7. Mudavam alguma coisa neste laboratório? Justifiquem a resposta.

→ Não acrescentamos nada, achamos que foi todo bem pensado.

Obrigada!

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim, gostamos muito de realizar este trabalho, porque achamos que era uma ideia boa, apesar de ser diferente de um trabalho normal. Também gostamos porque fez o nosso grupo ficar mais coeso.

2. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4

3. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Foi um desafio novo, mas muito giro e exatamente por ser uma coisa diferente do normal.

4. Que recursos utilizaram - telemóveis, internet, programas IA, aplicações de imagem e vídeo, etc., nomeiem as ferramentas a que recorreram.

Utilizamos computador, telemóvel, internet e chat GPT para gerar a nossa imagem.

5. Os recursos digitais foram úteis? Justifiquem a resposta.

Sim, porque por exemplo o chat GPT ajudou-nos a criar a nossa imagem, segundo o meme.

6. Consideram que a atividade vos deu outra perspetiva sobre a disciplina de filosofia? Justifiquem a resposta.

Sim, porque aprendemos que a filosofia pode ser algo engraçado e divertido.

7. Mudavam alguma coisa neste laboratório? Justifiquem a resposta.

Não, pois achamos que está tudo em ordem e como deve estar, logo não temos mais sugestões.

Obrigada!

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim, pois foi uma forma diferente, interessante e apelativa para aprender filosofia.

2. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4 - não tivemos muito tempo para preparação, mas mesmo assim achei um trabalho interessante.

3. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, porque nunca tínhamos trabalhado com filosofia desta forma criativa.

4. Que recursos utilizaram - telemóveis, internet, programas IA, aplicações de imagem e vídeo, etc., nomeiam as ferramentas a que recorreram.

telemóvel, printscreen e app para editar imagens (wisdogit)

5. Os recursos digitais foram úteis? Justifiquem a resposta.

Sim, foram uma parte muito relevante para o trabalho, pois permitiu ir buscar ideias e as imagens.

6. Consideram que a atividade vos deu outra perspetiva sobre a disciplina de filosofia? Justifiquem a resposta.

Sim, ajudou a ligar filosofia a contextos práticos e criativos.

7. Mudavam alguma coisa neste laboratório? Justifiquem a resposta.

Apenas tivemos pouco a apresentação com os professores já que era para apresentar a outras turmas, de resto acho que foi ótimo.

Obrigada!

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim. Realizar os memes ajuda a perceber e expressar as nossas opiniões de forma mais indirecta, lúdica e livre.

2. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4

3. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

De certa forma sim, se considerarmos que a utilização de uma nova abordagem é um desafio então definitivamente sim.

4. Que recursos utilizaram - telemóveis, internet, programas IA, aplicações de imagem e vídeo, etc., nomeiam as ferramentas a que recorreram.

Telemóveis, internet e aplicações de imagem e vídeo.

5. Os recursos digitais foram úteis? Justifiquem a resposta.

Sim, quer em termos de obtenção de informação quer em termos de construção do meme.

6. Consideram que a atividade vos deu outra perspetiva sobre a disciplina de filosofia? Justifiquem a resposta.

Sim, uma vez que, como referido na pergunta 1, proporciona uma abordagem mais lúdica e "fora do padrão"; isto mostra-nos que não tem de ser sempre sério e "académico" (se considerarmos as aulas normais).

7. Mudavam alguma coisa neste laboratório? Justifiquem a resposta.

O nosso grupo considera que o "laboratório" utilizado foi eficaz, e não apresentamos nenhuma crítica. No entanto seria interessante pensar que não há melhorias possíveis.

Obrigada!

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim, porque deu-nos a oportunidade de analisar um lado mais técnico da filosofia.

2. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4

3. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, porque nunca tivemos uma oportunidade destas.

4. Que recursos utilizaram - telemóveis, internet, programas IA, aplicações de imagem e vídeo, etc., nomeiem as ferramentas a que recorreram.

Internet, canva, telemóveis.

5. Os recursos digitais foram úteis? Justifiquem a resposta.

Sim, cada um conseguiu encontrar uma conexão para o nosso tema.

6. Consideram que a atividade vos deu outra perspetiva sobre a disciplina de filosofia? Justifiquem a resposta.

Sim, porque nos apresentou um novo mundo da filosofia.

7. Mudavam alguma coisa neste laboratório? Justifiquem a resposta.

Não, porque está perfeito.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim. Achámos a atividade interessante e inovadora.

2. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4

3. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, mas de esta forma foi desafiador no bom sentido.

4. Que recursos utilizaram - telemóveis, internet, programas IA, aplicações de imagem e vídeo, etc., nomeiem as ferramentas a que recorreram.

Telemóvel, computador, chat opt a world.

5. Os recursos digitais foram úteis? Justifiquem a resposta.

Sim bastante, uma vez que nos forneceram recursos necessários para a realização do trabalho.

6. Consideram que a atividade vos deu outra perspetiva sobre a disciplina de filosofia? Justifiquem a resposta.

Sim, porque nos deu abertura para relacionar a disciplina de filosofia com o mundo e a realidade.

7. Mudavam alguma coisa neste laboratório? Justifiquem a resposta.

Não, a atividade já está bem desenvolvida.

Obrigada!

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.
Sim, pois foi uma forma criativa de rever conceitos complexos filosóficos despretensadamente.

2. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e 5 gostei muito.

4/5

3. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Foi diferente de forma positiva, pois não é uma forma regular de expressar a filosofia.

4. Que recursos utilizaram - telemóveis, internet, programas IA, aplicações de imagem e vídeo, etc., nomeiem as ferramentas a que recorreram.

Utilizámos o Pinterest para encontrar uma fotografia engraçada de Descartes e usá-mos o paint, no computador, para ilustrar a imagem.

5. Os recursos digitais foram úteis? Justifiquem a resposta.

Sim, pois o meme (a legenda) foi completamente idêntica nossa.

6. Consideram que a atividade vos deu outra perspetiva sobre a disciplina de filosofia? Justifiquem a resposta.

Sim, pois não achávamos que poderíamos ver a filosofia e aprendê-la de forma tão divertida.

7. Mudaram alguma coisa neste laboratório? Justifiquem a resposta.

Não, foi nos do tempo suficiente porém poderíamos fazer atividades deste género com mais frequência.

Obrigada!

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

O grupo não gostou da atividade, pois a ideia de explicar um meme filosófico para um grupo de pessoas não foi a mais apreciada. Nós acreditamos que o tempo gasto na realização do projeto poderia ter sido utilizado noutros ideais mais interessantes, tais como, um debate sobre algum tema do quotidiano, por exemplo.

2. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e 5 gostei muito.

2

3. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, o grupo nunca realizou tal tipo de tarefa antes e pode-se afirmar que foi diferente dos projetos já realizados até agora. A qualidade única do projeto é que o mesmo baseia-se na criação de um meme.

4. Que recursos utilizaram - telemóveis, internet, programas IA, aplicações de imagem e vídeo, etc., nomeiem as ferramentas a que recorreram.

O grupo recorreu a dispositivos tais como telemóveis e computadores; utilizou sites como o Pinterest e a Wikipédia na construção dos argumentos e sintaxe; google imagens para obter imagens para o meme e usámos o Power Point como ferramenta de edição de imagem do meme.

5. Os recursos digitais foram úteis? Justifiquem a resposta.

Sim, os recursos digitais foram bastante úteis tanto na construção do meme como também na procura de ideais e vocabulário para a formação do projeto e do texto.

6. Consideram que a atividade vos deu outra perspetiva sobre a disciplina de filosofia? Justifiquem a resposta.

Não, infelizmente a atividade não mudou a perspetiva do grupo quanto à filosofia, pois os memes foram baseados em ideias nas quais o grupo já tinha conhecimento como também o grupo dedicou o tempo à qualidade do resultado e não teve oportunidade de aprender novos conceitos (tanto na realização como também na apresentação dos outros memes).

7. Mudaram alguma coisa neste laboratório? Justifiquem a resposta.

A ideia do trabalho é bastante original, mas, infelizmente, não existe nenhuma forma de mudar o trabalho sem perder a sua forma e ao mesmo tempo favorecer o grupo.

Obrigada!

ANEXO 4

PLANIFICAÇÕES - LÓGICA PROPOSICIONAL

AEPA – Núcleo de Estágio 24/25 PES
Supervisora PES- Professora Helena Serrão
Professora Estagiária: Marta Raquel Fonseca (a3034)

Planificação temática LÓGICA PROPOSICIONAL + 'Laboratório de Filosofia - Memes Filosóficos' - 8 aulas de 90'

DATA	AULA	SUMÁRIO	OBJETIVOS	OBSERVAÇÕES
22 OUT	1	Argumentos: força, solidez e cogência.	Relacionar a validade de um argumento com a verdade de uma proposição. Distinguir argumentos dedutivos válidos de argumentos não dedutivos fortes.	OK
25 OUT	2	Formalização de proposições e argumentos: dicionários de argumentos e conectivas proposicionais. Tabelas de verdade.	Formalizar proposições e argumentos. Identificar e aplicar conectivas proposicionais. Construir tabelas de verdade. Condições de verdade das proposições: conjunções, disjunções, negações, condicionais e bicondicionais	OK
29 OUT	3	Formalização de proposições. Tautologia, contradição e contingência. Inspetores de circunstância.	Exercícios de formalização. Reconhecer as regras lógicas da tautologia, contradição e contingência. Construir inspetores de circunstância. Aplicar o método dos inspetores de circunstância para identificar argumentos dedutivos válidos. Exercícios.	OK
5 NOV	4	Âmbito das conectivas. Inspetores de circunstância. Esclarecer dúvidas. Teste de revisões com consulta. Projeto Memes.	Construir inspetores de circunstância. Aplicar o método dos inspetores de circunstância para identificar argumentos dedutivos válidos. Revisões de matéria	OK
8 NOV		Teste sumativo.		OK
12 NOV	5	Formalização de argumentos. Construção de tabelas de verdade para verificar a validade dos argumentos. Exercícios. Projeto Memes Filosóficos (trabalho em aula)	Construir tabelas de verdade e inspetores de circunstância. Aula prática.	OK
15 NOV	6	As principais inferências dedutivas válidas: Negação Dupla. Entrega e correção testes. Apresentação do projeto memes.	Identificar e construir inferências do tipo Negação Dupla. Corrigir as duas versões do teste.	OK
19 NOV	7	As principais inferências dedutivas válidas: Modus Ponens, Modus Tollens, Silogismo hipotético e disjuntivo. Apresentação projeto Memes	Identificar e construir inferências do tipo: Modus ponens, Modus tollens, silogismo hipotético e silogismo disjuntivo.	OK
22 NOV	8	As principais inferências dedutivas válidas: Leis de De Morgan. Contraposição. Falácias formais.	Analisar a validade das inferências do tipo: Leis de De Morgan e contraposição. Falácias formais. Identificar as falácias da afirmação da consequente e negação da antecedente.	OK

PLANIFICAÇÃO - 8 AULAS DE LÓGICA PROPOSICIONAL

AEPA – Núcleo de Estágio 2/
Supervisora PES- Professora Helei
Professora Estagiária: Marta Raquel Fonseca

Tur
Lições 19 e 20 - 22

Aula 1 - MF

Sumário: A validade dos argumentos: solidez, força e cogência. Apresentação do projeto para o Dia Mundial da Filosofia: debate sobre a condição humana concurso memes filosóficos.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Distinguir os conceitos de verdade e validade lógicas	A verdade é uma propriedade das proposições. A validade é uma propriedade dos argumentos. As proposições não são válidas nem inválidas. As proposições só podem ser verdadeiras ou falsas. Os argumentos não são verdadeiros nem falsos. Os argumentos dizem-se válidos ou inválidos. A validade é uma propriedade de conexão entre o valor de verdade das premissas e o valor de verdade da conclusão. A validade de um argumento depende da forma como as premissas sustentam conclusão.	Exposição dialogada;	Diapositivos	Pontualidade; Desempenho; Leitura de relatórios e resumos; Comportamento; Comunicação;	10'
Apresentar argumentos dedutivos e argumentos não dedutivos	Podemos dividir os argumentos em dois tipos, os dedutivos e os não dedutivos. Os argumentos dedutivos são aqueles cuja validade depende apenas da sua forma lógica (ex. demonstrações matemáticas), são argumentos que pertencem à lógica formal. Os argumentos não dedutivos, são argumentos cuja validade não depende unicamente da sua forma lógica. (Ex. as leis da natureza)	Exposição dialogada;	Diapositivos		10'
Distinguir argumentos dedutivos de argumentos não dedutivos	Um argumento é dedutivamente válido se não há qualquer possibilidade das suas premissas serem verdadeiras e a conclusão ser falsa. Não importa saber se as premissas e a conclusão são de facto verdadeiras. O que importa é saber se, supondo que as premissas são verdadeiras, a conclusão pode ser considerada uma consequência necessária das premissas.	Exposição dialogada;	Diapositivos		10'
Aplicar os conceitos de verdade e validade	Exemplos de vários argumentos, com premissas verdadeiras e falsas, com conclusões falsas e verdadeiras.	Exercícios;	Ficha Nr 1		20'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Apresentar os conceitos de solidez, força e cogência	Um argumento sólido é um argumento cuja conclusão verdadeira é deduzida de premissas verdadeiras. Porém, a forma lógica dos argumentos não é o suficiente para avaliar a validade de argumentos não dedutivos. Temos de ter em conta a matéria das proposições. Quanto mais provável for a verdade da conclusão mais forte é o argumento, este argumento é chamado de cogente.	Exposição dialogada;	Diapositivos		10'
Reconhecer o projeto para o Dia Mundial da Filosofia.	Apresentação do projeto para o Dia Mundial da Filosofia. Este projeto está dividido em duas atividades a desenvolver paralelamente: a promoção de um debate entre a comunidade escolar sob o tema a Condição Humana, partindo de um texto de Primo Lévi. E a atividade Memes Filosóficos que será desenvolvida com os alunos do 10ºE a par com os alunos das turmas 10ºA e 11ºC. A criação e apresentação de Memes Filosóficos será um trabalho de grupo em nas 3 turmas. Que no final selecionarão os 2 melhores, os 6 finalistas serão apresentados no auditório no DMF para a seleção dos 3 melhores pela audiência. Todos os trabalhos serão expostos no átrio principal da escola.	Exposição dialogada;	Diapositivos		30'

TPC: Fazer os exercícios da p. 63 do manual.

Resumo: A máquina de salsichas da razão e outro

O texto para resumo nesta aula é de Stephen Law, *The War for Children's Minds* (Londres & Nova Iorque, 2006). Trad. Carlos Marques, e foi tirado da Logosfera.

A máquina de salchichas da razão ou outro

Aquilo que é semelhante num argumento válido é o seu poder de preservar a verdade. Tomemos, por exemplo, o argumento seguinte:

1. Francisco é um homem.
2. Todos os homens vivem na terra.
- Conclusão: Francisco vive na terra.

Este argumento forma-se de duas afirmações, ou premissas, e de uma conclusão. Num argumento dedutivo, como este, as premissas implicam imediatamente a conclusão. O argumento, se válido, fornece-nos uma garantia lógica: se premissas são verdadeiras, a conclusão também o é. Neste caso, o argumento é válido. As premissas implicam realmente a conclusão.

É claro que se introduzirmos num argumento dedutivamente válido uma ou mais falsidades, não há qualquer garantia quanto ao que obtemos. A conclusão pode, ainda assim, ser verdadeira. Mas pode ser falsa. (Suponhamos, por que a primeira premissa do nosso argumento é falsa: o Francisco não é um homem – é um extraterrestre que vive no planeta Plutão; então a nossa conclusão é falsa.) Portanto, um argumento dedutivo válido preserva a verdade. Se introduzirmos premissas verdadeiras, temos a garantia lógica de que sai uma conclusão verdadeira. Se entrarmos interessados em ter convicções que sejam realmente verdadeiras, trata-se de um belo resultado.

Para aqueles que gostam de analogias, podemos dizer que as formas válidas de argumentos dedutivos funcionam um pouco como as máquinas de salchichas. A única diferença é que em vez de introduzirmos carne de salchicha e de o outro lado salchichas, é-nos dada a garantia de que se introduzirmos premissas verdadeiras, saímos com conclusões verdadeiras.

A máquina de salchichas indutiva

A argumentação dedutiva não é a única forma de argumentação sólida. Há também os raciocínios indutivos. Eis um exemplo de um argumento indutivo:

1. A maçã tem três sementes.
2. A maçã dois tem sementes.
3. A maçã três tem sementes.
- [...]
1000. A maçã mil tem sementes.
- Conclusão: Todas as maçãs têm sementes.

Este argumento tem mil premissas (embora eu não me tenha dado ao trabalho de listar mais de que quatro). Num argumento indutivo, as premissas apoiam imediatamente a conclusão. Aqui, a palavra-chave é *apoiar*. É claro que os argumentos não são (e não pretendem ser) dedutivamente válidos. As premissas não implicam dedutivamente a conclusão. Não há garantia lógica de que a maçã seguinte não terá sementes, apesar das muitas maçãs que examinámos agora. Apesar disso, suponhamos que o facto de todas as maçãs que examinámos até agora terem sementes torna extremamente *razoável* que concluamos que todas têm. As premissas, supomos, tornam a verdade da conclusão bastante *se isto é correcto*, os argumentos indutivos sólidos também têm a qualidade de preservar a verdade à maneira da máquina das salchichas. Introduziam-se premissas verdadeiras num argumento indutivo sólido e sai provavelmente um conclusão verdadeira de outro lado.

Uma vez mais, se é a verdade que buscamos, trata-se de um belo resultado.

Stephen Law, *The War for Children's Minds* (London & Nova Iorque, 2006). Trad. Carlos Marques.

AEPA – Núcleo de Estágio 24/
Supervisora PES- Professora Helena
Professora Estagiária: Marta Raquel Fonseca (

Aula 21, 22 / 10ºE - 25 ou

Aula 2

Sumário: Formalização de proposições: dicionário de argumentos. Conectivas proposicionais: negação, conjunção, disjunção, condicional e bicondicional.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
Identificar e definir o que se entende por formalização de uma proposição	A formalização de proposições (simples e complexas) é o procedimento que traduz a linguagem natural para a linguagem simbólica da lógica formal. Para proposição simples fazemos corresponder uma letra minúscula: P, Q, R, S, etc, a que chamamos variáveis proposicionais .	Exposição dialogada; Exercícios;	Videoprojetor; Diapositivos; Quadro	Formalidade; Desempenho; Leitura de relatórios e exames; Comprometimento; Comunicação;	10'
Reconhecer a forma canónica e a forma lógica, construindo um dicionário	Recorrendo ao dicionário de argumentos traduz-se o texto da linguagem natural para a sua forma canónica . A forma canónica é composta de expressões claras e simples, que são facilmente transpostas para a sua forma lógica.	Exposição dialogada; Exercícios	Videoprojetor; Diapositivos; Quadro		10'
Identificar e explicar as conectivas proposicionais	As conectivas proposicionais , ou operadores verofuncionais , são os símbolos que conectam as proposições . Estes são: a negação ($\neg$), a conjunção ($\wedge$), a disjunção inclusiva ($\vee$), a disjunção exclusiva ($\veebar$), a condicional ($\rightarrow$) e a bicondicional ($\leftrightarrow$). Para simbolizar a conclusão de um argumento usa-se este símbolo: $\therefore$.	Exposição dialogada; Exercícios	Videoprojetor; Diapositivos; Quadro		10'
Identificar e aplicar a conectiva da Negação	A negação é uma conectiva que só age sobre uma única proposição, é unária . Na linguagem natural este símbolo substitui: não , não é verdade que , é falso que , etc. Esta conectiva inverte o valor de verdade da proposição	Exposição dialogada; Exercícios	Videoprojetor; Diapositivos; Quadro		10'
Identificar e aplicar a conectiva da Conjunção	A conjunção é uma conectiva binária que relaciona duas proposições simples. As leituras mais comuns desta conectiva são: "e", "mas", "no entanto", "embora", etc., o símbolo é $\wedge$.	Exposição dialogada; Exercícios	Videoprojetor; Diapositivos; Quadro		10'
Identificar e aplicar a conectiva da Disjunção (inclusiva)	A disjunção é uma conectiva binária, isto é, relaciona entre si duas proposições simples. A disjunção inclusiva, tem a leitura comum de: "ou", e usamos o símbolo $\vee$. A disjunção exclusiva tem a leitura comum de: "Ou...ou", ...	Exposição dialogada; Exercícios	Videoprojetor; Diapositivos; Quadro		10'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
Identificar e aplicar a conectiva da Condicional	A condicional é uma conectiva que liga duas proposições, onde a primeira à esquerda da conectiva, é designada antecedente , e a segunda, à direita, é designada consequente . O antecedente desempenha a função de condição suficiente e o consequente desempenha a função de condição necessária, ou seja a verdade do antecedente garante a verdade do consequente . O símbolo é $\rightarrow$.	Exposição dialogada; Exercícios	Videoprojetor; Diapositivos; Quadro		10'
Identificar e aplicar a conectiva da Bicondicional	A bicondicional ($\leftrightarrow$) é um operador que liga duas proposições, onde a proposição colada à esquerda tem o mesmo valor de verdade que a proposição colocada à direita. A conectiva bicondicional tem a leitura comum: "Se, e só se" ou "Se, somente se". Símbolo é $\leftrightarrow$.	Exposição dialogada; Exercícios	Videoprojetor; Diapositivos; Quadro		10'

TPC: Fazer os exercícios da pag. 64 e 1º exercício do manual.

Aula 2

Texto para resumo

"Poderá o homem pensar corretamente sem conhecer as regras e as leis exatas da lógica, utilizando-as apenas intuitivamente? Claro que há músicos tocam um ou outro instrumento sem saberem a arte musical (em particular, as notas). Mas a sua criação é limitada: não podem executar uma obra pautada a notação por eles composta. Quem aprende lógica pensa de um modo mais preciso, sendo os seus argumentos mais exatos e ponderados. (Menos erros e equívocos se menos).

O pensamento lógico não é inato, pode e deve ser desenvolvido de diferentes modos. O estudo sistemático da lógica é uma das vias mais eficazes para o desenvolvimento do pensamento abstrato lógico.

A solução de problemas lógicos é um modo interessante de desenvolver o pensamento. Raymond Smullyan, matemático norte-americano, e numerosos problemas lógicos interessantes. Eis um exemplo: um indivíduo foi julgado por participação num roubo. Na audiência intervieram o juiz, o acusador e o de defesa. O primeiro disse: "Se o réu é culpado, então teve um cúmplice". O segundo objetou: "Não é verdade!", e não podia ter dito coisa alguma de modo eficaz a mentalidade dos seus alunos. Aos juristas que constroem a acusação ou a defesa em conformidade com a lógica. Aos médicos que diagnosticam uma doença partindo das suas manifestações. A lógica faz falta a todas as pessoas em geral, seja intelectual ou manual o trabalho a que se dedicam.

O pensamento e a linguagem condicionam-se reciprocamente. Não foi por acaso que a lógica como ciência surgiu em ligação com a retórica, da oratória e da eloquência. A lógica nasceu na Grécia e na Índia antigas, onde eram muito populares e concorridos os torneios públicos de oradores. (...)

Nos nossos dias, as disputas ou discussões (...) são muito mais agudas quanto à sua essência e conteúdo. Recordemos o fórum internacional "O mundo desnuclearizado. Pela sobrevivência da Humanidade", reunido em 1987 em Moscovo, onde não se abordaram apenas questões particulares, mas o problema que inquieta todo o habitante do planeta e toda a humanidade: a sobrevivência da Humanidade e a conservação da civilização.

A verdade e a lógica são interdependentes. A lógica ajuda a demonstrar os juízos verdadeiros e a refutar os falsos, ensina a pensar clara, concisa e correta. A lógica é imprescindível a todos, aos trabalhadores das mais diversas profissões. Aos professores, pois, sem dominar a lógica não poderão desenvolver o modo eficaz a mentalidade dos seus alunos. Aos juristas que constroem a acusação ou a defesa em conformidade com a lógica. Aos médicos que diagnosticam uma doença partindo das suas manifestações. A lógica faz falta a todas as pessoas em geral, seja intelectual ou manual o trabalho a que se dedicam.

Ajudar os estudantes a dominar a informação multifórmica no estudo de diversas ciências e na sua atividade prática. Na sua autodidaxia para ajudá-los a separar o fundamental do secundário, a perceber de modo crítico as definições e a classificação dos mais diversos conceitos, que aparecem em diferentes textos, a selecionar formas de demonstração dos seus raciocínios verdadeiros e de refutação dos falsos. Estas são algumas das múltiplas vantagens que oferece ao homem o estudo da interessantíssima e antiquíssima ciência das leis e formas de raciocínio correto, a lógica."

Alexandra Guémanova, Lógica, Edições PIR
Adaptado do texto publicado in [Páginas de El](#)

AEPA – Núcleo de Estágio;
Supervisora PES- Professora Heli
Professora Estagiária: Marta Raquel Fonseca

Aula 23, 24 / 10ºE - 29

Aula 3

Sumário: Formalização de proposições: exercícios. Leis lógicas: tautologias, contradições e contingência. Inspectores de circunstância.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Reconhecer as regras das conectivas proposicionais	Consolidação da aula anterior.	Exposição dialogada; Exercícios	Videoprojetor , https://app.casolavirtual.pt/m/subjects/chemistry/chemistry/5008 Diapositivos Quadro Ficha Nr.2	Pontualidade; Desempenho; Leitura de relatórios e resumos; Comportamento; Comunicação;	30'
Identificar e explicar as regras das conectivas lógicas: tautologias, contradições e contingências	Proposições complexas que são sempre verdadeiras, independentemente dos valores de verdade atribuídos às suas variáveis, são chamadas de tautologias . Elas são importantes na lógica porque, não importa quais valores verdadeiros ou falsos que se atribuíam às variáveis, o resultado final será sempre verdadeiro. Por isso, estas proposições também são conhecidas como leis lógicas . Por outro lado, contradições são proposições que, independentemente dos valores de verdade das variáveis, são sempre falsas em quaisquer situações. Já as proposições chamadas de contingências apresentam uma forma lógica que pode ser verdadeira em algumas situações e falsa noutras. Ou seja, elas não são sempre verdadeiras nem sempre falsas; o seu valor de verdade depende das combinações dos valores atribuídos às variáveis.	Exposição dialogada; Diapositivos Quadro	Videoprojetor , Diapositivos Quadro		25'
Definir o âmbito das conectivas	Para se avaliar uma proposição considera-se a conectiva de maior âmbito, o seu âmbito é a sua abrangência, ou seja, a sua área de ação.	Exposição dialogada; Diapositivos Quadro	Videoprojetor , Diapositivos Quadro		5'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Reconhecer e aplicar inspectores de circunstância	Em lógica proposicional, um inspector de circunstância é um tipo de análise que avalia uma proposição composta, tendo em conta todas as combinações possíveis de valores de verdade das proposições simples que a constituem. Ele "inspeciona" como cada combinação de verdadeiros (V) e falsos (F) nas proposições simples influenciam o resultado final da proposição composta.	Exposição dialogada; Exercícios;	Videoprojetor , Diapositivos Quadro		30'
Aplicar as condições de verdade das proposições: conjunções, disjunções, negações, condicionais e bicondicionais.	Esta análise é normalmente realizada através de uma tabela de verdade , onde cada linha representa uma circunstância possível, ou seja, uma combinação específica de valores de verdade para as proposições simples. O inspector de circunstância verifica quais dessas combinações tornam a proposição composta verdadeira ou falsa. Com isso, é possível determinar, por exemplo, se a proposição é uma tautologia (sempre verdadeira), uma contradição (sempre falsa) ou uma contingência (verdadeira em alguns casos e falsa em outros). O papel do inspector de circunstância, neste contexto, é fundamental para a análise formal de proposições, ajudando a compreender a lógica por trás das combinações de valores de verdade e as suas implicações no resultado final de proposições complexas.				

Aula 3 – Texto para Resumo

A Argumentação é um instrumento sem o qual não podemos compreender melhor o mundo nem intervir nele de modo a alcançar os nossos objetivos; não podemos sequer determinar com rigor quais serão os melhores objetivos a ter em mente. Os seres humanos estão sós perante o universo; têm de resolver problemas, enfrentar dificuldades, traçar planos de ação, fazer escolhas. Para fazer todas estas coisas precisamos de argumentos. Será que a Terra está im no centro do universo? Que argumentos há a favor dessa ideia? E que argumentos há contra ela? Será que Bin Laden é responsável pelo atentado de 11 de Setembro? Que argumentos há a favor dessa ideia? E que argumentos há contra? (...) O que é a consciência? Será que alguma vez houve vida em Marte? Queremos respostas a todas estas perguntas e a muitas mais. Mas as respostas não nascem das árvores nem dos livros estrangeiros; temos de ser nós a pre descobri-las. Para descobri-las temos de usar argumentos. E quando argumentamos podemos enganar-nos; podemos argumentar bem ou mal. É por isso q lógica é importante. A lógica permite-nos fazer o seguinte:

- 1) Distinguir os argumentos corretos dos incorretos;
- 2) Compreender por que razão uns são corretos e outros não; e
- 3) Aprender a argumentar corretamente.

Os seres humanos erram. E não erram apenas no que respeita à informação de que dispõem. Erram também ao pensar sobre a informação de que dispõem retirar consequências dessa informação, ao usar essa informação na argumentação. Muitos argumentos incorretos não são enganadores: são obviamente incorretos. Mas alguns argumentos incorretos parecem corretos. Por exemplo, muitas pessoas sem formação lógica aceitariam o seguinte argumento:

Tem de haver uma causa para todas as coisas porque todas as coisas têm uma causa.

Contudo este argumento é incorreto. A lógica ajuda-nos a perceber por que razão este argumento é incorreto, apesar de parecer correto. Chama-se “válido um argumento correto e “inválido” a um argumento incorreto.

Desidério Murcho, *O lugar da Lógica na Filosofia*, Plátano, 2003, p1

AEPA – Núcleo de Estágio 24/
Supervisora PES- Professora Helena
Professora Estagiária: Marta Raquel Fonseca (

Aula 27, 28 / 10ºE - 5 nov

Aula 4

Sumário: Âmbito das conectivas. Inspectores de circunstância. Exercícios. Revisões. Teste de revisões com consulta.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Esclarecer o âmbito das conectivas	Para se avaliar uma proposição considera-se a conectiva de maior âmbito, o seu âmbito é a sua abrangência, ou seja, a sua área de ação. Reconhecer a parte da fórmula proposicional alcançado pelo âmbito operativo de cada conectiva é essencial para apurar o valor de verdade da proposição complexa.				20'
Enunciar as condições de verdade de proposições aplicando os inspectores de circunstância	Criar inspectores de circunstância para avaliar os argumentos dados em aula, com 2 e 3 proposições, de modo a articular as seguintes competências: • Elaborar argumentos na forma padrão/canónica • Elaborar dicionário • Traduzir na forma lógica • Criar inspectores de circunstância	Exposição dialogada;	Videoprojetor Vídeo dos inspectores de circunstância Quadro Ficha 2 Exercícios Quadro	Pontualidade; Desempenho; Leitura de relatórios e resumos; Comportamento; Comunicação;	35'
Esclarecer dúvidas	Revisões.	Exposição dialogada;			20'
	Teste de revisões com consulta		Enunciado de teste fotocopiado		30'

Aula 4 – Texto para Resumo

Âmbito das conectivas

Na lógica proposicional também se utilizam os parêntesis “(...)”, pois são necessários para agrupar, à semelhança do que acontece na matemática. Assim, cada conectiva proposicional binária terá parêntesis. Por exemplo, sendo P a abreviação da proposição simples “Deus existe” e Q a abreviação de “há mal no mundo”, a proposição complexa “Deus existe e há mal no mundo” é traduzida como (P ∧ Q). Apenas a negação não terá parêntesis, pois é um operador unário como, por exemplo, na proposição “não há mal no mundo” que se pode traduzir simplesmente como ¬Q. Por uma questão de simplicidade, pode-se omitir os parêntesis exteriores, mas convém lembrar que eles estão sempre lá.

As conectivas proposicionais têm um âmbito que consiste na parte da fórmula sobre a qual elas operam. A conectiva principal ou com maior âmbito é a que se aplica a toda a proposição. Por exemplo, na forma lógica “Se P, então não-Q”, a conectiva “não” está a operar apenas sobre Q, enquanto a conectiva “se... então” está a operar sobre P e não-Q, por isso “se... então” é a conectiva principal ou com maior âmbito. Muitas vezes os parêntesis são necessários para evitar ambiguidades e para sabermos qual é a conectiva com maior âmbito. Analise-se as seguintes proposições:

- A. Se não é verdade que a vida tem sentido, então Deus existe.
- B. Não é verdade que se a vida tem sentido, então Deus existe.

Na proposição (A) a negação só afeta a antecedente da condicional, sendo que a conectiva da condicional opera sobre toda a proposição, por isso a condicional neste caso é a conectiva de maior âmbito. Esta proposição diz-nos que a antecedente da condicional é falsa e a consequente é verdadeira, por isso a formulação de (A) é a seguinte:

A. (¬P → Q)

Enquanto na proposição (B) a conectiva da negação não opera apenas sobre a antecedente mas sobre toda a condicional. Neste caso o operador com maior âmbito é a negação. Esta proposição diz-nos que a condicional é falsa; assim, tem a seguinte formulação lógica:

B. ¬(P → Q)

Do mesmo modo, é diferente afirmar (C) e (D):

- C. Deus existe, e se a vida tem sentido então há entrega ativa a projetos com valor.
- D. Se Deus existe e a vida tem sentido, então há entrega ativa a projetos com valor.

A proposição (C) afirma que é verdade que Deus existe, e que, caso seja verdade que a vida tem sentido, então também será verdade que há entrega ativa a projetos de valor. A conectiva com maior âmbito é a conjunção. A formulação lógica é:

C. (P ∧ (Q → R))

Na proposição (D) já não se afirma que é verdade que Deus existe, mas sim que se for verdade que Deus existe e a vida tem sentido, então também será verdade que há entrega ativa a projetos de valor. A conectiva com maior âmbito é a condicional. A formulação lógica é:

D. ((P ∧ Q) → R)

Domingos Faria e Luís Veríssimo, Apoio à implementação das Aprendizagens Essenciais no 10.º ano, Leya 2018

Aula 5

Sumário: Formalização de argumentos. Construção de tabelas de verdade para verificar a validade dos argumentos. Exercícios. Projeto Memes Filosóficos.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AVALIAÇÃO	TEMPO
Identificar os elementos que compõe a formalização dos argumentos	Uma proposição é uma frase declarativa com sentido e valor de verdade, pode ser verdadeira ou falsa. Um argumento é um conjunto de proposições organizadas de modo que uma delas é justificada pelas outras, esta denomina-se conclusão. Premissa é a proposição cuja função é justificar outra premissa e/ou a conclusão do argumento. Para avaliar o valor de verdade das proposições usamos a tabela de verdade, para avaliar a validade de um argumento usamos o inspetor de circunstância, que é uma tabela de verdade onde se considera a conclusão do argumento.	Exposição dialogada;	Quadro	Pontualidade; Desempenho; Leitura de relatórios e resumos; Comportamento; Comunicação;	10'
Formalizar argumentos	Exercícios de formalização de argumentos.	Exercícios.	Quadro		20'
Construção de inspetores de circunstância	Construção de tabelas de verdade (inspetores de circunstância) para verificar a validade dos argumentos.	Exposição dialogada; Exercícios.			20'
Apresentar estatuto do trabalho de grupo	Apresentação pelos grupos de trabalho da fase em que se encontra o projeto dos Memes filosóficos. Clarificação de dúvidas. Grupos: 1. Marta, Mariana, Mafalda, Manuel 2. Margarida Neto, Margarida Ibris, Matilde Matos, Beatriz Fonseca 3. Madalena, Lara, Jorua 4. Rita, Beatriz Fernandes, Kamilly 5. Beatriz Soares, Gabriela, Eduardo, Alice Mateus 6. Rafael, Nuno, Alexandre Freijo 7. Duarte, Alexandre Duarte, Fernando 8. Alice Salazar, Matilde Nunes, Natacha, Bda	Exposição dialogada; Atividade em grupo	Quadro		25'
	Entrega testes de revisões				15'

TPC – Concluir o projeto dos Memes Filosóficos para apresentação em sala dia 13 de novembro. Passar a correção do Teste de Revisões para entrega.

Aula 5 – Texto para Resumo

Tabelas de verdade – Teste de validade de formas argumentativas

A utilidade maior das tabelas revela-se quando precisamos de testar a validade de argumentos. Não é estranho usar o método das tabelas de verdade para testar a validade de argumentos, pois ainda que os argumentos não sejam verdadeiros nem falsos (mas antes válidos ou inválidos), eles são constituídos por proposições (as premissas e a conclusão) que são verdadeiras ou falsas. **Uma vez que já sabemos que um argumento válido só não pode ter premissas verdadeiras e conclusão falsa**, podemos então colocar as tabelas de verdade das premissas e a da conclusão, de modo a ver se alguma vez se verifica aquelas serem verdadeiras e esta falsa. Se tal acontecer uma vez, ficamos a saber que o argumento é inválido.

Tomemos, como exemplo, o seguinte argumento:

*O Universo é fruto do acaso ou foi intencionalmente criado por um ser inteligente.
Porém, o Universo não é fruto do acaso.
Logo, foi intencionalmente criado por um ser inteligente.*

Para determinar se é válido ou não começamos por representar a forma lógica de cada uma das proposições, depois de explicitar um dicionário:

P: O Universo é fruto do acaso.

Q: O Universo foi intencionalmente criado por um ser inteligente.

Ao fazer o dicionário não podemos esquecer que temos de usar apenas proposições sem quaisquer conectivos, que só depois são inseridas. Partindo daí, representamos argumentativa escrevendo cada premissa numa linha diferente e a conclusão, precedida pelo respetivo símbolo, "∴", na última:

P ∨ Q

¬P

∴ Q

O que fazemos agora é uma **sequência de tabelas de verdade**, uma para cada premissa e outra para a conclusão, a que se chama também **inspetor de circunstâncias**:

P	Q	P ∨ Q	¬P	∴ Q
V	V	V	F	V
V	F	V	F	F
F	V	V	V	V
F	F	F	V	F

Cada linha da tabela corresponde a uma circunstância possível. Resta examinar este inspetor para ver se há alguma circunstância em que as duas premissas sejam verdadeiras e a conclusão falsa. Ora só na terceira circunstância (FF) as duas premissas são verdadeiras. Mas nessa mesma circunstância a conclusão também é verdadeira a forma argumentativa é válida.

Vejamus outro argumento:

Se Deus existe, a vida tem sentido.

Porém, Deus não existe.

Logo, a vida não faz sentido

$P \rightarrow Q$

$\neg P$

$\therefore \neg Q$

A tabela de verdade é a seguinte:

P	Q	$P \rightarrow Q$	$\neg P$	$\therefore \neg Q$
V	V	V	F	F
V	F	F	F	V
F	V	V	V	F
F	F	V	V	V

Como se vê agora temos duas circunstâncias em que as duas premissas são verdadeiras. Contudo, numa delas a conclusão é falsa. Logo, a forma argumentativa é inválida.

É incorreto dizer que esta forma argumentativa é inválida na terceira fila e válida na quarta. Um argumento ou é válido ou não, sendo incorreto afirmar que é válido em algumas circunstâncias e inválido noutras. Ser válido é não haver qualquer circunstância em que as premissas são verdadeiras e a conclusão falsa. Basta uma circunstância em que as premissas são verdadeiras e a conclusão falsa para que o argumento seja inválido.

Adaptado de Aires,
Racionalidade Argumentativa da Filosofia e a Dimensão Discursiva do Trabalho Filosófico

AEPA – Núcleo de Estágio 24/
Supervisora PES- Professora Helena
Professora Estagiária: Marta Raquel Fonseca (

Aula 31, 32 / 10ºE – 15 nov

Aula 6

Sumário: Entrega e correção dos testes. Inferência válida: negação dupla. Apresentação dos trabalhos de grupo - Memes Filosóficos (eleição dos 3 melhores memes).

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Apresentação dos trabalhos de grupo	Cada grupo terá 5 minutos para apresentar à turma o seu trabalho, no final far-se-á a votação dos 3 melhores memes, que irão a concurso dia 21 de novembro. Grupos: • Marta, Mariana, Mafalda, Manuel • Margarida Neto, Margarida Brás, Matilde Matos, Beatriz Fonseca • Madalena, Lara, Joana • Rita, Beatriz Fernandes, Kamaly • Beatriz Soares, Gabriela, Eduardo, Alice Mateus • Rafael, Nuno, Alexandre Feijó • Duarte, Alexandre Duarte, Fernando • Alice Saldanha, Matilde Nunes, Natacha, Ilda	Doc. com critérios de votação dos memes	Videoprojector Quadro	Pontualidade; Desempenho; Leitura de relatórios e resumos; Comportamento; Comunicação;	45'
Definir o conceito de inferência	Inferência é uma dedução. Inferir é deduzir uma conclusão a partir da análise de uma ou mais premissas ou argumentos. Exemplo: Se eu tiver dinheiro, irei viajar. Se eu for viajar, ficarei feliz. Portanto, se eu tiver dinheiro, ficarei feliz.	Exposição diálogo;			5'
Identificar a dupla negação	A dupla negação é uma forma de inferência válida comum e caracteriza-se por fazer uma dupla negação de uma proposição, o que equivale à afirmação dessa proposição. Negar duas vezes uma proposição é igual a afirmá-la. $\neg \neg A$ A	Exposição diálogo; Vídeo	Videoprojector Quadro		5'
Aplicar a dupla negação	Ex: É falso que eu tenha ido à praia. Logo, não fui à praia.	Exercícios	Quadro		10'
	Correção dos testes.	Exposição diálogo;	Videoprojector Quadro		25'

TPC: Passar a correção do teste no caderno. Terminar o projeto Memes.

