

2º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO

O papel das experiências mentais na promoção de competências filosóficas

Marta Alexandra Gomes Ramos Pinto

M

2024



Marta Alexandra Gomes Ramos Pinto

O papel das experiências mentais na promoção de competências filosóficas

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Domingos José Matos Sousa Faria

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Sumário

Declaração de honra	5
Agradecimentos	6
Resumo.....	7
Abstract.....	8
Índice de Gráficos.....	9
Introdução.....	10
1.O ensino de Filosofia no Ensino secundário.....	13
1.1.Uma Filosofia já feita: Um risco à reflexão	14
1.2. O filosofar como potencialidade e especificidade	17
1.2.1. As competências filosóficas fundamentais ao filosofar	19
1.2.2. Problematização como mobilizador e motor do pensamento	22
2.A importância da seleção dos recursos e estratégias no ensino de Filosofia	26
2.1. Recursos e estratégias pedagógico-didáticos para o ensino-aprendizagem da Filosofia	27
3.Experiências mentais enquanto estratégia e recurso pedagógico-didático no ensino- aprendizagem da Filosofia	31
3.1. O que é uma experiência mental?	32
3.2. Diferentes funções das experiências mentais.....	35
3.3. Limites e falibilidades das experiências mentais	39
3.3.1. A (in)aplicabilidade prática das experiências mentais.....	39
3.3.2. A força epistêmica das experiências mentais	42
3.4. Experiências mentais: da Filosofia para o seu ensino	46
3.4.1. A sala de aula como laboratório de experiências	48
4.1. Contextualização/motivação do estudo	55
4.2. Preparação e planificação das aulas	56
4.2.1. Experiência mental do génio maligno de Descartes	57
4.2.2. Experiência mental do cérebro numa cuba	60
4.2.3. Experiência mental do Tom de Azul de David Hume	62
4.2.4. Experiências mentais associadas ao problema do livre-arbítrio.....	64
4.2.4.1. Experiência mental do demónio de Laplace	65
4.2.4.2. Experiência mental de Harry Frankfurt (sobre possibilidades alternativas).....	67

4.2.5. Experiências mentais utilizadas nas aulas de ética	70
4.2.5.1. Experiência mental do Dilema do Trolley e intuições morais dos alunos.....	70
4.2.5.2. Experiência mental da máquina de experiências de Nozick.....	79
4.2.6. Dilemas éticos	81
4.2.6.1. Dilemas éticos elaborados pelos alunos.....	83
4.2.7. Experiência mental do véu da ignorância	86
4.2.8. Sociedade de Debates da ESAG	89
4.3. Recolha de Dados.....	93
4.3.1. Apresentação dos resultados.....	95
4.3.2. Reflexão sobre os resultados obtidos	111
Considerações Finais	113
Referências Bibliográficas	114
Anexos.....	118
Anexo 1- Questionário aplicado aos alunos- “Avaliação do recurso a experiências mentais no ensino de Filosofia”	118
Anexo 2- Questionário aplicado aos professores- “Avaliação do recurso a experiências mentais no ensino de Filosofia”	121
Anexo 3- Grelha de Planificação (experiência mental do génio maligno)	122
Anexo 4- Grelha de Planificação (experiência mental do cérebro numa cuba).....	124
Anexo 5- Grelha de Planificação (experiência mental do tom de azul de Hume).....	126
Anexo 6- Grelha de Planificação (o problema da compatibilidade-experiência mental de Laplace e de Frankfurt)	128
Anexo 7- Grelha de Planificação (experiência mental do dilema do trolley).....	133
Anexo 8- Grelha de Planificação (experiência mental de Nozick e outros dilemas éticos)	135
Anexo 9- Grelha de Planificação (experiência mental do véu da ignorância).....	137
Anexo 10- Apresentação de aula (A necessidade de fundamentação da moral)	140
Anexo 11- Atividade de avaliação formativa- Elaboração de experiências mentais	164

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligências artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para a realização de parte(s) do presente relatório.

Porto, 31 de Julho de 2024

Marta Alexandra Gomes Ramos Pinto

Agradecimentos

Agradeço, antes de mais, ao Professor Doutor Domingos Faria por aceitar orientar-me neste relatório. Agradeço pela sua constante disponibilidade, por todo o seu apoio e dedicação, e pelas diversas sugestões que permitiram aprimorar este relatório.

Gostaria também de agradecer ao professor Nuno Pereira, professor cooperante do meu estágio, por todo o acompanhamento prestado ao longo desse meu percurso. Agradeço pela confiança que depositou em mim e nas minhas competências, e pela liberdade e autonomia que me permitiu ter durante a minha prática de ensino. Agradeço por todos os seus conselhos e palavras de incentivo.