Aula 6 – Texto para Resumo

Verofuncionalidade

A lógica formal começa com duas descobertas fundamentais, e é por isso que tem essa designação. Primeiro, que vários raciocínios têm a mesma forma lógica [...]. Segundo, muitos casos o exame da forma lógica é suficiente para saber se os raciocínios são válidos ou não. (Marcho 2019: 38)

Não é fácil apresentar uma definição explícita de “forma lógica”; talvez nenhuma definição de “forma lógica” que seja simultaneamente rigorosa e informativa esteja disponível. A primeira ideia essencial é que raciocínios acerca de coisas diferentes podem apresentar uma estrutura frásica comum; a segunda é que essa estrutura é, em muitos casos, o suficiente para decidir se um raciocínio é ou não válido.

A primeira parte da lógica clássica é a lógica verofuncional; a segunda é a lógica quantificada. Na lógica verofuncional “estuda-se apenas uma classe restrita de raciocínios: em que as únicas componentes relevantes para a validade são as condições de validade de cinco operadores de formação de frases, que são palavras, ou conjuntos de palavras, que se aplicam a frases para gerar outras frases” (Marcho 2019: 38).

Esses operadores são os seguintes: negação, conjunção, disjunção, condicional e bicondicional. Não há qualquer razão para os apresentar por esta ordem, mas é compreensível começar pela negação, uma vez que este é, dos cinco, o único operador unário: pode ser aplicado a uma só frase de modo a formar outra frase com sentido.

Desidério Marcho chama, todavia, a atenção para uma confusão frequente:

Os operadores de formação de frases têm um papel semântico muito diferente dos indicadores de conclusão, como “logo”, ou de premissa, como “porque”. Os primeiros permitem frases partindo de frases, mas os segundos não formam frases no sentido lógico do termo, mas raciocínios, que são encadeamentos especiais de frases. [...] Daí que nem “logo”, o símbolo canónico de conclusão, nem qualquer outro indicador de premissa ou de conclusão seja um operador de formação de frases. (Marcho 2019: 39)

Os cinco operadores acima referidos têm uma propriedade fundamental:

Estes cinco operadores não se limitam a gerar frases a partir de frases. Além disso, o valor de verdade das frases com qualquer um destes operadores é inteiramente determinado pelo valor de verdade das frases constituintes. (Marcho 2019: 40)

As condições de verdade dos operadores podem ser especificadas por meio de dispositivos gráficos chamados “tabelas de verdade”.

Um operador verofuncional pode agora ser definido da seguinte maneira:

Um operador de formação de frases é verofuncional se o valor de verdade da frase que o tenha como operador principal for exclusivamente determinado pelo valor de verdade da frase sem ele. Estes operadores têm esta designação porque são funções de verdade, ou seja, funções cujos valores de entrada e de saída são valores de verdade. No sentido matemático, uma função é qualquer operação na qual os valores de saída são inteiramente determinados pelos valores de entrada. (Marcho 2019: 42)

Artur Polónio, *Elementar7*, cap. 2, 2020, in [Crítica](#):
(*Recensão à Lógica Elementar de Desidério* 3)

AEPA – Núcleo de Estágio 24/

Supervisora PES- Professora Helena

Professora Estagiária: Marta Raquel Fonseca (

Aula 33, 34 / 10ºE – 19 nov

Aula 7

Sumário: Formas de inferência dedutiva válidas: *Modus ponens*, *Modus tollens*, silogismo hipotético e silogismo disjuntivo. Exercícios.

Apresentação dos Memes Filosóficos.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Definir o Modus ponens	O <i>Modus ponens</i> – modo de afirmação – é uma forma de inferência válida muito comum e caracteriza-se por afirmar na 2ª premissa o antecedente da condicional, que está na 1ª premissa. A sua conclusão é a afirmação da consequente da condicional. P1: Se P, então Q P2: Afirmação de P Conclusão: Logo Q $P \rightarrow Q$ P $\therefore Q$	Exposição dialogada; Apresentação	Videoprojector Quadro	Pontualidade; Desempenho; Leitura de relatórios e resumos; Comportamento; Comunicação;	5'
Definir o Modus tollens	O <i>Modus tollens</i> – modo de negação, caracteriza-se por negar na segunda premissa a consequente da condicional que está na primeira premissa. A sua conclusão é a negação da antecedente dessa condicional. P1: Se P, então Q P2: Negação de Q Conclusão: Logo, negação de P $P \rightarrow Q$ $\neg Q$ $\therefore \neg P$	Exposição dialogada; Apresentação	Videoprojector Quadro		5'
Identificar o Modus ponens e o Modus tollens, construir o aspeto de circunstância	<i>Modus ponens</i> Se está sol, vou à praia. Está sol. Logo, vou à praia <i>Modus tollens</i> Se estudarmos, passamos no teste. Não passamos no teste. Logo, não estudamos.	Ficha 3	Quadro		15'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Definir o silogismo hipotético	O silogismo hipotético é uma forma de inferência válida e, é constituído por três proposições condicionais em que a consequente da primeira premissa é a antecedente da segunda premissa e a conclusão é constituída pela antecedente da primeira e a consequente da segunda. No silogismo hipotético se uma proposição P implica uma proposição Q, e se esta implica uma proposição R, daqui se segue transitivamente que a proposição P implica a R. $P \rightarrow Q$ $Q \rightarrow R$ $\therefore P \rightarrow R$	Exposição dialogada; Apresentação	Videoprojector Quadro		5'
Identificar o silogismo hipotético, construir inspetor de circunstância	Ex: Se gostas de mim, então respeitas-me. Se me respeitas, então dizes-me a verdade. Logo, se gostas de mim, então dizes-me a verdade. Construir inspetor de circunstância.	Exposição dialogada; Exercícios	Quadro		5'
Definir o silogismo disjuntivo	O silogismo disjuntivo, <i>modus tollendo ponens</i> , do latim para "modo que afirma negando" é uma forma de inferência válida com a seguinte forma lógica: $P \vee Q$ $\neg P$ $\therefore Q$	Exposição dialogada; Apresentação	Videoprojector Quadro		5'
Identificar o silogismo disjuntivo, construir inspetor de circunstância	Ex: Vou comer sopa ou vou comer salada. Não vou comer sopa. Logo, vou comer salada.	Exposição dialogada; Exercícios	Quadro		10'
Comunicar trabalho de grupo	Apresentação dos trabalhos de grupo do Laboratório de Filosofia - Memes Filosóficos. Eleição dos 3 melhores.		Videoprojector Quadro		30'

TPC – Exercícios da pag. 75

Aula 7 – Texto para Resumo

Argumentos dedutivos

Todos os argumentos que até agora apreciamos têm um certo grau de incerteza, de uma maneira ou de outra. Exemplos novos podem sempre refutar um argumento com 1 exemplo, e até uma fonte informada e imparcial pode estar errada. No entanto, os argumentos dedutivos bem construídos são argumentos em que a verdade das premissas garante a verdade das conclusões.

Se não há fatores de sorte no xadrez, então o xadrez depende unicamente do talento dos jogadores.

Não há fatores de sorte no xadrez.

Logo, o xadrez depende unicamente do talento dos jogadores.

Se estas duas premissas são verdadeiras, então tem também de ser verdade que o xadrez depende unicamente do talento dos jogadores. Para discordar da conclusão, o leitor discordar também de pelo menos uma das premissas.

Os argumentos dedutivos oferecem, pois, certezas —mas apenas se as respetivas premissas forem também certas. Uma vez que as premissas dos nossos argumentos. Raramente são assim, as conclusões dos argumentos dedutivos da vida real têm ainda assim de ser apreciadas com alguma (por vezes muitas!) reticências. No entanto, quando conseguimos as premissas fidedignas, as formas dedutivas são muito úteis. Lembra-se da regra 3: tente começar com premissas fidedignas.

Mesmo quando as premissas são incertas, as formas dedutivas oferecem uma maneira efetiva de organizar um argumento, especialmente num ensaio argumentativo. Este capítulo aprehe formas dedutivas comuns com exemplos simples, cada uma com uma regra própria. Os capítulos VII-IX voltarão a tratar do seu uso nos ensaios argumentativos.

Os argumentos dedutivos bem formados chamam-se argumentos válidos. Usando as letras A e B em representação de duas frases, a forma dedutiva mais simples é:

Se [frase A], então [frase B]. [Frases A] Logo, [frase B].

Ou, mais sucintamente:

Se A, então B.

A

Logo, B.

Esta forma chama-se *modus ponens* («o modo de pôr/afirmar»: põe A, fique com B). Se A representar «não há fatores de sorte no xadrez» e B «o xadrez depende unicamente do talento dos jogadores», o nosso exemplo introdutório é um caso de *modus ponens*. Verifique-o.

Muitas vezes um argumento destes é tão óbvio que não precisa de ser formulado como um *modus ponens*. (...) Outras vezes, no entanto, é útil escrevermos o *modus ponens*:

Se existem milhões de planetas habitáveis na nossa galáxia, então parece provável que a vida se tenha desenvolvido em mais do que um planeta.

Existem milhões de planetas habitáveis na nossa galáxia.

Logo, parece provável que a vida tenha evoluído em mais do que um planeta.

Para desenvolvermos este argumento temos de defender e explicar ambas as premissas e elas requerem argumentos bastante diferentes (porque?). É útil formulá-los separadamente desde o início.

Adaptado de Anthony WESTON, *Arte de Argumentar*, Gradiva, Lisboa

Aula 8

Sumário: Formas de inferência válida: Contraposição. Leis De Morgan. Falácias formais: falácia da afirmação da consequente, falácia da negação da antecedente.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Definir a Contraposição	A contraposição é uma inferência dedutiva válida que tem como premissa uma condicional, e dela podemos inferir validamente a inversão das suas proposições simples desde que as seguirmos. A consequente é condição necessária da antecedente, sem ela, a antecedente não poderia ocorrer. $P \rightarrow Q$ $C: \neg Q \rightarrow \neg P$	Exposição dialogada; Apreciação	Videoprojector	Pontualidade; Desempenho; Leitura de relatórios e resumos;	5'
Identificar a contraposição	Considere o argumento: Se gostas de mim, respeita-me. Logo, se não me respeitas, não gostas de mim. Dicionário: P: Gostas de mim. Q: Respeitas-me. Formalização: $P \rightarrow Q$ $\neg Q \rightarrow \neg P$	Exposição dialogada; Apreciação		Comportamento; Comunicação;	5'
Avaliar a Contraposição	Elaborar a tabela de verdade correspondente para verificação da validade desta inferência.	Exposição dialogada; Exercícios	Quadro		5'
Definir a primeira Lei de De Morgan	Das formas proposicionais com os mesmos valores de verdade em quaisquer circunstâncias são fórmulas equivalentes. Se tivermos fórmulas equivalentes, então de uma dada fórmula equivalente podemos inferir a outra fórmula equivalente, mantendo os valores de verdade. Deste modo, quando temos equivalências podemos também fazer inferências válidas. O matemático Augustus De Morgan formulou equivalências importantes a partir deste princípio: A 1ª Lei De Morgan diz-nos que partindo da negação de uma disjunção entre 2 proposições, podemos concluir uma conjunção entre a negação de cada uma dessas proposições. A negação da disjunção "P ou Q" é igual à conjunção de "Não-P e Não-Q"	Exposição dialogada; Apreciação	Videoprojector Quadro		8'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Definir a segunda Lei de De Morgan	A 2ª Lei De Morgan diz-nos que, partindo da negação de uma conjunção entre duas proposições, podemos concluir uma disjunção entre a negação de cada uma dessas proposições. A negação da conjunção "P e Q" é igual à disjunção de "Não-P ou Não-Q"	Exposição dialogada; Apreciação	Videoprojector Quadro		8'
Identificar a primeira Lei De Morgan	Considere as proposições: - P: "João vai ao cinema." - Q: "João vai ao parque." A frase "Não é verdade que João vá ao cinema ou ao parque" pode ser reescrita como "João não vai ao cinema nem ao parque". - Forma lógica inicial: $\neg (P \vee Q)$ - Não é verdade que João vá ao cinema ou ao parque. - Reescrita pela 1ª Lei de De Morgan: $(\neg P) \wedge (\neg Q)$ - O João não vai ao cinema nem ao parque. Esta equivalência mostra como a negação de uma conjunção se transforma numa conjunção entre a negação de cada uma das proposições.	Exposição dialogada; Apreciação	Videoprojector Quadro		10'
Identificar a segunda Lei de Morgan	Considere o seguinte dicionário: - P: "O Bruno vai à praia." - Q: "O Bruno vai às compras." A frase "Não é verdade que o Bruno vá à praia e vá às compras." pode ser reescrita como "O Bruno não vai à praia nem vai às compras". - Forma lógica inicial: $\neg (P \wedge Q)$ - Não é verdade que o Bruno vá à praia e vá às compras. - Reescrita pela 2ª Lei de De Morgan: $(\neg P) \vee (\neg Q)$ - O Bruno não vai à praia ou não vai às compras. Esta transformação mostra como a negação de uma conjunção é equivalente a uma disjunção entre a negação de cada uma das proposições.	Exposição dialogada; Apreciação	Videoprojector Quadro		10'
Avaliar as 2 Leis De Morgan	Elaborar tabelas de verdade das 2 leis De Morgan para verificação da validade destas inferências.	Exposição dialogada; Exercícios	Videoprojector Quadro		10'
Definir os conceitos de falácia e falácia formal	Uma falácia é um raciocínio que aparenta ser lógico e verdadeiro, mas é falso. Nas falácias formais o erro reside na sua forma lógica.	Exposição dialogada; Apreciação	Videoprojector Quadro		2'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Identificar a falácia formal da afirmação da consequente	Numa implicação condicional $P \rightarrow Q$ (Se P, então Q): - Se o antecedente (P) é verdadeiro, o consequente (Q) deve ser verdadeiro. - Mas, o contrário não é necessariamente verdadeiro: o consequente (Q) pode ser verdadeiro por outras razões que não P. Relembra que a consequente de uma condicional é condição necessária da antecedente, não basta concluirmos que a consequente é verdadeira para concluirmos necessariamente que a antecedente, condição suficiente, também é. Forma da falácia da afirmação da consequente: $P \rightarrow Q$ - Q (o consequente é verdadeiro). - Concluir P (Logo, P).	Exposição dialogada; Apreentação	Videoprojector Quadro		10'
Identificar a falácia formal da afirmação da consequente	Falácia formal da afirmação da consequente Se eu tenho gripe, então estou com febre. Dicionário: - P: Eu estou com febre - Q: Logo, tenho gripe. Formalização: $P \rightarrow Q$, Q, Logo, P Por que é uma falácia? A febre (P) pode ser causada por diversas condições além da gripe (Q), como uma infecção ou outro tipo de doença. Logo, afirmar que a febre prova que a pessoa tem gripe é uma conclusão errada. Isto demonstra uma falha lógica: assumir que a verdade do consequente (Q) implica automaticamente a verdade do antecedente (P).	Exposição dialogada; Apreentação	Videoprojector Quadro		5'
Avaliar a falácia formal da afirmação da consequente	Elaborar a tabela de verdade correspondente para verificação da validade desta inferência.	Exposição dialogada; Apreentação Exercícios	Videoprojector Quadro		10'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Definir a falácia formal da negação da antecedente	A falácia formal da negação da antecedente ocorre quando alguém assume, incorretamente, que a falsidade do antecedente (P) de uma implicação ($P \rightarrow Q$) implica a falsidade do consequente (Q).	Exposição dialogada; Apreentação	Videoprojector Quadro		10'
Identificar a falácia formal da negação da antecedente	Consideremos o argumento P1: $P \rightarrow Q$ (Se chove, a rua fica molhada.) P2: Q (A rua está molhada). Conclusão inválida: P (Logo, choveu). Neste caso, a rua pode estar molhada por outro motivo, rega de plantas ou lavagem da rua, por exemplo.	Exposição dialogada; Apreentação	Videoprojector Quadro		10'
Avaliar a falácia formal da negação da antecedente	Fazer tabela de verdade para verificar a invalidade da falácia.	Exposição dialogada; Apreentação Exercícios	Quadro		

TPC: Ficha 4.

Aula 3 – Texto para Resumo

É só lógica?

Tem-se afirmado muitas vezes que o pensamento crítico coincide essencialmente com a lógica. Numa defesa recente desta posição, Jennifer Wilson Miliutez concede que o pensamento crítico, tal como é habitualmente ensinado, consiste numa "mistura de competências", mas sustenta que todos se reduzem afinal a "uma competência fundacional prévia muito importante: o reconhecimento das conexões inferenciais entre afirmações". Logo, afirma, os princípios do pensamento crítico são "o primeiro de axiomas que se aprendem num curso de Introdução à Lógica" (Miliutez, 2012, p. 467). Do seu ponto de vista, as competências do pensamento crítico não são específicas de cada domínio, mas "dependem do domínio de conhecimento para que possam ser exercitadas" (Miliutez, 2012, p. 470).

Contudo, sabe-se desde há muito tempo que as competências lógicas são tão específicas de cada domínio quanto as outras competências mentais, e não estão certamente "fora do problema da transferência" (McPeck, 1990, p. 11). Isto não deveria ser surpreendente. Fora da matemática, a lógica dedutiva tem apenas um pequeno papel na resolução de problemas, e a grande maioria de casos práticos de "falácias lógicas" dizem respeito a princípios lógicos que vão muito além da lógica dedutiva (Boudry et al., 2015). Mal deixamos o domínio da lógica dedutiva para trás, o conhecimento de fundo do assunto empírico em questão torna-se decisivo para as conclusões que se pode tirar. Para citar o caso mais famoso de todos, é devido à nossa informação de fundo acerca de piáurios que tendemos a concluir "Twenty voi" de "Twenty é um piáurio".

Praticar o que se aprendeu

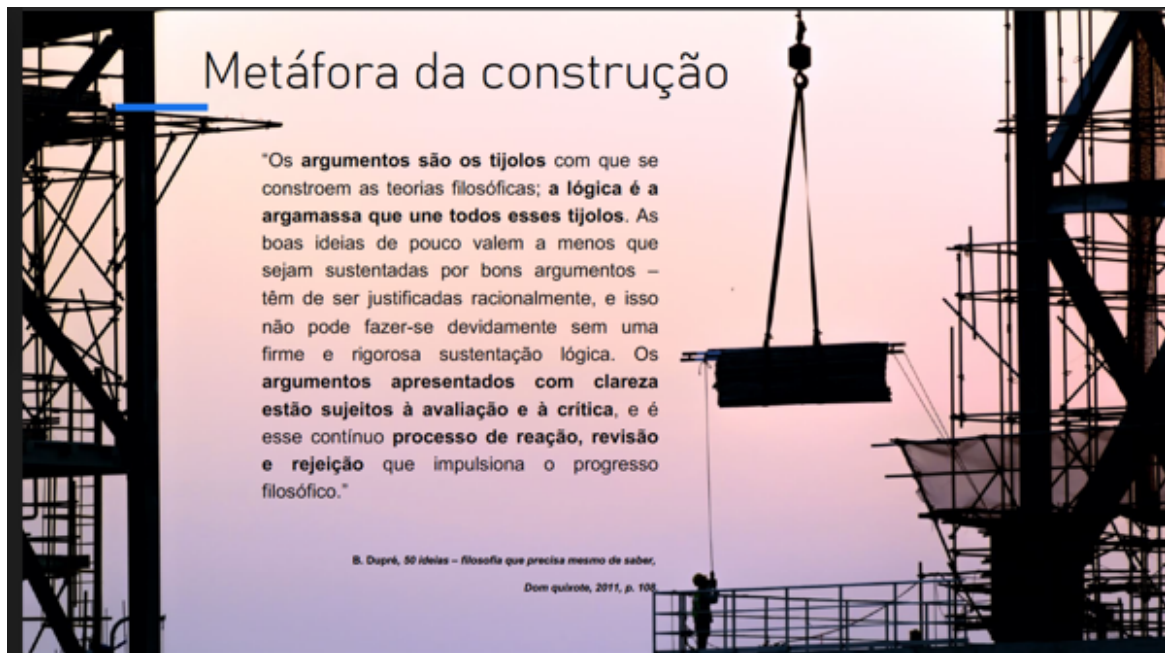
O mesmo tipo de afirmações ambiciosas que têm sido feitas para promover cursos de pensamento crítico, têm sido feitas também a favor dos estudos filosóficos em geral. Basta navegar nas páginas web de alguns dos mais importantes departamentos de filosofia para encontrar fortes afirmações a favor da ideia de que os estudos de filosofia fornecem competências e aptidões úteis para todas as disciplinas, e essencialmente em todos os altos cargos que se consiga imaginar. Infelizmente, estas afirmações não têm bases.

Se os filósofos querem liderar a promoção do pensamento racional e dos padrões inferenciais elevados, seria certamente apropriado não fazer afirmações sem bases sobre os próprios cursos em que os estudantes supostamente aprendem a evitar fazer afirmações sem bases. E é claro que não é preciso fazer afirmações sem bases para promover estes cursos. Os cursos de filosofia da ciência dão insight sobre a natureza da ciência que são valiosos mesmo sem provas de que os estudantes que os fazem se tornam cientistas melhores. Os cursos de ética dão aos estudantes os meios para analisar questões morais e normativas — um tópico socialmente importante que não é ensinado noutras disciplinas. E os cursos de lógica oferecem uma compreensão aprofundada da natureza do raciocínio humano. Isso não é suficiente?

Adaptado de Sven Ove Hansson, *Pensamento Crítico*, Tradução de Desidério Marchão (2019), in [Crítica ao Rêde](#)

ANEXO 5

METÁFORA DA CONSTRUÇÃO



ANEXO 6

APRESENTAÇÃO - FORMALIZAÇÃO DE ARGUMENTOS

Destaco esta apresentação feita na turma 10ºX, por ter inserido emojis nos diapositivos. Procurei dar um toque humorístico à apresentação que despoletasse interesse e reação por parte dos alunos aos conteúdos lecionados.

Formalização de argumentos

O Miguel defende que se os animais sentem dor, não devem ser maltratados. Afirmou numa conversa com a Ana que os animais sentem dor, logo não devem ser maltratados.

1ª ETAPA	2ª ETAPA	3ª ETAPA
- Identificar as premissas e a conclusão - Escrever argumento na forma canónica (padrão)	- Enunciar e classificar as proposições do argumento - Elaborar um dicionário	- Atribuir as conectivas proposicionais às proposições complexas - Formalizar o argumento (vertical ou horizontal)
P1: Se os animais sentem dor, não devem ser maltratados. P2: Os animais sentem dor. C: Os animais não devem ser maltratados.	Os animais sentem dor. - <i>Simples</i> Os animais não devem ser maltratados. - <i>Simples</i> Se os animais sentem dor, não devem ser maltratados. - <i>Complexa</i> Dicionário P - Os animais sentem dor Q - Os animais não devem ser maltratados	Se os animais sentem dor, não devem ser maltratados. - <i>Complexa</i> Se P, então Q (P → Q) P ∴ Q ou (P → Q), P ∴ Q

Um argumento é um conjunto de proposições e destina-se a justificar uma delas. A proposição que queremos defender chama-se **conclusão**; as proposições usadas para apoiar a conclusão chamam-se **premissas**.

Regra Lógica:

Um argumento dedutivo só é inválido se tiver premissas verdadeiras e conclusão falsa.

A Beatriz gosta de lógica.

🧠💖 $\neg \wedge \vee \underline{\vee} \rightarrow \leftrightarrow \therefore$

INDICADORES DE PREMISSAS	INDICADORES DE CONCLUSÃO
POIS	LOGO
PORQUE	POR ISSO
DADO QUE	SENDO ASSIM
DEVIDO A	CONSEQUENTEMENTE
UMA VEZ QUE	DAÍ QUE
JÁ QUE	COMO TAL
VISTO QUE	INFERE-SE QUE
ADMITINDO QUE	CONCLUÍNDO
PELA RAZÃO DE QUE	ENTÃO
Etc.	Etc.

Conectiva	Exemplo
Negação	Não é verdade que a Beatriz goste de lógica. É falso que a Beatriz goste de lógica. Não é o caso que a Beatriz goste de lógica.
Conjunção	A Beatriz gosta quer de lógica quer de ética. A Beatriz gosta tanto de lógica como de ética. A Beatriz gosta de lógica, mas também gosta de ética. A Beatriz gosta de lógica, embora goste também de ética.
Disjunção inclusiva	Entre a lógica e a ética, a Beatriz gosta pelo menos de uma. Lógica e ética, a Beatriz gosta ao menos de uma delas.
Disjunção exclusiva	A Beatriz ou gosta de lógica ou gosta de ética.
Condicional	Se a Beatriz sabe lógica, é capaz de pensar com rigor. A Beatriz é capaz de pensar com rigor, se souber lógica. Caso a Beatriz saiba lógica, é capaz de pensar com rigor. Saber lógica é condição suficiente para a Beatriz ser capaz de pensar com rigor. Ser capaz de pensar com rigor é condição necessária para a Beatriz gostar de lógica.
Bicondicional	Se a Beatriz tem positiva no teste, então tem pelo menos 10 valores, e vice-versa. Ter pelo menos 10 valores é condição necessária e suficiente para a Beatriz ter classificação positiva no teste.

Relembremos as tabelas de verdade das conectivas



Conectiva	Tabela de verdade		Regra
	P	$\neg P$	
Negação	V	F	Inverte o valor de verdade da proposição.
	F	V	
	P	Q	$(P \wedge Q)$
Conjunção	V	V	V
	V	F	F
	F	V	F
	F	F	F
	P	Q	$(P \vee Q)$
Disjunção inclusiva	V	V	V
	V	F	V
	F	V	V
	F	F	F
	P	Q	$(P \dot{\vee} Q)$
Disjunção exclusiva	V	V	F
	V	F	V
	F	V	V
	F	F	F
	P	Q	$(P \rightarrow Q)$
Condicional	V	V	V
	V	F	F
	F	V	V
	F	F	V
	P	Q	$(P \leftrightarrow Q)$
Bicondicional	V	V	V
	V	F	F
	F	V	F
	F	F	V

Tautologia

Temos uma **tautologia** ou verdade lógica quando a fórmula proposicional tem o valor de verdade em em todas as circunstâncias possíveis.

Estou na aula ou não estou na aula.

Dicionário	2 conectivas	Formalização
P – Estou na aula.	Negação - não é verdade que	P $\neg P$
	Disjunção - Ou	$P \vee \neg P$

P	$\neg P$	$(P \vee \neg P)$
V	F	V
F	V	V

“Ser ou não ser, eis a questão.” 😊😞

Contradição

Temos uma **contradição** ou falsidade lógica quando a fórmula proposicional é falsa em todas as circunstâncias possíveis de valores de verdade.

É verdade que se chover a rua fica molhada, se, e somente se, for falso que se chover a rua fica molhada. 🤔

Dicionário	3 conectivas	Formalização
P – Chove.	Condicional – se..então	$(P \rightarrow Q)$
Q – A rua fica molhada	Bicondicional – se e só se	$\leftrightarrow$
	Negação - não é verdade que	$\neg (P \rightarrow Q)$

P	Q	$(P \rightarrow Q)$	$\neg (P \rightarrow Q)$
V	V	V	F
V	F	F	V
F	V	V	F
F	F	V	F

Contingência

Chamam-se **contingentes** às fórmulas proposicionais que têm o valor de verdade em algumas circunstâncias, e o valor de falsidade noutras circunstâncias, dependendo dos valores de verdade das proposições que as formam.

Se comer então alimento-me, se, e só se, alimento-me se comer.



Dicionário	2 Conectivas	Formalização
P – Eu como. Q – Eu alimento-me.	Condicional	$(P \rightarrow Q)$ $(Q \rightarrow P)$
	Bicondicional	$(P \rightarrow Q) \leftrightarrow (Q \rightarrow P)$

P	Q	$(P \rightarrow Q)$	$\leftrightarrow$	$(Q \rightarrow P)$
V	V	V	V	V
V	F	F	F	V
F	V	V	F	F
F	F	V	V	V

Construir inspetores de circunstância

O inspetor de circunstância é um tipo de análise que avalia uma proposição composta, tendo em conta todas as combinações possíveis de valores de verdade das proposições simples que a constituem. Ele "inspeciona" como cada combinação de verdadeiro (V) e falso (F) nas proposições simples influenciam o resultado final da proposição composta.

Esta análise é realizada através da tabela de verdade, onde cada linha representa uma circunstância possível, ou seja, uma combinação específica de valores de verdade para as proposições simples. O inspetor de circunstância verifica quais dessas combinações tornam a proposição composta verdadeira ou falsa. Com isso, é possível determinar, por exemplo, se a proposição é uma tautologia (sempre verdadeira), uma contradição (sempre falsa) ou uma contingência (verdadeira em alguns casos e falsa em outros).

O papel do inspetor de circunstância é fundamental para a análise formal de proposições, ajudando a compreender a lógica por trás das combinações de valores de verdade e as suas implicações no resultado final de proposições complexas.



ANEXO 7

PLANIFICAÇÕES - A AÇÃO HUMANA

Planificação temática: A ação humana — análise e compreensão do agir. Determinismo e liberdade na ação humana.				
AE: Formular o problema do livre-arbítrio, justificando a sua pertinência filosófica. Enunciar as teses do determinismo radical, determinismo moderado e <u>libertismo</u> enquanto respostas ao problema do LA. Discutir criticamente as posições das 3 teses estudadas.				
Aula nr.	Data	Temas	Tempo	Observações
Aula 9	16 jan	Introdução à ação humana. Rede conceptual da ação. Voluntário e Involuntário/ intenção/motivo. Ação e acontecimento. O problema da definição da ação. Aplicar os conceitos a situações concretas.	60'	30' leitura de relatórios e resumos atrasados
Aula 10	21 jan	Formular o problema do livre-arbítrio, justificando a sua pertinência filosófica. Distinguir as posições <u>compatibilista</u> e <u>incompatibilista</u> sobre o problema. Entrega e correção do teste.	45'	45' entrega e correção do teste
Aula 11	23 jan	Teste de recuperação. Ficha de autoavaliação. Texto para analisar (alunos que não fizeram teste)	90'	Teste de recuperação. Ficha autoavaliação.
Aula 12	4 fev	O problema do livre-arbítrio. Distinguir as posições <u>compatibilista</u> e <u>incompatibilista</u> sobre o problema.	90'	
Aula 13	6 fev	O problema do livre-arbítrio. Enunciar as teses e os principais argumentos do determinismo radical e <u>libertismo</u> .	90'	
Aula 14	11 fev	O problema do livre-arbítrio. Enunciar as teses e os principais argumentos do <u>libertismo</u> .	90'	
Aula 15	13 fev	Enunciar e problematizar as teses e argumentos do determinismo moderado e compatibilismo. Síntese conceptual e análise de situações concretas. Ficha 1. Debater o tema.	90'	

PLANIFICAÇÃO DE 6 AULAS – AÇÃO HUMANA

AEPA – Núcleo de Estágio 24/25 PES
Supervisora PES - Professora Helena Serrão
Professora Estagiária: Marta Raquel Fonseca (a3034)

Aula 61,62 / 10ºA – 16 janeiro

Aula 9

Sumário: A ação humana; acontecimento e ação. A liberdade e o determinismo como crenças básicas.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
	Leitura de relatórios de aulas anteriores, e resumos atrasados. Relatórios: Lourenço, Marta, Rebeca e Riana. Resumos: Leonor, Madalena, Maria e Petra.	Exposição dialogada.	Videoprojetor Quadro	Leitura de relatórios e resumos;	30'
Contextualizar o problema da ação humana	Apresentação da unidade temática. A Metáfora do Navegador como facilitadora na compreensão das teses a estudar. Apresentação do projeto Diário de Bordo – 5 minutos de liberdade.	Exposição dialogada. Apresentação.		Posturalidade; Desempenho; Comportamento; Comunicação;	10'
Emunciar a distinção entre acontecimento e ação.	Acontecimentos são as coisas que ocorrem num dado momento e lugar. Os acontecimentos são eventos que nos podem afetar e não dependem, muitas vezes, da nossa vontade e controlo.	Exposição dialogada. Apresentação.	Videoprojetor Quadro		3'
Emunciar a rede conceptual da ação.	O conceito de ação humana diz respeito aos atos praticados por um agente de forma consciente, voluntária, e com uma clara intenção em produzir um dado efeito (acontecimento). A ação pode resultar da deliberação, processo de pensamento em que se pondera sobre as razões a favor ou contra das escolhas possíveis, resultando numa decisão que se irá tomar. Neste conceito de ação humana não podemos incluir comportamentos que realizamos de forma espontânea, automática ou reativa, tais como respirar, pestanejar, digerir alimentos, crescer, envelhecer, dormir, sonhar; <u>sem ações praticadas sob consciência</u> . Na análise da ação humana, podemos descobrir um conjunto de momentos que constituem a sua estrutura conceptual: • agente (o sujeito que pratica a ação); • consciência (percepção do agente como autor da ação);	Exposição dialogada. Apresentação.	Videoprojetor Quadro		15'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
	• vontade (capacidade de escolher, querer); • intenção (o que o agente da ação tem em vista atingir, o objetivo, propósito); • finalidade (o objetivo último da ação, para que é feita a ação); • motivo (a razão apresentada para justificar a ação); • causa (a razão nem sempre evidente que motivou a ação); • deliberação (a análise das condições da ação, dos seus objetivos, motivos, opções, vantagens e desvantagens); • decisão (a manifestação de uma escolha ou opção. Momento fundamental do ato voluntário, quando a consciência determina a vontade); • meios (aquilo a que o agente recorre para atingir os seus objetivos); • execução (a realização da opção escolhida); • resultados (o que o agente realizou ou conseguiu); • consequências (o modo como o resultado da ação afeta outros ou a nós próprios);				
Aplicar a distinção entre: acontecimento e ação; ação voluntária e ação involuntária.	Todas as ações são acontecimentos, mas nem todos os acontecimentos são ações. Para que um acontecimento seja uma ação é necessário que envolva um agente da ação, que aja em consciência, de forma voluntária e intencional. Nem todas as ações são livres, nem fruto de escolha do agente, por exemplo: • A Ana foi assaltada, ficou com tanto medo que deu ao ladrão a carteira e o telefone. • O António comeu favas, apesar de não gostar, pois tinha muita fome e não havia alternativa. • O João arrumou o quarto no fim de semana porque a mãe dele o poria de castigo, caso ele não o fizesse.	Atividade em grupo.	Quadro		10'

Aula 10

Sumário: Entrega e correção dos testes. Formulação do problema do livre-arbítrio (cont.).

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
	Entrega e correção dos testes.	Exposição dialogada;	Videoprojetor Quadro	Leitura de relatórios e resumos;	45'
	Leitura de relatórios e resumos. Relatório: Riana. Resumos: Samantha, Tiago e Tomás.	Exposição dialogada;	Videoprojetor Quadro	Pontualidade; Desempenho; Comportamento;	15'
Formular o problema do livre-arbítrio (cont.)	A liberdade é uma crença fundamental e natural dos seres humanos. Acreditamos que as nossas decisões e escolhas dependem inteiramente de nós, seja em assuntos importantes ou triviais. Essa crença é tão básica que não sabemos como e quando a adquirimos, e sempre acreditamos que somos livres. Algumas crenças, como a liberdade, são tão enraizadas desde a infância que parecem evidentes e inquestionavelmente verdadeiras. Por outro lado, quase todas as pessoas parecem acreditar no determinismo, ou seja, que os acontecimentos têm causas e ocorrem de acordo com as leis da natureza. Somos determinados pela genética, hereditariedade, geografia, biologia, história, sociedade, contexto, cultura etc. Quando chove esperamos que o chão fique molhado, se fazemos uma pergunta esperamos uma resposta, etc. – ou seja, esperamos que um fenómeno provoque o outro e seja a sua causa. Sem este modo de olhar para o mundo, a nossa vida seria caótica e imprevisível, por isso, assumimos certas coisas como constantes. A liberdade metafísica é uma crença fundamental que afirma que os seres humanos têm a capacidade de tomar decisões e escolhas independentemente do regime político. Essa liberdade é distinta da liberdade política, que se refere à capacidade de escolher modelos de organização económica e social. A liberdade política pode ser concedida ou negada, dependendo do regime, mas a liberdade metafísica é inerente ao ser humano e não pode ser dada nem tirada, mesmo em regimes opressivos. A liberdade metafísica chama-se livre-arbítrio.	Exposição dialogada; Apresentação.	Videoprojetor Quadro	Comunicação;	20'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
	Tanto a crença na liberdade como a crença no determinismo parecem ideias justificadas com boas razões, sendo partilhadas por muitas pessoas. Mas, se acreditamos que todos os acontecimentos têm causas anteriores, incluindo a ação humana, surgem as seguintes questões que formulam o problema do livre-arbítrio: • Será que existe livre-arbítrio? • As ações humanas serão realmente livres? • Será a crença no livre-arbítrio compatível com a crença no determinismo?				
Desenvolver um espaço de pensamento e reflexão	Laboratório de Filosofia - Diário de Bordo	Alunos continuam a escrever o seu Diário de Bordo			5'-10'

Aula 10 – Texto para Resumo

Ações voluntárias e involuntárias

Sendo a excelência constituída a respeito das ações e das ações, havendo louvores e repreensões apenas relativamente a ações voluntárias – porque relativamente a ações involuntárias, às vezes há perdão, outras vezes compunção –, é necessário, talvez, para quem pretende examinar os fenómenos que concernem a excelência, definir-se a ação voluntária e a ação involuntária, definição de resto também útil aos legisladores não só para a atribuição de honras como também para a aplicação de castigos.

Involuntárias são, assim, aquelas ações que se geram sob coação ou por ignorância. Um ato perpetrado sob coação é aquele cujo princípio (motivador) lhe é extrínseco. Um princípio desta natureza é tal que o agente, na verdade, passivo, não contribui em nada para ele. Como se ventos ou homens poderosos o levassem para qualquer sítio. Mas determinam-se as ações praticadas por medo de males maiores ou em vista de algo glorioso – por exemplo, se alguém se vê obrigado a praticar um ato vergonhoso por um tirano que ameaça de morte os seus pais e filhos, mantidos reféns, e ao mesmo tempo promete salvá-los, se a ordem for executada – são ações involuntárias ou voluntárias envolvidas controvérsia. Uma situação deste género acontece, por exemplo, quando no meio de tempestades se tem de deixar a carga bordo fora. Porque ninguém a deixaria ao mar assim sem mais, voluntariamente, mas apenas com o objetivo de se salvar a si e aos restantes. Ações deste género são mistas, embora, de facto, pareçam mais ser voluntárias. Na verdade, são escolhidas no momento em que são praticadas e o fim da ação é determinado de acordo com a ocasião e a oportunidade do momento. As características do ser «voluntário» e «involuntário» só podem ser determinadas em função do tempo em que a ação é executada. Ora só quem se encontra em determinadas circunstâncias é que age, de facto, voluntariamente. Isto é, quando tem em si próprio o princípio (motivador) da ação, acionando assim os elementos instrumentais da ação. Quando o princípio motivado se encontra no próprio agente, é dele que depende o serem levadas à prática ou não. Ações deste género são, pois, voluntárias, mesmo que resultem da força das circunstâncias. Ainda assim, podem, por outro lado, ser consideradas involuntárias, porque, noutras circunstâncias, ninguém teria decidido levá-las à prática. (...)

Quais são, então, os tipos de ações que dizemos ser realizadas sob coação? São absolutamente por coação todas aquelas ações que tem o seu princípio em circunstâncias extrínsecas ao agente, sem que este contribua em nada no que quer que seja para as levar à prática. Por outro lado, há ações que são em si mesmas involuntárias, mas que numa dada circunstância são preferidas em detrimento de outras, isto é, o princípio da sua ação encontra-se no agente. Tais ações são em si mesmas absolutamente involuntárias. Contudo, como naquelas circunstâncias particulares, são preferidas em detrimento de outras, são levadas à prática voluntariamente.

Aula 65,66 / 10ª - 21 janeiro

Aula 11

Sumário: Teste de recuperação. O problema do livre-arbítrio.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
	Teste de recuperação.			Leitura de relatórios e resumos;	50'
Análise de texto Criação de uma mapa conceptual	- Ideia de causalidade - relação causal como relação necessária; - Ideia de Responsabilidade Moral- somos moralmente responsáveis pelos nossos atos? - Paradoxo entre livre-arbítrio e determinismo; - A vontade como motivo e causa da ação vs. ação determinada por causas extrínsecas, independentes da vontade do sujeito; Conceitos: causalidade, livre-arbítrio	Os alunos que não fizeram o teste de recuperação fazem um mapa conceptual de 1 texto à escolha após a sua análise.	Texto 1 fotocopiado + Texto 2	Personalidade; Desempenho; Comportamento; Comunicação;	50'
	Leitura de relatórios e resumos. Relatório: Tiago Camarinho. Resumos: Saraanfia, Sofia, Tiago S. e Tomás.	Exposição dialogada;			20'
Desenvolver um espaço de pensamento e reflexão	Laboratório de Filosofia - Diário de Bordo	Alunos continuam a escrever o seu Diário de Bordo			5'-10'

TPC: Alunos que fizeram teste de recuperação levam os 2 textos para lerem e realizarem mapa conceptual em casa.

Aula 67,68 / 10ª - 4 fevereiro

Aula 12

Sumário: A questão do compatibilismo entre determinismo e livre-arbítrio. Determinismo radical.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
	- Será que existe livre-arbítrio? - As ações humanas sendo realmente livres? - Será a crença no livre-arbítrio compatível com a crença no determinismo? Visionamento de pequeno vídeo para rememoração dos conteúdos lecionados antes da pausa escolar.	Exposição dialogada; Visionamento de vídeo.	Videoprojector Quadro https://www.youtube.com/watch?v=HYVgZlUpqTMA&list=PL4A7C817dM	Leitura de relatórios e resumos; Personalidade; Desempenho; Comportamento; Comunicação;	10'
Contrastar o problema do livre-arbítrio no âmbito da história da filosofia	- Ideia de causalidade - relação causal como relação necessária; - Ideia de Responsabilidade Moral- somos moralmente responsáveis pelos nossos atos? - Paradoxo entre livre-arbítrio e determinismo; - A vontade como motivo e causa da ação vs. ação determinada por causas extrínsecas, independentes da vontade do sujeito;	Leitura e análise de texto. Mapas conceptuais feitos pelos alunos.	Texto 1 e texto 2 fotocopiados Quadro		15'
Formular o problema do compatibilismo	Será o livre-arbítrio compatível com o determinismo? Há duas respostas a esta questão: - Incompatibilismo - o livre-arbítrio não é compatível com o determinismo; - Compatibilismo - o livre-arbítrio é compatível com o determinismo; Respostas incompatibilistas: - determinismo radical - tudo está determinado, por isso, não temos livre-arbítrio; - libertismo - temos livre-arbítrio, pelo que o determinismo é falso; Resposta compatibilista: - determinismo moderado defende que apesar de vivermos num mundo onde tudo está determinado, temos livre-arbítrio;	Exposição dialogada Visionamento de vídeo.	Projector https://www.youtube.com/watch?v=HYVgZlUpqTMA&list=PL4A7C817dM		5'-10'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Enunciar a tese defendida pelo determinismo radical.	O determinismo radical defende que todos os acontecimentos, incluindo as ações humanas, têm causas anteriores e estão submetidos às leis da natureza.	Exposição dialogada; Apresentação.	Videoprojector Quadro		10'
Reconhecer as causas condicionantes da ação humana;	Causas determinantes do comportamento humano: 1. Físicas e químicas; 2. Biológicas; 3. Sociais e culturais; 4. Psicológicas; 5. Históricas; 6. Geográficas; 7. Ambientais; 8. Outras;	Atividade em grupo: Dar 1 exemplo de cada uma das causas condicionantes da ação humana.	Videoprojector Quadro		10'
Inferir as implicações do determinismo nas áreas de conhecimento;	Os deterministas radicais argumentam que muitas das descobertas científicas apoiam as ideias que defendem. Alguns exemplos: - Biologia - afirma que a genética pode determinar doenças, características físicas e psicológicas; - Psicologia - relaciona as experiências que temos na infância com os nossos comportamentos; - Sociologia - relaciona a cultura e sociedade com os nossos comportamentos; Uma explicação determinista do comportamento humano, implica recorrer a várias ciências, articulando os vários contributos de cada uma.		Videoprojector Quadro		10'
Desenvolver um espaço de pensamento e reflexão	Laboratório de Filosofia - Diário de Bordo	Alunos continuam a escrever o seu Diário de Bordo			5'-10'

Aula 13

Sumário: Determinismo radical e libertismo: argumentos e objeções

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Reconhecer o argumento da causalidade como defesa do determinismo	Argumento da causalidade: Se tudo o que fazemos tem causas anteriores que remontam a um passado distante que não controlamos, então não há ações livres. Tudo o que fazemos tem causas anteriores que remontam a um passado distante que não controlamos. Logo, não há ações livres.	Exposição dialogada; Apresentação;	Videoprojetor Quadro	Pontualidade; Desempenho; Leitura de relatórios e resumos; Comportamento; Comunicação;	15'
Aplicar o argumento da causalidade (ou argumento da ciência)	Argumento da causalidade e aplicado ao caso do assassinato de 10 pessoas no Centro de Educação para adultos, que teve lugar Örebro (Suécia) em esta semana. Como justifica um determinista radical este acontecimento? - Recurso às disciplinas científicas para justificar comportamentos. (biologia, genética, psicologia, sociologia etc.). - A justiça como dissuasora da prática de crimes. Metáfora navegação: segundo os deterministas radicais como será o nosso barco?	Exposição dialogada;	Videoprojetor Quadro		
Relacionar o conceito de responsabilidade moral com a tese determinista;	Como é que se pode responsabilizar alguém pelas suas ações, se segundo os deterministas radicais, não temos livre-arbítrio? - Acceptam que não há responsabilidade moral; - Defendem que apesar de não haver responsabilidade moral, as pessoas devem ser responsabilizadas, o que promove as boas ações, dissuadindo as más ações. Recompensas e castigos fazem parte da lista de causas determinantes do comportamento humano.	Exposição dialogada; Apresentação;	Videoprojetor Quadro Texto 1		5'
Fundamentar o argumento da ilusão	Os deterministas radicais defendem que a crença no livre-arbítrio é uma ilusão, porque: - Não conhecemos todas as causas do nosso comportamento; - Crenças e desejos são provocados por causas anteriores;	Através em grupo; Dar exemplos de ações que consideramos livres, mas que são provocadas por causas anteriores.	Videoprojetor Quadro		5'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Relacionar as objeções à teoria determinista com o livre-arbítrio	Algumas objeções ao determinismo radical: - Sem livre-arbítrio a vida não tem sentido; - Evolutivamente é mais plausível que exista livre-arbítrio; - A sociedade está organizada no pressuposto da liberdade; - Indeterminismo; - Ciência - Física quântica; - Argumento da experiência;	Exposição dialogada; Apresentação;	Videoprojetor Quadro		10'
Enunciar a tese do libertismo	O libertismo é a teoria que defende que existe livre-arbítrio e que, por isso, algumas ações humanas são livres.	Exposição dialogada Atividade em grupo; dar exemplos de escolhas livres que fazemos.	Videoprojetor Quadro		15'
Reconhecer os argumentos do libertismo	Argumentos: - A causalidade do agente – autodeterminação. - Princípio das possibilidades alternativas - Argumento da experiência				
Reconhecer os problemas do libertismo.	Algumas objeções ao libertismo: - Não há ações sem causa; - Não sentir as causas não prova a sua inexistência; - O argumento da experiência não prova nada, pode ser uma ilusão; - Os sentimentos (culpa, vergonha, orgulho etc) associados à responsabilidade moral podem não ser justificáveis		Videoprojetor Quadro		15'
Desenvolver um espaço de pensamento e reflexão	Laboratório de Filosofia - Diário de Bordo	Alunos continuam a escrever o seu Diário de Bordo			5'-10'

TPC: Leitura do texto de Clifford Williams, *Livre-arbítrio e determinismo*, 2002, Crítica - <https://criticamarede.com/determinismo.html>

Texto 1

Parte do discurso que o advogado Clarence Darrow, defensor do determinismo radical, deu numa prisão:

"No sentido habitual da palavra, não existem crimes. Não acredito em qualquer distinção entre as verdadeiras condições morais das pessoas que estão dentro e das pessoas que estão fora. São iguais. Do mesmo modo que as pessoas que estão aqui dentro não poderiam ter evitado estar aqui, as pessoas que estão lá fora também não poderiam ter evitado estar lá fora. Não acredito que as pessoas estão na prisão porque o mereçam. Estão na prisão apenas porque não puderam evitá-lo, devido a circunstâncias que ultrapassam inteiramente o seu controle e pelas quais não são minimamente responsáveis.

Citado por James Rachels, *Problemas de Filosofia*, Gradiva, 2009, p. 156

Aula 13 – Texto para Resumo

"Se alguém tentar expressar em palavras a diferença entre a experiência de perceber e a experiência de agir é que, na percepção, se tem esta sensação: "Isto está a acontecer-me", e, na ação, a sensação é a seguinte: "Faço isto acontecer". Mas a sensação de que "Faço isto acontecer" traz consigo a sensação de que "poderia fazer alguma coisa mais". Eis a fonte da inabalável convicção da nossa vontade livre. Saliento que estou a discutir a ação humana normal. Se alguém está a braços com uma grande paixão, ou se encontra numa cólera imensa, por exemplo, perde esse sentido da liberdade e pode mesmo surpreender-se ao descobrir o que está a fazer.

Desde que atentemos nesta característica da experiência do agir, muitos dos fenómenos intrigantes que mencionei se explicam. Porque é que, por exemplo, o homem no caso da sugestão pós-hipnótica não está a agir livremente no sentido em que nós somos livres, mesmo que ele possa pensar que está a agir livremente? A razão é que, num sentido importante, ele não sabe o que está a fazer. A sua efetiva intenção na ação é completamente inconsciente. As opções que ele vê disponíveis para si são irrelevantes para a motivação efetiva da sua ação. Note-se também que os exemplos compatibilistas do comportamento "forçado" implicam ainda, em muitos casos, a experiência da liberdade. Se alguém me diz para fazer algo apontando-me uma arma, mesmo em tal caso eu tenho uma experiência que tem o sentido dos cursos alternativos nela incrustados. Assim, a experiência da liberdade é uma parte essencial da experiência do agir.

Isto explica também, creio eu, porque é que não podemos abandonar a nossa convicção de liberdade. Acharmos fácil abandonar a convicção de que a Terra é plana logo que compreendemos a prova para a teoria heliocêntrica do sistema solar. Mas não podemos de modo semelhante abandonar a convicção de liberdade, porque esta convicção está inserida em toda a ação intencional normal e consciente. E usamos esta convicção para identificarmos e explicarmos as ações. Efetivamente não podemos agir de outra maneira senão com base na suposição da liberdade."

John Searle, *Mente, Cérebro e Ciência*, Ed. 70, 1984, p.116-117

AEPA – Núcleo de Estágio 24/25 PES
Supervisora PES - Professora Helena Serrão
Professora Estagiária: Marta Raquel Fonseca (a3034)

Aula 71, 72 / 10ºA – 4 fevereiro

Aula 14

Sumário: Determinismo moderado. Ficha de exercícios

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
	Leitura de relatórios e resumos de texto. Revisão de argumentos e objeções ao determinismo radical e libertismo (aulas anteriores). Determinismo radical: argumento da causalidade + objeção; argumento da ceticismo + objeção; argumento da ilusão + objeção (autocontrole); Libertismo: argumento da experiência + objeção / argumento da causalidade do agente + objeção.	Exposição dialogada; Apresentação;	Videoprojetor Quadro	Leitura de relatórios e resumos; Pontualidade; Desempenho; Comportamento; Comunicação;	15'
Formular a proposta compatibilista do determinismo moderado;	O determinismo moderado defende que o determinismo e o livre-arbítrio são compatíveis: há determinismo e há livre-arbítrio. Ou seja, todas as ações são determinadas por causas anteriores, mas algumas delas são livres. Mas como pode uma ação ser ao mesmo tempo, livre e determinada?	Exposição dialogada	Videoprojetor Texto 1 e 2		
Inferir as implicações do determinismo moderado na definição de livre-arbítrio;	O livre-arbítrio não consiste na autodeterminação (poder de agir independentemente de causas anteriores à decisão do agente), mas sim no poder fazer o que queremos e não fazer o que não queremos (controle da ação). O que distingue esta definição de livre-arbítrio é a ausência de coação, e não, a ausência de causas anteriores.	Exposição dialogada	Videoprojetor Texto 3		10'
Compreender argumentos do determinismo moderado	Argumento de Frankfurt (rejeição do princípio das alternativas possíveis); argumento das razões e orientação				
Problematicar o determinismo moderado;	Algumas objeções ao determinismo moderado: • Não permite compreender a existência de possibilidades alternativas de ação; Os deterministas moderados dizem que uma pessoa poderia ter escolhido fazer outra coisa, se assim, o tivesse desejado. Mas isso não são genuínas possibilidades alternativas de ação, porque esse desejo tem causas anteriores.	Exposição dialogada			20'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
	Baixa a fasquia da discussão; O determinismo moderado, ao restringir o conceito de livre-arbítrio à ausência de coações, "empobrece" o conceito, e só nessa medida parece conseguir compatibilizá-lo com o determinismo.				
Aplicar teses, argumentos e objeções às 3 teorias	Ficha de trabalho	Aposo na resolução da ficha. Esclarecimento de dúvidas.	Ficha de trabalho fotocopiada		25'
Desenvolver um espaço de pensamento e reflexão	Laboratório de Filosofia - Diário de Bordo	Alunos continuam a escrever o seu Diário de Bordo			5'-10'

Texto 1

O determinismo moderado é:

"Um projeto reconciliador relativamente à questão da liberdade e da necessidade.", David Hume, *Investigações sobre o entendimento humano*, Edições 70, Lisboa, 1985

Texto 2

"Os deterministas moderados consideram a ausência de compulsão, e não a ausência de causa, o critério da liberdade de escolha. Em termos gerais, defendem que as pessoas agem livremente quando fazem o que querem e escolhem fazer e não agem livremente quando o que fazem é forçado ou compelido. Por outras palavras, de acordo com os deterministas moderados, uma vontade livre é simplesmente uma vontade não-compelida."

Howard Kahane, tradução de Álvaro Nunes,
in Crítica: <https://criticanarede.com/kahanelivre-arbitriodeterminismo.html> (consultado a 6 de junho de 2024)

Aula 14 - Texto para resumo

"E chegamos assim à palavra fundamental de toda esta embrulhada: **liberdade**. Os animais (para já não falar nos minerais e nas plantas) não podem evitar ser como são e fazer aquilo que naturalmente estão programados para fazer. Não se lhes pode censurar que o façam nem aplaudi-los pelo que fazem, porque não sabem comportar-se de outro modo. As suas disposições obrigatórias poupam-lhes sem dívida muitas dores de cabeça. Em certa medida, de início, **nós, homens, também estamos programados pela Natureza**. Estamos feitos para beber água, e não lixívia, e tomemos as precauções que tomamos, mais cedo ou mais tarde, morreremos. E de modo menos imperioso, mas análogo, **o nosso programa cultural é também determinante**: o nosso pensamento é condicionado pela linguagem que lhe dá forma (uma linguagem que nos é imposta de fora e que não inventámos para nosso uso pessoal) e somos educados em certas tradições, hábitos, formas de comportamento, lendas...; numa palavra, são-nos inculcadas desde o berço certas fidelidades e não outras. Tudo isto pesa muito e faz com que sejamos bastante previsíveis, (...) **mas por grande que seja a nossa programação biológica ou cultural, nós, seres humanos, podemos acabar por optar por algo que não está no programa** (pelo menos que lá não está totalmente). Podemos dizer "sim" ou "não", quero ou não quero. Por muito apertados que nos vejamos pelas circunstâncias, **nunca temos um só caminho a seguir, mas sempre vários**. (...) **Não somos livres de escolher o que nos acontece** (ter nascido certo dia, de certos pais, em tal país, sofrer de um cancro ou ser atropelado por um carro, ser bonitos ou feios, que os Aqueus queiram conquistar a nossa cidade, etc.), **mas somos livres de responder desta maneira ou daquela ao que nos acontece** (obedecer ou revoltar-nos, ser prudentes ou temerários, vingativos ou resignados, vestir-nos de acordo com a moda ou disfarçar-nos de ursos das cavernas, defender Tróia ou fugir, etc.)."

Fernando Savater, *Ética para um Jovem*, Lisboa, D. Quixote, 2023, p. 28

ANEXO 8

APRESENTAÇÃO - A AÇÃO HUMANA

(alguns diapositivos)



OS NAVEGADORES

Que tipo de navegadores somos? Como é o nosso barco?



OS NAVEGADORES

Viajamos livremente ou somos condicionados?



Os navegadores

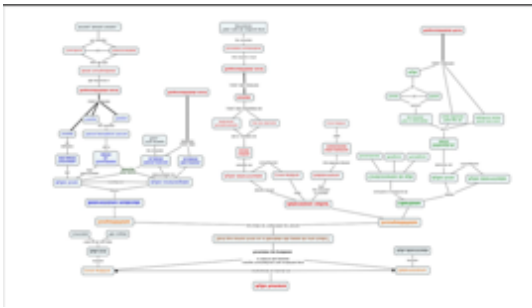


Viajamos sozinhos ou acompanhados?



"Por grande que seja a nossa programação biológica ou cultural, nós, seres humanos, podemos acabar por optar por algo que não está no programa (pelo menos que lá não está totalmente). Podemos dizer "sim" ou "não", "quero" ou "não quero". Por muito apertadas que nos sejam as circunstâncias, nunca temos um só caminho a seguir, mas sempre vários. Quando lá está de facto a ilha que nos refugia, ao que nos diferencia das tiranias e das matas, de tudo o que se move de modo necessário e irreversível."

Fernando Savater, *Ética para um jovem*, D. Quetzal, Lisboa, 2023, pp. 29-30 (ênfases do autor)



ANEXO 9

LABORATÓRIO FILOSÓFICO - DIÁRIO DE BORDO

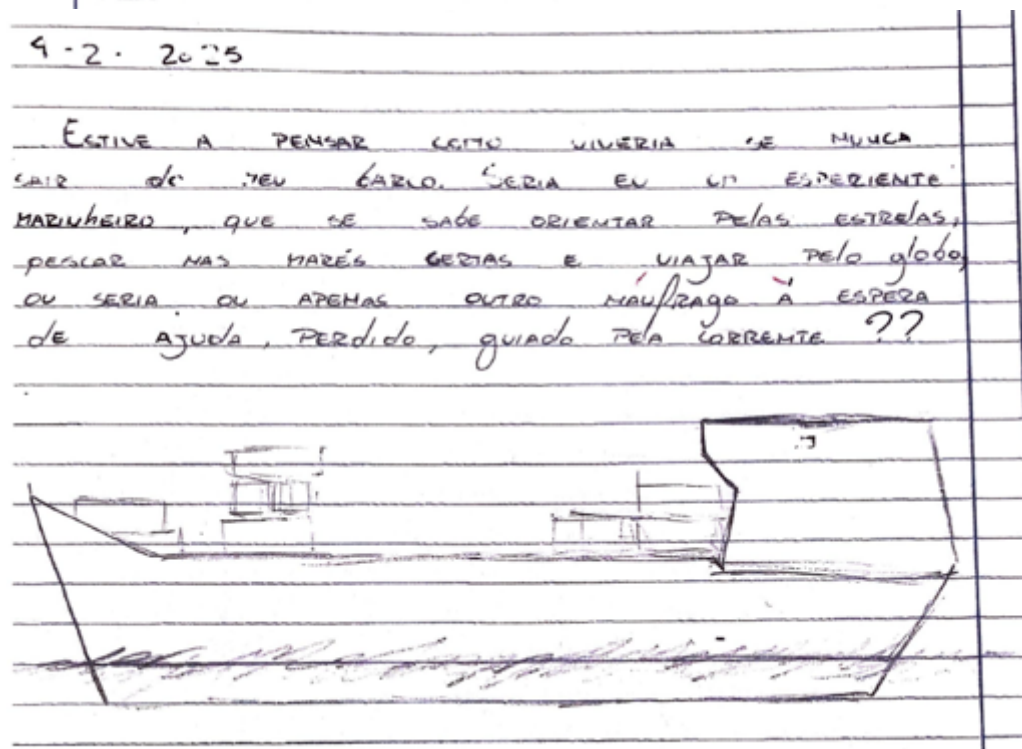
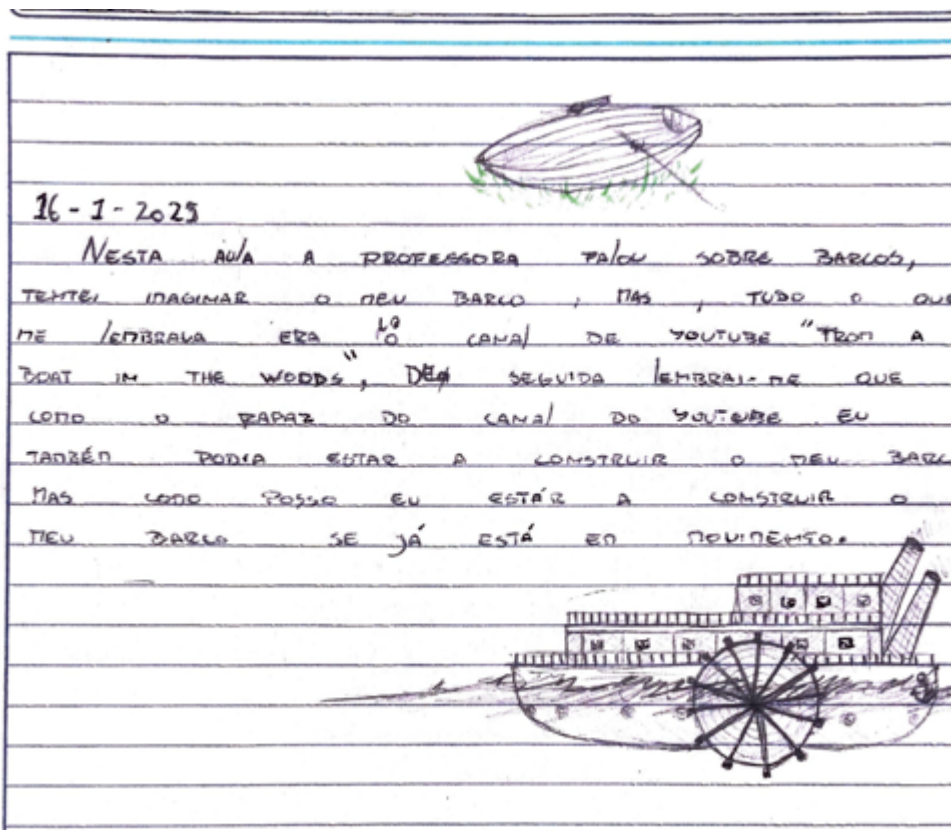
NOTA:

Como se pode verificar o projeto foi apresentado aos alunos integrando uma metodologia que não se efetivou: a publicação dos melhores textos no Blog Logosfera. Havia textos muito intimistas que mereciam estar nas seleções que fiz diariamente, todavia uma questão ética impôs-se: quem sou eu para expor a intimidade dos meus alunos a uma plataforma de acesso livre. Após várias discussões com a supervisora da PES sobre este dilema, decidi deixar cair por terra a intenção inicial de publicar os textos no blog. Prefiro preservar a intimidade dos alunos, assim como a confiança que depositaram em mim; honrando o rigor, seriedade e empenho com que viveram esta experiência diarística.



ANEXO 10

EXCERTOS DOS DIÁRIOS DE BORDO



16-1-2025

Estou na aula

Comeco a pensar

Não sei no que

Mas ~~de~~ vou continuar

Tenho de prestar atenção

Não me consigo ~~concentrar~~ ^{concentrar}

A aventura que vivo na cabeça é de pensar

Quero continuar

Na aula não quero estar

O que faço não entendi

Não perguntei ~~se~~

Só continuei

A navegar na

divisão ~~que~~ ^{em} ~~estava~~ em que quero ficar

O que fizerei

A aula acabou

A campainha tocou

Vou ter de estudar

No que estou a pensar

Será que posso parar

Parei acabou

Agora finalmente

Feliz estou.

A TRANSPORTAR

21-1-2025

TRANSPORTE

Liberdade

Quero me libertar!

Quero ser livre!

Quero viajar!

Aqui não quero estar.

Ainda estou a procurar.

A procurar um lugar.

Um lugar onde queira estar.

A onde estar sem me preocupar.

Mas com o que me devo preocupar?

Com a escola?

Devo estudar?

Serei que vou fazer?

~~Que~~ Que vou fazer?

Posso continuar?

Quero ser livre!

Quero encontrar!

Encontrar aquele lugar!

Aquele que não me causa de procurar

Aquele em que posso andar.

A viver sem me preocupar.

Ver as coisas do mundo.

ff

Serei que já não o encontro?

Serei que já por aí lá passei?

23-1-2025

Quem é Cila?

Quem é?

Aquele com que sonhei?

Aquele que me tinha muito vontade

De não me preocupar?

Devo questionar?

Serei que vou incomodar?

O que fazer?



16.01.2025

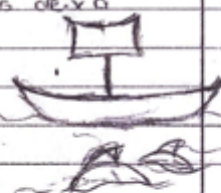
Na aula de hoje navegamos nos mares do livre-arbítrio e na determinação, nem sempre foi fácil, mas ao partilharmos as nossas ideias conseguimos ultrapassar as dificuldades, no final de navegarmos conseguimos perceber e entender que nem sempre temos livre-arbítrio, mas também não estamos presos num mundo onde ninguém nos deixa fazer nada.

21.01.2025

O livre-arbítrio pode existir nas nossas mentes, mas nas nossas ações nem tudo pode ser livre, não podemos agir de acordo com o que pensamos se não o mundo seria uma confusão e uma loucura. Nós temos liberdade para pensar como quisermos e às vezes até dizermos o que pensamos mas as nossas ações não são livres, podem ser, mas não em todos os locais e por isso devemos sempre agir com cabeça porque depois podemos arrependermos das ações e/ou palavras.

28.01.2025

Na aula de hoje fiz um teste de recuperação e pensei a porque a filosofia está no nosso currículo, pois estamos em ciências e não iria ser preciso ter filosofia, cheguei à conclusão que no curso de ciências não seria preciso ter filosofia. 😊



diário de estudos

16-01-2025

O meu sonho é que a escola seja uma ação voluntária, tal como os testes e t.p.c., sem ter nenhuma consequência.

21-01-2025

Odeio quando dizem que o amor é impossível, o amor não é impossível, as pessoas é que fazem com que o amor se torne impossível, e às vezes um trauma...

04/02/2025

Eu acredito no determinismo moderado. Algumas coisas estão escritas de como por exemplo que eu ~~vou~~ nasci, vou envelhecer e vou morrer mas o resto é quase tudo escolhas nossas. Temos é que escolher se escolhemos o nosso próprio caminho ou se nos deixamos levar pelo destino.

06/02/2025

Após debater continuo a acreditar no determinismo moderado. Os deterministas radicais veem a ciência para justificar os seus princípios mas para mim o argumento é inválido pois existe o aleatório, o que comprova que existe mais que uma possibilidade de escolhas que fazemos na vida.

16/4/2025

Diário de Bordo

Liberdade

~~Toda~~ Toda a gente quer ter liberdade mas é necessário ter ~~liberdade~~ ~~consequência~~ ~~degras~~ ~~para~~ ~~todos~~ ~~podermos~~ viver em sociedade. ~~Muitos~~ Muitos dos atos que queremos fazer podem não ser corretos e por isso não devemos ter liberdade em tudo o que fizermos.

21/4/2025

livre-arbitrio

Eu acredito que não existe livre-arbitrio porque todos os nossos atos são ~~pré~~ ~~determinados~~ ~~pré~~ ~~determinados~~. Tudo o que fizermos tem ~~um~~ ~~motivo~~ ~~um~~ ~~motivo~~ e uma consequência ~~pré~~ ~~determinada~~ ~~pelo~~ ~~destino~~. Ou seja, ninguém faz nada que não tiver de acontecer, por isso ninguém tem livre-arbitrio.

DIÁRIO DE BORDO

Data: 16/1/25 - Hoje falamos sobre o livre-arbítrio, sobre acontecimentos, ações voluntárias e ações involuntárias, e algo simples e que criou vários argumentos durante o aula. Prefiro este tipo de aulas em que os alunos discutem e argumentam, já que também é algo muito importante na disciplina de Filosofia, em vez de outras aulas em que só ouvimos a Professora e fazemos exercícios.

Data: 21/1/25 - Na minha opinião, o livre-arbítrio existe e as ações humanas são livres, porém se não forem controladas, podem acabar por afetar outras pessoas. É por isso que fazemos criadas leis para que todos possam viver em paz e liberdade.

Data: 23/1/25 - Não sei o que escrever.

Data: 4/2/25 - Hoje falamos sobre o determinismo radical e o problema do compatibilismo. Gosto desta matéria pois faz-me pensar e deixar a minha criatividade criar as minhas próprias respostas e perguntas como "Acho que isto é correto?". Estando na disciplina de Filosofia, acho que é bom darmos estas coisas em aula, principalmente desta forma, que faz-nos criar alg. momentos.

Data: 6/2/25 - Não tive tempo para escrever.

Data: 13/2/25 - Não quero escrever.

Boa, obrigado por não participares neste exercício de escrita livre. As duas aulas não foram feitas até bastante tempo de reflexão que fizeste.

Tenho pena que não tenhas escrito mais, nomeadamente sobre o livre-arbítrio.

A TRANSPORTAR

6-02-2025

Determinismo radical

Radicalismo absoluto x livre-arbítrio.

Podemos naturalmente nos enganar na ideia de que os somos um, ou somos outro. A realidade é que podemos tanto um quanto o outro. Os maiores revolucionaristas tiveram passadas tão similares quanto a muita gente por aí, sendo elas precisas ou não. Sabe a diferença? Transcendem a si próprias, às causas passadas. Nesse hoje pode ser 100% condicionado à ~~passada~~ causa anterior de vivermos no passado. Se entendemos que o nosso agora já não é igual ao momento de 5 minutos atrás, e que o que gerenci a experiência é com uma situação sobre não se aplica ao agora. A mesa passada 2 segundos não é a mesma. Os corpúsculos já mudaram todos de lugar. A quantidade é: Somos totalmente determinados de não termos consciência, se vivermos do passado e futuro. Se não fizermos consciência e não viver o Todo do agora, seremos vivos, e não robô!

A TRANSPORTAR

Diário de Bordo - Três Nascimento

① Será os sentimentos (ações) involuntários? (16-01-25)

Como seres imperfeitos, somos mas principalmente emocionais; a vida, as pessoas que se cruzam conosco colocam-nos à prova. Temos de sentir, crescer, desvencilhar. Sou intenso, sinto com intensidade. Se pudesse ser diferente - se tivesse esta opção, poria-meira como sou...

Poderei eu controlar o que sinto?

② Reformulando de Tema/Registo/Problema

- Será os sentimentos controláveis? O que são os sentimentos?

21-01-2025

- Será que existe livre-arbítrio?
- As ações humanas serão realmente livres?
- Será a crença no livre-arbítrio compatível com a crença no determinismo?

~~Resposta~~ A filosofia não procura existir. Procura respostas ou soluções... Quem é que determina o que é da correto ou não? De entre as diversas perguntas complexas, repórter de possíveis respostas... Será são estes aqueles que serão de momento reflexivos. Será que existe livre-arbítrio?

As ações humanas serão realmente livres?

Será a crença no livre-arbítrio compatível com a crença no determinismo?

A TRANSPORTAR

Diário de Bordo

16.01.2025

Liberdade

A liberdade começa na mente

Quando temos a oportunidade de fazer melhor

Faz-nos acreditar que podemos realmente

Tomar decisões por uma realidade melhor.

21.01.2025

livre-arbítrio

Será que existe livre-arbítrio?

→ Eu penso que sim, felizmente nós temos a capacidade de fazer as nossas escolhas, temos a liberdade de agir de acordo com os nossos objetivos e, embora nem todos tenham a possibilidade de fazer as suas escolhas, ^{eu} acredito que existe livre-arbítrio.

a vida de uma jogadora	23.01.2025
Ser jogadora não é fácil. Às vezes vêm pensamentos para desistirmos, outras vezes pensamos que estamos no caso melhor, nem sempre nos sentimos bem com este despoio, mas uma coisa é certa, o quanto eu amo jogar futebol não se compara com nada. Neste momento penso em desistir, não tenho equipa suficiente para o jogo, sinto que ^{me sinto} vou a perder, com a idade palhada, pois já não posso jogar! Há sempre outras opções, mas na minha casa, não sei como ultrapassar isto.	
Causas	04.02.2025
Hoje em dia existem muitas causas sobre a nossa determinismo. Na biologia, não conseguimos controlar como nascemos, mas, devido à genética já podemos ter noção de como os filhos vão nascer. Também devido aos nossos antepassados a nossa vida é como é, traço a mãe, tem um pouco a ver com o passado.	
a vida tem sentido?	06.05
Sim, tem sentido mas será que tudo está determinado pelas causas anteriores, e pela lei da natureza ou está determinado pela livre-arbítrio, a autodeterminação e as possibilidades?	

Divisão de Benda As caducas são lugares, que são importantemente comportáveis, quando surtemos ^{nos} numa caduca, os nossos problemas pinam ^{se} começam, depende não do conteúdo dela, a minha caduca favorita é a da avó ^{avó} da minha avó, ali é bom uma surpresa. Quanto mais confortável, menos problemas existem na nossa vida. 16/01, caducas O frigideiro é um objeto interessante, é cheio de luz, mas quando na noite escura, nos aparece um apêndice. É um tipo ^{tipo} dos poucos lugares onde a nossa cabeça consegue caber, sempre à procura da minha próxima refúgio. É que preservo anima no meu dia, uma caixinha de surpresas, cada vez que se abre ^{se abre}. 21/01, frigideiro O papel é o que precisamos para escrever, um simples papel, cada um deve ter a liberdade de escrever, libertamos sempre alguma coisa quando escrevemos ^{escrevemos} metemos tinta no papel. Não, a principal extracção deste objeto é o nosso pensamento, a nossa mente. Esta folha branca de múltiplos usos, pode ser A1 ou A2, mas ^{mas} é muito mais, o papel é diferente como nós, mas a nossa ligação é de conexão. 23/01, papel	conceitos A TRANSPORTAR
---	---------------------------------------

Diá 4 16/01

Escrevi algumas freitas de Branco. Nesta aula consegui perceber sobre a liberdade e acontecimentos ^{que} voluntários e involuntários. Todos temos liberdade de pensar sobre tudo. Todos nós temos acontecimentos ^{que} voluntários e involuntários, o acontecimento ~~que~~ possuir sentimentos é uma grande questão pois uns dizem que é voluntário e outros involuntário. na minha opinião é involuntário porque no exemplo de nos apaixonarmos pela primeira vez é completamente involuntário, muitas das vezes nem sabemos o que está a acontecer e simplesmente estamos apaixonados e muitas das vezes queremos negar mas o sentimento permanece. permanece

16/11/25

um assunto que eu achei muito interessante nesta aula um debate que houve sobre se os sentimentos são ou não voluntários. Isto fez-me ficar a pensar e cheguei à conclusão de que podem ou não ^{ser voluntários} voluntários, pois os sentimentos em si não são voluntários mas que ^{com o} tempo e experiência podem se tornar numa parte voluntários pois com a experiência da vida podemos começar a alterar ou até mesmo controlar certos sentimentos como o Amor/amizade. No início achava que eram necessariamente involuntários mas depois de ^{outra} mais ideias percebi que talvez de refletir sobre isto talvez perceber de que modo podem ser voluntários.

21/11/25

Será que existe livre-arbitrio?

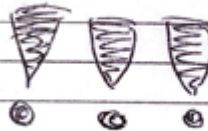
Sinceramente, não sei bem como responder a esta pergunta, porque tenho uma opinião muito dividida sobre este tema, sei que temos seres que não têm ^{livre-arbitrio} livre-arbitrio e se é livre de fazer e pensar ^{que queremos} que queremos, ~~sem~~ neste sentido todos temos podemos acabar por ser influenciados por que não nos ~~deixa~~ permite ter o nosso livre-arbitrio.

7/12

4/12/25



Podem haver várias causas para o determinismo radical, desde a biologia genética, geografia ou até mesmo históricas, vários fatores que influenciam causas, cor do cabelo, antepassados, religião, doenças hereditárias. Pequenas ou grandes causas que podem afetar algumas situações de determinismo radical.



6/12/2025

Na minha opinião, o livre-arbítrio ^{tem a ver} ~~tem a ver~~ com causas anteriores, pois se eu fosse livre não vinha à escola, mas devido à minha educação sou ^{coisa} ~~coisa~~ a tomar decisões que não quero, ~~isto~~ não sou livre!

13/12/2025

Na minha opinião ir à escola é importante, pois assim é que se começa a vida e nos tornamos pessoas cultas e a vida, apesar

A TRANSF

Diário de Bordas:	conceitos
18-01-25	
o raciocínio torna possível a capacidade de decidir e agir de forma consciente e intencional.	
*liberdade	
21-01-25	
será que a livre-arbitrio existe?	
escolhemos o caminho, ou ele é que nos escolhe?	
somos uma ilusão ou algo que se cria?	
será que há livre-arbitrio? não sei dizer	
mas o duvidar em si já nos faz crescer	
pois ^é a busca de entender o que é ser humano	
23-01-25	
com base nisso tudo, consegui através de um texto esquema resumir (organizar por esquema) o que estava na escrita	
através de ^{frases completas} frases completas conseguimos transformar	
em esquemas / mapas de modo a reter informação na nossa cabeça.	
de frases completas → esquemas simples	
04-02-25	
se dormir horas suficientes, deixa fica mais atento nos aulas.	
Amanã se dorme 5 horas e consegue ficar atenta ^{mais atenta} nos aulas logo, porque que ao dormir mais horas consigo ficar mais atenta do que dormir 5 horas?	
talvez dependa ^{dependa} da resposta o determinismo radical vai defender todos os nossos acontecimentos.	
	A TRANSPORTAR

13-02-25	
O caderno	
o caderno simboliza a liberdade do pensamento. Ali as ideias podem ser desenhadas, escritas, apagadas ou relembradas, sem medo de imperfeição. Podemos expressar todos os nossos pensamentos sem que alguém nos julgue pois ali, naquele momento podemos conseguir guardar tudo o que sentimos, pensamos e até mesmo o que vemos.	
cada folha simboliza o repositório. cada linha simboliza a nossa ^{liberdade} liberdade e cada palavra que escrevemos simboliza a liberdade que temos em expressar tudo aquilo que imaginamos.	
A cada página escrita é um passo para busca pela verdade e para compreensão da nossa própria existência.	

Diário de Bordo	
16/01/25:	Com a nova perspectiva adquirida à cerca das ações voluntárias e involuntárias, apreciei descrevi que todas as ações são voluntárias. Eu acredito nesta ideia devido a um facto simples: 8 mil milhões de pessoas estão vivas, ou seja, muitos voluntariaram-se para viver ou sobreviver. Todas as nossas decisões têm algum motivo pessoal indíreto, sendo a maioria delas viver em (dadas) condições.
21/01/25:	Analisando a seguinte questão: "Será a crença do livre-arbítrio compatível com a crença do determinismo?", como também o slide do PowerPoint apresentado, acredito essas serem, sim, compatíveis. O porquê disso ser verdade deve-se ao facto de termos ^{haver} opções, porém limitadas. O determinismo limita as nossas opções, mas o livre-arbítrio nos permite ^{nos} escolher entre elas.
23/01/25:	Após a análise de um texto sobre o Determinismo ^{entre as} Ações voluntárias e involuntárias, eu, infelizmente, não consegui interpretar a diferença entre elas devido a dois factores, sendo eles: o texto não está bem estruturado, repetindo as mesmas ideias ao longo do texto; a minha perspectiva sobre as ações acredito que não existe ações involuntárias.

TRANSPORTE	
04/02/25:	Hoje, tomei conhecimento de uma nova perspectiva na qual poderia gerar um paradoxo com a ideia de todas as ações serem voluntárias; o Determinismo Radical - a crença que afirma todas as ações serem determinadas. Após pensar durante um dado tempo, o facto de considerar morrer ou viver em dadas condições ser uma ação voluntária deve-se ao facto de as ações dadas por certos indivíduos (que também foram educados e assim infinitamente) como também deve-se à genética, a forma como o nosso cérebro foi desenvolvido e se tomamos o que consideramos distúrbios mentais. Esses factores são aspectos que nós podemos controlar.
06/02/25:	Depois de uma longa aula sobre ideias como o Determinismo Radical e o Libertismo, continuo a acreditar no Determinismo Radical, pois todas as ações são derivadas do nosso comportamento mental e da forma como fomos educados, por exemplo; são factores nos quais nós conseguimos influenciar.
13/02/25:	Hoje, houve um ligeiro e pequeno debate à cerca da liberdade, se deveríamos ter a liberdade de ir ou não ir à escola e se um estado tem de ser bico ou não. Para começar, eu acho que todos deveríamos ir para a escola. Apesar dos dilemas e chatice de certas disciplinas no qual consideramos inúteis, é na escola onde aprendemos a ter opiniões e a raciocinar e, em muitos casos, criar relações, tanto amizades ou até amorosas. E o estado, sim, deveria ser laico, pois não se deve impor crenças sobre algo que nos foi imposto a um indivíduo, exceto se a mesma tem como objetivo contribuir para a nossa vida e esteja provado contribuir.