Devo um agradecimento muito especial aos meus pais por toda a motivação e apoio incondicional.

E ao João, com quem partilhei todas as minhas alegrias, angústias e frustrações, um obrigada por tudo.

A todos aqueles que mesmo indiretamente me ajudaram nesta minha jornada.

Muito obrigada!

Resumo

No presente relatório de estágio pretendo investigar a utilidade do uso de experiências mentais enquanto meio para estimular o interesse dos alunos pelos problemas filosóficos e fomentar nos alunos competências filosóficas, a saber: i) argumentação, ii) conceptualização e iii) problematização. Assim, a questão central a ser analisada será a seguinte: Qual é o papel que a utilização de experiências mentais pode ter na promoção de competências filosóficas e enquanto potencializador do ensino-aprendizagem da Filosofia no ensino secundário?

Na primeira parte do relatório será realizada uma breve reflexão acerca do propósito do ensino de Filosofia no ensino secundário. Considero esta reflexão necessária para podermos analisar a sua ensinabilidade, bem como as competências que o ensino de Filosofia visa promover. Será também realizada uma análise da bibliografia relativa às experiências mentais, na qual analisaremos o seu papel enquanto ferramenta argumentativa na Filosofia, bem como as suas diferentes funções e a forma como estas, aplicadas no ensino de Filosofia, podem potencializar a aprendizagem dos alunos.

Por fim, para compreender se as experiências mentais podem então promover competências filosóficas nos alunos, realizarei uma exposição prática do trabalho de investigação-ação realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), na Escola Secundária Almeida Garrett, na qual utilizei em diversas regências experiências mentais como recurso e estratégia didática, de modo a analisar a sua utilidade prática no ensino. De forma a apresentar resultados concretos solicitei aos alunos e aos professores a sua participação em inquéritos sobre a utilidade desta estratégia, cujos resultados serão partilhados e analisados.

Palavras-chave: ensino de Filosofia; competências filosóficas; experiências mentais; recurso didático;

Abstract

In this report I intend to investigate the usefulness of using thought experiments as a means of stimulating students' interest in philosophical problems and fostering philosophical skills in students, namely: i) argumentation, ii) conceptualization and iii) problematization. Therefore, the central question to be analyzed will be the following: What is the role that the use of thought experiments can have in promoting philosophical skills and enhancing the teaching-learning of philosophy in secondary education?

In the first part of the report, a brief reflection will be made on the purpose of teaching philosophy in secondary education. I consider this reflection necessary so that we can analyze its teachability, as well as the skills that the teaching of philosophy aims to promote. An analysis of the bibliography relating to thought experiments will also be carried out, in which we will analyze their role as an argumentative tool in philosophy, as well as their different functions and the way in which these, applied in the teaching of philosophy, can enhance students' learning.

Finally, to understand whether thought experiments can promote philosophical skills in students, I will carry out a practical exposition of the action research work carried out during Supervised Teaching Practice (PES), at Escola Secundária Almeida Garrett, in which I used in several regency thought experiments as a teaching resource and strategy, in order to analyze their practical usefulness in teaching. In order to present concrete results, I asked students and teachers to participate in surveys about the usefulness of this strategy, the results of which will be shared and analyzed.

Key-words: teaching philosophy; philosophical skills; thought experiments; teaching resource;

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- RESPOSTA DOS ALUNOS À QUESTÃO 4 DO INQUÉRITO.	95
GRÁFICO 2-RESPOSTA DOS ALUNOS À QUESTÃO 5 DO QUESTIONÁRIO.....	96
GRÁFICO 3- PERSPETIVA DOS ALUNOS FACE À AFIRMAÇÃO- “A UTILIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS MENTAIS FOI UMA MAIS-VALIA PARA A COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS”	97
GRÁFICO 4- PERSPETIVA DOS ALUNOS FACE À AFIRMAÇÃO- "A UTILIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS MENTAIS FOI UMA MAIS-VALIA PARA A COMPREENSÃO DOS CONCEITOS"	98
GRÁFICO 5- PERSPETIVA DOS ALUNOS FACE À AFIRMAÇÃO- “A UTILIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS MENTAIS FOI UMA MAIS-VALIA PARA A COMPREENSÃO DOS PROBLEMAS”	99
GRÁFICO 6- PERSPETIVA DOS ALUNOS FACE À AFIRMAÇÃO- ““A UTILIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS MENTAIS FOI UMA MAIS-VALIA PARA TRABALHAR A ARGUMENTAÇÃO.”	100