Diário de bordo

Existem ações voluntárias e involuntárias, no entanto, às vezes o que nós pensamos ser ações voluntárias, nem sempre são, porque nós podemos ter opções de escolha, mas essas opções têm consequências.

² uma opção não fazer o teste, mas tem a consequência de tirar a minha nota.

21/1/2025

livas-arbitrio

A meu ver, o livre-arbítrio é ter liberdade, ~~para~~ tanto para pensar, como para agir.

Toda a gente tem livre-arbitrio para fazer o que quiser, mas as consequências terão muita importância dessas ações, fazem com que as pessoas não as façam, mesmo que as queiram fazer.

As conseqüências das ações, fazem com que indiretamente não tenhamos livre-arbítrio.

4/2/2025

Na minha perspectiva, nós, seres humanos, temos livre arbítrio, mas não é por isso que não possamos ter ações deterministas.

Podemos querer comprar um telemóvel, porque gostamos muito de meter nas redes sociais ~~postagens~~. Apesar de estarmos a agir por causa do sentimento que ~~estamos~~ nos dá ter o telemóvel, mesmo assim nos compramo-lo porque queremos. Apesar de termos agido por causa do sentimento, agimos da forma que queremos, por isso temos livre-arbítrio.

A TRANSPORTAR

6/2/2025

No determinismo radical, as experiências podem ser uma ilusão e os libertistas acham que as experiências são livres.

13/2/2025

6) Determinismo moderado defende que o livre-arbítrio e o determinismo são compatíveis.

o determinismo radical defende que todas as ações, ^q ^{ve} ^z tem causas anteriores, ~~tem~~ ^{estão} com a ciência, e com a ilusão da vontade do agente.

O libertismo tem haver com a experiência, causalidade de agente, fossilibilidades de escolhas e responsabilidade moral.

16/1/2025

Diário de Bordo

CITACIÕES

Na minha opinião
~~é impossível~~ ^{é possível} ~~que~~ ^{que} ~~para~~ ^{para} ~~ser~~ ^{ser} ~~livre~~ ^{livre} ~~e~~ ^e ~~preciso~~ ^{preciso} ~~acontecer~~ ^{acontecer} ~~acontecimentos~~ ^{acontecimentos}
 por atos involuntários e involuntários. Ter livre é fazer tudo o que
 quisermos com consciência, ^{que} ~~mas~~ ^{consentimento} ~~se~~ ^{consentimento} ~~não~~ ^{consentimento} ~~for~~ ^{consentimento} ~~com~~ ^{com} ~~as~~ ^{com} ~~mesas~~ ^{mesas}
 ações, podemos retirar a liberdade e outras pessoas. Não fazemos a
 nossa própria liberdade ~~que~~ ^{que} ~~por~~ ^{por} ~~nada~~ ^{nada} ~~de~~ ^{de} ~~nós~~ ^{nós}.

27/1/2025

No meu ponto de vista o livre-arbítrio não é para todos os seres humanos porque para ter livre-arbítrio tem de ser capaz de tomar as ^{decisões} próprias, por exemplo: Quando nascemos não temos liberdade para tomar as ^{decisões} próprias e mesmo ~~quando~~ ^{decidimos} tomar as ^{decisões} próprias quando somos bebés, podemos ser avoados e pode alterar o futuro.

23/1/2025

Diferente do meu primeiro episódio sobre as ações involuntárias

4/2/2025

Na minha opinião esta aula foi muito produtiva, porque conseguiu diferenciar entre fazer uma ação por livre vontade ou por destino e que ter vontade de fazer alguma coisa significa que temos livre-arbítrio.

6/2/2025

TRANSPORTE

No meu ponto de vista o determinismo ~~radical~~ radical defende que todas as coisas que acontecem no mundo e por causa de acontecimentos passados ou pela ciência. Acredito de o libertismo e o determinismo coexistam em um ser humano completo.

13/2/2025

1) A teoria que me identifique mais é o determinismo moderado, na qual eu acho que existem coisas determinadas e acontecem e que temos alternativas de escolha.

4-2-2025 = não consigo escrever nada, o meu cérebro não está com ideias @	TRANSPORTE
6-2-2025 = se o determinismo é real, a nossa liberdade é uma ilusão ou seja a sensação de liberdade seria apenas uma impressão, estaríamos a seguir um caminho já traçado. Eu não sou livre, só estou a seguir o caminho que tenho que seguir; como ir à escola, não é escolha minha é o que tenho que seguir.	
13-2-2025 = Para mim o determinismo moderado diz que o passado e o ambiente influenciam as nossas ações, mas ainda podemos fazer escolhas e sermos responsáveis, equilibrando o que já está definido com a nossa liberdade.	

diaria de bordo

16 de Janeiro, 2025

O conceito de liberdade em si é questionável, afinal temos a liberdade de pensamento mas não a liberdade total das nossas ações, tudo o que fazemos nos traz consequências e normalmente sempre pensamos antes de agir, podemos pensar o que quisermos mas não colocamos tudo em prática devido a futuras possíveis consequências.

A nossa liberdade de expressão, por exemplo, acaba quando outra pessoa está incluída no assunto ou quando o que fazemos afeta alguém.

Assim sendo, podemos ter várias opiniões relativamente a liberdade somos livres de pensamentos mas podemos ter certos limites em diferentes situações, acontecimentos ou ações.

21 de Janeiro, 2025

O assunto discutido na aula anterior acerca de sentimentos, se são algo voluntário ou não, eu acho que isso é relativo, assim como tudo, porém sentimentos são algo profundo e complexo. Acho que não temos controle sobre o que sentimos, mas temos total controle sobre como agimos e nossas ações mediante aos sentimentos, posso não controlar o amor que sinto por alguém, mas posso controlar a forma que lido e demonstro esse amor, nem sempre é fácil porém os sentimentos são importantes, afinal, sem eles seríamos apenas máquinas, como computadores, agindo somente pela razão e ignorando os sentimentos do coração.

Estar apaixonado ou amar alguém é bom e ao mesmo tempo

A TRANSPORTAR

TRANSPORTE	
assustador, assim como não controlamos as nossas	
sentimentos, não controlamos os dois outros pontos, nos trazendo o	
medo e a insegurança da dúvida e da não saber ou ter a certeza	
de algo.	
23 de janeiro, 2025	
E naquela noite	
naquele lindo momento,	
onde você se aproximou	
E eu me aproximei	
E tal como nos meus sonhos	
Eu te beijei...	
Mas no peito me dei ao saber	
que na verdade, apenas eu te amei	
Foi uma paixão mútua?	
Um desejo escondido	
com o medo profundo	
em saber que esse sentimento,	
esse tão intenso amor,	
nunca deveria ter existido.	
08 de fevereiro, 2025	
Causas compatíveis eu não, são um assunto profundo e podem	
ser sem explicação.	
Por vezes temos o livre arbítrio e outras, não dependem de nossas	
escolhas. Ao mesmo tempo que algo pode ter uma causa, é possível	
decidir o que fazer mediante a isso.	
Como no final, ambos os lados podem estar interligados, fazendo	
com que uma coisa seja determinada a partir de uma ação, logo	
isso liga os dois lados transformando-os de certa forma em algo	
compatível entre si.	

16 de fevereiro, 2025	
Eu não acho que tudo está determinado, mas também não acho	
que temos controle absoluto sobre tudo. Causas e acontecimentos	
anteriores, o país que nascemos, a cor dos olhos etc, é algo que	
não podemos controlar.	
Mas existem ações que é unicamente definido por nossas	
próprias escolhas.	
13 de fevereiro, 2025	
De repente	
Sua linda voz	
Assim como seu toque tão suave	
Se tornou uma lembrança dolorida	
Tal como a nossa despedida	
De repente	
Em meio a bela escuridão noturna	
Me pegou conversando com a lua	
E me pergunto se somente eu fui tua	
No fundo eu já sei a resposta.	
E sinceramente, como	
Como pode ser tão inocente?	
Agora tenho que aprender a amar	
Em alguém que em meu peito	
Se causava dor?	

DIÁRIO DE BORDO

• Novidade que todos nascemos neste mundo de forma nua, não sabemos o nosso nome, nosso mundo, nosso ambiente, nossa sensibilidade, mas sabemos da nossa existência, estamos vivos, desde o começo que algo mudou: bebês choram ao nascer, já não mais estão presos à barriga da mãe. Alguns bebês não choram, entretanto, são estimulados a dar as primeiras medicações logo ao nascer, porque precisamos estar conscientes de nossa presença, agora estamos aqui.

Nos 2 anos, aquele bebê parece ter entendido onde ele está, pega em batatas e as investiga, chora porque quer a colo da mãe, ou porque não entende, tenta imitar o som e diz algo sem certeza.

Nos 3 anos, a criança já não pega em batatas, pega em livros e os lê para a irmã mais nova, vai à escola e ouve com atenção a professora falar e pensar sobre matemática e, agora entende números; sabe jogar com os amigos.

Nos 4, a criança já mudou muito, e, prestes a fazer 10 anos, começa a se questionar sobre o que quer fazer, começa a entender que precisa fazer algo, mas o que? Perguntas, incertezas...

Nos 20, o adulto já não tem certeza do que diz, chora ao se separar com a mãe, perde-se, e, tudo o que quer é voltar à barriga da mãe. Voltar ao começo, no princípio onde não havia certeza, não havia pressões, não havia consciência. Queremos mais desprender da responsabilidade da liberdade, porém, após a

"ser livre" nos traz cobrança a voltar à maternidade em 2019

Tempo e espaço este sim, além do ab.

Nos 30 anos, aquele adulto já perdeu muitas memórias, mas as lembranças de liberdade são as que são recordadas com felicidade.

21/01/2025

• Na vida universal, tudo existe porque há equilíbrio, se colocarmos um peso em um lado, precisamos de outro para manter a mesma massa no outro lado da balança, consideramos que somos seres vivos, temos pensamento e, nestes pensamentos, o equilíbrio se instaura, fazendo com que as coisas existam em conflito, esse conflito pode ser uma coisa que nos impede de organizar as nossas ideias e de enxergar possibilidades, levando-nos a crer que o nosso ser-arbitrário é irracional.

Na compreensão de tipos de mentalidade, podemos seguir numa linha de continuidade, na qual percebemos que somos limitados pela o que pensamos, mas somos infinitamente livres, com infinitamente possibilidades, há um equilíbrio que transforma a vida num universo de possibilidades duplas: na qual o extremo e o infinito são confrontados pelo nosso ser interior.

04/02/2025

• A brisa do dezembro, o ar frio que transforma as folhas em um manto gelado, e os olhos das crianças tornam-se azuis, os corpos congelados, os corpos expostos à ventania ficam frios como gelo e os olhos, brilhantes.

Passando por entre a colcha da noite formada em fios de luz, ela sente-se e ela para o seu corpo com pequenos fragmentos brancos que, da noite para o dia, transformam-se em uma noite estrelada, os corpos são iluminados por cometas de brancos que se transformam em um rio de luz e a noite é iluminada por um rio de luz, aquele rio que chegou para mostrar o brilho de suas estrelas e brincar de

delegio para os seus olhos. O amor que se
transforma qualquer inverno numo longo constante
em frente à boréa.

06/02/2025

4. Numo tarde, Daniel contou uma história. Uma história
e estranha. Todos os dias ele é via, e em todos os
dias, sua existência depende do vazio.
Porque mesmo, ele que fala com ela, que mesmo, porém
na construção, porque que algo o impedia de falar com
a gente, uma história impossível que se a família em-
xando-la. Que história é esta? Sua existência? Sua exis-
tência? O ambiente? O que seria vida? No fim, ele não falou,
no fim, se impedeu porque Daniel é via e fala com
vários olhos felizes e despretensivos, e pensa em como
vivo?

13/02/2025

4. O propósito da vida não é único para todos, cada
pessoa possui uma filosofia de vida, um motivo para viver,
porque, de certa forma, simplesmente estamos aqui, não
somos desenhados nas instituições, porisso, seguimos de
acordo com o nosso próprio saber, entretanto, se, desde o
começo, quisermos nosso próprio saber, não houve compatibilidade
entre nós humanos.

DIÁRIO DE BORDO

COTAÇÕES

15/01/25

Durante a aula de filosofia fizemos reflexões interessantes sobre
quais ações (são) podem ser consideradas voluntárias ou involun-
tárias, também as distinguindo de acontecimentos. Houve uma
discussão sobre a ~~qual~~ classificação (voluntária ou invo-
luntária) da ação "ir à escola". A maior parte da classe (pensei)
concordou que é involuntário, pois, estas são "obrigadas" a ir para
as aulas. Entretanto, (me) (pensei) não concordo porque se, por exem-
plo, eu quisesse sair da sala neste momento, eu poderia. Logo, não
há nada me obrigando a permanecer sentada assistindo a aula.

21 de janeiro de 2025

"Será que temos livre arbitrio?" Não é uma pergunta simples, e não
vejo uma resposta direta como "sim" ou "não". Acho que somos livres
até certo ponto, em aspectos diferentes. Até porque existem leis e
"normas" que limitam a ~~liberdade~~ nossa suposta "liberdade".

04 de fevereiro de 2025

Na aula de filosofia, refletimos alguns assuntos, entre eles a compa-
tibilidade do livre-arbitrio e do determinismo, e sobre causas anterio-
res. Sobre o primeiro, acredito que apesar de diferentes (quase opo-
sitos), o livre-arbitrio e o determinismo se interligam em vários aspectos.
É uma área cinzenta, ainda não tenho uma posição certa.

06 de fevereiro de 2025

TRANSPORTE

Determinismo ou libertismo? Esses foram os tópicos da aula de hoje. "Como vocês se posicionam?" É a pergunta principal que a professora nos fez. Definitivamente sou mais inclinada para a ideia de que temos livre-arbítrio do que de termos uma vida/trajetória pre-determinada. Sinceramente, não gosto da ideia de que não tenho controle da minha vida (ou escolhas).

13 de fevereiro de 2025

"O que vocês fariam se não fossem à escola?"

Sinceramente não sei ao certo. Acho que estudaria, viajaria...

Eu acho muito importante aprender, saber, adquirir conhecimentos, a escola ~~(mes)~~ é capaz de me proporcionar isso e até outras coisas. Não sou "contra" ir à escola, ~~(isto)~~ na verdade só não concordo com muitas coisas que ela impõe e nos faz passar.



TRANSCRIÇÃO DE ALGUMAS ENTRADAS INDIVIDUAIS

Cada bloco de texto corresponde a uma entrada diária dos alunos. A seleção aqui apresentada está por ordem cronológica.

Diário de Bordo.

- Para ser livre é preciso acontecerem acontecimentos por ações involuntárias e voluntárias. Ser livre é fazer tudo o que queremos com consciência, mas se não forem conscientes com as nossas ações, podemos retirar a liberdade a outras pessoas. Nós fazemos a nossa própria liberdade por vontade própria ou não.

- Com a nova perspectiva adquirida acerca das ações voluntárias e involuntárias, descobri que todas as ações são voluntárias. Eu acredito nesta ideia devido ao facto simples 8000 mil milhões de pessoas estão vivas, ou seja, muitos voluntariaram-se para viver ou sobreviver todas as nossas decisões têm algum motivo pessoal indireto sendo a maioria delas viver em condições.

- Existem ações voluntárias e involuntárias, no entanto às vezes o que nós pensamos serem ações voluntárias nem sempre são porque nós podemos ter opções de escolha, mas essas opções têm consequências: é uma opção não fazer o teste, mas tem a consequência de tirar mais nota.

- Tentei imaginar o meu barco, mas tudo que me lembrava era do canal do YouTube “From a Boat in the Wood”, de seguida, lembrei-me que como um rapaz do canal do YouTube eu também podia estar a construir o meu barco, mas como posso eu estar a construir o meu barco se já está em movimento?

- O conceito de liberdade em si é questionável, afinal temos a liberdade de pensamento, mas não a liberdade total das nossas ações, tudo o que fazemos traz-nos consequências e normalmente sempre pensamos antes de agir, podemos pensar o que quisermos, mas não colocamos tudo em prática devido a futuras possíveis consequências. A nossa liberdade de expressão, por exemplo, acaba quando outra pessoa está incluída no assunto ou quando o que fazemos afeta alguém assim sendo podemos ter várias opiniões relativamente à liberdade somos livres de pensamentos, mas podemos ter certos limites em diferentes situações acontecimentos ou ações.

- Durante a aula de filosofia fizemos reflexões interessantes sobre que ações podem ser consideradas voluntárias ou involuntárias, também as distinguimos de acontecimentos. Houve uma discussão sobre a classificação voluntária ou involuntária da ação - ir à escola - a maior parte da classe concordou que é involuntário, pois os alunos são obrigados a ir para as aulas. Entretanto, pensei, e não concordo, porque se por exemplo, eu quisesse sair da sala neste momento, eu poderia. Logo não há nada me obrigando a permanecer sentada assistindo a aula.

- Eu considero-me um ser LIVRE. Ninguém consegue controlar o que penso e faço, até podem tentar, mas é impossível.

- Liberdade, toda a gente quer ter liberdade, mas é necessário ter regras para todos podermos viver em sociedade. Muitas das ações que queremos fazer podem não ser corretas e, por isso, não devemos ter liberdade em tudo o que fazemos.

- Tanto dizem que controlamos o que bem-queremos e pensamos, é notável a falsa realidade de que podemos, o que me vem à mente é que grande parte do que nos controla, controlamos e, o que achamos que controlamos controla-nos. É uma espiral confusa de se entrar.

- Dói perceber que alguém te usa mesmo de forma indireta, no começo você acha que está ajudando, que existe uma troca, um vínculo real, mas com o tempo vem a sensação amarga de que só te procuram quando precisam, portanto, as suas ações são vistas como obrigações e não como algo valioso. É como se a sua bondade fosse vista como fraqueza, às vezes você só quer ser valorizado pelo que é e não pelo que oferece.

- Hoje navegamos nos mares do livre-arbítrio e na determinação, nem sempre foi fácil, mas ao partilharmos as nossas ideias conseguimos ultrapassar as dificuldades. No final de navegarmos conseguimos perceber e entender que nem sempre temos livre-arbítrio, mas também não estamos presos num mundo onde ninguém nos deixa fazer nada.

- Serão os sentimentos involuntários? Como seres imperfeitos racionais, mas principalmente, emocionais. A vida, as pessoas que se cruzam connosco colocar-nos-ão à prova. Far-nos-ão sentir, crescer, desenvolver e evoluir. Sou intensa, sinto tudo com intensidade, se pudesse ser diferente, se tivesse essa opção permaneceria como sou. Poderei eu controlar o que sinto?

- Consegui perceber sobre a liberdade, acontecimentos e ações voluntárias e involuntárias. Todos temos liberdade de pensar sobre tudo, todos nós temos ações voluntárias e involuntárias, o acontecimento - possuir sentimentos- é uma grande questão, pois, uns dizem que é voluntário e outros involuntário. Na minha opinião é voluntário porque no exemplo de nos apaixonarmos pela primeira vez é completamente involuntário, muitas das vezes nem sabemos o que está a acontecer e, simplesmente, estamos apaixonados, e muitas das vezes queremos negar, mas o sentimento permanece.

- A liberdade é limitada por diversas coisas tudo é limitado, a vida é limitada pela morte, aquela camisola que adoramos é limitada pelo nosso comprimento. No fundo o conceito de liberdade é muito diverso.

- A liberdade começa na mente quando temos a oportunidade de fazer melhor faz-nos acreditar que podemos realmente Tomar decisões por uma realidade melhor.

- Os sentimentos são ou não uma ação voluntária? Isto fez-me ficar a pensar e cheguei à conclusão de que pode ou não ser uma ação voluntária, pois, os

sentimentos em si não são voluntários. Com a experiência de vida podemos começar a alterar ou até mesmo controlar os sentimentos, como o amor e a amizade. No início achava que eram só necessariamente involuntários, mas depois de ouvir mais ideias percebi que tenho de refletir sobre isto melhor e perceber de que modo podem os sentimentos ser voluntários.

- Eu sempre fiz dança, tive a oportunidade de começar a dançar com 3 anos, comecei com ballet, evolui para tap e com 10 anos encontrei a minha verdadeira paixão, o hip-hop. A minha mãe deu-me a liberdade de escolher o que queria fazer e eu escolhi o hip-hop. Nunca me vou esquecer do meu primeiro dia, sentia-me livre e feliz e, nunca tinha sentido isso na minha vida. Fui a competições e ganhei várias medalhas.

- Existem duas crenças básicas quanto à nossa liberdade: será que somos realmente livres ou serão as nossas ações determinadas pela genética, hereditariedade, contexto de vida, as nossas experiências e educação? É possível que, as duas coisas sejam verdade ao mesmo tempo, porque a nossa genética e educação, determinam, definitivamente, as nossas ideias e ações.

- Os sentimentos são voluntários ou involuntários? penso que esta pergunta causa alguma dúvida, até porque cada um tem a sua opinião. Os sentimentos podem ser controlados? Sim, e assim são voluntários, mas há coisas que não conseguimos controlar, como a tristeza quando perdemos alguém ou quando nos apaixonamos, o que faria com que estes seriam ações involuntárias. Acho que depende do sentimento ou da ocasião e da opinião de cada um, mas para mim os sentimentos são uma ação involuntária.

- Neste universo tudo existe porque há equilíbrio, se colocarmos um peso num lado, precisamos daquela mesma massa no outro lado da balança, considerando que somos seres vivos temos pensamento e nestes pensamentos nem sempre o equilíbrio se instaura, fazendo nossas escolhas entrarem em conflito. Este conflito pode ser como uma prisão que nos impede de organizar as nossas ideias e de ver novas opções levando-nos a crer que o nosso livre-arbítrio é irrelevante.

- Ao compreender este tipo de mentalidade podemos seguir numa trajetória de sabedoria na qual percebemos que somos limitados pelo que tememos, não somos inteiramente livres nem inteiramente presos, há um equilíbrio que transforma a vida num universo de possibilidades (duplas) na qual o extremo e o ínfimo são confrontados.

- No meu ponto de vista o livre-arbítrio não é para todos os seres humanos porque para ter livre-arbítrio temos de ser capazes de decidir, por exemplo: quando nascemos não temos liberdade para decidir, e mesmo se decidirmos quando somos bebés as nossas decisões podem ser erradas e podem alterar o futuro.

- Analisando a seguinte questão: será que crença no livre-arbítrio compatível com a crença no determinismo acredito que essas sejam compatíveis. O porquê disso ser verdade deve-se ao facto de haver opções, porém limitadas. O

determinismo limita as nossas opções, mas o livre-arbítrio permite-nos escolher entre elas.

- Será que existe livre-arbítrio? Sim, claro que sim, por exemplo, comer. Muitos acham que comer é um ato involuntário porque todos têm de comer senão morrem, mas as escolhas continuam a ser da pessoa mesmo que tenha consequências. Todas as escolhas, independentemente das consequências, são nossas, pois temos sempre a opção de seguir por outro caminho.

- A meu ver o livre-arbítrio é ter liberdade tanto para pensar como para agir. Toda a gente tem livre-arbítrio para fazer o que quiser, mas as consequências destas ações fazem com que as pessoas não as façam, mesmo que tenham muita vontade de as fazer. As consequências das ações fazem com que indiretamente não tenhamos livre-arbítrio.

- Será que temos livre-arbítrio ou seremos apenas um barco sem rumo num rio a alta velocidade, a ser levados pela maré? Quando presto atenção às coisas porque passo e quando questiono se realmente existo, o tempo parece passar extremamente devagar, mas quando me encosto ao fundo do barco, ponho as mãos atrás da cabeça e fecho os olhos, podiam passar anos sem que me apercebesse.

- Na minha opinião o livre-arbítrio existe e as ações humanas são livres, porém se não forem controladas podem acabar por afetar outras pessoas, é por isso que foram criadas leis para que todos possamos viver em paz e liberdade.

- O assunto discutido na aula anterior – se os sentimentos se são algo voluntário ou não. Eu acho que é relativo, assim como tudo, porém os sentimentos são algo de profundo e complexo. Acho que não temos controlo sobre o que sentimos, mas temos total controlo sobre como agimos. Posso não controlar o amor que sinto por alguém, mas posso controlar a forma com que lido com esse sentimento. Demonstrar esse amor nem sempre é fácil, porém os sentimentos são importantes afinal sem eles seríamos apenas máquinas como computadores agindo somente pela razão ignorando os sentimentos do coração. Estar apaixonado ou amar alguém é bom e ao mesmo tempo assustador, assim como não controlamos os nossos sentimentos, não controlamos os das outras pessoas, trazendo-nos o medo e a insegurança da dúvida, e do não saber ou ter a certeza de algo.

- Eu acredito que não existe livre-arbítrio porque todas as nossas ações já estão pré-determinadas tudo o que fazemos tem um motivo e uma consequência pré-determinada pelo destino, ou seja, ninguém faz nada que não tiver que acontecer, por isso ninguém tem livre-arbítrio.

- Os maus dias acontecem e não controlamos esse facto, porque só há bons dias porque existem maus dias. o que me bate na cabeça – é de quererem sempre o nosso melhor, sem qualquer declínio, isso é irreal porque não somos máquinas somos humanos. Cada vez mais, tem-se tratado sobre o quão eficiente somos, em fazer, em construir, não somos apenas o que fazemos, somos também o que sentimos e dá-se pouco valor a isso atualmente. O que faço é resultado do que sinto, e o que sinto está ligado ao que penso, ambos influenciam o outro. Não acho

que seja necessário pensar para sentir. Muitos pensam que é impossível passar um momento sem pensar, e que se não pensar, mas não sentimos. A realidade é que não é porque não consegues que não é possível. Enfim, o que tanto desejo é que julgue-se menos do que é mal e do que é bom, porque no fim a classificação de ambos é baseada no passado e ao julgarmos qualquer coisa vamos estar a projetar o passado ao presente perdendo a beleza real do agora.

- Amor às vezes pode ser deixar ir ou apenas permanecer na esperança de uma mudança quando dizem que o amor é cego, não é sobre aparência, mas sim sobre aceitar o mínimo e não perceber.

- Liberdade é vento é céu sem fim.
É voar sem medo no espaço sem fim.
Livre-arbítrio é liberdade,
Sem liberdade não existe Felicidade

- Nós não somos 100% livres todas as nossas ações são condicionadas por imensas coisas, não somos livres dentro da nossa liberdade a nossa liberdade é limitada, logo nós não somos 100% livres.

- Será que o livre-arbítrio existe?
Escolhemos o caminho ou ele é que nos escolhe?
Somos vento livre ou folha que se acolhe?
Será que há livre-arbítrio? Não sei dizer,
mas a pergunta em si já nos faz crescer,
pois é a busca de entender que é ser humano.

- Será que o livre-arbítrio existe?
Eu penso que sim felizmente nós temos a capacidade de fazer as nossas escolhas temos a liberdade de agir de acordo com os nossos objetivos e embora nem todos tenham a possibilidade de fazer as suas escolhas Eu Acredito que existe livre-arbítrio.

- Será que o livre-arbítrio existe?
Sinceramente, não sei bem, como responder a esta pergunta, porque tenho uma opinião muito dividida sobre este tema. Será que temos será que não temos?! Ter livre-arbítrio é ser livre para fazer e pensar o que se quisermos, neste sentido todos temos, mas podemos acabar por ser influenciados por algo que não nos permite ter o nosso livre-arbítrio.

- Liberdade
Quero me libertar!
Quero ser livre!
Quero viajar!
Aqui não quero estar.
Ainda estou a procurar.
A procurar um lugar.
Um lugar onde queira estar.
Onde estar, sem me preocupar.
Mas com que é que me devo preocupar?

Com a escola?
Devo estudar?
Será que vou passar?
Que vou fazer?
Posso continuar?
Quero ser livre!
Quero encontrar!
Encontrar aquele lugar!
Aquele que não me canso de procurar.
Aquele em que posso nadar.
Nadar sem preocupar.
Ver as ondas do mar.
Será que já não o encontrei?
Será que já por lá passei?

• O papel é o que precisamos para escrever, um simples papel, cada um deve ter a liberdade de escrever, libertamos sempre alguma coisa quando metemos tinta no papel. Mas, a principal extração deste objeto é o mesmo fim, a nossa morte. Esta folha branca ou de múltiplas cores, pode ser A4 ou A3 e muito mais, o papel é diferente como nós, mas a nossa ligação é de coração.

• Nesta aula tive pela primeira vez que fazer um mapa conceptual ao início foi difícil pois não sabia como e por onde começar mas li tantas vezes o texto o que escolhi sobre as ações voluntárias e involuntárias e percebi que tinha de escolher os verbos e as palavras mais importantes que resumiam o que estava a ler e por isso caminho comecei a fazer o mapa e foi ao começar a partir daí começou cada vez a ser mais fácil de fazer era como se fosse uma arma e que tínhamos de ir completando folhas de árvore até chegar ao fim raiz da árvore e assim construíu o meu mapa conceptual.

• A minha reflexão não é igual à reflexão de outras pessoas, se há uma pessoa que não gosta de mim e reflete alguma coisa acerca de mim é óbvio que a reflexão da pessoa irá ser negativa em relação a mim e, isso não significa que é falsa, não, é verdadeira à vista da pessoa, mas não é justo porque a pessoa já tem uma ideia sobre mim uma ideia negativa.

• Hoje apercebi-me que não me devo preocupar com o que as outras pessoas pensam de mim, e que a ética é tudo uma questão de opinião e todos nós temos uma diferente, por exemplo, uns pensam que a roupa que visto é bonita, outros podem pensar que é ridícula, e outros não têm opinião formada. Como a ética é uma opinião e não uma mera verdade ou um simples facto devíamos possuir mais respeito por ela e a quem e ao quê nos dirigirmos através dela.

• Percebi que muito o que desejamos e procuramos continuamente no exterior é o que na realidade precisamos no interior. Já percebeu que muitas das vezes quando miramos apenas no exterior sentimos um vazio infinito no interior é esse o motivo que precisamos preencher, o ímpeto das nossas almas para aproveitarmos ao máximo o que a existência tem a oferecer, caso contrário, tudo será fútil sem valor. Muito do que buscamos de material, validação, está

conectado com o ego. Não me leve a mal precisamos do ego para viver em sociedade, mas se vivermos apenas disso tudo será máscara e nada será genuíno.

• Sente-se um grande vazio, uma frustração e ansiedade? Mergulha no teu interior, ninguém melhor do que você mesmo saberá o que sua alma tanto pede, o que realmente você precisa. Não projete opiniões nem julgamentos, pois estará a viver do passado. Esteja presente, sinta a si mesmo e viverá de um amor profundo e genuíno, sentindo a paz e a fartura que a vida tem continuamente a nos entregar. Esteja presente.

• E naquela noite
naquele lindo momento,
Onde você se aproximou
e eu me aproximei.
E tal como nos meus sons
eu te beijei ...
Mas no peito me dói ao saber
que na verdade, apenas eu te amei.

Foi uma paixão mútua?
Um desejo escondido
com o medo profundo
em saber que esse sentimento,
esse tão intenso amor,
nunca deveria ter existido.

• As definições das ações como voluntárias e involuntárias é um tema um pouco polêmico, tendo em conta que muita gente tem opiniões diferentes. Se eu for assaltado, por exemplo, para algumas pessoas é uma ação voluntária dar o dinheiro porque sou eu que decidi dá-lo, mas para outros é uma ação involuntária porque se eu não der o dinheiro posso morrer, e eu não quero morrer, logo não tenho escolha. Com isto podemos concluir que para definir uma ação como voluntária ou involuntária temos que analisar a ação com muita atenção e ter atenção aos mínimos detalhes porque cada caso é um caso diferente.

• Quando vais embora observo escuridão
tento me distrair ao olhar para o céu
mas só me vem à cabeça a desilusão

sinto que não enxergas o meu valor
faço sempre de tudo por ti para ti
isso tudo para não te perder, meu Amor

sorrir e sentir uma doce conexão, uma perfeição
onde vive a imperfeição
amor e luz independente da estação

eu gosto imenso de ti, mas tenho de me soltar de algo vicioso que só eu estou
a tentar recolher migalhas do que já não dá para voltar a construir.

- Será que temos livre-arbítrio? não é uma pergunta simples, e não vejo uma resposta direta como sim ou não. Acho que somos livres até certo ponto em aspetos diferentes, até porque existem leis “morais” que limitam a nossa suposta liberdade.

OBSERVAÇÕES AOS DIÁRIOS DE BORDO.

Obrigado por teres participado neste exercício de escrito livre. Fico contente por verificares que este trabalho te levou a refletir em questões verdadeiramente filosóficas: a construção da tua identidade, a reflexão sobre quem és, o tempo e como o percebas, honras e pensas, e também, como é que é a nossa relação com os outros ao frequentarmos a nossa solidão. Espero que continues interessado em questionar o mundo e ^{o ambiente} a tua existência e percebas, nestes caminharas fantásticos que és a vida. A TRANSPORTAR

Continue sempre a refletir sobre o que te faz pensar!

Obrigado por ter participado neste exercício de escrito livre. As questões que fizeste neste diário são bastante cuidadosas e reflectem a tua perspectiva em relação ao problema do livro-objeto, fundamentando a tua opinião e atitudes.

Obrigado por teres-te esforçado neste exercício de escrito livre. Quando nos falta imaginação, para escrever podemos sempre escrever sobre o tempo dado ou sobre a vida. Refletindo sobre esse tema, o progresso do teu escrito foi diminuindo ao longo do exercício.

Muito obrigado pela fertilidade dos teus pensamentos e sentimentos. Aproveita-te ao máximo este exercício de escrito livre para seleccionar questões e afirmar e fazer de fato a que tens direito por teres uma mulher a procurar as respostas perdidas nos lugares de reflexão e pensamento. A tua espiritualidade está viva a cada frase.

A cada entrada do teu diário surpresas. A tua imaginação leva o teu pensamento a escrever sobre objectos comuns, dando-lhes significado. Como se a tua escrita lhes desse vida. Escrever muito bem! Espero que continues a escrever.

Obrigado por teres participado e teres escrito e pensado neste exercício de escrito livre.

Obrigado por ler e escrever este diário, onde está envolvido
a cada atividade, tanto no reflexo sobre liberdade, como na
partilha do que foi a tua intenção de levar a saber.
Espero que continues a escrever no 'caderno' LIBERDADE.



Obrigado por teres participado neste exercício de escrita
livre.

A longo do teu diário estás sempre refletindo sobre
as questões dadas em aula. Acho que poderias
dar mais a tua opinião sobre as três teorias nestes
textos, em especial o determinismo radical e o libertismo



Obrigado por teres participado neste exercício de escrita livre.
Ao longo do diário estás refletindo nas teorias dadas em aula,
situando-te em relação ao problema do livre-arbítrio.



Obrigado pela tua participação neste exercício de escrita livre.
Ao longo do teu diário estás refletindo nas teorias dadas
em aula, situando-te, mesmo quando ainda não sabes
bem que teoria reflete melhor a tua perspectiva.



ANEXO 11

MATRIZ DO QUESTIONÁRIO - DIÁRIO DE BORDO

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspetiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

Obrigada!

RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO – DIÁRIO DE BORDO

Diário de Bordo Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspetiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário. - Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta. <i>Sim! Amei! Nos ajuda a desenvolver nossos dons, pensar e analisar, além de observar a nossa evolução ao longo dos anos pois quando nossa mente muda, a escrita também.</i> - Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta. <i>Sim foi pois tentei esse costume de escrever o que passa na minha cabeça por escrito com intuito de clarificar minhas questões.</i> - Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta. <i>Sim acredito, pois através do estudo dei de expressar mais e isso tudo também raciocinando o que foi aprendido, pois com argumentação e desenvolver um argumento e necessário saber.</i> - Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta. <i>Interesse, pois após de certos episódios ao relatar experiências na aula, podemos através do diário de bordo, liberdade e expressão aquilo que sentimos e julgamos.</i> - Mudaram alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta. <i>Por escrever no início e final da aula para observar sobre qual poder, a ser o impacto da aula nos pensamentos, opiniões e conceitos.</i> - Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e 5 gostei muito. <i>10000 (5+)</i> Obrigada!	Questionário Laboratório de Filosofia Diário de Bordo Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspetiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário. - Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta. <i>Sim gosto, porque tive a liberdade de poder escrever o que queria. Aprendi a ser original e ter a capacidade de escrever rápido e ter imagens para tal.</i> - Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta. <i>Sim foi, porque nunca o tinha feito e deu para melhorar a minha escrita, além de ajudar a passar o tempo pois escrever em 10 minutos parece mais rápido.</i> - Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta. <i>Sim, porque assim foi possível fazer um resumo do material da aula. Organizei em 3-5 frases, feitas por nós próprios.</i> - Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta. <i>Sentime livre, por poder escrever e desenvolver o que queria no meu diário de bordo.</i> - Mudaram alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta. <i>Acho que poderia fazer dias em que havia temas para escrever algo. temas que nos interessam porque despertam e mostram coisas como tivemos.</i> - Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e 5 gostei muito. <i>5 gostei muito.</i> Obrigada!
---	--

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspectiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Ótimo de obter esta atividade pois sentime
libre de expressar tudo o que pensava na minha opinião

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, foi uma avaliação diferente e foi
e vale a pena a experiência.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

Claramente, esta atividade possibilitou um progresso
na reflexão devido ao facto de conseguirmos desenvolver
mais com a ajuda da escrita.

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Sentime-se livre para poder falar de tudo
numa única folha.

5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

Não, acho que estava tudo bem

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

5

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspectiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim pois ajudou-nos na competência de escrita, melhorando-a
e ajudando também na reflexão.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, pois nunca me tinham posto a escrever um pequeno
texto sem tema, o que achei um pouco difícil (principalmente
no início) pensar num tema e escrevê-lo em 5 minutos.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

Claramente, ajudou-nos a refletir sobre os temas abordados
nos textos ou até um tema escolhido por nós.

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Senti-me livre por ter a possibilidade de escrever de qual o
tema que quis escrever, mesmo sendo difícil.

5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

Aparentemente mais tempo, para terminar, por exemplo, 10
minutos para refletir ainda mais.

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

5

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspectiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim, gostei de fazer esta atividade, porque podemos expressar as nossas perspetivas.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, porque normalmente estamos habituados a ter algo planejado e não a escrever o que realmente pensamos.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

Sim, porque conseguimos observar melhor os conteúdos.

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Bem, porque nunca temos este tipo de atividade.

5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

Não, está tudo bem.

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspectiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim, porque me ajudam a melhorar o escrito.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Por, ajudam-me a pensar para de mais.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

Sim, escrever sobre um tema ajuda-me a refletir sobre ele, organizando as minhas ideias.

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Sendo que ao longo do tempo, fomos pensando.

5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

Não, está tudo bem assim.

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4.

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspectiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Eu gostei de fazer esta atividade porque foi algo novo e senti como se fosse um diário meu mesmo.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Não diria que foi um desafio ~~novo~~ porque basicamente podíamos escrever o que quisessemos mas sim foi algo novo.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbitrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

~~Não diria que foi um desafio novo porque basicamente podíamos escrever o que quisessemos mas sim foi algo novo.~~
Sim, acho que possibilitou um pouco na reflexão sobre o problema do livre-arbitrio e/ou outro tema. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Eu senti-me bem em poder escrever o que eu quisesse porque senti-me livre.

5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

Não mudaria nada neste exercício porque acho que está bem assim.

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

5.

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspectiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Gostei muito desta atividade pois, sentia que podia abordar de todas as temas que quisesse sem ser julgada.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Não porque todos nós já tivemos diários, mas foi bom voltar a escrever num sítio em que não julgam.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbitrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

Sim, porque com base no que demos nas aulas, conseguimos aplicar e desenvolver estes temas.

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Senti a liberdade de escrever o que me apetecia.

5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

Penso que não, houve tempo suficiente e estava tudo bem.

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4.

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspetiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim, com essa atividade desenvolvemos a nossa criatividade e poder de expressão podendo escrever nossos pensamentos e opiniões e refletir.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Foi um desafio sempre pensar no que escrever, mas isso nos ajuda a desenvolver nossos próprios pensamentos.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

Sim pelo mesmo motivo referido nas questões anteriores

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Senti-me livre para poder me expressar.

5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

Mudava o tempo para podermos pensar mais.

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspetiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim, porque desenvolvemos a nossa escrita de uma forma mais livre e criativa.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, porque tivemos de pensar a nossa própria opinião e defendê-la.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

Não, pois não sempre falamos sobre o mesmo tema.

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Bastante bem, porque temos um pouco de liberdade.

5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

Dar mais tempo.

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

5.

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspectiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.
Sim, gostei de fazer a atividade pois permitiu-me que eu, de certa maneira, a minha opinião.
2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.
Foi um novo desafio pois desafiava a escrever em 5 min respostas sucintas.
3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.
Não sempre.
4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.
Bom saber que devemos continuar a fazer.
5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.
O tempo de escrita pois as respostas não são suficientes.
6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.
4,5/5

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspectiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.
Gostei! Acho que tivemos espaço para expressar as nossas reflexões de forma aberta e sem limites, foi bem discutido e me senti livre e confortável para escrever o que pensei.
2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.
Foi! Normalmente nos aulas os temas são expressos de forma mais aberta e livre como foi no diário de bordo. Me desafiou a pensar rápida e a organizar ideias em um curto período de tempo de forma clara.
3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.
Acredito que sim. Foi mais que o assunto escolhido para falar no início de bordo, mas foi interessante como uma regra, a disciplina, não fomos capazes de expressar ideias novas, a disciplina nos ensinou a disciplinar as ideias, acho que isso como o problema do livre-arbítrio.
4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.
Me senti feliz e confortável. Acredito que assim sempre precisamos saber de escrever e falar em aula de aula, escrever o que pensamos de forma livre ajudando o nosso pensamento crítico faz o nosso modo de pensar.
5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.
Não. Foi mais que o tempo de aula, acho que isso nos ajudou a pensar rápida e de forma organizada.
6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.
5, gostei muito.

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspetiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Gostei mais ou menos, porque podia expressar o que sinto ou o que penso, mas às vezes não tem o que escrever e fico muitas vezes sem fazer nada.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, foi, não é uma coisa com a qual fazemos, e também como não costumo escrever, foi um desafio escrever o que sinto ou o que quero manifestar.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

Sim, pois tenho as ideias mais claras e que quero manifestar e o que penso sobre o livre-arbítrio. É uma maneira de pensar sobre isso.

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Nada.

5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

Não sei!!

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e 5 gostei muito. (3)

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspetiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim, porque foi uma oportunidade de expressar o que sinto e o que penso e de pensar sobre o assunto.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, porque foi uma oportunidade de expressar o que sinto e o que penso e de pensar sobre o assunto.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

Sim, porque foi uma oportunidade de expressar o que sinto e o que penso e de pensar sobre o assunto.

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Sentime muito bem, porque me senti à vontade.

5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

Não, porque já estava muito bem.

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e 5 gostei muito.

4

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspectiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.
Eu gostei porque depois de uma aula de ~~para~~ para discussão.
2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.
Sim porque ajuda a desenvolver a nossa escrita e também ajuda desenvolver as nossas opiniões.
3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.
Sim porque muitas que temos a liberdade de expressão sobre a nossa liberdade.
4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.
Eu sentia que tinha liberdade para escrever o que eu queria e que não tinha regras.
5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.
Eu acho que sim necessitar mais tempo para ~~então~~ conseguirmos pensar e escrever tudo.
6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.
Eu 4.

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspectiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.
Não, porque eu mais gosto de escrever não com um tema livre.
2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.
Foi, porque ~~eu~~ obrigam-me a pensar no que escrever.
3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.
Não, porque mantive a minha opinião.
4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.
Continue fechado, porque não sei como escrever muito rápido e tenho dificuldade em saber o que escrever.
5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.
Não, porque funciona bem como está.
6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.
2

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspectiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Gostei de fazer esta atividade, porque é diferente das outras e também nos dá liberdade para pensar quando entramos a escrever/desenvolver.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

De certa forma, porque, apesar de trabalhar com ideias, não estou habituado a escrevê-las.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

Penso que sim, porque me fez pensar de forma diferente sobre o tema do livre-arbítrio.

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Senti-me bem com a liberdade proporcionada pelo exercício, desenvolvendo o texto que tinha em mente e, ao mesmo tempo, a ideia que não me dava ao ter um espaço livre para desenvolver as minhas ideias.

5. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4,5

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspectiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Na maior parte das vezes, eu aprecio bastante a atividade, pois dá-me uma razão para pensar profundamente ao saber que os textos que eu escrevia sobre os meus pontos de vista poderiam, provavelmente, influenciar alguém e poderiam ser apontados os erros ou contradições que podem ter ocorrido no texto.

Sim, definitivamente, porque nunca tive de refletir muito sobre os meus pontos de vista ao facto de saber que não iria mudar nenhum aspeto. Também, esta atividade motivou-me a pensar mais e, conseqüentemente, mudar a minha perspectiva à cerca de certos aspetos.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

Sim, pois eu me via constantemente a verificar se tudo o que eu escrevia e argumentava correspondiam ao que eu realmente acreditava.

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Senti que tive bastante liberdade no exercício, pois desde que cumpria regras gramaticais, eu poderia escrever o que pensava.

5. Mudaram alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

Sim. Às vezes o exercício parecia forçado devido à falta de tempo para refletir. Nesses casos, eu acho que não deveria ser realizada a atividade.

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4,5

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspetiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Na maior parte dos casos, eu apreciei bastante a atividade, pois deu-me uma razão para pensar profundamente ao saber que os textos que eu escrevia sobre as minhas opiniões poderiam, provavelmente, influenciar alguém ou poderiam ser apontados os erros ou contradições que podem ter escrito. Era certo me expressava.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, definitivamente, porque nunca tive de refletir muito sobre as minhas opiniões devido ao facto de saber que não iria mudar nenhum aspeto. Talvez, esta atividade motivou-me a pensar mais e, conseqüentemente mudar a minha perspetiva à cerca de certos aspetos.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

Sim, pois eu me via constantemente a verificar se tudo o que eu escrevia é argumentativo. Correspondiam ao que eu realmente acreditava.

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Senti que tive bastante liberdade no exercício, pois desde que cumpria regras gramaticais, eu poderia escrever o que pensava.

5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

Às vezes o exercício parecia forçado devido à falta de tempo para refletir. Nesses casos, eu acho que não deveria ser realizada a atividade.

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4,5

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspetiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim, penso que foi uma ^{boa} iniciativa, criativa, original e enriquecedora.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

O desafio ^{para mim} foi ter apenas cinco minutos para poder escrever livremente. Costo de escrever livremente mas com calma, sem pressões podendo desenvolver o 1º exercício.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

Sim, acho que pusmos em prática as conceitos anteriormente elaborados.

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Livre. Percebi-me de facto indeciso, reticente em relação ao que ia escrever, mas senti-me, como de tudo, livre.

5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

Não. Era impossível demorar muito mais tempo, a resposta poderia ter de ser dada.

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4.

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspectiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim, pois nos dá a liberdade de desenvolver o que queremos.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, pois trata-se de ideias de gente que não têm um tema pré-definido.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

Não, pois trabalhamos apenas 5 minutos.

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Sentimo-nos bem, pois podíamos escrever sobre qualquer assunto.

5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

Não, está tudo bem assim.

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4

Obrigada!

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspectiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

Sim, porque pôs-nos a refletir sobre um assunto e deu-nos uma oportunidade de dar a nossa forma de pensar.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Sim, porque nunca tinha feito nada parecido e foi uma experiência que ajuda a consolidar a matéria e a melhorar a escrita.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

Sim, porque tive de criar argumentos para defender a minha opinião e entender melhor a matéria.

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Fiquei mais à vontade para escrever sobre assuntos semelhantes aos que já tinha escrito antes, mas também gostei de poder escrever do que quisessemos.

5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

Sim, intercalamos entre textos sobre a matéria e sobre opiniões ou assuntos pessoais.

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

4

Questionário Laboratório de Filosofia

Diário de Bordo

Para poder realizar um balanço completo e rigoroso da atividade desenvolvida neste laboratório, e de modo a incluir a vossa perspectiva sobre a atividade, pedia-vos que respondessem a este pequeno questionário.

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

~~Sim~~ Em partes. Achei a atividade dinâmica e lúdica, mas em alguns momentos eu não me sentia inspirada e como os temas ^{eram} relativamente vagos, acabava por escrever pouco ou nada.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

Nem tanto, mas tiveram momentos em que eu tive que exercitar a criatividade, que foi uma atividade interessante.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

Sinceramente, não vi muita diferença; eu só estava colocando as ideias no papel. (Anotando o que vem em mente)

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

Livre, mas, com essa "liberdade", ^{acabei} tendo que me responsabilizar não só ~~(pelo texto)~~ pela produção do texto, mas também pelo tema deste.

5. Mudaram alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

~~Sim~~ Seria interessante se, ao menos, quando eu não soubesse um tema, houvesse uma espécie de tema reserva (este poderia ser referente à aula, por exemplo) ou dias alternados, onde um dia tem um tema específico e outro um tema livre (à escolha do aluno).

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

3,5 "

Obrigada!

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO

1. Gostaram de fazer esta atividade? Justifiquem a resposta.

- Sim. Amei. Nos ajuda a desenvolver nossas ideias opiniões e conceitos, além de observar a nossa evolução ao passar das aulas, pois, quando nossa mente muda a escrita também muda.

- Sim, gostei porque tive a liberdade de poder escrever sobre o que queria aprendi, a ser original e ter a capacidade de escrever rápido, e ter imaginação para tal.

- Gostei de fazer esta atividade pois senti-me livre de expressar tudo o que pensava no meu diário.

- Sim, pois, ajuda-nos na competência de escrita melhorando e ajudando também no pensamento.

- Sim, porque permitiu expandir os meus horizontes e melhorar a minha escrita.

- Sim, gostei de fazer esta atividade porque podemos expressar os nossos pensamentos.

- Sim, porque me ajudou a melhorar a escrita.

- Eu gostei de fazer esta atividade porque foi algo novo e senti como se fosse um diário meu mesmo.

- Gostei muito desta atividade pois sentia que podia abordar todos os temas que quisesse sem ser julgada.

- Sim, com essa atividade desenvolvemos a nossa criatividade e poder de expressão para escrever nossos pensamentos e opiniões e refletir.

- Sim, porque expunhamos o nosso ponto de vista.

- Sim, gostei de fazer a atividade pois permitiu que através da escrita déssemos a nossa opinião.

- Gostei! Isso acho que tivemos espaço para expressar nossas reflexões de forma abstrata e sem limites, foi bem divertido e me senti livre e confortável para escrever o que penso.

- Gostei mais ou menos, porque podes expressar o que sentes (palavra elegível), mas às vezes não tens o que escrever e ficas muitas vezes sem fazer nada.

- Sim, porque faz-nos pensar no que escrever e como escrever os pensamentos sobre um assunto.

- Eu gostei porque depois de uma aula dá para descontrair.

- Não, porque eu não gosto de escrever nem com um tema livre.

- Gostei de fazer esta atividade porque é diferente das outras e também nos dá liberdade para pensar quando estamos a escrever e desenhar.

- Na maior parte das aulas eu apreciei bastante a atividade, pois deu-me uma razão para pensar profundamente ao saber que os textos que eu escrevia sobre as minhas opiniões poderiam provavelmente influenciar alguém, ou poderiam ser apontados os erros ou contradições que poderia ter escrito enquanto me expressava.

- Sim, penso que foi uma boa iniciativa criativa original e enriquecedora.

- Gostei de realizar esta atividade, pois deu-nos a liberdade de escrevermos o que quisermos.

- Sim porque pôs-nos a refletir sobre as matérias e deu-nos uma oportunidade de dar a nossa tomada de posição.

- Em partes. Achei a atividade dinâmica e lúdica, mas em alguns momentos eu não me senti inspirada e como os temas eram relativamente vagos acabava por escrever pouco ou nada.

2. Foi um desafio novo? Justifiquem a resposta.

- Não foi, pois tenho esse costume de expressar o que passa na minha cabeça por escrito com intuito de clarificar minhas opiniões.

- Sim, foi porque nunca o tinha feito e deu para melhorar a minha escrita sujeita à pressão do tempo pois escrever em 10 minutos parece fácil, mas não é.

- Sim, foi uma atividade diferente e valeu a pena a experiência.

- Sim, pois nunca me tinham posto a escrever um pequeno texto sem tema o que achei um pouco difícil, principalmente no início pensar num tema e escrever em 5 minutos.

- Sim, nunca fizemos uma atividade como esta, que foi nova e inovadora.

- Sim, porque normalmente estamos na escola habituados a ter algo planejado e, não a escrever o que realmente pensamos.
- Foi, obrigou-me a pensar para fora da caixa.
- Não diria que foi um desafio porque basicamente podíamos escrever o que quiséssemos, mas sim, foi algo novo.
- Não, porque todos nós já tivemos diários, mas foi bom voltar a escrever num sítio em que não julgamos.
- Foi um desafio sempre pensar no que escrever mas isso nos ajuda a desenvolver nossos próprios pensamentos.
- Sim, porque tínhamos de pensar e transcrever as ideias para o papel.
- Foi um novo desafio pois desafiou-nos a escrever em 5 minutos sobre algo.
- Foi, normalmente na sala de aula não temos espaço para nos expressarmos de forma tão aberta e íntima como foi no diário de bordo, me desafiou a pensar rápido e a organizar minhas ideias num curto período de tempo, de forma clara.
- Sim, foi. Não é uma coisa comum de fazermos e também como não costumamos escrever foi um desafio escrever o que se sentiu o que queremos mostrar.
- Foi, porque obriguei-me a pensar sobre os meus atos os meus pensamentos como ser humano e discutir diversos assuntos.
- Sim, porque ajuda a desenvolver a nossa escrita e também ajuda a desenvolver as nossas opiniões.
- Foi, porque obriguei-me a pensar no que escrever.
- De certa forma porque apesar de normalmente expressar as minhas ideias, não estou habituado a escrevê-las.
- Sim, definitivamente, porque nunca tive de refletir muito sobre as minhas opiniões devido ao facto de saber que não iria mudar nenhum aspeto, todavia esta atividade motivou-me a pensar mais e, consequentemente mudar a minha perspetiva acerca de certos aspetos.

- O desafio maior para mim foi ter apenas 5 minutos para poder escrever livremente, gostava de escrever livremente, mas com calma, sem pressões, podendo reescrever o já escrito.
- Sim, pois, todas as atividades de escrita que fazes têm um tema específico.
- Sim, porque nunca tinha feito nada parecido e foi uma experiência que ajudou a consolidar a matéria, e a argumentar melhor.
- Nem tanto, mas tiveram momentos em que eu tive que exercitar a criatividade o que foi uma atividade interessante.

3. Consideram que a atividade possibilitou um progresso na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e/ou outro tema que tenham desenvolvido? Justifiquem a resposta.

- Sem dúvidas, pois, através da escrita além de expressarmos nosso lado, também raciocinamos o que foi aprendido, pois, para argumentar e desenvolver um argumento é preciso saber.
- Sim, porque assim foi possível fazer um resumo da matéria do livre-arbítrio em 3 a 5 frases feito por nós próprias.
- Claramente, esta atividade possibilitou um progresso na reflexão devido ao facto de conseguirmos desenvolver mais com a ajuda da escrita.
- Claramente, ajudou-nos a refletir sobre os temas abordados nas aulas ou até um tema escolhido por nós.
- Senti-me livre escolhendo os meus próprios temas, foi divertido.
- Sim, porque conseguimos desenvolver melhor os conteúdos.
- Sim, escrever sobre um tema obriga-nos a refletir sobre ele organizando as nossas ideias.
- Sim, acho que possibilitou um pouco na reflexão sobre o problema do livre-arbítrio e o outro tema que tínhamos escolhido.
- Sim, porque com base no que vemos nas aulas conseguimos aplicar e desenvolver estes temas.
- Sim, pelo mesmo motivo referido nas questões anteriores.
- Não, pois, nem sempre falava sobre esses temas.

- Acredito que sim, por mais que o assunto escolhido para falar no Diário de Bordo não fosse estabelecido como uma regra e, devido a isto, fomos capazes de explorar vários assuntos a professora nos encorajou a discutir os assuntos da sala de aula e o problema do livre-arbítrio.

- Sim, pois ao escrevermos o que queremos e o que pensamos temos livre-arbítrio, é uma maneira de pensarmos sobre isso.

- Sim, porque fez-me refletir sobre esses assuntos, pois, quando estamos a escrever obriga-nos a pensar no assunto.

- Sim, porque mostra que temos a liberdade de expressão sobre a nossa liberdade.

- Não, porque mantive a minha opinião.

- Penso que sim, porque me fez pensar de forma diferente sobre o tema do livre-arbítrio.

- Sim, pois eu me via constantemente a verificar se tudo o que eu escrevia e argumentava correspondia ao que eu realmente acreditava.

- Sim, acho que pusemos em prática os conceitos anteriormente abordados.

- Não, pois, tínhamos apenas 5 minutos.

- Sim, porque tive de criar argumentos para defender a minha opinião e entender melhor a matéria.

- Sinceramente, não vi muita diferença, eu só estava colocando as ideias no papel (anotando o que vem em mente).

4. Como se sentiram perante a liberdade proporcionada pelo exercício de escrita livre? Justifiquem a resposta.

- Incrível, pois, apesar de certas opiniões não serem expressas na aula podíamos através do Diário de Bordo fazê-lo, expressando aquilo que pensamos sem julgamento.

- Senti-me solta livre, pois, podia falar de tudo numa única folha.

- Senti-me livre por ter a possibilidade de escolha de qual o tema que iria escrever, mesmo sendo difícil.

- Bem, porque nunca temos este tipo de atividade.

- Sinto que era algo útil, pôr-nos a pensar.
- Eu senti-me bem em poder escrever o que eu quisesse porque senti-me livre.
- Senti a liberdade de escrever o que me apetecia.
- Senti-me livre para poder me expressar.
- Bastante bem, porque tinha um pouco de liberdade.
- Bem, acho que devíamos continuar a fazê-lo.
- Me senti feliz e confortável, acredito que nem sempre precisamos apenas de ouvir e falar em sala de aulas, escrever o que pensamos de forma livre estimula o nosso pensamento crítico face às várias modalidades.
- Nada.
- Senti-me muito perdida porque não sabia o que escrever
- Eu sentia que tinha liberdade para escrever o que eu quisesse e que não tinha regras.
- Senti-me perdido, porque não sou uma pessoa muito criativa e tenho dificuldade em saber o que escrever.
- Senti-me bem com a liberdade proporcionada pelo exercício, normalmente, o mesmo que sinto ao desenhar e ouvir música e, acho que isto se deve ao ter um espaço livre para partilhar as minhas ideias.
- Senti que tive bastante liberdade no exercício, pois, desde que cumpria as regras gramaticais, eu poderia escrever o que pensava.
- Livre, recordo-me de ficar indecisa, reticente em relação ao que ia escrever, mas senti-me, acima de tudo, livre.
- Senti-me bem, pois, podíamos escrever sobre qualquer assunto.
- Parte das aulas falávamos de coisas semelhantes, por isso, quando já tínhamos escrito sobre a matéria devíamos poder escrever o que quisermos.
- Livre, mas com essa liberdade acabei tendo que me responsabilizar, claro, não só pela produção do texto, mas também pelo tema deste.

5. Mudavam alguma coisa neste exercício? Justifiquem a resposta.

- Escrever no início e final da aula, para observar sobre qual poderia ser o impacto da aula nos pensamentos opiniões e conceitos.

- Acho que poderia haver dias em que havia temas para escrever algo, temas que nos fizessem pensar, desafiantes, e noutros, livres, como fizemos.

- Não, acho que estava tudo bem.

- Apenas colocava mais tempo para, por exemplo 10, minutos para refletir.

- Se calhar, dar mais tempo, porque 5 minutos é pouco tempo para escrever-

- Não, estava tudo bem.

- Não, está bem assim.

- Não mudaria nada neste exercício porque acho que está bom assim.

- Penso que não, houve tempo suficiente e estava tudo bom.

- Mudava o tempo, para podermos pensar mais.

- Durar mais tempo.

- O tempo de escrita, pois, às vezes não era suficiente.

- Não, por mais que o tempo seja curto acho que isso nos obriga a pensar rápido e de forma organizada.

- Não sei.

- Mais 10 minutos para escrever porque nunca consigo terminar de escrever.

- Eu acho que sim, se calhar mais tempo para conseguirmos pensar e escrever tudo.

- Não, porque funciona bem como está.

- Dava mais tempo aos alunos.

- Às vezes o exercício parecia forçado devido à falta de tempo para refletir nesses casos, eu acho que não deveria ser realizada a atividade.

- Não. Era impossível termos muito mais tempo e a restante matéria tem que ser dada.

- Não tenho uma crítica a acrescentar.
- Sim, intercalava entre textos sobre a matéria e sobre opiniões ou assuntos pessoais.
- Seria interessante, se ao menos, quando eu não soubesse um tema houvesse uma espécie de tema reserva, este poderia ser referente à aula, por exemplo, ou dias alternados onde um dia tem um tema específico e outro um tema livre à escolha do aluno.

6. Como classificam a atividade numa escala de 0 a 5, sendo 0 não gostei nada e o 5 gostei muito.

- 10000 (5+)
- 5, gostei muito
- 5
- 5
- 4
- 4
- 4
- 5
- 4
- 4
- 5
- 5
- 5, gostei muito.
- 3
- 4
- 4
- 2
- 4,57
- 4,5
- 4
- 4
- 4
- 3,5

ANEXO 12

PLANIFICAÇÕES - FILOSOFIA DA ARTE

Aulas de Filosofia da Arte ao 11ºC- 21 março a 8 maio 2025				
Planificação temática: A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética. A criação artística e a obra de arte (filosofia da arte). AE: O problema da definição de Arte. Teorias essencialistas: A arte como representação, a arte como expressão e a arte como forma. Teorias não essencialistas: a teoria institucional e a teoria histórica. Formular o problema da definição de arte, justificar a sua importância filosófica. Clarificar conceitos, teses e argumentos, analisando criticamente as 5 teorias estudadas.				
Aula	Data	Temas	Tempo	Observações
Aula 1	21 mar	Filosofia da Arte ; FILME <i>Treasures from the wreck of the unbelievable</i> , de Sam Hobkinson / Damien Hirsh (1:22:08)	90'	A professora Helena estará com 2 alunos nas Olimpíadas de Filosofia em Almeirim.
Aula 2	27 mar	A experiência estética. 1ª Definição de arte feita pelos alunos. O problema da definição de arte. Apresentação programa da unidade e escolha do trabalho final para avaliação da unidade: Teorias definitórias da Arte. Teorias essencialistas e não essencialistas	90'	20' leituras de relatório e resumo
Aula	28 mar	VISITA ÓBIDOS		alunos estão em visita de estudo todo o dia não há aula de filosofia
Aula 3	3 abril	<u>Teorias Essencialistas</u> Teoria 1: Imitação e Representação. Tese/ argumentos a favor e contra. Exemplos.	90'	20' leituras de relatório e resumo
Aula 4	4 abril	<u>Teoria 2: Teoria expressivista</u> Tese/ argumentos a favor e contra. Exemplos.	90'	
Aula 5	24 abril	<u>Teoria 3: Teoria formalista. Forma Significante e emoção</u> Tese/ argumentos a favor e contra. Exemplos.	90'	20' leituras de relatório e resumo
Aula 6	2 maio	<u>Teorias Não essencialistas:</u> Teoria 4- Teoria institucionalista, Teoria 5: Histórica intencional Tese/ argumentos a favor e contra. Exemplos.	90'	10' leituras de relatório e resumo
Aula 7	8 maio	Síntese/ problematização/ Comparação das 5 teorias da arte	90'	10' leituras de relatórios
Aula 8	9 maio	Laboratório Filosófico – 2ª de arte. Apresentação dos trabalhos de grupo.	90'	10' leituras de relatórios

PLANIFICAÇÃO DE 8 AULAS DE FILOSOFIA DA ARTE E 2 DE FILOSOFIA DA RELIGIÃO

NOTA: Entre a planificação temática e as planificações das aulas houve uma alteração que importa referir, inicialmente a apresentação dos trabalhos de grupo do Laboratório Filosófico estava prevista para a última aula de Filosofia da Arte. A pedido dos alunos esta apresentação foi realizada na última aula que lecionei; é por isso que as 2 aulas de filosofia da religião antecedem a 10ª aula (8ª de filosofia da arte).

AEPA – Núcleo de Estágio 24/25 PES
Supervisora PES - Professora Helena Serrão
Professora Estagiária: Marta Raquel Fonseca (a3034)

Aula 85, 86 / 11°C – 21 março

Aula 1

Sumário: Introdução ao estudo da dimensão estética. A filosofia da arte.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Interpelar a definição subjetiva que cada um tem de Arte e Obra de Arte.	Questões para reflexão: - Há obras de Arte neste filme? Quais? - Há artistas neste filme? Quais?	Visionamento do Filme Damien Hirst: Treasures from the wreck of the unbelievable, de Sam Hobkinson https://www.youtube.com/watch?v=1J5hK3UAEpQ	Videoprojetor Quadro	Leitura de relatórios e resumos; Pontualidade; Desempenho; Comportamento; Comunicação;	1:22:08
Apurar se o filme acrescenta novas ideias ao problema da definição de arte	Desafiar os alunos a confrontar as suas ideias com as ideias presentes no filme. Questões para reflexão, o problema da definição de: - Arte - Obra de Arte	Exposição dialogada	Videoprojetor		7'

AEPA – Núcleo de Estágio 24/25 PES
Supervisora PES - Professora Helena Serrão
Professora Estagiária: Marta Raquel Fonseca (a3034)

Aula 87, 88 / 11°C – 27 março

Aula 2

Sumário: O problema da definição de arte.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
		Leitura de relatórios e resumos		Leitura de relatórios e resumos;	10'
Definir arte	Primeira versão de definição de arte com o contributo dos alunos.		Quadro		20'
Discutir o que é arte.	Partindo do filme <i>Treasures from the wreck of the unbelievable</i> , identificar: - Os objetos artísticos em causa no filme? peças no mar, o filme (mockumentary), a exposição Veneza. - Que obras de arte se identificam? peças no mar, o filme, a exposição Veneza. - Que artistas se identificam no filme? actores, realizador, Damien Hirst, artistas desconhecidos.	Filme: https://www.youtube.com/watch?v=1J5hK3UAEpQ Debate: Exposição Damien Hirst – Treasures from the wreck of the unbelievable: https://www.pinaudcollection.com/en/exhibition/treasures-wreck-unbelievable-damien-hirst https://www.thecollector.com/damien-hirst-fake-ed-a-shipwreck/	Quadro Videoprojetor	Pontualidade; Desempenho; Comportamento; Comunicação;	20'
Contextualizar o aparecimento de obras de arte na história da humanidade	A arte é anterior ao aparecimento da escrita. A relação entre arte e rituais consuetudinários/religiosos. Será a arte pré-histórica uma forma de entretenimento? Celebrar rituais? Comunicar eventos importantes? Uma forma de entretenimento? Breve percurso da criação artística até aos nossos dias.	Exposição dialogada	Internet - https://en.wikipedia.org/wiki/Cave_painting		10'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	Tempo
		A medida que se mostram imagens de arte rupestre, com datas e locais, os alunos marcam a respectiva data no mapa	Mapa cronológico fotocopiado		
Compreender a existência de diversas perspectivas definidoras de arte.	O problema da definição de Arte: Apresentação das várias perspectivas em foco no estudo da dimensão estética: Teorias essencialistas (foco nas propriedades intrínsecas da obra) e teorias não essencialistas (foco nas propriedades extrínsecas à obra).	Exposição dialogada	Videoprojetor Quadro		

Textos para resumo

Teorias da arte

“As teorias da arte têm por objetivo explicar a natureza da obra de arte em geral. Alguns críticos consideram essa tarefa inevitavelmente fadada ao fracasso. Segundo eles, a arte é um fenômeno demasiado diversificado para que possa ser encontrada uma *essência comum* a todas as suas manifestações, o que equivale a dizer que não podemos encontrar condições necessárias e suficientes para a sua identificação, ou seja, condições que uma vez presentes nos garantam que estamos diante de obras de arte. O que há de comum, afinal, entre o teto da capela Sistina e as caixas de supermercado *Brillo* de Andy Warhol? Muito pouco.

Essa objeção toma uma forma articulada na sugestão, feita por Morris Weitz, de que o conceito de arte não pode ser definido em termos de condições necessárias e suficientes por se tratar de um conceito caracterizado pelo que Wittgenstein chamava de *semelhanças de família*, tal como os conceitos de jogo, número e religião.¹ Tais conceitos parecem possuir uma essência comum a todas as suas aplicações, mas na realidade apresentam apenas semelhanças parciais entre uma e outra aplicação, nada possuindo de relevante que seja comum a todas as aplicações. As similaridades entre as aplicações são, em uma metáfora de Wittgenstein, como as cordas trançadas de um mesmo fio, que apenas parecem percorrer toda a sua extensão.² Essa objeção pode bem ter a sua importância. Mas é importante notar que a noção de semelhanças de família, se interpretada como exigindo apenas que os objetos de aplicação do conceito possuam semelhanças quaisquer entre si, é incoerente. Qualquer coisa é, em algum aspecto, semelhante a qualquer outra coisa. Como já se notou, o edifício do *Empire State* e um alfinete são semelhantes no tocante ao fato de serem feitos de material inorgânico e de serem pontudos, o que não nos qualifica a dizer que o *Empire State* é um alfinete.³ Se as semelhanças não forem por algum critério limitadas, conceitos com semelhanças de família tornam-se ilimitadamente aplicáveis, perdendo a sua função classificatória e deixando de fazer qualquer sentido. Um meio de delimitar as semelhanças sem fazer apelo a uma essência comum consiste em estabelecer um paradigma, que consiste em uma série de propriedades para a aplicação do conceito, e no estabelecimento de uma regra criterial exigindo um compartilhamento mínimo entre as propriedades de um objeto e as propriedades descritas no paradigma. Dessa forma, dois objetos podem não possuir nenhuma propriedade comum e mesmo assim compartilharem suficientemente das propriedades descritas no paradigma para caírem sob o mesmo conceito. Esse poderia ser o caso, por exemplo, do conceito de religião.⁴

Contudo, se nós considerarmos as coisas dessa maneira, as teorias da arte voltam a fazer sentido, se não como teorias que visam estabelecer condições necessárias e suficiente essências comuns, ao menos como teorias que devem estabelecer o paradigma daquilo que chamamos de arte, além das margens de similaridade entre o objeto e o paradigma a serem requeridas para que ele possa ser chamado de obra de arte. O importante passa a ser que essas teorias sejam capazes de iluminar dimensões importantes da obra de arte, as quais constituem o paradigma, além das relações sistemáticas eventualmente existentes entre elas.

Mas há uma outra maneira (não necessariamente conflitante com a que acabo de expor) de se abordar a questão. Um conceito com aplicações muito diversificadas pode ser muitas vezes analisado como um conceito formado por subconceitos variadamente assemelhados entre si. Sendo assim, mesmo que um certo conceito geral não possua uma essência comum a aplicações, isso não significa que os subconceitos que o constituem, se considerados individualmente, não possuam essências comuns a suas aplicações ainda mais específicas. Além dos subconceitos que são mais fundamentais e que importa mais analisar. Considere, por exemplo, a concepção de verdade, que se subdivide em dois subconceitos, o da verdade como antítese da falsidade, e da verdade como antônimo da mentira — o primeiro é certamente mais fundamental, só vindo associado ao segundo pelo facto de mentirosos dizerem coisas falsas.

Se assim for, uma teoria da arte pode esclarecer a essência comum ao que pertence a uma espécie importante de arte, sendo essa uma tarefa mais relevante do que a de estabelecer regra criterial capaz de delimitar nossas aplicações da palavra “arte” em circunstâncias nas quais a busca de uma essência comum revelou-se uma miragem.”

¹M. Weitz: “The Role of Theory in Aesthetics”, em Neil and Ridley (eds.).

²*The Philosophy of Art: Readings Ancient and Modern* (New York: McGraw Hill, 1995). ³L. Wittgenstein: *Philosophische Untersuchungen* (Stuhkamp: Frankfurt, 1964), loc. 67.

Cristóvão F. Costa, <http://criticasaarte.com.br>

Texto Resumo

“Conceitos estéticos

As observações que fazemos acerca de obras de arte são de diversos gêneros. Neste artigo quero distinguir entre dois grupos amplos. Afirmamos que um romance tem um número de personagens e que é acerca da vida numa cidade fabril; que uma pintura tem cores suaves, predominantemente azuis e verdes, e que exibe figuras ajoelhadas em primeiro plano; o tema numa fuga ocorre invertido num dado ponto e que há um *stretto* no final; que a ação de uma peça decorre no período de um dia e que há uma cena de reconciliação no quinto ato; observações podem ser feitas, e pode-se chamar a atenção para as ditas características, a qualquer pessoa dotada de visão, audição e inteligência normais. Por outro lado, afirmamos que um poema é denso ou profundamente tocante; que uma imagem é desprovida de equilíbrio, ou que tem uma certa serenidade e quietude, ou que a distribuição dos elementos tem tensão excitante; que os personagens de um romance nunca chegam a ganhar vida, ou que um dado episódio não parece genuíno. Fazer observações como essas requer o exercício do perspicácia, ou sensibilidade, do discernimento ou apreciação estéticos. Consequentemente, quando uma palavra ou expressão é tal que a sua aplicação exige o gosto ou a perchar-lhe-ei um termo ou expressão *estético*, e, em conformidade, falarei de conceitos *estéticos* ou conceitos de gosto.

Os termos estéticos abrangem um vasto âmbito de tipos e podem ser agrupados em diversos gêneros e subespécies. Mas o que pretendo aqui não é tentar levar a cabo classificação; estou interessado no que todos têm em comum. A sua quase infinita variedade mostra-se adequadamente na seguinte lista: unificado, equilibrado, integrado, imaximado, sombrio, dinâmico, poderoso, vívido, delicado, tocante, vulgar, sentimental, trágico. A lista, evidentemente, não se limita a adjetivos; certas expressões em contextos artísticos como “revelador”, “gera uma tensão”, “transmite um sentido de” ou “confere coesão” são ilustrações igualmente boas. Nela se incluem termos usados tanto por leigos como por críticos, b alguns que são sobretudo prerrogativa de críticos profissionais e especialistas.

Procurei os meus exemplos de expressões estéticas, antes de mais, no discurso crítico e valorativo acerca de obras de arte, porque é aí onde elas são particularmente abundantes agora quero alargar o tópico; aplicamos termos cujo uso exige um exercício do gosto não só ao discutir as artes bastante livremente no discurso quotidiano. Os exemplos dados a expressões que, surgindo em contextos de crítica, têm mais frequentemente, se não invariavelmente, um uso estético; fora do discurso crítico, a maioria deles tem frequentemente o não relacionado com o gosto. Mas muitas expressões têm uma função dupla mesmo na linguagem do dia-a-dia, sendo por vezes usadas como expressões estéticas e por vezes não palavras, mais uma vez, quer no discurso artístico quer no quotidiano, funcionam somente ou predominantemente como termos estéticos; são deste tipo *gracioso*, *delicado*, *vaidoso*, *salubre*, *pastoso*, *quadrado*, *dócil*, *curvo*, *evanescente*, *inteligente*, *fiel*, *abandonado*, *indolente*, *caprichoso*.

Evidentemente, ao usar as palavras como termos estéticos estamos, não raro, fazendo e usando metáforas, impondo a realização desse papel a palavras que não fi primariamente desse modo. É também certo que muitas palavras vieram a ser termos estéticos por meio de alguma tipo de transferência metafórica. Isto sucede em termos como “di

"melancólico", "equilibrado", "denso", os quais, exceto em textos artísticos e críticos, não são normalmente termos estéticos. Mas não devemos pensar que o vocabulário é inteiramente metafórico. Muitas palavras, incluindo as mais comuns (*adorável, bonito, belo, mimoso, gracioso, elegante*), por certo não estão a ser usadas metaforicamente quando a como termos estéticos, sendo uma muito boa razão para isso a de que esse é o seu uso primário ou único, sucedendo que alguns não têm sequer um uso não estético corrente. E expressões como "dinâmico", "equilibrado", etc., *nenhum vindo* por um meio metafórico a ser termos estéticos, não se pode bem dizer que o seu uso na crítica é pouco mais quase-metafórico. Tendo entrado na linguagem da descrição e crítica da arte como metáforas, constituem hoje o vocabulário canônico dessa linguagem.¹

As expressões a que chamo "termos estéticos" formam uma parte considerável do nosso discurso. Não raro, é verdade, as pessoas de inteligência normal e boa visão e carecem, em certa medida pelo menos, da sensibilidade que a sua aplicação exige, uma pessoa não tem de ser estúpida ou ter fraca acuidade visual para não ver que algo é gracioso. O gosto ou a sensibilidade é algo mais raro do que outras capacidades humanas, as pessoas que manifestem uma sensibilidade simultaneamente abrangente e refinada são uma minúscia. É acerca da aplicação de termos estéticos que, notoriamente, as disputas e diferenças por vezes se tornam irremediavelmente irresolúveis. Mas quase toda a gente é capaz de exercitar o certo ponto em alguns assuntos. É surpreendente, portanto, que os termos estéticos tenham sido tão largamente descuidados. Receberam um tratamento superficial no decorrer de discussões em estética, mas enquanto categoria ampla não foram alvo da atenção direta que merecem.

O que afirmo demarcar a área que desejo discutir. Deveria talvez deixar um alerta. Ao falar de gosto neste artigo não tratarei de questões centradas em expressões como "um de gosto" (querendo com isso dizer, aproximadamente, uma questão de preferência ou inclinação pessoal). É uma capacidade para *notar ou discernir* coisas que estão interessado."

Frank Sibley, Tradução de Vítor Guerreiro em <https://criticanovela.com/sibley.html>

AEPA – Núcleo de Estágio 24/25 PES
Supervisora PES - Professora Helena Serrão
Professora Estagiária: Marta Raquel Fonseca (a3034)

Aula 91, 92 / 11ºC – 3 abril

Aula 3

Sumário: A teoria representacionista da arte.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEM PO
		Leitura de relatórios e resumos pelos alunos		Leitura de relatórios e resumos;	15'
Conhecer a metodologia de estudo da unidade e do trabalho de grupo a realizar	Apresentação da metáfora do Prisma como mote para o estudo da estética. Apresentação do Laboratório de Filosofia a realizar durante esta unidade: 2 minutos de arte.	Exposição dialogada	Quadro Ecran Documentos sobre a Metáfora do Prisma e sobre o Laboratório de Filosofia	Posturalidade; Desempenho; Comportamento; Comunicação;	10'
Reconhecer um objeto como artístico	Análise dos objetos que os alunos trouxeram como exemplificativos de arte. O gosto de cada um, a ideia de belo, o reconhecimento coletivo da beleza de um objeto como possíveis critérios de reconhecimento da obra artística.	Os Alunos apresentam exemplos de objetos de arte que trouxeram para a aula, e explicam o porquê da sua escolha.			20'
Compreender a noção de definição dada no manual	Definir X: • condições necessárias de X. Todos os X têm essas características. • condições suficientes de X. Só os X têm essas características.	Exposição dialogada	Quadro Ecran		5'
Compreender a Teoria Representacionista (a partir dos textos) confrontando as teorias e textos de Platão e Aristóteles	Algo é arte, se e só se, imitar um objeto real. Algo é arte, se e só se, representar algo - objeto, ideia, símbolo etc. X é arte se imitar algo. Conceito: Mimesis.	Leitura da breve sinopse das teses de Platão e Aristóteles sobre arte e beleza. Leitura de textos do Livro X da República de Platão	Ecran Quadro Textos projetados Telefones -PDF's		10' 10'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
	X é arte se representar algo. Conceitos: Mimesis, catarse.	Leitura de texto da Poética de Aristóteles			10'
Compreender as objeções à teoria representacionista	A música não imita nada, mas pode representar. Imitação não é inclusiva, a representação sendo mais inclusiva também não é condição necessária e suficiente de arte. Há representações que não são arte: sinais de trânsito, sinaléticas variadas por ex.	Ouvir o início de Pedro e o Lobo de Prokofiev; https://www.youtube.com/watch?v=Fm3zH4gQSM4	Écran		5'
Sintetizar teses e objeções à teoria representacionista	X é arte se imita e/ou representa algo real. Imitar e/ou representar algo não é condição necessária nem suficiente para ser arte.	Exposição dialogada Alunos procuram imagens de obras de arte que representem ideias sem imitar nem representar objetos. Ex: Origem do Mundo de Courbet, Touro de Picasso	Écran Livros de Arte		10'

Texto para resumo

“A atitude estética

1. Atitudes

A atitude estética, ou a “forma estética de contemplar o mundo”, é geralmente contraposta à atitude prática, na qual só interessa a utilidade do objecto em questão. O verdadeiro negociante de terrenos que contempla uma paisagem só a pensar no possível valor monetário do que vê não está a contemplar esteticamente a paisagem. Para a contemplar dessa maneira teria de “a observar por observar”, sem qualquer outra intenção — teria de saborear a experiência de observar a própria paisagem, tomando atenção aos seus detalhes, em vez de utilizar o objecto observado como um meio para atingir um certo fim.