Introdução

O presente relatório de estágio pretende apresentar uma possível forma de solucionar um problema com o qual me deparei no decorrer da minha Prática de Ensino Supervisionada (PES). O principal motivo que me levou a avançar com esta investigação foi o facto de que, no decorrer do meu estágio constatei que os alunos, muitas vezes, pediam para clarificar os conteúdos a partir de exemplos de forma a compreendê-los melhor. Reparei também que esta dificuldade se prendia com o facto de que, por vezes, os alunos não compreendiam o problema que estava a ser discutido, nem a sua relevância e pertinência. De forma a combater esta dificuldade, realizei uma investigação com o objetivo de identificar estratégias e metodologias que auxiliassem os alunos a compreender melhor os problemas filosóficos.

Este problema consiste numa dificuldade face ao desenvolvimento de uma das competências filosóficas: a problematização. A didática adequada da Filosofia deve-se apoiar em três figuras fundamentais do filosofar: problematização, conceptualização e argumentação. Assim, devemos criar situações e procurar ferramentas e procedimentos que proporcionem o desenvolvimento e a aquisição destas competências fundamentais. Relativamente à problematização, esta detém um estatuto específico no ensino de Filosofia, uma vez que o problema se instaura como o ponto de partida para a reflexão filosófica. Contudo, não existe um verdadeiro problema filosófico se este não for vivenciado ou revivido. Este processo envolve elementos motivacionais e de sensibilização essenciais para que cada aluno atribua significado aos problemas e a pedagogia desempenha um papel crucial na concretização desse processo. O ensino de Filosofia deve “dar a ver” num sentido provocador de motivação dos estudantes por aquilo que está a ser ensinado pelos demais assuntos e problemas filosóficos.

Ora, é aqui que entra o potencial e a riqueza da utilização de recursos e estratégias didáticas diversificadas no processo ensino-aprendizagem. Os recursos são um dos vários fatores a ter em conta na preparação e lecionação de uma aula, devendo ser considerados como uma parte de um todo em interação para alcançar um determinado fim. Há, portanto, a necessidade de utilização de recursos e estratégias

adequadas e diversificadas, de forma a obter uma maior rentabilização no processo de ensino-aprendizagem e de forma a tornar as aulas mais dinâmicas e interativas. Deparamo-nos com uma grande pluralidade cognitiva nos diferentes alunos, que resulta numa grande variedade de formas de aprendizagem diferentes e que não devem ser ignoradas. Por tal, se enquanto docentes dominarmos o uso de diferentes recursos pedagógico-didáticos mais facilmente conseguiremos chegar de uma forma mais ampla aos alunos e fomentar a sua motivação, interesse e participação.

Neste sentido, encontrei uma possível solução para o problema com que me deparei, isto é, para fomentar a problematização nos alunos é vantajoso destacar um recurso didático específico: as experiências mentais. Tais experiências mentais são uma ferramenta bastante utilizada pelos filósofos para elucidar, sustentar ou refutar ideias, pelo que pensei que pudessem também ser uma mais-valia no ensino de Filosofia. Pois, se experiências mentais se encontram tão intrinsecamente ligadas ao pensamento filosófico talvez o ensino de Filosofia se cumpra mais e melhor com a sua aplicação. Portanto, aquilo que procuro analisar é se as experiências mentais podem ou não promover competências filosóficas e potencializar a aprendizagem dos alunos. Considero que o seu carácter experimental, como o próprio conceito de experiência mental indica pode ser determinante para criar condições favoráveis para que os alunos compreendam a relevância dos problemas e assuntos filosóficos, exatamente como pretendemos. A utilização de experiências mentais pode ser uma boa estratégia de colocar os alunos a enfrentar e a “viver” esses mesmos problemas, a senti-los realmente e a apropriarem-se deles de forma criativa.

Posto isto, proponho aqui que as aulas de Filosofia sejam como um “laboratório de experiências” em que os alunos experienciam o trabalho filosófico, tal como o fez Ignacio Izuzquiza, na sua obra “La classe de Filosofía como simulación de la actividad filosófica”, que analiso no capítulo 3.4.1 do presente relatório como suporte para a minha proposta. Na sua sugestão de aulas de Filosofia como laboratório, ele atribui um papel central aos problemas filosóficos, na medida em que sustenta que o comportamento dos filósofos deve ser simulado epistemologicamente, por meio da

realização de determinadas experiências. Através desta simulação epistemológica, os problemas são abordados e tornam-se reais numa aula.