A atitude estética distingue-se também da atitude cognitiva. Os estudantes familiarizados com a história da arquitectura são capazes de identificar rapidamente um edifício ou umas ruínas no que diz respeito à sua época de construção e lugar de origem, ou ao seu estilo e a outros aspectos visuais. Contemplam o edifício sobretudo para aumentar os seus conhecimentos, e não para enriquecer a sua experiência perceptiva. Este tipo de habilidade pode ser útil e importante, mas não está necessariamente correlacionado com a capacidade de desfrutar a própria experiência da contemplação do edifício. A capacidade analítica pode eventualmente melhorar a experiência estética, mas pode também inibi-la. Quem se interessa por arte devido a um objetivo profissional ou técnico está particularmente sujeito a afastar-se da contemplação estética. Isto conduz-nos diretamente a outra distinção.

A forma estética de observar é também diferente da forma personalizada de o fazer, na qual o observador, em vez de contemplar o objeto estético, capta o que este lhe oferece, considera antes a relação desse objecto consigo próprio. Quem não dá atenção a uma obra musical, usando-a apenas estímulo para uma fantasia pessoal, acaba por não estar a ouvir esteticamente, mesmo que pareça o contrário.

Disto segue-se que muitos tipos de respostas aos objectos, incluindo às obras de arte, ficam à margem do campo da estética. O orgulho de possuir obra de arte, por exemplo, pode interferir na resposta estética. A pessoa que reage com entusiasmo perante os seus convidados ao ouvir uma sinfonia próprio equipamento estereofónico, mas que não reage à interpretação da mesma sinfonia quando a ouve através de um equipamento idêntico na casa vizinho, não está a ter uma resposta estética. O antiquário ou o diretor de museu — que ao escolher uma obra de arte tem que ter presentes o seu valor histórico e época — pode sentir-se parcialmente influenciado pela apreciação do valor estético, mas a sua atenção desvia-se necessariamente para factores estéticos. Do mesmo modo, se uma pessoa aprecia uma peça de teatro ou um romance porque espera encontrar informações relativas à época e ao lugar, ou se a obra foi escrita, está a substituir o interesse pela experiência estética pelo interesse em adquirir conhecimentos. Se uma pessoa aprecia favoravelmente determinada obra de arte por esta ser moralmente edificante ou por “defender uma causa justa”, está a confundir a atitude moral com a estética, o que lhe ocorre se a condenar por motivos morais e não conseguir separar essa censura da apreciação estética.”

John Hospers, Tradução e adaptação de Pedro Galvão, adaptado ao AO, in <http://criticanarede.com.br>

Aula 4

Sumário: A teoria expressivista da arte

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Compreender a tese expressivista a partir da análise de um texto de Tolstói.	Tese: Algo é arte, se e só se, expressa emoções de forma autêntica e eficaz, de modo a contagiar o público. Se este sentir as mesmas emoções sentidas pelo artista ao realizar a obra é uma obra de arte.	Exposição dialogada	Manual, p.215	Leitura de relatórios e resumos;	15'
Aplicar a teoria na observação e confronto com obras artísticas	Tese: Arte é um ato de comunicação entre artista e o seu público. Há intencionalidade no artista.	Exposição dialogada Ver 10-15' de John Berger – Modos de ver Ep. 1	Quadro Videoprojector https://www.youtube.com/watch?v=t0ZmZ2P6dY	Pontualidade; Desempenho; Comportamento; Comunicação;	20'
	Tese: A função da arte é unir as pessoas através da comunicação de sentimentos. A arte tem função?	Exposição dialogada Debater vídeo com peça de Marina Abramovich	Quadro Videoprojector https://www.youtube.com/watch?v=OnE2uc5am8		10'
Compreender as objeções à teoria expressivista	Objções: Restringe o âmbito da arte, é inclusiva e exclusiva ao mesmo tempo. O critério da autenticidade emocional desqualifica grande parte das obras de arte como arte; "Eu quando quero sentir vou ao dentista." – escreveu o crítico de arte Tiago Bartolomeu Costa num artigo do Público, numa crítica a uma peça de dança contemporânea há uns anos.	Exposição dialogada Alunos procuram em livros de arte exemplos expressivistas e contraexemplos a esta teoria.	Quadro Videoprojector Livros de arte		10'
Sintetizar tese e objeções à teoria	Teses: Autenticidade – o artista sente a emoção ao produzir a obra Intencionalidade – artista comunica essa emoção na obra Eficácia na transmissão – artista contagia o público emocionalmente através da obra	Exposição dialogada	Quadro Videoprojector Livros de arte Imagem		25'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
	Objções: Há inúmeras obras que não transmitem as emoções do artista, provocando outras emoções no público não coincidentes com o autor. É restritiva. De acordo com esta teoria as telenovelas são arte? Os filmes de terror são arte por provocarem terror? A Pietá, de Miguel Ângelo, expressa o sentimento do escultor ou da mãe aí representada?				

Texto para resumo

*Disputas acerca da arte

1. Introdução

O problema de saber como definir um qualquer conceito, tem sido uma das tarefas filosóficas mais proeminentes. O mesmo acontece na filosofia da arte, onde o problema de definir "arte" tem tido um lugar privilegiado. Houve mesmo quem defendesse que se não conseguíssemos definir um conceito, não poderíamos aplicá-lo corretamente. E, consequentemente, se não conseguíssemos definir o conceito de "arte", distinguindo os objetos que pertencem à extensão deste conceito dos que não pertencem, não poderíamos saber como aplicá-lo corretamente. A ideia que subjaz este tipo de posição, é a de que as obras de arte (o.a.), e só as o.a., possuem determinadas propriedades que as distinguem dos restantes objetos. As teorias que defendem isto são as chamadas *teorias essencialistas*. Chamam-se *essencialistas*, porque defendem a existência de propriedades essenciais, propriedades estas que distinguem os objetos que as possuem de todos os outros. Deste modo, o objetivo das teorias essencialistas em relação à definição de arte é descobrir quais as propriedades essenciais que as o.a. e só as o.a. possuem. As definições consistem num conjunto de condições necessárias e suficientes, que permitem determinar com toda a acuidade, quais os objetos que pertencem à extensão de "arte". A diferença entre condições necessárias e suficientes é muito simples: as condições necessárias são aquelas que todas as o.a. têm de possuir, mas que não chegam para as identificar como tal; as condições suficientes, são aquelas que chegam para determinar um objeto como o.a., pois todas as o.a. e só as o.a. as possuem. Por exemplo, uma condição necessária para ser filósofo, é saber pensar criticamente, mas isso não basta para que alguém seja filósofo. Contudo, ser filósofo, é uma condição suficiente, para ficarmos a saber que essa pessoa sabe pensar criticamente. (...)

2. Teorias essencialistas

Como vimos, a tese que subjaz a todas as teorias essencialistas é a existência de propriedades essenciais que distinguem as o.a. dos restantes objetos que não são o.a. A ideia que está por detrás disto é bastante intuitiva. Se usamos a palavra "arte" para designar um tão variado número de objetos, é porque deve de existir algo de comum a todos eles. Assim sendo, basta estudarmos todas as o.a. para destacar as propriedades que têm em comum. Ao fornecermos uma definição de arte iremos descrever a essência ou natureza última da arte, assim como fixar o significado da palavra "arte". Estas propriedades são descritas em

termos de condições necessárias e suficientes, e assim, para determinarmos se um objecto é ou não uma o.a., basta recorrermos à definição e ver se as suas condições são ou não satisfeitas.

São várias as objeções feitas e este tipo de teorias, mas estas podem ser agrupadas em dois níveis: quanto às suas bases teóricas e quanto à sua aplicação prática. O primeiro nível de objeções diz respeito a todas as teorias essencialistas. Resumidamente, as objeções são: em primeiro lugar, é errado pressupor que para definirmos algo tenhamos de conhecer a sua essência, pois existem muitos géneros de definições, como as definições nominais, ostensivas, implícitas, etc., em que tal não é requerido; em segundo lugar, é falso que só possamos conhecer o significado de uma palavra se fornecermos uma definição, afinal nunca ninguém forneceu uma definição explícita de “vermelho”, isto é, em termos de condições necessárias e suficientes, e todos nós, em princípio, sabemos distinguir um objeto vermelho de outro de cor diferente; também não é o caso que o uso de uma palavra (“arte”) garanta a existência de uma propriedade única que lhe corresponda e que todos os objetos que ela designe a possuam, pois, o modo como designamos os objetos é puramente arbitrário, senão não faria sentido a existência de várias línguas, e em particular de várias palavras para designar o mesmo objeto (por exemplo, “gato” e “cat”, designam o mesmo animal); por último, mesmo que todos os objetos tenham uma propriedade em comum, nada nos garante que essa propriedade determinasse a característica mais importante; por exemplo, um quadro de Renoir e os meus apontamentos da cadeira de estética têm em comum certas cores, mas daí não se segue que essa seja a característica mais importante desses objetos. Estas objeções têm sido amplamente debatidas, mas, a meu ver, a refutação última da possibilidade de fornecermos uma definição de arte de tipo essencialista, encontra-se na análise de Morris Weitz que iremos estudar mais adiante.

Quanto ao segundo nível de objeções, relativo à aplicação prática das definições propostas, acaba por ser o mais devastador, uma vez que atesta o insucesso de todas as definições essencialistas. Não iremos alongar-nos neste estudo, basta dizer que nenhuma teoria até hoje conseguiu satisfazer o objetivo a que se propunha, isto é, fornecer uma definição onde as propriedades selecionadas como essenciais estivessem presentes em todas as o.a. e ausentes de todos aqueles objetos que não são o.a. O que se verificou é que todas as propostas feitas ou pecavam por excesso, mostrando-se demasiado latas abrangendo coisas que não são o.a., ou pecavam por defeito, mostrando-se demasiado restritas excluindo coisas que são o.a.”

Célia Teixeira, adaptado ao AO, in https://criticanarede.com/ilos_est.html

AEPA – Núcleo de Estágio 24/25 PES
Supervisora PES - Professora Helena Serrão
Professora Estagiária: Marta Raquel Fonseca (a3034)

Aula 95, 96 / 11°C – 24 abril

Aula 5

Sumário: A teoria formalista da arte.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEM PO
		Leitura de relatório e resumo de texto.		Leitura de relatórios e resumos;	10'
Compreender a tese formalista analisando textos de Clive Bell.	Tese: Algo é arte, se e só se, foi criado intencionalmente para ter e exibir uma forma significativa. Se uma obra tem uma forma significativa, desperta em nós uma emoção estética. Todas as obras de arte genuínas produzem uma emoção estética. A forma significativa é a relação entre as partes de uma obra, i.e., as características que distinguem a estrutura da obra (não o tema). Esta definição aplica-se não só às artes visuais (escultura, pintura e arquitetura), mas também à música (organização do som), literatura (estrutura narrativa) [Distingue-se das outras 2 teses essencialistas: • Para que certos objetos provoquem uma emoção estética não precisamos de saber quem os criou • Um objeto pode provocar uma emoção estética independentemente da finalidade com que foi criado • Um objeto pode ser arte sem que represente algo, ou sem que transmita sentimentos individuais do criador • A emoção estética é própria da nossa apreciação da arte.]	Exposição dialogada. Análise de textos.	Quadro Ecran Textos Clive Bell	Pontualidade; Desempenho; Comportamento; Comunicação;	25'
Aplicar a teoria na observação de obras artísticas	Tese: Segundo Bell o problema central da estética é o de saber qual é a propriedade essencial de uma obra de arte, ou seja, o que a distingue de outros objetos. Para Bell é a sua forma significativa.	Exposição dialogada analisando algumas obras de arte.	Quadro Videoprojector Van Gogh – https://www.vangoghmuseum.nl/en/collecties		20'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEM PO
			Cézanne – várias versões do Monte de Santa Vitoria https://citalizarestauracao.com/paisi-cezanne-glossario-obras-artistas/ Malevich: Quadro Negro sobre fundo branco (1915) Composição suprematista (1916) https://pt.wikipedia.org/wiki/Kazimir_Malevich		
	Tese: A função da arte é provocar emoção estética aos seres/críticos que lhe são sensíveis, o que implica uma educação e conhecimento estético do público.	Exposição dialogada	Écran John Cage 4'33 por David Tudor https://www.youtube.com/watch?v=HygmW4Yg7SY https://www.youtube.com/watch?v=7bGL3NTJllo		15'
Problematicar a teoria formalista	Objções: • Circularidade - os dois conceitos centrais, forma significativa e emoção estética, são definidos em função um do outro;	Exposição dialogada	Écran		10'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEM PO
	• Elitismo - para Bell só um crítico sensível distingue a forma significativa, quem não tem emoção estética em relação a uma obra de arte é porque não tem sensibilidade; • Demasiada abstração - semelhança entre objetos vulgares, sendo que uns são arte e outros não, problema das falsificações • Irrefutabilidade - a tese não pode ser refutada (quem desfruta de uma obra de arte sem sentir emoção estética está enganado; se for um crítico sensível que não sente a emoção estética então não é obra de arte);				
Sintetizar tese e objções à teoria	Teses: Intenção na criação da Forma significativa que provoca Emoção estética ao público educado/sensível. Objções: Circularidade/elitismo/Abstração/Irrefutabilidade	Exposição dialogada	Quadro Écran		5'

Texto para resumo

“Kant e o formalismo

Depois de Hume, Kant forneceu um argumento *a priori* igualmente famoso de que os juízos de gosto, apesar de se basearem em sentimentos subjetivos de prazer, podem reivindicar universalidade porque o prazer em questão não é nem o deleite sensual nem o prazer do útil, mas antes um prazer desinteressado que emerge do jogo livre harmonioso da imaginação e do entendimento, que são faculdades cognitivas comuns a todos os seres humanos racionais. Dado que deriva destas capacidades partilhadas, este prazer é em si partilhável e comunicável. Kant pensava que o juízo estético é desinteressado porque não se dirige a coisa alguma na qual tenhamos interesse ou algo de pessoal a ganhar, sendo antes um juízo sobre a forma de um objeto. O objeto do juízo estético é o “propósito sem propósito”, a aparência de algo ter sido harmoniosamente feito com vista a um fim apesar de não ter qualquer fim específico. Os exemplos de Kant de juízos estéticos baseiam-se sobretudo nas belezas da natureza, como a forma e doçura da rosa, mas as suas ideias influenciaram a fixação da atenção nos aspetos formais também das obras de arte. O próprio Kant sublinhava o papel desempenhado pelas obras de arte na produção de “ideias estéticas”, mas os críticos que se centram exclusivamente na primeira parte da *Crítica do Juízo* encontraram aí uma justificação da perspectiva de que, com respeito tanto à natureza quanto à arte, o juízo estético ou o juízo de gosto se dirige exclusivamente às qualidades formais. Esta ideia deriva sem dúvida em última análise da noção clássica de que a medida e a simetria são importantes ou até definitivas na beleza.

Em qualquer caso, talvez injustamente, Kant tem sido visto como a principal fonte do formalismo, a ideia de que as características mais importantes, ou as únicas importantes, de uma obra de arte são as suas qualidades formais. Para os críticos da pintura do século XX, como Clive Bell e Clement Greenberg, isto significava que só as cores, linhas e formas, e as suas inter-relações, têm importância estética, e que o conteúdo é esteticamente irrelevante. Na música, trata-se da doutrina de que só a estrutura é importante. Na literatura, os formalistas sublinharam as estruturas dos enredos nas narrativas e o uso de imagens e outros dispositivos retóricos na poesia. O formalismo é atraente — chama a atenção para o que é verdadeiramente artístico numa obra de arte, a “arte” com que se fez a obra — mas pressupõe uma distinção entre forma e conteúdo que é muito difícil de levar a cabo — talvez impossível.

Bell (1914) pensava que a arte poderia ser definida como “forma significativa”, sugerindo que duas pinturas podem imitar ou representar a mesma coisa — a Virgem, digamos, ou um campo com vacas — e, no entanto, um ser arte e o outro não, devido à maneira de o artista verter a forma da obra. Bell pertencia ao movimento da Arte pela

Arte que vareou a Inglaterra em finais do século XIX e no início do século XX. A ênfase na forma é natural nos críticos das artes abstratas, como a arquitetura e a música instrumental, mas é muito menos plausível em artes como a literatura e a fotografia. Além disso, como muitas vezes se fez notar, Bell parece estar a definir a boa arte e não a arte *simpliciter*; e ao definir a boa arte está a atribuir-lhe o seu próprio critério preferido de valor.”

Jennifer Robinson, *Encyclopedia of Philosophy*, ed. Donald M. Borchert (Macmillan Reference, 2006), Vol. I, pp. 72–81, in <https://criticanarde.com/problemasdaestetica.html>

Aula 6

Sumário: A teoria institucional da arte.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
		Leitura de relatório e resumo de texto.		Leitura de relatórios e resumos;	15'
Problematicar a teoria formalista	Objções à teoria formalista: • Círculo vicioso: a forma significante define-se por causar emoção estética (aos críticos sensíveis - <i>elitismo</i>), a emoção estética define-se como uma emoção causada pela forma significante; • Demasiada abrangência, teoria simultaneamente demasiado inclusiva e demasiado exclusiva; • O formalista não justifica a diferença entre uma obra de arte e um objeto comum ou uma obra falsa; • Irrefutabilidade do argumento;	Exposição dialogada. Análise de obras de arte.	Partitura de 4'33": https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Pereira-12/publication/318332975/figure/fig/1/AS:634744775868416@1499736126844/Partitura-de-4-33-.png Malevich, Black square, 1915 Wassily Kandinsky, Blue, 1927	Personalidade; Desempenho; Comportamento; Comunicação;	10'
Compreender a tese institucionalista da arte	Tese: Algo é arte, se e só se, é um artefato criado para ser apresentado e apreciado aos membros do mundo da arte.	Exposição dialogada. Análise de texto.	Quadro Videoprojector Manual p.225		10'
Esclarecer os conceitos de artefato e mundo da arte	Artefato – uma obra de arte é um artefato, produto criado pelo ser humano Instituição/Mundo da arte – a obra de arte possui um conjunto de características reconhecidas pela instituição informal do mundo da arte - artistas, críticos, curadores, colecionadores, público, museólogos, jornalistas, galeristas etc.	Exposição dialogada analisando algumas obras de arte.	Quadro Videoprojector		25'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Explicitar as condições necessárias e suficientes para que algo possa ser considerado arte.	• O artista produz arte intencionalmente, com consciência da atividade e dos processos de produção artística; • A obra é produzida e criada para ser exibida ao mundo da arte; • O público é o conjunto de pessoas preparado para compreender a obra que lhe é apresentada; • Mundo da arte – conjunto de sistemas de cada arte, diverso e desorganizado • O conceito de arte só pode ser compreendido integrado num sistema institucional de cada arte		A Fonte, 1917, Duchamp, https://pt.wikipedia.org/wiki/Fonte_(Duchamp) Doris Salcedo, Shabbolet IV, Tate Modern, https://en.wikipedia.org/wiki/Shabbolet_IV,_%22artwork%22 https://www.theguardian.com/artanddesign/2025/jan/11/doris-salcedo-art-iron-shabbolet-tate Banksy, https://www.banksy.co.uk/ Fado português, Amália, poema José Régio, https://www.youtube.com/watch?v=6-g33C0vP4		
Problematicar a teoria institucionalista	Objções: • Tudo pode ser arte? • Não tem critério que distinga arte de não arte, boa de má arte, não dá razões para se considerar A arte e B não arte • Não engloba a arte rupestre	Exposição dialogada	Quadro Videoprojector		10'

A arte pop e o princípio do fim

Sem a teoria provavelmente não o veríamos [a caixa de Brillo] como arte, e de forma a podermos vê-lo como parte do mundo da arte, deveríamos ter tido contacto com uma grande quantidade de teoria artística e de história recente da pintura de Nova Iorque. Não poderia ter sido arte há cinquenta anos [...] O mundo tem de estar preparado para certas coisas e o mesmo acontece com o mundo da arte. E o papel das teorias artísticas, agora e sempre, tomar o mundo da arte, e a arte, possíveis. (The Artworld. *The Journal of Philosophy*, LXI, 1964)

AEPA – Núcleo de Estágio 24/25 PES
Supervisora PES - Professora Helena Serrão
Professora Estagiária: Marta Raquel Fonseca (a3034)

Sumário: A teoria histórica-intencional da arte. Síntese conceitual das 5 teorias da arte

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
		Leitura de relatório e resumo de texto.		Leitura de relatórios e resumos;	10'
Compreender a tese histórica-intencional da arte	Tese: Algo é arte, se e só se, for criada com a intenção séria de ser encarada como uma obra de arte dentro de um contexto histórico, i.e., se for encarada como obra de arte à semelhança do modo como as obras de arte do passado foram encaradas.	Exposição dialogada. Análise de texto.	Quadro, Ecran Manual p.231	Portabilidade; Desempenho; Comportamento; Comunicação;	10'
Aplicar a teoria na observação de obras artísticas	Uma obra é arte quando o seu produtor/autor: • Tem uma intenção séria de que esse objeto seja encarado como obra de arte. O estatuto de arte decorre da intenção não passagira do autor da obra, essa intenção tem de estar relacionada com a história da arte. A tradição histórica entre as pessoas e as obras de arte determinam o que é ou não apropriado. • Para que esse objeto seja arte, o autor/produztor tem de deter os respectivos direitos de propriedade sobre o objeto.	Exposição dialogada analisando algumas obras de arte. Apresentação de sites, imagens e objetos. Comentário crítico das obras expostas.	Quadro, Ecran Escola Bauhaus - https://en.wikipedia.org/wiki/Bauhaus Paul Klee, Angelus Novus, 1920 (texto de W. Benjamin sobre esta pintura de Klee) https://pt.wikipedia.org/wiki/Angelus_Novus		20'
Problematicar a teoria	Objções: • Teoria demasiado exclusiva – direito de propriedade • Teoria demasiado inclusiva – casos de falsificação, estas obras são produzidas com a mesma intencionalidade que obras originais – ser encaradas como obras de arte num contexto histórico.	Exposição dialogada	Quadro, Ecran Basquiat- https://www.moma.org/collection/works/34613 Vhils – https://vhs.com/pt/proje38		20'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
		Renascimento da instalação "Comedias" de Maurizio Cattelan	Lenço de seda com pinturas de Kandinsky e Bosh. Banana + tape cinzenta https://en.wikipedia.org/wiki/Comedias_Letworks		
Sintetizar conceptualmente as 5 teorias da arte	Teses essencialistas – representacionista, expressivista, formalista. Teses não essencialistas – institucional e histórica-intencional Objeção comum às 5 teorias – é a da abrangência, são todas consideradas demasiado inclusivas e demasiado exclusivas. O que nos leva a concluir que nenhuma destas teorias é satisfatória se considerarmos que a definição de arte tem que obedecer às condições necessárias e suficientes simultaneamente.	Exposição dialogada Recordar a metáfora do prisma como estrutura metodológica no ensino-aprendizagem desta unidade. Alunos escrevem pequenos textos sobre os objetos que inicialmente deram como exemplo de objeto de arte em resposta à pergunta: - Após o estudo das 5 teorias da arte, ainda considera o objeto que selecionou como obra de arte?	Quadro, Ecrã		25'

Texto para resumo

“Definir” arte

Diz-se frequentemente haver um projeto a que se chama *definir a arte*, e está consagrado nas antologias e manuais de estética. Este projeto parece normalmente envolver a procura de “condições necessárias e suficientes” para ser arte. A arte *avant-garde* entra em palco como candidata a contra-exemplo de certas teorias. A imagem algo hegeliana que Danto insiste que

acertamos é a de que as teorias da arte procuram descrever a arte, mas, entretanto, a própria arte segue em frente e refuta as teorias. As teorias da arte dirigem-se a algo em movimento e mudança e tendem a descrever a arte como esta era, mas já não é.

Normalmente, pensa-se que este projeto de “definição” nos dá o significado da palavra “arte” ou do conceito de arte. Mas é na verdade estranho que se procure fazer isto através de “condições necessárias e suficientes” para ser uma obra de arte. Pois apresentar condições necessárias e suficientes para ser X (uma equivalência modal) não é o mesmo que dar o significado de “X” (uma equivalência semântica). Ser água é necessário e suficiente para ser H₂O, mas não há equivalência de significado entre “água” e “H₂O”. Na verdade, o projeto de “definir a arte” claramente não é coerente; a expressão “definir a arte” não está bem formada. Pode-se definir “arte”, mas não a própria arte. Será que quem procura uma “definição” está realmente a procura daquilo a que por vezes se chama uma “definição real”, a qual não é uma questão de significados? Suspeito que os praticantes da análise conceptual na filosofia da arte não se decidiram.

Suponhamos que o projeto que se procura levar a cabo é a análise do conceito de arte, e que se supõe que este conceito se aplica à pintura, escultura, arquitetura, literatura e música. Surgem então pelo menos quatro questões, que nos deixam de sobreaviso acerca da viabilidade da análise conceptual ou acerca dos seus frutos, mesmo que seja levada a cabo de modo bem-sucedido.

1. O projeto pressupõe que há um conceito de arte saudável que aguarda análise. Tomar a tese e contra-exemplo como o método central da análise conceptual em filosofia da arte só faz sentido se houver algo estável e robusto para analisar. Mas não é óbvio que tínhamos tal noção antes de começarmos a estudar filosofia. Alguns dicionários de português, mas não todos, listam semelhante significado. (Em alemão, *Lehrer* pode corresponder à palavra “arte” tal como usada na filosofia, mas muitas outras línguas não têm tal palavra.)
2. Talvez haja diversos conceitos de arte que podemos analisar. Mas se há noções rivais, levanta-se a questão de qual devemos usar. Na Europa do renascimento e no Japão, por exemplo, há categorizações radicalmente diferentes que se aplicam a coisas muito diferentes. Talvez devêssemos pensar como eles.
3. O facto de termos um certo conceito, mesmo que seja universalmente partilhado, não significa que este capte de modo bem-sucedido um domínio de objetos que partilham uma natureza comum. Pode fazê-lo ou não. Estamos interessados primariamente no mundo e naquilo que o conceito discrimina.¹ Nem todos os conceitos são igualmente satisfatórios. Precisamos de conceitos que façam jus ao mundo.
4. Mesmo que haja um conceito de arte saudável e que discrimine um âmbito de coisas que partilham uma natureza comum, não é claro que se possa abordar as questões explicativas racionais dada apenas uma apreensão do conceito de arte. Muito ficaria por fazer de maneira a compreender a arte e as atividades artísticas, mesmo depois de se ter realizado com êxito a análise conceptual.

Pelo menos por estas quatro razões, a análise conceptual não é uma abordagem satisfatória à reflexão filosófica sobre a arte. Ou faz pressuposições duvidosas ou é demasiado limitada. Mas se não estamos assim tão interessados no conceito de arte, ou se temos reservas acerca de “analisar” o conceito, a preocupação com contra-exemplos deixa de ser o mais importante. O projeto de análise conceptual na filosofia da arte consiste normalmente na procura de condições necessárias e suficientes para algo ser arte. Daí a procura de contra-exemplos — algo que é arte, mas não satisfaz a definição, ou algo que satisfaz a definição mas não é arte. Mas com uma metodologia diferente, os contra-exemplos não têm de ter importância central. É por isso que o uso do *avant-garde* como fonte de putativos contra-exemplos às teorias estéticas da arte faz pressuposições questionáveis acerca de questões fundamentais na filosofia da arte.”

Nick Zangwill, Tradução de Vítor Guerreiro in <https://criticasarede.com/2012/04/06/nick-zangwill/>

Aula 8

Sumário: Introdução à filosofia da religião: o problema da existência de Deus. O argumento ontológico.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
		Leitura de relatório e resumo de texto.		Leitura de relatórios e resumos;	15'
Reconhecer os atributos de Deus segundo as perspectivas teístas	A filosofia da religião examina e reflete criticamente sobre as questões relacionadas com a vivência religiosa do ser humano. Segundo a concepção <i>teísta</i> (Deus criou o mundo e continua presente neste, por oposição ao <i>deísmo</i>). É uma perspectiva monoteísta (por oposição ao politeísmo ou ao panteísmo p.ex.) de Deus (as 3 religiões monoteístas: judaísmo, cristianismo e islamismo) Segundo a concepção teísta os atributos de Deus são: • Onipotência – poder ilimitado • Onisciência – totalmente sábio • Sumamente bom – moralmente perfeito • Criador – ser único, criou o mundo e conserva-o na existência (criação contínua) • Transcendente – tem uma natureza superior, é distinto e separado do mundo • Pessoal – a sua relação com o ser humano é pessoal, ele pensa, quer e sente, mas não é uma pessoa humana, é criador e não criatura • Autoexistente – tem na sua natureza a explicação da sua existência • Eterno – não está sujeito à lei do tempo, não principio nem fim	Exposição dialogada Visualização do pormenor da Capela Sistina - A criação de Adão, de Miguel Ângelo, fazendo uma ponte entre a Fil. da Arte e a Fil. da Religião	Quadro, Videoprojetor https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Cria%C3%A7%C3%A3o_de_Ad%C3%A3o	Posturalidade; Desempenho; Comportamento; Comunicação;	
Formular o problema da existência de Deus no âmbito da filosofia da religião	O Problema filosófico em análise é: Será que podemos provar que Deus existe? Será que as provas/argumentos a favor da existência de Deus são sólidas?				

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEMPO
Compreender o argumento ontológico	Argumento ontológico de Santo Anselmo (sec. XI) é um argumento <i>a priori</i> , independente da experiência. Tese: Deus, o ser maior do que o qual nada pode ser pensado, existe. Argumento: • Deus existe (o ser que o qual nada pode ser pensado) no entendimento (visto compreendermos o conceito) • Um ser que existe no entendimento e na realidade é maior que um ser que existe apenas no pensamento. • Se Deus apenas existe no pensamento, então podemos conceber algo maior do que Deus. • Mas não podemos conceber algo maior do que Deus. • Logo, Deus existe tanto no entendimento como na realidade.	Exposição dialogada. Análise de texto de Santo Anselmo. Visionamento de vídeo	Quadro, Videoprojetor Manual p. 255 https://www.youtube.com/watch?v=GUzncZKnDlk		10'
Problematicar a teoria	O objeções: • O argumento serve para provar a existência de coisas que não existem (ex: ilha perfeita) • A existência não é uma propriedade como a forma, peso, cor etc, o argumento considera o conceito da existência como se fosse. É de acordo com Kant uma categoria do entendimento. (ex: o conceito pode existir sem a existência do objeto pensado: uma cadeira, um unicórnio, Rato Mickey)	Exposição dialogada Análise de texto Gonzalo de Marmoutier - Ilha Perdida	Quadro, Ecran Manual p.258		25'
Contextualizar historicamente a iniciação de prática de culto	Qual o templo de culto mais antigo que se conhece? Gobekli Tepe com 9500 anos Que tipos de cultos conhecemos? politeístas, panteístas p.ex. Que tipo de posições conhecemos em relação às religiões? ateísmo, agnosticismo, gnosticismo. Que religiões conhecemos? catolicismo, protestantismo, religiões evangélicas, cristianismo, judaísmo, islamismo, budismo, hinduísmo etc.	Exposição dialogada Visualização de imagens de Gobekli Tepe Conversa com alunos	Quadro, Ecran https://en.wikipedia.org/wiki/G26C15-B96bekli_Tepe		10'

TPC: Resolver até dia 22 de maio os exercícios do manual no final da unidade Filosofia da Arte.

Texto para resumo

"Desenvolvendo o argumento ontológico de Anselmo

Depois de termos visto algumas das ideias importantes em causa no argumento ontológico de Anselmo, podemos considerar o seu desenvolvimento gradual. Ao apresentar o argumento de Anselmo vou usar o termo *Deus* em lugar da expressão mais longa "o ser mais grandioso do que o qual nenhum outro é possível"; sempre que o termo *Deus* aparece devemos pensar nele apenas como uma abreviatura da expressão mais longa.

1. Deus existe no entendimento.

Como vimos, quem quer que tenha ouvido falar no ser mais grandioso do que o qual nenhum outro é possível está, na perspectiva de Anselmo, comprometido com a premissa 1.

2. Deus poderia existir na realidade (Deus é um ser possível).

Creio que Anselmo supõe a verdade da premissa 2 sem que o faça de modo explícito na sua argumentação. Ao afirmar 2, não pretendo sugerir que Deus não existe na realidade. Tudo o que se quer dizer é que, ao contrário do quadrado redondo, Deus é um ser possível.

3. Se algo existe apenas no entendimento e poderia existir na realidade, então poderia ser mais grandioso do que é.

Como vimos, esta é a ideia crucial no argumento ontológico de Anselmo. Pretende-se que seja um princípio geral que se aplica a qualquer coisa.

Os passos 1 a 3 constituem as premissas fundamentais do argumento ontológico de Anselmo. Destes três itens segue-se, segundo Anselmo, que Deus existe na realidade. Mas como se propõe Anselmo convencer-nos de que se aceitamos as premissas de 1 a 3, estamos comprometidos pelas regras da lógica a aceitar a sua conclusão de que Deus existe na realidade? Anselmo defende a sua conclusão apresentando o que se chama uma "demonstração por *reductio ad absurdum*". Em vez de mostrar directamente que a existência de Deus se segue das premissas 1 a 3, Anselmo corrige-nos a *supor* que Deus não existe (isto é, que a conclusão que ele deseja estabelecer é falsa) e então mostra como esta suposição, quando a combinamos com as premissas de 1 a 3, leva a um resultado absurdo, um resultado que não podia de modo algum ser verdadeiro porque é contraditório. Em resumo, com a ajuda das premissas 1 a 3, Anselmo mostra que a suposição de que Deus não existe se reduz a um absurdo. Uma vez que a suposição de que Deus não existe leva a um absurdo, tem de se rejeitar essa suposição, a favor da conclusão de que Deus existe.

Conseguirá Anselmo reduzir ao absurdo a crença do tolo, de que Deus não existe? A melhor maneira de responder a esta questão é seguir os passos do seu argumento.

4. Suponha-se que Deus existe apenas no entendimento.

Esta suposição, como vimos, é a maneira de Anselmo exprimir a crença do tolo de que Deus não existe.

5. Deus poderia ser mais grandioso do que é. (2, 4 e 3)⁴

O passo 5 segue-se dos passos 2, 4 e 3. Como 3, se for verdadeiro, se aplica a qualquer coisa, aplicar-se-á a Deus. O passo 3, portanto, implica que se Deus existe apenas no entendimento e poderia existir na realidade, então Deus podia ser mais grandioso do que é. Se é assim, então dados os passos 2 e 4, o passo 5 tem de ser verdadeiro. Porquanto o que o passo 3 afirma, quando aplicado a Deus, é que dados os passos 2 e 4, segue-se 5.

6. Deus é um ser mais grandioso do que o qual é possível haver outro.

Seguramente que se Deus é tal que poderia logicamente ter sido mais grandioso, então Deus é um ser tal que é possível haver outro mais grandioso.

Estamos agora em condições de avaliar o argumento por redução ao absurdo de Anselmo. Mostro-nos que se aceitamos os passos de 1 a 4 temos de aceitar o passo 6. Mas 6 é inacreditável; é o absurdo que Anselmo procurava. Isto porque ao substituir *Deus* no passo 6 pela expressão mais longa à qual serve de abreviação, vemos que 6 equivale à seguinte afirmação absurda:

7. O ser mais grandioso do que o qual nenhum outro é possível é um ser tal que outro ser mais grandioso é possível.

Como os passos de 1 a 4 nos levam a uma conclusão obviamente falsa, se aceitarmos as premissas 1 a 3, as premissas fundamentais de Anselmo, como verdadeiras, então temos de rejeitar como falsa a premissa 4: a suposição de que Deus existe apenas no entendimento. Assim mostrámos que:

8. É falso que Deus exista apenas no entendimento.

Mas uma vez que a premissa 1 nos diz que Deus existe no entendimento, e a premissa 8 nos diz que Deus não existe apenas aí, podemos inferir que:

9. Deus existe na realidade bem como no entendimento. (1, 8)

O que dizer deste argumento? Na sua maioria, os filósofos que o ponderaram rejeitaram-no devido à convicção fundamental de que a partir da análise lógica de uma certa ideia ou conceito nunca podemos determinar se existe na realidade qualquer coisa que satisfaça essa ideia ou conceito.

Podemos examinar, por exemplo, a ideia de um elefante ou a ideia de um unicórnio, mas é apenas por meio da experiência que temos do mundo que podemos determinar se existem coisas que satisfaçam a nossa primeira ideia e não a segunda. Anselmo, contudo, pensa que o conceito de Deus é absolutamente único: pensa que a partir de uma análise deste conceito se pode determinar que existe na realidade um ser que o satisfaz. Além disso, Anselmo apresenta-nos um argumento para mostrar que não se pode fazer no caso da ideia de Deus. Podemos, certo é, obviamente, rejeitar simplesmente o seu argumento por violar a convicção fundamental acima indicada. Muitos críticos, contudo, procuraram provar de um modo mais directo que o argumento de Anselmo é mau, e chamar a atenção para o passo particular que está incorrecto. No que se segue, examinaremos as três principais objecções que foram apresentadas pelos críticos do argumento.

William L. Rowe, in <https://criticasaurede.com/ontologico.html>

Sumário: O argumento cosmológico e o argumento teleológico como provas da existência de Deus

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AVALIÇÃO	TEMPO
		Leitura de relatório e resumo de texto.		Leitura de relatórios e resumos;	15'
Expor o argumento cosmológico	Argumento Cosmológico de Tomás de Aquino é um argumento <i>a posteriori</i> . Tese: Deus, a causa primeira de tudo o que acontece no Universo, existe. Argumento: • Todos os acontecimentos e coisas no mundo são causados por algo e nada é causa eficiente de si mesmo. • As causas são anteriores aos efeitos. • Ou a série de causas eficiente – cadeia causal – regride infinitamente, ou existe uma causa eficiente primeira. • A cadeia causal não regride infinitamente. • Logo, existe uma causa eficiente primeira – a que chamamos Deus.	Exposição dialogada. Análise de texto de Tomás de Aquino	Quadro, Videoprojetor Manual p.261	Pontualidade; Desempenho; Comportamento; Comunicação;	10'
Problematizar o argumento cosmológico	Objeções: • Todos os acontecimentos e coisas no mundo são causados por algo e nada é causa eficiente de si mesmo. Esta premissa assenta na experiência que todas as coisas são causadas por outras coisas. O argumento pede que se aplique tal ideia ao que terá feito existir o Universo. Mas o que terá causado o Universo está fora deste, e também fora da nossa experiência, já que esta não consegue esclarecer isto. • As causas são anteriores aos efeitos. Argumento autocontraditório: 1) <i>defende</i> que todas as coisas foram causadas por outra coisa; e 2) que <i>existe</i> uma coisa que não foi causada por outra coisa – Deus. A principal premissa do argumento contradiz a conclusão. Podemos perguntar o que é que causou Deus? Se a resposta for Deus é causa eficiente de si próprio (<i>causa sui</i>), poderemos ainda perguntar porque é que <i>essa</i> <i>causa sui</i> se chama Deus e não Universo.	Exposição dialogada	Quadro, Videoprojetor		20'

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEM PO
	• Ou a <i>série de causas eficiente</i> – cadeia causal – <i>regredir infinitamente</i>, ou existe uma <i>causa eficiente primeira</i>. • A <i>série de causas eficientes não regredir infinitamente</i>. Da mesma forma que é possível existir uma <i>cadeia finita de causas e efeitos</i> que necessita de uma <i>causa primeira</i> para subsistir, é igualmente possível existir uma <i>cadeia infinita de causas e efeitos</i> que subsista sem necessidade de uma <i>primeira causa</i>. As cadeias de causa e efeito podem <i>regredir e estender-se infinitamente</i>. • Logo, existe uma <i>causa eficiente primeira</i> – a que chamamos Deus. Este argumento não garante que seja um <i>deus-todo-poderoso</i> a <i>causa primeira</i>. Também não apresenta nenhuma razão para aceitar a existência de um <i>deus onisciente e sumamente bom</i>, já que a <i>primeira causa</i> não tem necessariamente que ter estes atributos. Por último, a defesa do argumento cosmológico também não apresenta razões para que um <i>ser sumamente bom, onisciente e onipotente</i> tolere o mal que existe no mundo.				
Expor o argumento teleológico	O argumento teleológico ou do <i>designo</i> – <i>é a posteriori</i>, pois parte do asombro que se sente pelo facto de muitas coisas no mundo manifestarem ordem/propósito e <i>designo/finalidade</i>. A ideia que subjaz a este argumento é o pressuposto que sem a existência de Deus não conseguimos explicar a ordem e a finalidade que encontramos na natureza, p ex. Tese: Deus, a inteligência criadora das coisas naturais, existe. Argumento da negação do acaso (Aquino): • Ou as coisas e eventos naturais ocorrem aleatoriamente, por acaso, ou são produto de um <i>designo inteligente</i>. As coisas e eventos naturais não ocorrem aleatoriamente. Logo, elas são produto de um <i>designo inteligente</i>. Argumento por analogia desenvolvido por William Paley – o <i>relojoeiro inteligente</i> e o <i>criador inteligente</i>.	Exposição dialogada Leitura e análise de textos	Quadro, Videoprojetor Manual p.265 Manual p. 267		20'
Compreender o argumento teleológico					

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEM PO
Problematicar o argumento teleológico	- Seleção natural, teoria da evolução de Darwin, explica a adaptação da natureza aos seus fins. Exemplo: as 5 extinções na história do planeta foram aleatórias, os seres sobreviventes adaptaram-se às condições existentes. - Falácia da falácia analógica – a analogia entre o Universo e artefactos é má analogia (David Hume): - A necessidade de um criador inteligente não prova que este seja único - Nem prova que este seja um arquitecto onipotente e perfeito, há casos de imperfeições. - Nem prova que seja onisciente e sumamente bom – há mal no mundo.				
Aplicar os 3 argumentos de prova de existência de Deus		Ficha de trabalho	Ficha fotocopiada		10'

Texto para resumo

Objeções ao argumento cosmológico de São Tomás de Aquino

Em primeiro lugar, o argumento [cosmológico] apenas provaria que cada série de causas tem uma causa primeira ou incausada, mas não prova que todas as causas sejam parte de uma série única de causas que tenha a única primeira causa, porque é possível que nem todas as causas sejam partes de uma série única de causas. Por outras palavras, o argumento provaria que há uma ou mais causas primeiras, mas não que exista apenas uma.

Em segundo lugar, [o argumento cosmológico] apenas provaria, no melhor dos casos, que a primeira causa existe, não que essa primeira causa seja Deus. Em vez disso, a primeira causa poderia ter sido o Diabo (um candidato plausível, dada a natureza do universo). E mesmo que o argumento tivesse provado que a primeira causa tinha de ser um deus, não provaria que ele tivesse de ser o seu Deus (se for um crente) ou um deus que encaixasse na imagem comum que os cristãos, judeus ou muçulmanos têm de Deus. Poderia ser qualquer um dos milhares de deuses diferentes em que os seres humanos acreditam ou, talvez, um deus em que os seres humanos nunca tenham pensado. De facto, o argumento da primeira causa abre a possibilidade de que tenha existido um Deus que criou o universo (ou talvez muitos deuses), mas que agora Deus está morto.

Além das duas objeções que acabámos de levantar contra o argumento da primeira causa, há uma objeção geral a todas as espécies de provas cosmológicas da existência de Deus. Lembremos que a força do argumento cosmológico reside na ideia de que não é plausível pensar que o universo tenha começado a existir apenas por si mesmo. Por outras palavras, parece a muitos crentes que uma coisa tão grandiosa como o universo requer, como seu criador, um ser que seja pelo menos tão grandioso.

Mas esta linha de raciocínio põe-nos em apuros. Se um universo requer um deus para explicar a sua existência, o que explica a existência do próprio Deus? Da mesma maneira, ou Deus existiu desde sempre ou apenas apareceu ou então deve ter tido uma causa. No entanto, é tão implausível pensar que Deus sempre

existiu ou que tenha simplesmente surgido, como pensar que também foi assim com o universo. O próprio raciocínio que nos leva a propor um deus como causa do universo deve levar-nos a propor um supradéus como causa de Deus. E, claro, o supradéus também precisa de uma causa, o suprasupradéus e assim infinitamente. Portanto, sejam quais forem as voltas que dermos, o que obtemos no fim é igualmente implausível. É tão implausível um deus incausado como um universo incausado, e é tão incrível uma série infinita de deuses. Portanto, sejam quais forem as voltas que dermos, o que obtemos no fim é igualmente implausível. É tão implausível um deus incausado como um universo incausado, e é tão incrível uma série infinita de causas como uma série infinita de deuses.

Howard Kahane, "Há boas razões para acreditar que Deus existe?"
in <https://aulas11ano.blogspot.com/2022/04/texto-para-resumo-carolina-perciana-11b.html>

AIEPA – Núcleo de Estágio 24/25 PES
Supervisora PES - Professora Helena Serão
Professora Estágia: Marta Raquel Fonseca (a3034)

Aula 107, 108/ 11°C – 22 maio

Aula 10

Sumário: Laboratório de Filosofia: 2 Minutos de Arte, apresentação de trabalhos de grupo.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIA	RECURSOS	AValiação	TEM PO
		Leitura de relatório e resumo de texto.		Leitura de relatórios e resumos.	15'
	Correção TPC.	Exposição dialogada.	Quadro, Ecran	Posturalidade; Desempenho; Comportamento; Comunicação;	10'
Problematicar o que é um objeto de arte.	Relembrar a questão a que responderam na aula 7: Na 2ª aula de filosofia da arte, cada um de vós escolheu um objeto que consideraram como arte. Após o estado das 5 teorias da arte ainda consideram que a vossa escolha se pode considerar arte?	Exposição dialogada Alunos lêem os textos que escreveram.	Quadro, Ecran		15'
Expor/comunicar análise crítica a uma obra de arte	Laboratório de Filosofia – 2 Minutos de Arte Apresentação dos trabalhos de grupo.	Exposição dialogada	Quadro, Ecran		45'

Texto para resumo

"O argumento teleológico de S. Tomás de Aquino (5ª via)

A quinta via é a prova pela ordem do universo. Se considerarmos a ordem existente no universo, desde os componentes microscópicos existentes até os gigantescos astros do firmamento; a harmonia, a atividade e relação entre eles, facilmente chegamos à seguinte conclusão: houve uma inteligência que criou e ordenou tudo isso; caso contrário, seria absurdo dizer que isso é fruto do acaso.

"De fato, apenas a inteligência pode ser razão da ordem, quer dizer, da organização dos meios em vista de um fim, ou dos elementos em vista do todo que eles compõem: os corpos ignoram os fins e, por conseguinte, se os corpos ou os elementos conspiram em conjunto, é necessário que sua organização tenha sido obra de uma inteligência".

Garrigou-Lagrange diz: "Os seres privados de razão não tendem a um fim se não são guiados por uma inteligência, como a flecha pelo arqueiro. Com efeito, uma coisa não pode estar ordenada à outra senão por uma causa ordenadora, que necessariamente deve ser inteligente, *sapientia est ordinare*. Por quê? Porque só a inteligência conhece a razão de ser das coisas".

Que inteligência ordena o universo?

Tem de ser diferente dos seres da natureza, porque os minerais e vegetais são desprovidos da ciência das coisas e os animais não possuem intelecto. Deve ser, também, diferente da inteligência humana, que, apesar de perceber e explicar a ordem que existe, não a cria. Tem que ser, pois, a suma inteligência, dado que a ordem do universo supõe um ser que possua a ciência de todos os seres e suas propriedades. Por isso, conclui Garrigou-Lagrange: "Os animais conhecem sensivelmente o objeto que constitui seu fim, mas nesse objeto não percebem a razão formal do fim. Por conseguinte, se não houvesse uma inteligência ordenadora, que governasse o mundo, a ordem e a inteligibilidade que há no universo e que as ciências descobrem, proviria da inteligibilidade, e ainda mais, nossas próprias inteligências proviriam de uma causa cega e insensível, uma vez mais, o mais sábio do menos, o que é absurdo".

Inteligência Criadora e Ordenadora

É preciso esclarecer que a Inteligência Criadora e Ordenadora do universo é Infinita e Divina. Um ser natural, na sua criação não é precedido por nada e suas propriedades e capacidades provêm de sua própria essência. Daí, a ordem interna de cada ser e, por conseguinte, das relações destas essências entre si, resulta a ordem externa do universo.

Sendo a causa total de toda ordem, o Autor dessas essências precisa ser também Criador, por tirá-las do nada. Portanto, a Inteligência ordenadora é também Criadora. Também, essa Inteligência não pode ter sido criada, porque seria como qualquer outro ser existente e não ordenaria, mas seria ordenada por outra inteligência. Por fim, a Inteligência ordenadora deve ser também por si subsistente e infinita. A esse ser Criador, subsistente por si e infinito, chamamos Deus.

Argumento:

- 1- No mundo, algumas coisas operam por causa de um fim.
- 2- Essas coisas não atingem o fim por acaso.
- 3- Essas coisas não tendem para um fim a não ser que sejam dirigidas por algo inteligente.
- 4- Logo, existe algo inteligente, que é Deus, que dirige as coisas para um fim."

André Botelho, publicado <https://aulas11ano.blogspot.com/search/label/Filosofia%20de%20religi%C3%A3o>

ANEXO 13

METÁFORA DO PRISMA

Marta Fonseca para
PES ESLFB – 11ºC

Dimensão Estética – A Criação Artística e a Obra de Arte

Metáfora do Prisma



Pink Floyd, *Dark Side of the Moon* (1973). Artwork by Hipgnosis

O prisma decompõe a luz branca em várias cores, esta imagem serve como metáfora para a multiplicidade de interpretações e perspectivas na apreciação e criação artística.

Imaginem que a arte é como **um feixe de luz branca** que, ao passar por um prisma, se transforma num **espectro de cores**. Cada cor representa uma das questões essenciais que a filosofia da arte explora:

1. **A beleza:** A luz da beleza é muitas vezes o primeiro elemento que percebemos. Ela atrai e questiona-nos: o que é o belo? É subjetivo ou universal?
2. **A criatividade:** Como é que a luz branca se transforma em algo tão diverso? O prisma aqui representa a mente humana, que cria e transforma ideias, sentimentos e experiências em obras de arte.
3. **A função da arte:** Cada cor no espectro pode simbolizar uma função – o vermelho da provocação, o azul da contemplação, o verde da expressão emocional. A filosofia da arte pergunta: Qual o propósito da arte? Entreter, criticar, emocionar? Não tem propósito?
4. **O juízo estético:** Quando olhamos para o espectro, algumas cores podem parecer mais bonitas ou marcantes. Surge então a questão: como avaliamos o que é bom ou mau em arte? Existem critérios objetivos ou a avaliação dos objetos artísticos depende do gosto individual?
5. **A relação arte e sociedade:** O feixe de luz não está isolado. Ele nasce de uma fonte externa (a sociedade, a cultura) e é filtrado pelo prisma do artista. A filosofia pergunta: como a arte reflete e influencia o mundo ao seu redor?

Assim, o prisma da filosofia da arte permite decompor a luz da arte nas suas múltiplas dimensões, ajudando-nos a compreender como a arte ilumina a existência humana.

A metáfora do **prisma e do espectro de luz** pode, ainda, ser enriquecida para incluir as principais teses da Filosofia da Arte, mostrando como estas "decompõem" o fenómeno artístico, analisando-o em diferentes dimensões. Eis como incorporar algumas das teses estudadas no programa, assim como, teses que não constam nas vossas AE:

1. O que é arte?

Luz branca: a questão central.

A luz inicial representa a questão primordial: **o que é arte?** As diferentes correntes filosóficas tentam decompor essa luz:

- **Essencialismo (Platão, Clive Bell):** O prisma procura a essência da luz – o significado universal e eterno da arte, seja como imitação (Platão) ou forma significativa (Bell).
- **Anti essencialismo (Morris Weitz):** A luz não é única, mas múltipla. A arte é uma família de semelhanças, sem uma definição rígida, como as infinitas tonalidades do espectro.

2. A beleza e o juízo estético

As cores do espectro: a pluralidade de experiências.

A luz desdobra-se nas diferentes cores, representando os juízos estéticos e a noção de beleza:

- **Subjetivismo (David Hume):** Cada cor é uma experiência individual; o belo está no olhar do observador. No entanto, é necessário que seja um observador "culto" a julgar, considerando a sua sensibilidade.
- **Universalismo (Immanuel Kant):** Apesar das diferenças de gosto, as cores seguem um padrão universal. O juízo estético é subjetivo, mas procura uma universalidade partilhada pela experiência humana.
- **Arte como desconstrução (Nietzsche, Duchamp):** Algumas cores não seguem as regras tradicionais e criam roturas no espectro. A arte pode ser provocação e quebra da harmonia convencional.

3. A função da arte

O propósito da luz: iluminar ou confundir?

Cada cor do espectro carrega uma função:

- **Mimese (Platão, Aristóteles):** A arte como imitação da realidade, como o reflexo das cores no mundo ao redor.
- **Expressivismo (Tolstói):** O espectro transforma a luz em emoções, um meio de expressar sentimentos humanos universais.
- **Formalismo (Clive Bell):** As cores puras, pela sua estrutura, são o que importa. A arte não precisa de ter conteúdo intrínseco; a sua forma é suficiente.

4. Arte e sociedade

O prisma como contexto cultural.

O prisma que decompõe a luz é moldado pelo contexto social e histórico:

- **Marxismo (Adorno, Benjamin):** As cores são influenciadas pela estrutura da sociedade. A arte pode ser um instrumento de resistência ou alienação.
- **Pós-modernismo:** Algumas cores misturam-se, criando tonalidades novas. A arte reflete a fragmentação e pluralidade da experiência moderna.

A metáfora do prisma e do seu espectro mostra como as teses ajudam a decompor a luz branca da arte nos seus elementos constitutivos: definição; beleza; função e impacto social.

Sendo a forma do prisma **o triângulo**, podemos ainda, fazer corresponder a cada vértice os três operadores fundamentais das teorias sobre arte, a saber: **a obra artística, o artista e o público**.

LABORATÓRIO FILOSÓFICO – 2 MINUTOS DE ARTE

ESLFB 11ºC
Laboratório de Filosofia
Desenvolvido por Marta Fonseca
PES ESLFB 24/25

Documento a partilhar com alunos:

2 Minutos de Arte (vídeo, podcast, apresentação em aula)

Visita à Exposição [PONTO DE FUGA](#) (100 anos de Arte inglesa) – Gulbenkian

Entrada grátis a estudantes com cartão Gulbenkian aos sábados das 18h às 21h, podem fazer o cartão [aqui](#).

Proposta de projeto:

Objetivo:

Este exercício desafia os alunos a sintetizarem e apresentarem conceitos filosóficos de forma concisa e impactante, desenvolvendo habilidades de comunicação e síntese de conteúdos no âmbito da Filosofia da Arte.

Descritores de competências / avaliação:

- 1 - Forma criativa de trabalhar: abordagem singular do tema (avaliação: muito boa; abordagem mediana; abordagem insuficiente)
- 2 - Clareza e adequação discursiva, articulação conceptual (avaliação: muito claro discursivamente e com ótima articulação conceptual; discurso claro, mas com baixa articulação conceptual; discurso confuso sem articulação conceptual)
- 3 - Síntese - forma de sintetizar o essencial dos conteúdos programáticos da filosofia da arte (avaliação: sintetiza muito bem o essencial dos conteúdos programáticos, sintetiza com lacunas, não sintetiza)

Podem escolher como objeto de investigação: obras de arte, artistas, experiências estéticas, correntes artísticas, desde que não repetidas entre grupos.

Apresentação em aula: **22 maio 25**.

Nota: se optarem por vídeo, a condição é não aparecerem nas imagens

Atividade monitorizada (ver documento monitorização na pasta do laboratório)

TRABALHOS 2 MINUTOS DE ARTE

Grupo 1

Este trabalho é em formato áudio, não sendo possível partilhar o todo ou partes sem quebrar o anonimato dos alunos.



David Bomberg
Ghetto Theatre



Grupo 2

Apresentação centrada na análise da obra de:



Joseph William Turner
Quillebeuf, Foz do Sena

Trabalho de Filosofia

Nós vamos apresentar a obra "Hoth of the Seine" de Joseph William Turner, pintor inglês que nasceu a 23 de abril de 1775 em Londres, e morreu com 76 anos, a 19 de dezembro de 1851 em Chelsea. William contribuiu para o modernismo, em função dos seus retratos sobre a cor e luz, sendo conhecido pelas suas colorações expressivas, paisagens imaginativas e pinturas marinhas turbulentas, muitas das vezes violentas. A pintura realizada a 1833, retrata a pequena aldeia de Quillebeuf, no estuário de Sena, um local que Turner visitou durante a década de 1820. Esta pintura pode ser encontrada no Museu Guggenheim, um abrigo de diferentes obras de arte.

Esta pintura transmite diferentes emoções. A primeira sensação que nos invade é uma calma serena, ao observarmos as pessoas a trabalharem tranquilamente nas suas rotinas diárias, criando uma harmonia geral na composição. Contudo, o mar não está totalmente sereno. É possível perceber uma certa agitação nas ondas, com espuma e movimento, sugerindo que o clima pode estar a mudar. Esta inquietação adiciona uma tensão à cena, que se combina com o céu nublado e a luz suave, gerando também um sentimento de melancolia. As cores suaves e a atmosfera cinzenta fazem-nos refletir sobre a passagem do tempo. Além disso, a vastidão do céu e da natureza transmite uma sensação de sublime, como Kant descreveu. O sublime ocorre quando nos deparamos com algo tão grandioso e poderoso que não conseguimos compreender totalmente, mas que, mesmo assim, nos impressiona e nos faz sentir bem, apenas por termos a capacidade de contemplá-lo.

Esta pintura retrata a aldeia de Quillebeuf, na foz do rio Sena. A pintura mistura uma observação direta com uma interpretação mais emocional e poética da realidade. No primeiro plano, podemos ver o mar a bater com força transmitindo uma sensação de movimento e energia. Na pintura destacam-se três elementos muito significativos: um farol, uma igreja e um cemitério. Esses símbolos podem representar três ideias fundamentais — o farol como um guia, a igreja como um símbolo de fé ou espiritualidade, e o cemitério como o fim da vida. Esses detalhes fazem-nos refletir sobre a relação entre a vida humana e a natureza. Embora retrate um lugar real, a maneira como Turner pinta a luz e a atmosfera transforma a paisagem conforme à pintura um tom mais emocional e reflexivo.

As teorias essencialistas são diferentes das não essencialistas pelo facto das essencialistas acreditarem que é possível encontrar características intrínsecas à obra que a definem como arte. Já as não essencialistas consideram que aquilo que torna a obra em arte são características relacionais/contextuais, ou seja, extrínsecas à obra.

A primeira teoria é a teoria institucional que estabelece que uma obra é arte, se e só se, for um artefacto criado para ser apresentado a um público do mundo da arte que consiste em críticos, colecionadores ou seja, entendedores de arte. Por isso esta obra

seria considerada arte pois a mesma está exposta numa exposição para que todos vejam.

E a segunda teoria ou teoria histórico-intencional considera que uma obra só é arte, se e só se, for criada com a intenção seria de ser encarada como foram convencionalmente encaradas as outras obras de arte no passado, sendo que o criador também tem de possuir os direitos de propriedade da mesma. Concluindo esta tese conclui-se então que esta obra não seria considerada obra pois esta agora pertence ao museu e não ao seu criador.

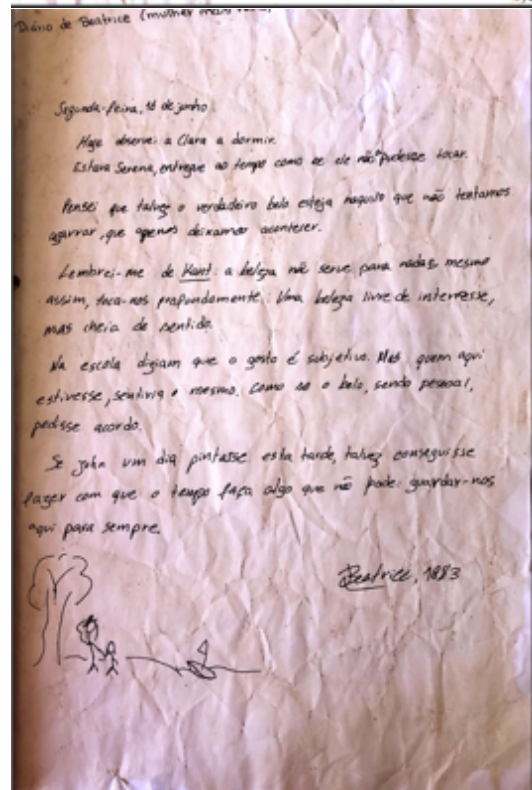
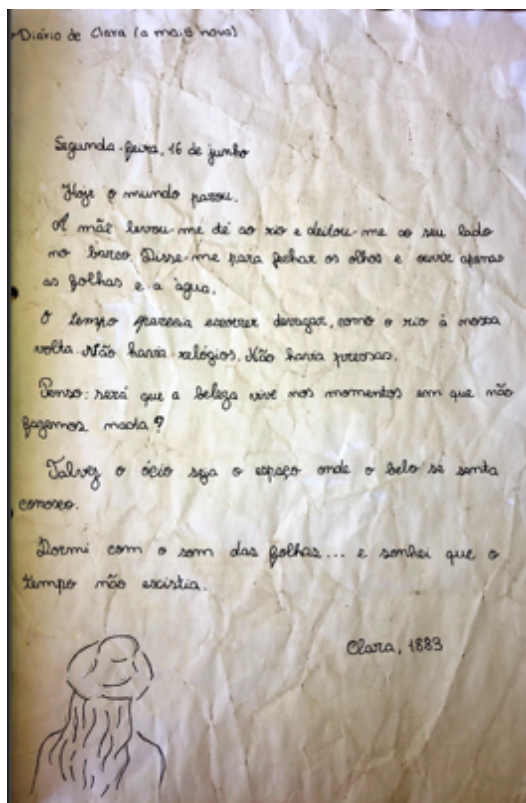
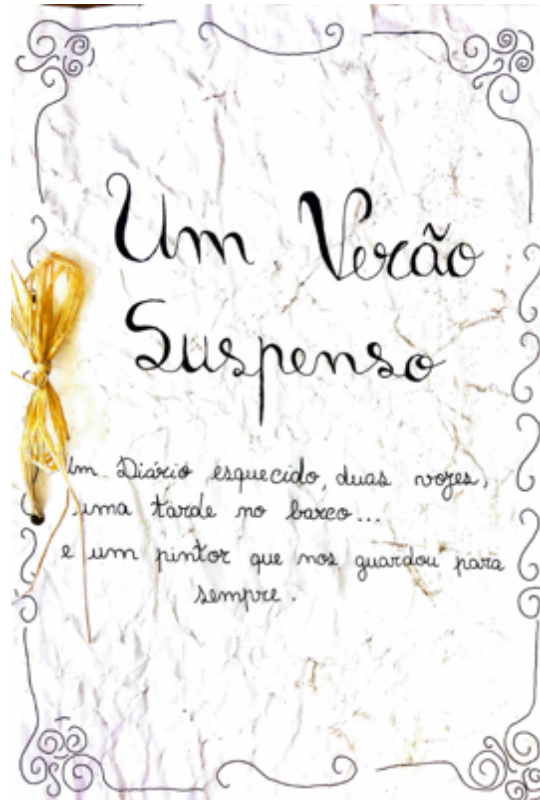
Grupo 3

Diário ficcionado inspirado na obra de



John Singer Sargent

Mulher e Criança dormindo num Barco



Escrita conjunta em ano desconhecido de Clara e Beatrice

Dizem que o tempo apaga tudo. Mas há dias que resistem.
A tarde no barco, o silêncio das folhas, o som da água.
Não sabemos, mas vivamos dentro de uma obra de arte.
A arte não copia a vida, revela o que nela tem de eterno.
E talvez, neste verão, tenhamos tocado o eterno... por instante.

Clara & Beatrice

John, o pintor
Quinta-feira, 9 de outubro

Hoje encontrei algo que não estava à espera, algo que não procurava.
Um velho diário, escondido, dentro de um baú de madeira.

Dois vozes - Clara e Beatrice, contavam o silêncio de uma tarde num barco, à sombra dos salgueiros. O que li, ou melhor, pinte, o que senti ao lê-lo. A arte para mim, nunca foi só uma imitação. É uma evasão sensível de uma verdade interior.

Aristóteles dizia que a arte deve captar o universal dentro do particular.
Ali, naquele diário, havia algo universal: o instante que pede para durar.

Kant falava da beleza como "finalidade sem fim". Talvez tenha sido isso que pinte: o instante sem tempo, a beleza sem razão.

A beleza, afinal, vive onde o tempo e a memória se tocam.

- John

A arte serve para eternizar o instante.
Neste instante, o mundo parou para respirar.

tu? Quando foi a última vez que
arte para sentir o tempo?

NOTAS: FILOSOFIA DA ARTE

Kant

- A beleza é desinteressada: gostamos sem querer possuir.
- O juízo estético é subjetivo, mas tem uma pretensão de universalidade.

Aristóteles

- A arte não copia o mundo, mas a essência do mundo (mimesis).
- Mostra o universal através do particular.

A arte como eternização do efêmero

- A obra de arte guarda o instante que a realidade deixa escapar.
- O artista capta o que o tempo tenta apagar.

O ócio e a contemplação

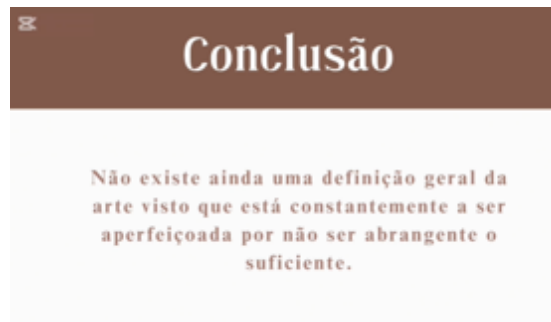
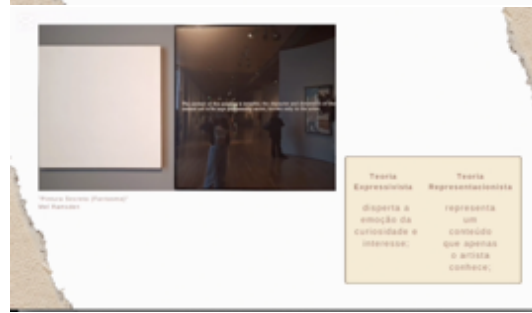
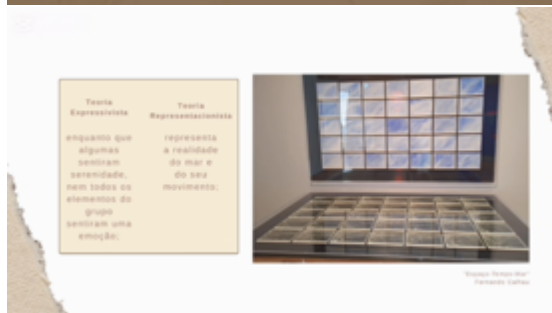
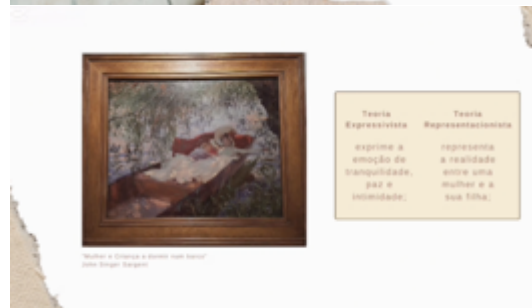
- O belo revela-se quando paramos.
- O tempo vivido (Bergson) vale mais do que o tempo marcado.

O papel do artista

- Tornar visível o invisível.
- Dar forma ao sentimento.
- Criar algo que toca os outros mesmo sem palavras.

Grupo 4

São analisadas várias obras sob a perspectiva das teorias estudadas. O trabalho embora tenha imagens vive do áudio e do texto das vozes em off.



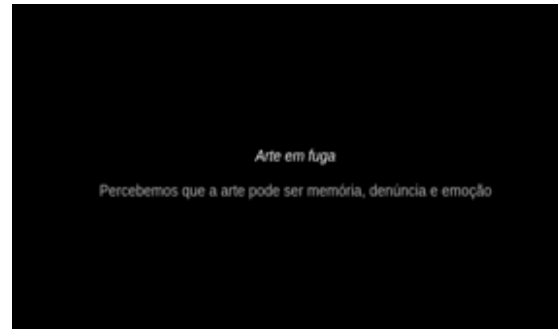
Grupo 5

Vídeo com legendas e voz off



Hamish Fulton
Eyes Flames herbs Chang heart hands feet

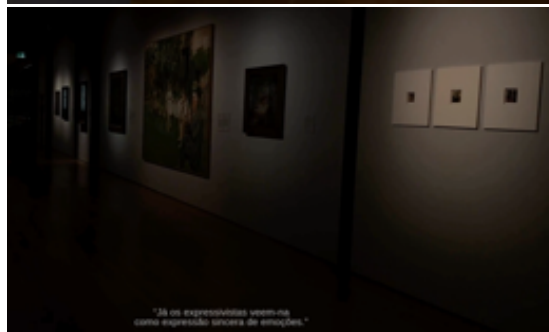
1985



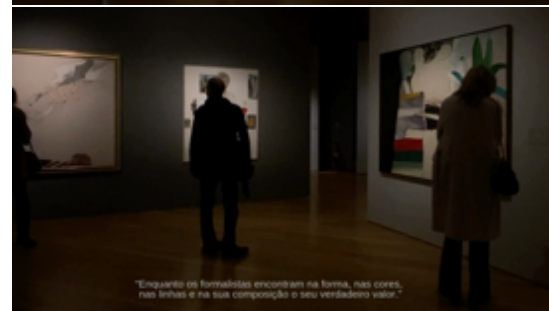
"A arte pode ser entendida de diversas formas: para os essencialistas, há algo comum e intemporal em todas as obras."



"Para os representacionistas, a arte imita e interpreta a realidade, ajudando-nos a compreender a condição humana."



"Já os expressivistas veem-na como expressão sincera de emoções."



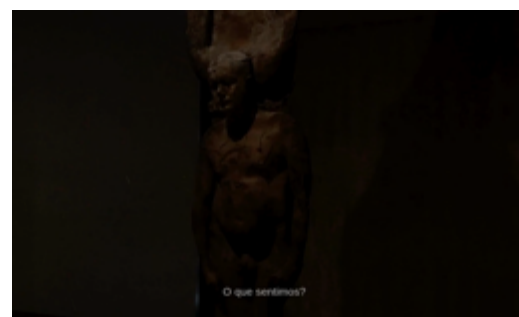
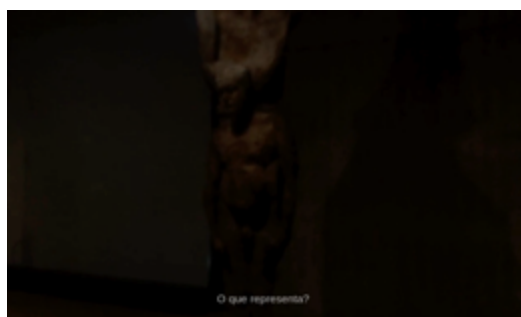
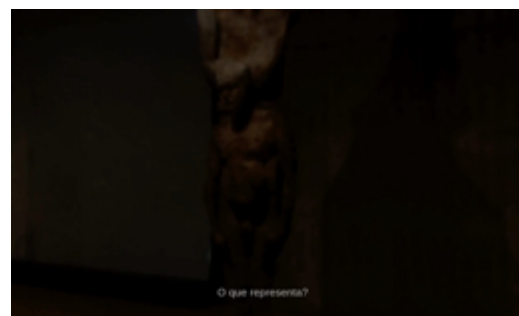
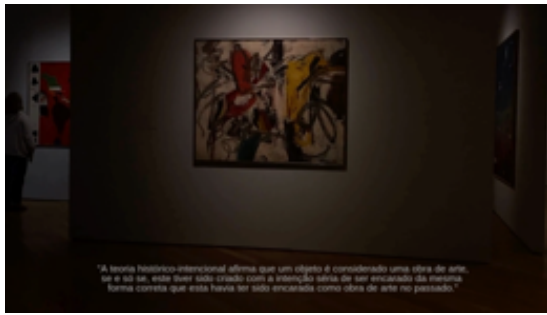
"Enquanto os formalistas encontram na forma, nas cores, nas linhas e na sua composição o seu verdadeiro valor."

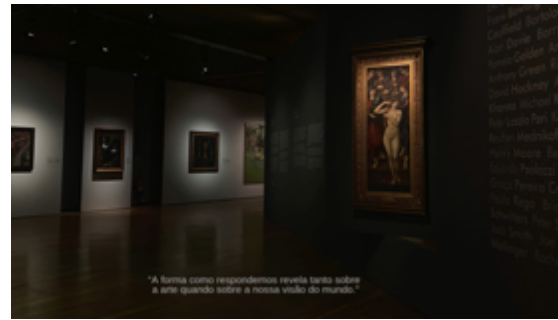
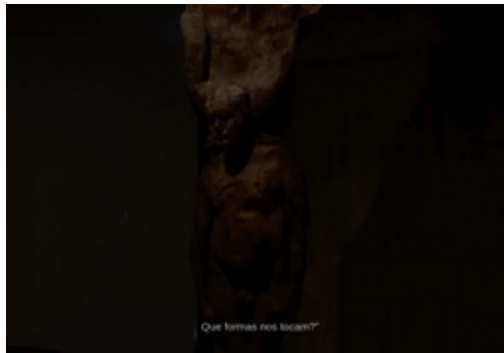


"Já para os não essencialistas, o que torna uma obra de arte, são as características contextuais, ou seja extrínsecas à mesma."



"A teoria institucional defende que uma obra de arte só é um artefacto, se e só se, este tiver sido criado para ser apresentado ao público do mundo da arte."





ANEXO 15

REUNIÕES PES.

REUNIÕES PES 24/25 AEPA - ESLFB

Orientação - Professora Helena Serrão
Formanda – Marta Fonseca (a3034)

12 de setembro 2024 – 10h

Sumário: Apresentação do núcleo de PES e Supervisora da ESLFB. Informações gerais e normas de trabalho durante a PES.

Organização do plano de trabalho da Prática Supervisionada de Ensino:

- Dossier digital PES – partilhado na drive da Prof. HS
- Pasta com documentos estruturantes
- Criação do Grupo WhatsApp com núcleo de PES na ESLFB
- Reunião semanal PES – 5ª ao final da manhã
- Manuais – Ágora 10ª e 11ª anos, Porto Editora

Normas regulamentares:

- Mínimo 16h semanais de trabalho na ESLFB até final da PES
- Assistir pelo menos a 50% das aulas lecionadas pela Professora HS
- Lecionar um mínimo de 10 aulas de 90' ao 10ª e 10 aulas de 90' ao 11ª

Dados da supervisora:

- Helena Maria Lucas Correia Serrão
- logosfera@gmail.com

AEPA:

- Tem cerca de 1200 alunos
- 350 professores

Aulas a lecionar nos 2 semestres:

- 10ª ano (lógica proposicional e a ação humana)
- 11ª ano (filosofia da ciência, filosofia da arte e filosofia da religião)
- Sempre que tivermos a lecionar, damos apoio nos tempos de aula de apoio da respetiva turma

Turmas:

- 10ªA – ciências
- 10ªE – humanidades
- 11ªC – ciências

A tratar:

- Declaração e pagamento anual de estacionamento
- Declaração para levantamento de manuais na Editora (Benfica)
- Cartão de acesso à escola (enviar foto para secretaria.ressoal@aepa.pt)

-
- Professor Caldeira da direção trata dos endereços de email e respetivas contas da escola (Inovar e Microsoft 365)
-

19 de setembro de 2024, 10h

Sumário: Esclarecimentos sobre avaliação. Análise das planificações semestrais e planificação da atividade.

Planificação:

- Propor novas estratégias de análise de recursos
- Propor alternativas de planificação

Criatividade:

- Construir as planificações de acordo com a nossa personalidade e criatividade

Realização:

- Quando ao dar uma aula *saímos* da planificação, por adaptação à turma ou por algum imprevisto, temos que o justificar no final da aula

Aulas:

- Planificações na minha pasta da drive da prof.HS
- As planificações são analisadas e discutidas antes da aula a lecionar
- No final de cada aula fazemos uma análise crítica da aula (reforço positivo, reforço negativo)
- Avaliação final: progressão, processo, evolução, desenvolvimento
- Críticas: integrar, superar
- IMPORTANTE: concluir tarefas e atividades dadas em aula

Testes:

- Elaboramos em conjunto os testes, cada um a parte que lecionou
- 1º teste – novembro (introdução à filosofia e lógica)
- 2º teste – janeiro (lógica e ação humana)

Avaliação:

- Na ESLFB avaliam-se as competências – conceptualização, argumentação, problematização, atitude e comunicação

Atividades:

- Dia da Filosofia - 21 de novembro (planear atividade)
- Incluir atividades anuais do núcleo da PES no plano de atividades da escola até 26 de setembro

To DO:

- Dossier drive HS
-

-
- Dossier para cada uma das 3 turmas (listas de nomes, fotografias)
 - Imprimir planificação semestral
 - Fazer calendário anual
-

26 de setembro de 2024, 10h

Sumário: Planificar atividade do Dia Mundial da Filosofia. Planificar outras atividades. Análise dos critérios de avaliação da disciplina.

Dia Mundial da Filosofia (1º semestre):

- Final do Concurso de Memes Filosóficos a desenvolver nas 3 turmas – Marta
- Conversa com alunos sobre a Condição Humana – Paulo

Conversas filosóficas (2º semestre):

- Definir tipo de evento
- Lista de potenciais convidados
- Horário e local das conversas

To DO:

- Até 22 de outubro entregar proposta de trabalho
 - Produzir evento (fórum ou biblioteca)
 - Até início de novembro - Cartaz
 - Até 3 de outubro – definir o Projeto Conversas filosóficas
-

3 de outubro de 2024, 10h

Sumário: Rever critérios e instrumentos de avaliação dos alunos e disciplina. Planificação atividade DMF.

Avaliação:

- Nas planificações devemos incluir os 3 níveis de competências
- Tem que haver consistência entre os conceitos transmitidos em aula e nos testes

Instrumentos de conceptualização:

- Definições curtas de conceitos
 - Mapas conceptuais
 - Quadros de correspondência de conceitos
 - Relacionar conceitos entre si em esquemas
 - Texto com espaços em branco para preencher pelos alunos com conceitos
 - Palavras cruzadas
-

-
- Respostas a perguntas de definições
 - Diferença entre perguntas curtas e perguntas longas
 - Identificar – conceptualização
 - Resumos e relatórios – Conceptualização

Testes:

- Todos os testes incluem 1 teste de conceptualização (20pontos) e 1 teste de argumentação e problematização (20 pontos)
- 10ºA – 7 nov/ 9 jan
- 10ºE – 8 nov/ 10 jan
- 11ºC – 8 nov / 8 jan

To DO:

- Paulo - incluir na planificação do DMF a atividade que vai dinamizar
- Marta - escrever aos professores das nossas turmas para que libertem os alunos na hora do evento do DMF
- Divulgar junto do grupo de filosofia a atividade

10 de outubro de 2024, 10h

Sumário: Analisar aprendizagens essenciais para preparar as aulas. Colocar atividade anual no PAA.

17 de outubro de 2024, 10h

Sumário: Análise das planificações individuais. Acesso ao Inovar e Teams.

7 de novembro de 2024, 10h

Sumário: retificação de procedimentos. Critérios de correção dos testes A e B. Correção fichas de exercícios.

Procedimentos:

- Todas as 5fs têm que ser apresentadas as planificações da semana seguinte
 - Passamos a ter 2 reuniões semanais – às 3f com foco em questões científicas e metodologia em sala de aula e 5f para análise das planificações
-

12 de novembro de 2024, 10h

Sumário: Análise de planificação. Análise de grelhas de avaliação. Execução atividade de grupo.

14 de novembro de 2024, 8h15

Sumário: Tópicos sobre DMF. Trabalho de direção de turma – 10ºA. Análise de planificação (Marta) e demais recursos.

19 de novembro de 2024, 10h

Sumário: Análise de planificação da Aula 8. Planificar atividade DMF.

21 de novembro de 2024, 8h15

Sumário: Instrumentos de avaliação – 10ºE. Planificação aulas – A ação Humana. Atualização da planificação do 10ºA

26 de novembro de 2024, 10h

Sumário: Atualização das planificações semestrais. Balanço e autoavaliação das primeiras 8 aulas dadas e da atividade do DMF.

5 de dez de 2024, 10h

Sumário: Discussão sobre o que é ser professor. Elaborar fichas de revisões para o 10ºano.

5 de dez de 2024, 10h

Sumário: Discussão sobre o que é ser professor. Elaborar fichas de revisões para o 10ºano. Matriz testes 10ºs (lógica formal e informal). No final de janeiro fazer ficha sobre Ação Humana para o 10ºE.

12 de dez de 2024, 8h15

Sumário: Ultimar instrumentos de avaliação.

Nota: nunca se deve fazer uma pergunta com mais do que 1 objetivo a cumprir!

17 de dez de 2024, 10h

Sumário: Finalização dos instrumentos de avaliação: testes de revisões e testes sumativos.

19 de dez de 2024, 8h15

Sumário: Realização e publicação do formulário FORMS. Ultimar teste A do 10ºE.

7 de janeiro de 2025, 10h

Sumário: Conclusão do 2ºteste do 10ºE com a versão corrigida. Planificação do 2ºsemestre.

9 de janeiro de 2025, 8h15

Sumário: Conclusão do 2ºteste do 10ºA com a versão corrigida.

14 de janeiro de 2025, 10h

Sumário: Planificação da aula 1 – 11ºC (PP). Atualização dos testes e correção do 10ºA + critérios de correção.

16 de janeiro de 2025, 8h15

Sumário: Planificação Aula 9 – 10ºA. Correção testes 10ºE e 10ºA.

21 de janeiro de 2025, 10h

Sumário: Análise das planificações das turmas do 10º. Análise dos resultados dos testes.

4 de fevereiro de 2025, 10h

Sumário: Atualização das planificações semestrais. Verificação da planificação aula PP.