Deste modo, relativamente ao percurso que aqui iremos percorrer, os primeiros três capítulos do presente relatório constituem a parte teórica no mesmo: No primeiro capítulo, realizarei uma breve reflexão acerca do propósito do ensino de Filosofia no ensino secundário, da sua ensinabilidade, bem como as competências que o ensino de Filosofia visa promover. No segundo capítulo, abordarei a necessidade e importância de uma escolha reflexiva dos diferentes recursos e estratégias a utilizar na planificação e execução das aulas. E no terceiro será realizada uma análise da bibliografia relativa às experiências mentais em que analisaremos o seu papel enquanto ferramenta argumentativa na Filosofia, bem como as suas diferentes funções e a forma como estas, aplicadas no ensino de Filosofia, podem potencializar a aprendizagem dos alunos.

Por fim, o quarto e último capítulo do presente relatório realizarei uma exposição prática do trabalho de investigação-ação realizado durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), na Escola Secundária Almeida Garrett. No âmbito desta investigação utilizei em diversas regências, quando foi possível e pertinente, diversas experiências mentais como recurso e estratégia didática, que serão todas elas apresentadas no respetivo capítulo, bem como a forma como utilizei as mesmas. Posteriormente, de modo a analisar a sua utilidade prática no ensino e a apresentar resultados concretos solicitei aos alunos e aos professores a sua participação em inquéritos sobre a utilidade desta estratégia, cujos resultados serão partilhados e analisados.

Portanto, neste presente relatório de estágio pretendo investigar a utilidade das experiências mentais enquanto meio para fomentar nos alunos competências filosóficas. Assim, a questão central a ser analisada será a seguinte: Qual é o papel que a utilização de experiências mentais pode ter na promoção de competências filosóficas e enquanto potencializador do ensino-aprendizagem da Filosofia no ensino secundário?

1. O ensino de Filosofia no Ensino secundário

De modo a estarmos aptos a analisar o propósito do ensino de Filosofia no ensino secundário, devemos antes refletir sobre a própria definição de Filosofia, sendo que não podemos ensiná-la se não soubermos primeiro qual é a sua natureza. Considero pertinente esta breve reflexão necessária para podermos discutir a sua ensinabilidade. Ao contrário de outras disciplinas como a biologia ou a história cuja definição e possibilidade de serem ensinadas não é colocada em causa, a Filosofia assume contornos diferentes, havendo diferentes perspetivas relativamente à sua definição. No entanto, aquilo que se pretende do ensino de Filosofia deve corresponder à sua natureza e é exatamente sobre a sua natureza que nos iremos agora debruçar.

“A pergunta ‘que é Filosofia?’ constitui um tema próprio e fundamental da Filosofia mesma, e não admite, de modo algum, uma resposta única. E mais, cada Filosofia (ou cada filósofo) responde a essa pergunta (...) O facto de, ao pretendemos ensinar Filosofia, sermos conduzidos a, como um passo prévio, ter de ensaiar uma possível resposta à interrogação sobre que é Filosofia, e que essa tentativa suponha já introduzir-se na Filosofia, mostra que a sustentação de todo ensino de Filosofia é, mais do que didática ou pedagógica, basicamente filosófica. As interrogações ‘que é ensinar Filosofia?’ e ‘que é Filosofia?’ mantêm então relação direta que enlaça aspetos essenciais da Filosofia e do filosofar.” (Cerletti, 2009, p.14)

Esta passagem de Cerletti representa o assunto que pretendendo abordar e analisar neste capítulo, nomeadamente o modo como a definição de Filosofia pode ser um problema no ensino de Filosofia. A questão “o que é a Filosofia” constitui, ela mesma, já um problema fundamental na Filosofia, à qual vários filósofos ou correntes filosóficas procuram apresentar uma resposta, pelo que, quando pretendemos ensiná-la, torna-se um problema ao seu próprio ensino, sendo que somos conduzidos a ensaiar uma possível resposta a esta mesma pergunta. Contudo, devido às exigências provenientes

dos programas do ensino institucionalizado, esta reflexão acaba sempre por ser abreviada, atrasada, ou chega até a não ser realizada. Assim com refere João Boavida:

“Se sobre o objeto da Filosofia se estabelece controvérsia, (veja-se a multiplicidade de definições que dela se podem dar), como se pode pretender que seja simples o modo de a ensinar? (...) , a questão não se limita ao que ensinar e ao modo como fazê-lo, mas estende-se também a outras perguntas a que é preciso dar resposta, como: a quem vou ensinar a Filosofia? E para quê a ensino? Estas perguntas interferem com as anteriores e todas, em conjunto, condicionam radicalmente o problema do ensino-aprendizagem da Filosofia.” (Boavida, 1996, p. 100)