To DO:

- Escrever às professoras Paula Campos, Cristina Ruivo, Pedro Henriques Leitão pedindo que libertem os alunos para a Conversa Filosófica de 11 de fev. (marta)
-

13 de fevereiro de 2025, 8h15

Sumário: Análise da planificação do 11ºC. Análise da ficha do 10ºE.

25 de fevereiro de 2025, 10h

Sumário: Análise das planificações do PP (aulas 7 e 8)

27 de fevereiro de 2025, 8h15

Sumário: Entrega dos balanços dos formandos PES. Realização da matriz teste 11ºC.

18 de março de 2025, 10h

Sumário: Finalização dos testes 10ºA e 10ºE.

25 de março de 2025, 10h

Sumário: Análise das classificações dos alunos do 10ºs anos. Monitorização.

Nota: Os 10ºs têm de desenvolver a argumentação e problematização. Critérios de correção têm de ter descritores de conteúdos.

Monitorização: registo de consequências pedagógicas da atividade desenvolvida.

27 de março de 2025, 8h15

Sumário: Análise das 2 primeiras aulas de filosofia da arte. Atualização da avaliação das turmas.

1 de abril de 2025, 10h

Sumário: Análise das planificações e monitorização do laboratório de filosofia do 11ºC.

3 de abril de 2025, 8h15

Sumário: Análise da planificação Aula 4 do 11ºC – Fil. da arte.

8 de abril de 2025, 10h

Sumário: HS esqueceu-se de dizer sumário (pedir).

22 de abril de 2025, 10h

Sumário: Planificação da atividade.

24 de abril de 2025, 8h15

Sumário: Análise da monitorização da atividade da professora Marta (Laboratório de Filosofia – 2 minutos de Arte)

6 de maio de 2025, 8h15

Sumário: Análise das fichas sobre o utilitarismo para os 10ºs.

8 de maio de 2025, 10h

Sumário: Alguns tópicos sobre avaliação. Análise da planificação da Aula 8. Proposta de atividade – suporte básico de vida (PP) a realizar depois do fim das aulas (junho, data a confirmar).

Nota sobre monitorização:

Feed up – competências, objetivos, descritores e critérios

Feedback – de acordo com descritores

Feed forward – avaliação do desempenho – pontos fortes + pontos fracos

13 de maio de 2025, 10h

Sumário: Análise dos trabalhos de grupo do 10ºE. Análise e seleção das perguntas de escolha múltipla para o FORMS do 11ºC.

20 de maio de 2025, 10h

Sumário: Análise e publicação do FORMS 11ºC para revisões.

22 de maio de 2025, 8h15

Sumário: Continuação da matriz para 11ºC. Continuação da análise do teste 11ºC.

27 de maio de 2025, 10h

Sumário: Realização do teste do 11ºC.

3 de junho de 2025, 10h

Sumário: Atualização da grelhas Excell de avaliação do 11ºC.

6 de junho de 2025, 11h45

Sumário: Análise do dossier PES da professora Marta.

12 de junho de 2025, 9h15

Sumário: Avaliação final dos formandos da PES na ESLFB.

REUNIÕES E ATIVIDADES ESCOLARES.

Reuniões e Atividades Escolares
PES ESLFB 24/25
Formanda Marta Fonseca
Supervisora: Professora Helena Serrão

19 de setembro de 2024

Reunião Encarregados de Educação 10ªA

Mentoria: Ana Macedo (PT) e Helena Serrão (Fil.)

Ordem de trabalhos: apresentação das mentoras da turma. Dar as informações essenciais sobre funcionamento da ESLFB - regulamento interno e apoio da mentoria aos pais. Projeto Escola Azul – viagem a Cabo Verde.

18 outubro 2024

Reunião Grupo de Filosofia

Ordem de trabalhos: Balanço das atividades letivas de cada professor presente.

Discussão dos modelos de avaliação por competências a aplicar nas turmas na sequência da suspensão do projeto MAIA (Resolução do Conselho de Ministros n.º 140/2024).

24 outubro 2024

Ida ao DocLisboa com 11ºC.

13 novembro 2024

Reunião de avaliação intercalar do 10ºE.

22 novembro 2024

Reunião Grupo de Filosofia

Ordem de trabalhos: Balanço das avaliações intercalares. Análise dos instrumentos de avaliação. Outros assuntos.

12 dezembro 2024

Reunião com Encarregados de Educação do 10ªA.

Reunião com a mãe do [REDACTED] (2 negativas) e mãe da [REDACTED] (4 negativas).

7 janeiro 2025

Reunião grupo de filosofia

Ordem dos trabalhos: Instrumentos e critérios de avaliação. Avaliação 1º semestre.

21 janeiro

Ida ao Museu de Arte Antiga com 11ºC.

18 fevereiro

Ida ao teatro A Barraca com 10ªA e mais 3 turmas com professoras de português.

28 março 2025

Reunião grupo de filosofia

Ordem dos trabalhos: Ponto de situação de cada professor sobre os conteúdos programáticos onde estão nas respetivas turmas.

7 maio 2025, 10h-11h30

NIA – Núcleo de Intervenção e Apoio aos Alunos

Fiz um tempo de 90' no NIA.

No NIA (fórum da escola) apresentam-se os alunos sem professor e alunos que se comportam mal nas aulas. Os alunos dos cursos profissionais não podem sair da escola, pois todos os tempos contam no seu curriculum escolar.

15 de maio, 9h00-13h00

Participação da Escola Ativa da ESLFB na Praia de Paço de Arcos

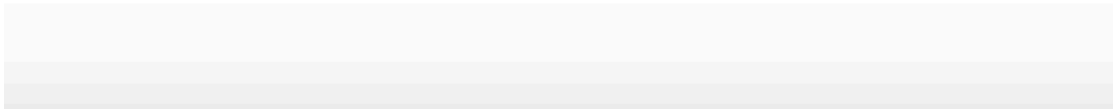
28 maio 2025, 21h00

Ida ao teatro com as Professoras Helena e Laura ver a peça "Opera Pânica" (textos de Jodorowsky) do TUT, grupo de teatro amador onde a Manuela (colega de filosofia) é atriz, na Cantina Velha da UL.

9 junho 2025, 8h15

Conselho de turma 11^ºC.

A média da turma é Muito Bom. Três alunos no quadro de excelência (+ de 17 de média), 3 alunos com diploma (+ de 16 de média). 2 Alunas com 2 negativas.



DIA MUNDIAL





DA FILOSOFIA

DEBATE
FILOSÓFICO SOBRE
A CONDIÇÃO
HUMANA

CONCURSO DE
MEMES
FILOSÓFICOS

her: he's probably thinking

him: Therefore I am.



ae.PA
agrupamento de escolas
de Paço de Arcos

BIBLIOTECA DA SEDE DO AEPA (ESLFB)
21 NOVEMBRO 2024

HORÁRIO
10:00-11:30H

Dia Mundial da Filosofia - 21 novembro 2024

Evento na Biblioteca da ESLFB com dois momentos distintos:

- Debate sobre a Condição Humana a partir de Primo Levi (Paulo Padrela)
- Concurso Final Memes filosóficos (Marta Fonseca)

1ª Parte

A condição Humana - O que é um homem? (organização Paulo Padrela, ver PDF com proposta para debate e dossier PP)

2ª Parte

Final do Concurso de Memes filosóficos

Evento DMF na Biblioteca da ESLFB

21 novembro das 10h às 11h45

Cartaz: Paulo Padrela

Produção: Marta Fonseca

Nota: Oferta de cadernos ESLFB para os 3 alunos do 11ºC (moderação do debate) e para os elementos dos grupos vencedores do Concurso Final de Memes Filosóficos, confirmada com Direção da Escola (Prof. Célia)

++++++

Concurso Memes Filosóficos

Competências e objetivos: Conceptualização, argumentação, problematização e comunicação. Integração do meme (elemento de comunicação habitual entre os jovens) na investigação e produção do pensamento filosófico.

Desafio: Criar memes filosóficos com as 3 turmas com quem trabalhamos, e estas partilharem com a comunidade escolar o resultado final no dia Mundial da Filosofia. As turmas formam grupos de trabalho, e cada grupo vencedor apresentará ao público os 3 memes finalistas de cada turma, explicitando filosoficamente a ideia desenvolvida no seu meme.

No final da apresentação far-se-á a votação final para eleição dos 3 melhores memes. A votação é feita via telemóvel numa app a projetar no ecrã.

Plano de trabalho por turma:

30'/45' para propor a ideia (Powerpoint Marta), tirar dúvidas durante 1 aula

Alunos executam e concluem a tarefa em casa (fim-de-semana) ou na escola (aulas de apoio comigo).

1 aula de 90' para ver os trabalhos e defesas teóricas do mesmo, dar apoio

Calendarização (Marta):

22 de outubro - apresentação do projeto aos alunos do 10ºE e 10ºA
25 de outubro - apresentação do projeto aos alunos do 11ºC
5 e 7 de novembro - acompanhamento do andamento dos trabalhos dos alunos (memes)
nas aulas de apoio (3f - 10ºanos, 5f 11ºC, sempre às 14h30
15 de novembro - apresentação dos trabalhos e seleção dos 3 melhores (11ºC)
19 de novembro - apresentação dos trabalhos e seleção dos 3 melhores (10ºA e 10ºE)

Deadline:

Até 15 de outubro concluir Powerpoint Memes Filosóficos DMF (Marta)

Apresentação FINAL DMF: <https://prezi.com/view/wYsWfphphs8nrz2NBvCq/>

Nota: Para o DMF fiz uma apresentação final dos trabalhos dos alunos na plataforma PREZI. Como não sou assinante não foi possível gerar um PDF (ver link acima)

Balanço Final:

Evento muito participado, com 4 turmas, + de 70 pax. Excelente apoio por parte da Sofia, técnica auxiliar responsável pela Biblioteca.

Alguns alunos aderiram ao debate com entusiasmo, em particular os alunos migrantes (Brasil e PALOP). Estes alunos encontraram no debate um lugar de fala seguro, onde sentiram confiança para expressarem os seus pensamentos e trocaram ideias com os colegas e professores. Houve muito respeito dos professores na escuta a estes alunos.

Pontos fracos:

- Alunos portugueses dos 10ºs anos não se expressam, não participam, estão muito distraídos em conversas paralelas e nos telemóveis. Não demonstram interesse nos temas, nem a escutar os colegas que participam.
- A professora responsável pela biblioteca durante o evento comunicou-nos no final deste que excedemos o limite máximo de alunos autorizados a estar na biblioteca ao mesmo tempo (60 pax), avisando que não pode voltar a acontecer. Participou também que houve grupos de alunos que mexeram nos livros sem autorização.
- A comunidade escolar não adere voluntariamente através da divulgação do evento na escola. A participação de outras turmas exige uma comunicação pessoal com os respectivos professores.

QUAL A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA?



PROFESSOR
LUÍS BERNARDO

PROFESSOR CATEDRÁTICO
DA NOVA FCSH

INVESTIGADOR
DA IFILNOVA

CONVERSAS FILOSÓFICAS

BIBLIOTECA DA SEDE DO AEPA

11 FEVEREIRO 2025



HORÁRIO
14:30-16:00H

PENSAR MELHOR SOBRE A LÍNGUA



PROFESSOR E
INVESTIGADOR
MARCO NEVES

PROFESSOR NA NOVA
FCSH - DEPARTAMENTO
DE LÍNGUAS

AUTOR E DIVULGADOR
NA ÁREA DA LINGUÍSTICA

CONVERSAS FILOSÓFICAS

BIBLIOTECA DA SEDE DO AEPA

22 ABRIL 2025



HORÁRIO
12:00-13:15H

Conversas Filosóficas na Biblioteca da ESLFB

Temas: Conversas com convidados externos, sobre temas relacionados com a condição humana - filosofia, labor, trabalho, ação, técnica, linguagem, saúde etc.

Objetivo:

Dinamizar atividades de complemento e enriquecimento curricular diversificadas de cariz artístico, cultural, científico, ambiental e de cidadania. Proporcionar a alunos e professores a possibilidade de conversarem com os convidados sem hierarquias (roda de conversa), de modo a que não se sintam numa conferência ou palestra, mas sim numa situação que permita dar confiança aos mais inibidos a participar numa conversa franca, de igual para igual. E, deste modo, abrir horizontes de sentido novos, transmitir conhecimentos, clarificar dúvidas, incentivar a comunicação do que cada um pensa sobre temas importantes para todos criando um espaço de diálogo e de escuta ativa.

Calendarização:

3 a 4 conversas mensais em fevereiro, março, abril, maio de 2025

Dias possíveis para a atividade

- 3ªFeira - 11h45 (10ªA) e 14h30 (10ªE)
- 5ªFeira - 14h30 (11ªC)

Convidados a considerar:

Luís Bernardo, Marco Neves, Diogo Smet, Susana Mendes Silva, João Concha, Francisco Vidal, Filipa Vala.

- Professor Luís Bernardo - **OK conversa a 11 fevereiro** (convidado de Marta Fonseca)
Tema: A importância da Filosofia
- Marco Neves está disponível para participar numa conversa no 2º semestre, sobre a escola e o uso da tecnologia. - **OK conversa a 22 de abril de 2025** (convidado de Marta Fonseca)
Tema: Pensar melhor sobre a língua
- Diogo Smet - **OK em maio**. (organização Paulo Padrela)
Tema possível: a relação entre saúde/medicina e as ciências humanas

(Nota: A Professora HS pediu para cancelarmos a organização da 3ª conversa filosófica por não poder prescindir de mais aulas para atividades paralelas, as turmas tiveram muitas visitas de estudo durante o ano e há atraso na leccionação do programa em ambos os anos no final do 2o semestre.)

Organização:

Design Cartazes - Paulo Padrela

Produção - Marta Fonseca

Notas:

- O uso da biblioteca no 2º semestre está confirmado pela Professora Paula Ferraz. paula.ferraz@aepa.pt, telefone: 22 766 6164
- Oferta de KIT ESLFB a cada convidado confirmada pela Professora Célia (direção ESLFB)

Balanço Final:Conversa Filosófica com Professor Luís Bernardo dia 11 de fevereiro de 2025

Tema: A importância da Filosofia

3 turmas confirmadas - 60 pax na Biblioteca

Excelente apoio por parte da Sofia, técnica auxiliar responsável pela Biblioteca.

A conversa foi dinâmica com a participação de alunos e professores.

Conversa Filosófica com Professor Marco Neves dia 22 de abril de 2025

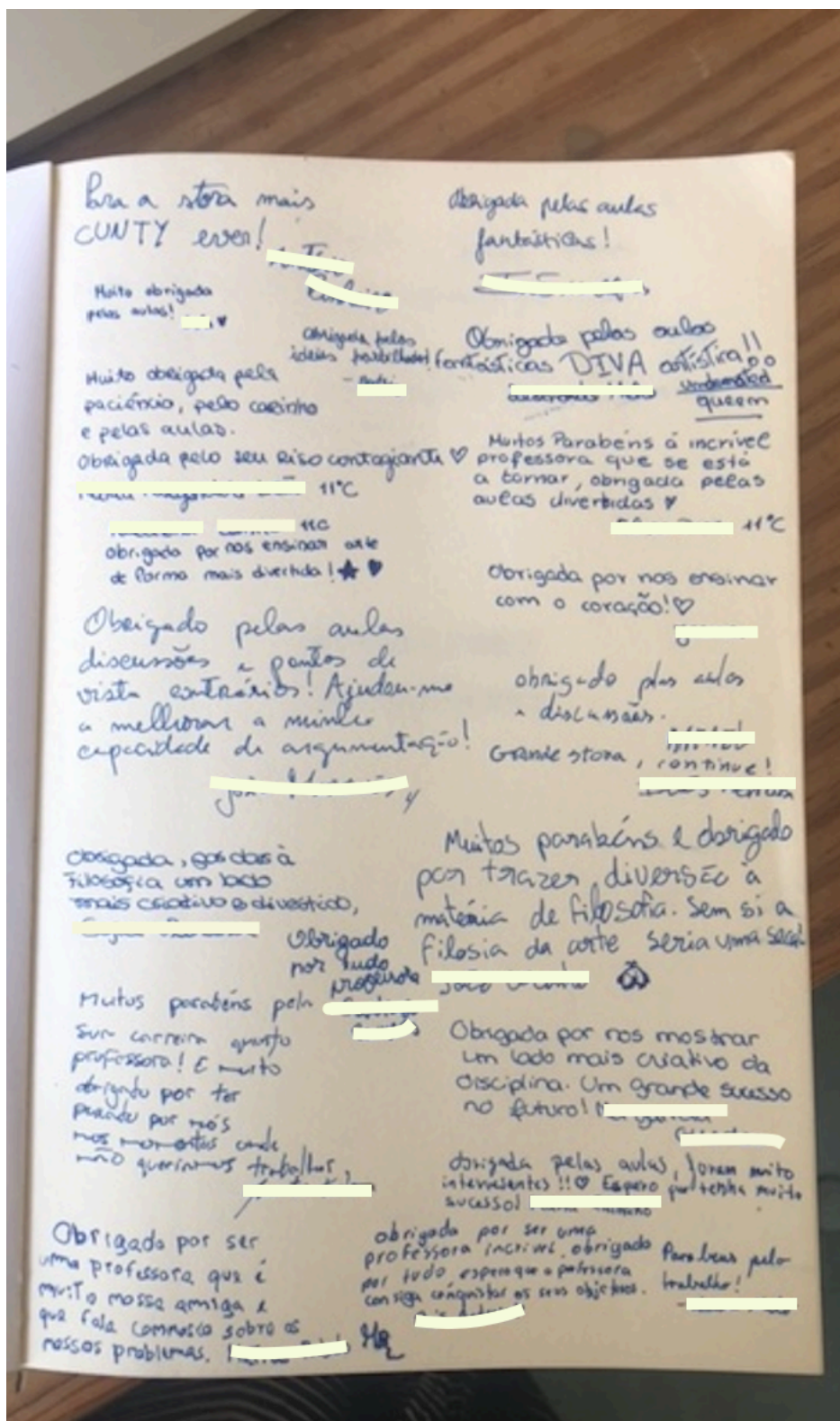
Tema: Pensar Melhor sobre a Língua

3 turmas confirmadas - 45 pax na Biblioteca, faltou 1 turma (Prof. Ana Macedo)

Excelente apoio por parte da Sofia, técnica auxiliar responsável pela Biblioteca.

A conversa foi dinâmica, os alunos participaram. 5 professores assistiram à conversa sem nenhuma turma por terem visto a divulgação em vários pontos da escola, e por serem seguidores do trabalho do Prof. Marco Neves nas redes sociais e na internet.

DEDICATÓRIAS DOS ALUNOS DO 11ºW.



ANEXO 18

4º TESTE SUMATIVO - 11ºW

NOTA: Escolho este teste como o mais representativo, por ter sido o instrumento de avaliação para o qual mais contribuí. As questões 2 e 3 da 2ª parte são da responsabilidade da professora cooperante.



4ª PROVA DE AVALIAÇÃO DE FILOSOFIA – 11ºC
30 DE MAIO 2025

Duração da prova: 90'

Professoras: Helena Serrão e Marta Fonseca

Este elemento de avaliação é composto por DOIS TESTES, cada um é avaliado de 0 a 20 valores. Cada teste avalia competências diferentes:

O 1º Teste avalia a competência do domínio dos conceitos - Conceptualização - que vale 30% na avaliação final.

O 2º Teste destina-se a avaliar as competências de **Problematização e Argumentação** que valem 45% na avaliação final.

Estrutura e cotações:

1º Teste – Conceptualização - Total – 200 Pontos – Grupo I -10 questões de escolha múltipla (10x15 pontos=150 pontos); **Grupo II** - 2 questões de definição de conceitos (2x25 pontos=50 pontos)

2º Teste – Problematização e Argumentação - Total -200 Pontos - Grupo I – Duas questões de argumentação (25 + 25); **Grupo II** - Três questões de problematização e argumentação (25 + 40 + 25); **Grupo III** - Três questões para responder obrigatoriamente a duas. Uma questão de análise de texto e uma questão de construção argumentativa (30+ 30)

TESTE 1 - Versão A

Grupo I (10 x 15 = 150)

1. Segundo Platão, qual o problema central da arte enquanto imitação?
A) Estimula a razão.
B) Aumenta o conhecimento científico.
C) Afastamo-nos da verdade ao lidar com cópias de cópias.
D) Desenvolve o sentido moral.
2. A teoria expressivista é por vezes considerada demasiado exclusiva porque:
A) Exige que todas as obras transmitam emoções de forma clara e autêntica.
B) Aceita qualquer objeto institucionalizado como arte.
C) Reduz a arte à sua utilidade social.
D) Valoriza apenas a estética formal.

3. Uma crítica comum à teoria formalista é que ela:
- A) Depende demais de fatores externos, como instituições.
 - B) Ignora o conteúdo, contexto e significado histórico das obras.
 - C) Valoriza apenas obras figurativas.
 - D) Reduz a arte à intenção do artista.
4. George Dickie afirma que o estatuto artístico de um objeto depende da sua:
- A) originalidade técnica.
 - B) intenção expressiva.
 - C) apresentação num contexto reconhecido como artístico.
 - D) aceitação pelos meios de comunicação.
5. A teoria histórico-intencional é compatível com a arte contemporânea porque:
- A) Elimina a importância do público.
 - B) Redefine a arte a partir das emoções apenas.
 - C) Permite que novos objetos sejam arte se forem concebidos como parte da tradição artística.
 - D) Define arte como algo sem critérios.
6. O que distingue o argumento ontológico dos restantes argumentos?
- A) É o único que aceita a existência do mal.
 - B) Baseia-se numa dedução puramente lógica, sem recurso à experiência.
 - C) Tem origem na filosofia grega.
 - D) É compatível com a teoria da evolução.
7. Qual destes exemplos se refere ao argumento clássico teleológico?
- A) O exemplo do "Motor imóvel" de Aristóteles.
 - B) O exemplo de "A aposta de Pascal".
 - C) O exemplo do "Relógio e do relojoeiro" de William Paley.
 - D) A prova da perfeição moral.
8. Qual das seguintes proposições é um ponto de partida para o argumento cosmológico?
- A) A existência de um ser absolutamente perfeito.
 - B) A existência de uma ordem complexa na natureza.
 - C) O facto de que algo existe e teve um começo.
 - D) A ideia de Deus como ser imaginário.
9. Qual destas opções expressa uma diferença entre o argumento ontológico e o cosmológico?
- A) O argumento ontológico é baseado na experiência, o cosmológico não.
 - B) O argumento cosmológico é "a priori", o ontológico é "a posteriori".

- C) O argumento ontológico é baseado na lógica pura, o cosmológico em factos empíricos.
- D) Ambos são argumentos baseados na ideia de desígnio.

10. O fideísmo consiste:

- A) Numa posição filosófica que considera que a natureza de Deus só é acessível pela Fé e não pela Razão.
- B) Numa posição filosófica que considera que é possível provar a existência de Deus.
- C) Numa posição que coloca em dúvida a existência de Deus.
- D) Numa posição irracional que promove qualquer loucura fanática.

Grupo II

1. Porque é que a teoria histórico-intencional da arte é não essencialista? (25)
2. Define as caracterizações do Deus teísta. (25)

TESTE 2 - Versão A

Grupo I

1. Relacione arte e sinceridade no âmbito da teoria expressivista de Tolstói. (25)
2. Esclareça a perspetiva formalista de Clive Bell acerca do que é necessário e suficiente para que um objeto seja considerado arte. (25)

Grupo II

Em 1998, a artista britânica Tracey Emin criou a instalação “My Bed”, a obra consiste na sua cama com objetos de quarto num estado desarrumado e sujo, entre os objetos encontram-se objetos íntimos como preservativos usados. A ideia para *My Bed* foi inspirada numa fase sexual, mas também depressiva, da vida de Emin, durante a qual permaneceu na cama durante quatro dias, sem comer ou beber nada além de álcool. Em 1999 a instalação foi apresentada ao público na Tate Gallery como uma das peças finalistas ao prémio Turner Prize. Apesar de não ter ganhado o prémio, a escultura teve muita atenção mediática ganhando notoriedade pela controvérsia causada. A escultura foi vendida em leilão pela Christie’s em Julho de 2014 por 2.546,500 libras.



My Bed, de Tracey Emin, 1998

1. De acordo com que teorias esta obra pode ser considerada arte? Justifique. (25)
2. Analise criticamente a obra. (40)
3. Apresenta uma objeção à teoria institucional da arte. (25)

Grupo III

Responde apenas a duas das seguintes questões:

«O insensato tem de convir que tem no intelecto a ideia de um ser acima do qual não se pode pensar nada maior, porque quando ouve enunciar este pensamento, entende-o, e qualquer coisa que se entenda está no intelecto. E, sem dúvida alguma, esse objeto acima do qual não se pode pensar nada maior, não existe somente na inteligência, porque, se assim fosse, poder-se-ia supor, pelo menos, que existe também na realidade, nova condição que faria um ser maior do que aquele que não tem existência senão no puro e simples pensamento. Portanto, se esse objeto acima do qual não há nada maior estivesse somente na inteligência, seria, sem embargo, tal que haveria algo acima dele, conclusão esta que não seria legítima. Existe, por conseguinte, sem sombra de dúvida, um ser acima do qual não se pode pensar o que quer que seja, nem no pensamento nem na realidade.»

Anselmo de Cantuária, Proslógio, São Paulo, Editora Concreta, 2016, p. 41.

1. Por que razão, segundo Anselmo da Cantuária, alguma coisa maior do que a qual nada pode ser pensado não pode existir apenas no pensamento? (30)
2. Porque é que a equação/argumento de Pascal sobre a existência de Deus utiliza uma razão prudencial e não epistémica? (30)
 - Apresente a equação de Pascal.
 - Explique porque utiliza uma razão prudencial.

3. O que se entende por “problema do mal”?

3.1. Qual a resposta de Leibniz ao “problema do mal”?



4ª PROVA DE AVALIAÇÃO DE FILOSOFIA – 11ºC
30 DE MAIO 2025

Duração da prova: 90'Professoras: Helena Serrão e Marta Fonseca

Este elemento de avaliação é composto por DOIS TESTES, cada um é avaliado de 0 a 20 valores. Cada teste avalia competências diferentes:

O 1º Teste avalia a competência do domínio dos conceitos - **Conceptualização** - que vale 30% na avaliação final.

O 2º Teste destina-se a avaliar as competências de **Problematização e Argumentação** que valem 45% na avaliação final.

Estrutura e cotações:

1º Teste – Conceptualização - Total – 200 Pontos – Grupo I -10 questões de escolha múltipla (10x15 pontos=150 pontos); **Grupo II** - 2 questões de definição de conceito (2x25 pontos=50 pontos)

2º Teste – Problematização e Argumentação - Total -200 Pontos - Grupo I – Duas questões de argumentação (25 + 25); **Grupo II** - Três questões de problematização e argumentação (25 + 40 + 25); **Grupo III** - Uma questão de análise de texto e uma questão de construção argumentativa (30+ 30);

TESTE 1 - Versão A)

Grupo I

- Segundo Platão, qual o problema central da arte enquanto imitação?
A) Estimula a razão.
B) Aumenta o conhecimento científico.
C) Afastamo-nos da verdade ao lidar com cópias de cópias.
D) Desenvolve o senso moral.

Resposta correta: C

- A teoria expressivista é por vezes considerada demasiado exclusiva porque:

-
- A) Exige que todas as obras transmitam emoções de forma clara e autêntica.
 - B) Aceita qualquer objeto institucionalizado como arte.
 - C) Reduz a arte à sua utilidade social.
 - D) Valoriza apenas a estética formal.

Resposta correta: A

3. Uma crítica comum à teoria formalista é que ela:

- A) Depende demais de fatores externos, como instituições.
- B) Ignora o conteúdo, contexto e significado histórico das obras.
- C) Valoriza apenas obras figurativas.
- D) Reduz a arte à intenção do artista.

Resposta correta: B

4. George Dickie afirma que o estatuto artístico de um objeto depende da sua:

- A) originalidade técnica.
- B) intenção expressiva.
- C) apresentação num contexto reconhecido como artístico.
- D) aceitação pelos meios de comunicação.

Resposta correta: C

5. A teoria histórico-intencional é compatível com a arte contemporânea porque:

- A) Elimina a importância do público.
- B) Redefine a arte a partir das emoções apenas.
- C) Permite que novos objetos sejam arte se forem concebidos como parte da tradição artística.
- D) Define arte como algo sem critérios.

Resposta correta: C

6. O que distingue o argumento ontológico dos restantes argumentos?

- A) É o único que aceita a existência do mal.
- B) Baseia-se numa dedução puramente lógica, sem recurso à experiência.
- C) Tem origem na filosofia grega.
- D) É compatível com a teoria da evolução.

Resposta correta: B

7. Qual destes exemplos se refere ao argumento clássico teleológico?

- A) O exemplo do "Motor imóvel" de Aristóteles.
- B) O exemplo de "A aposta de Pascal".
- C) O exemplo do "Relógio e do relojoeiro" de William Paley.
- D) A prova da perfeição moral.

Resposta correta: C

8. Qual das seguintes proposições é um ponto de partida para o argumento cosmológico?

- A) A existência de um ser absolutamente perfeito.
- B) A existência de uma ordem complexa na natureza.
- C) O facto de que algo existe e teve um começo.
- D) A ideia de Deus como ser imaginário.

Resposta correta: C

9. Qual destas opções expressa uma diferença entre o argumento ontológico e o cosmológico?

- A) O argumento ontológico é baseado na experiência, o cosmológico não.
- B) O argumento cosmológico é "a priori", o ontológico é "a posteriori".
- C) O argumento ontológico é baseado na lógica pura, o cosmológico em factos empíricos.
- D) Ambos são argumentos baseados na ideia de designio.

Resposta correta: C

10. O fideísmo consiste:

- A) Numa posição filosófica que considera que a natureza de Deus só é acessível pela Fé e não pela Razão.
- B) Numa posição filosófica que considera que é possível provar a existência de Deus.
- C) Numa posição que coloca em dúvida a existência de Deus.
- D) Numa posição irracional que promove qualquer loucura fanática.

Resposta correta: A

Grupo II (25+25 = 50)

1. Porque é que a teoria histórico-intencional da arte é não essencialista?

Critério de correção:

1. Define bem porque não é essencialista 10
2. Apresenta as características desta teoria 10

Esta teoria é não essencialista porque assume que não há uma característica que possa ser isolada numa obra de arte e que seja intrínseca apenas à obra de arte. Esta característica só poderia ser atribuída às obras de arte o que permitiria a sua definição através de algo que não poderia ser confundido com outros objetos mas apenas seria exclusivo (essencial) na obra de arte. Esta teoria (histórico-intencional) defende, pelo contrário, que a definição de arte depende do contexto histórico, isto é, na intenção do artista em inserir a sua prática e obra num contexto histórico.

2. Define as caracterizações do Deus teísta.

Critérios de correção:

Enuncia claramente 4 características 10

Enunciar e definir 10+15

O Deus teísta é um ser onnipresente, onnisciente, onnipotente e sumamente bom, etc etc etc

TESTE 2 - Versão A

Grupo I (25 + 25)

1. Relacione arte e sinceridade no âmbito da teoria expressivista de Tolstói.

Para Tolstói algo é arte, se e só se foi produzido por alguém com a intenção de exprimir os seus sentimentos individuais, de modo a contagiar as outras pessoas com o mesmo tipo de sentimentos. Assim, a arte pressupõe que os sentimentos estejam presentes no artista, sendo o público contagiado por sentimentos do mesmo tipo ao que o artista experimenta com a produção da sua obra. Isto só se verifica se o artista for autêntico e sincero ao produzir a sua obra.

2. Esclareça a perspetiva formalista de Clive Bell acerca do que é necessário e suficiente para que um objeto seja considerado arte.

De acordo com Bell, a condição necessária e suficiente para algo ser considerado arte é ter forma significativa. A forma significativa é uma relação entre as várias partes que constituem a estrutura da obra tais como, as linhas, as cores ou os sons, a melodia, etc. obra, e não à mensagem ou conteúdo. A teoria formalista define a forma significativa como o que numa obra provoca uma emoção estética em todos aqueles que são capazes de a sentir. Para que certos objetos nos emocionem não precisamos saber quem os criou, com que intenção, o que sentiu ao criá-los ou qual a finalidade para que esse objeto foi criado, não tem que representar nada, nem transmitir sentimentos para que seja arte.

Grupo II (25 + 40 +20)



My Bed, de Tracey Emin, 1998

Em 1998, a artista britânica Tracey Emin criou a instalação "My Bed", a obra consiste na sua cama com objetos de quarto num estado desarrumado e sujo, entre os objetos encontram-se objetos íntimos como preservativos usados. A ideia para *My Bed* foi inspirada numa fase sexual, mas também depressiva, da vida de Emin, durante a qual permaneceu na cama durante quatro dias, sem comer ou beber nada além de álcool. Em 1999 a instalação foi apresentada ao público na Tate Gallery como uma das peças finalistas ao prémio Turner Prize. Apesar de não ter ganhado o prémio, a escultura teve muita atenção mediática ganhando notoriedade pela controvérsia causada. A escultura foi vendida em leilão pela Christie's em Julho de 2014 por 2.546,500 libras.

1. De acordo com que teorias esta obra pode, obviamente, ser considerada arte? Justifique.

Critérios de correção:

1. Enunciação correta das duas teorias não essencialistas. 10
2. Justificação correta 15

Teoria Institucional - a obra foi apresentada ao mundo da arte considera a obra como arte

Histórico-intencional - a artista intencionalmente produziu a obra para ser encarada como arte dentro do contexto histórico da arte

2. Analise criticamente a obra.

Critérios de correção:

1. Inserir a obra numa perspectiva sobre a Arte.10
2. Problematicar a obra no contexto da Arte. 10
3. Defender uma posição fundamentada sobre se esta obra é ou não Arte. 10
4. Escrita clara e objetiva - 10 pontos

3. Apresenta uma objeção à teoria institucional da arte. (20)

Possíveis críticas: falta de organização do mundo da arte; não há critério para distinguir boa de má arte -tudo é arte?; diminuição do papel do artista na escolha do que é ou não arte caso este esteja fora do "mundo da arte"; circularidade argumentativa entre os conceitos "obra de arte" e "mundo da arte" que se justificam mutuamente.

Grupo III (30+30)

«O insensato tem de convir que tem no intelecto a ideia de um ser acima do qual não se pode pensar nada maior, porque quando ouve enunciar este pensamento, entende-o, e qualquer coisa que se entenda está no intelecto. E, sem dúvida alguma, esse objeto acima do qual não se pode pensar nada maior, não existe somente na inteligência, porque, se assim fosse, poder-se-ia supor, pelo menos, que existe também na realidade, nova condição que faria um ser maior do que aquele que não tem existência senão no puro e simples pensamento. Portanto, se esse objeto acima do qual não há nada maior estivesse somente na inteligência, seria, sem embargo, tal que haveria algo acima dele, conclusão esta que não seria legítima. Existe, por conseguinte, sem sombra de dúvida, um ser acima do qual não se pode pensar o que quer que seja, nem no pensamento nem na realidade.»

Anselmo de Cantuária, Proslógio, São Paulo, Editora Concreta, 2016, p. 41.

1. Por que razão, segundo Anselmo da Cantuária, alguma coisa maior do que a qual nada pode ser pensado não pode existir apenas no pensamento?

Crítérios de correção:

Enunciação correta das premissas e conclusão do argumento - 25

Enunciação incompleta das premissas - 10

Segundo Anselmo, Deus é definido como "algo maior do que o qual nada pode ser pensado". Ele propõe que mesmo o "insensato" (o ateu) compreende essa definição quando a ouve — portanto, ela existe pelo menos no entendimento.

Anselmo argumenta ainda:

Se esse ser existisse apenas no pensamento, então seria possível conceber um ser maior — aquele que existisse também na realidade.

Ora, isso seria contraditório, porque estamos a falar de "algo maior do que o qual nada pode ser pensado".

Portanto, esse ser deve existir não só no pensamento, mas também na realidade, porque existir na realidade é maior (ou mais perfeito) do que existir apenas na mente.

Segundo Anselmo, algo maior do que o qual nada pode ser pensado (ou seja, Deus) não pode existir apenas no pensamento, porque se existisse só na mente, não seria o maior ser concebível. Logo, tem de existir também na realidade, para corresponder plenamente à sua definição.

2. Porque é que a equação/argumento de Pascal sobre a existência de Deus utiliza uma razão prudencial e não epistémica? (30)

- Apresenta a equação de Pascal
- Explica porque utiliza uma razão prudencial.

CrITÉRIOS de correção.

Apresenta corretamente as quatro posições possíveis sobre o problema da existência de Deus 15.

Referência correta à posição fideísta que considera impossível provar a existência de Deus através da razão epistémica.15

3. O que se entende por “problema do mal”?

3.1. Qual a resposta de Leibniz ao “problema do mal”?

Resposta

Se Deus é onnipotente pode impedir o mal, mas o mal existe. Ou Deus não quer impedir o Mal e é, portanto, malévol e não benevolente ou quer mas não pode e não é,

portanto, onnipotente, logo, não existe tal Deus onnipotente e benevolente.

2. Para responder ao argumento do mal, Leibniz constrói uma teodiceia na tentativa de

demonstrar (Tese)que o mal presente no mundo é compatível com a existência do Deus

teísta. A maldade existe e é necessária para que este mundo seja “melhor dos

mundos possíveis”. O mal é um meio necessário para promover bens maiores que

anulam o peso negativo desses males. Portanto, não existem males sem sentido ou gratuitos.. O mal tem um propósito: o bem. Por exemplo, sem o mal das ofensas não existiria o bem do

perdão. Um mundo sem esse bem seria menos perfeito do que o nosso. Para defender

este ponto, Leibniz socorre-se de uma analogia com a criação artística. Tal como o pintor usa sombras e pormenores feios ou desagradáveis para fazer sobressair a beleza

da totalidade do seu trabalho, Deus permite o mal porque dele surge um bem maior do

que ele. Se olharmos apenas para essa sombra ou pormenor feio, não seremos capazes

de entender a obra e a sua beleza. Da mesma forma, somos capazes de ver os males,

mas as nossas capacidades cognitivas, como são limitadas, impedem-nos de apreciar a

totalidade da obra divina: o melhor mundo possível. Assim, para Leibniz e ao contrário

do que o que o argumento do mal sugere, a existência do Deus teísta é compatível com

o mal existente no mundo. Mundo que, sendo uma criação do Deus teísta, e portanto de

uma entidade onisciente, onipotente e sumamente boa, não poderia deixar de ser o

melhor de todos os possíveis.

Opção b) Analogia do quadrado

Opção c) A proposta do livre-arbitrio.

ANEXO 19

MONITORIZAÇÃO DO LABORATÓRIO FILOSÓFICO - 2 MINUTOS DE ARTE

2 MINUTOS DE ARTE		LABORATÓRIO DE FILOSOFIA – 11ºC			
GRUPOS	TEMA (20)	SÍNTESE (30)	CRIATIVIDADE (25)	COMUNICAÇÃO (25)	Nota Final
	0-4	- Sintetiza muito bem o essencial dos conteúdos programáticos (6-4.3) - Sintetiza com lacunas (4.2-2.8) - Não sintetiza (2.7-1.5)	- Muito boa abordagem (5-3.6) - Abordagem mediana (3.5-2.3) - Abordagem insuficiente (2.2-1.5)	Muito claro discursivamente e com ótima articulação conceptual (5-3.6) Discurso claro, mas com baixa articulação conceptual (3.5-2.3) Discurso confuso sem articulação conceptual (2.2-1.5)	
1.	ARTicular Podcast 4	Boa síntese das AE 5	Boa abordagem. Não há informação sobre bio do pintor. 4	Há disparidades entre as participações dos alunos, X. é muito bom no formato podcast, Y. e W. são bons, Z. apresenta algumas hesitações e silêncios. 4	17
2.	sem título apresentação 3,5	algumas incorreções conceptuais: direito de propriedade do autor; descrição da obra. 4,2	a obra em análise aparece sem visibilidade; falta bio autor; descrição da obra questionável 3	apresentação para um público infantil, devia ter legendas por causa da locução pouco clara 3	14
3.	Um verão suspenso Apresentação em aula 4	Boa pesquisa e síntese além AE 4	trabalho muito criativo, onde se pretende cruzar o diário fictício dos personagens da pintura em foco, com os conceitos da filosofia da arte 5	A apresentação em aula pelos alunos foi muito emocionante, criaram e leram o diário fictício de cada personagem: a mulher madura, a jovem e o pintor da obra. Havendo uma apresentação geral do trabalho. 5	18
4.	O que é a Arte? Vídeo (+ Áudio) 4	Boa síntese das AE 5	Boa abordagem, com introdução de perspectivas variadas. 4	Boa articulação e comunicação das ideias. 4	17
5.	Arte em Fuga Vídeo da exposição 4	Boa síntese das AE 5	Boa abordagem. Bom cruzamento entre filmagem in loco e reflexões feitas. 4	Boa articulação e comunicação das ideias. 4	17