Portanto, se discussão acerca do objeto da Filosofia estabelece controvérsia, o ensino de Filosofia torna-se complexo, pois o modo como a ensinamos acaba por depender da posição que cada um de nós toma acerca da sua definição. No entanto, ainda que não haja um acordo acerca da univocidade da sua definição, o que é certo é que “ela se manifesta por um agir intelectual, uma ação, um processo racional e interpretativo.” (Boavida, 2010, p. 35). Neste sentido, concordamos que o ensino de Filosofia não deve ser uma mera transmissão de conhecimentos. Subscrevendo as palavras de Maria Luísa Ribeiro Ferreira (2015, p.48) “a Filosofia não pretende domesticar os alunos nem torná-los recetores silenciosos de informação (...) A Filosofia acontece quando se provoca o diálogo, quando se partilha, se discute e se argumenta”.

1.1. Uma Filosofia já feita: Um risco à reflexão

O ensino de Filosofia não deve ser uma mera transmissão de conteúdos; todavia, de acordo com Boavida (2010, p.38), nas escolas aquilo que “se ensina, ou se tem ensinado, é a Filosofia feita, sistemática, é a Filosofia deste ou daquele autor, de um ou outro problema ou sistema filosófico. E isto não é a Filosofia, mas alguns dos seus produtos. E confundir a Filosofia com isto levanta simultaneamente o problema da sua natureza e o problema do seu ensino.” Segundo esta passagem de Boavida, parece que o ensino de Filosofia se resume ao ensino de uma Filosofia já feita dependente de um determinado

programa que incorpora um conjunto de temas e problemas e as respetivas respostas de diferentes autores relativamente às mesmas. Contudo, ao olhar para o atual programa de Filosofia no ensino secundário, verificamos que não é verdadeiramente esse o cenário.

As Aprendizagens essenciais, de acordo com o site da Direção-Geral da Educação, são “documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (PASEO)”¹. Ora, ao analisar as Aprendizagens Essenciais de Filosofia de 10º e 11º ano enquanto documentos de orientação curricular base podemos verificar que ainda que o conteúdo a ser ensinado e apreendido esteja organizado segundo um conjunto de temas e problemas e as respetivas respostas de diferentes autores relativamente às mesmas, estas estão também e sobretudo baseadas em competências que vão ao encontro das finalidades do PASEO:

“No conjunto do currículo, e tendo em conta o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, a disciplina de Filosofia, ao colocar o aluno como aprendiz ativo e responsável, contribui para que seja questionador, investigador, crítico, organizador, informado e auto-avaliativo.

A disciplina de Filosofia constitui-se, assim, como uma contribuição para o desenvolvimento de competências consideradas imprescindíveis à construção de uma cidadania ativa, proporcionando aos alunos instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão e desenvolvendo o raciocínio e as capacidades da reflexão e da curiosidade científica.”
(Educação, D.-G., 2018, p. 2)

Portanto, o ensino de Filosofia não consiste nem deve consistir apenas na transmissão de conteúdos mas sim, sobretudo, no desenvolvimento de competências ao colocarmos o aluno como aprendiz ativo.

¹ Cf. [Aprendizagens Essenciais | Direção-Geral da Educação \(mec.pt\)](https://www.dg-educacao.gov.pt/aprendizagens-essenciais).

Além disso, segundo as Aprendizagens Essenciais de Filosofia (2018, p.3) “as ações estratégicas de ensino devem ser orientadas para que o aluno desenvolva competências de problematização, conceptualização e argumentação”, competências que iremos analisar na secção 1.2.1 do presente relatório.

Contudo, se não atendermos a isto e reduzirmos o ensino de Filosofia ao ensino da sua história, acabando apenas por transmitir os problemas e as respostas de determinados filósofos sem a devida problematização, conceptualização e argumentação, não exploramos a especificidade que a própria Filosofia exige, o que é contraditório com a própria natureza da Filosofia. Assim, tal como afirma Desidério Murcho (2008, p. 90), “se reduzirmos o ensino de Filosofia ao ensino dos problemas, teorias e argumentos, estaremos a fazer o mesmo tipo de confusão que faz quem substitui o ensino de Filosofia pelo ensino da história da Filosofia, para evitar o carácter aberto da Filosofia.”

Por exemplo, um estudante de natação ou de representação não se pode limitar a compreender teorias sobre natação ou representação, tem também de aprender a nadar ou a representar e o mesmo acontece com um estudante de Filosofia. Isto é, não nos devemos limitar a ensinar o aluno a “saber que”, devemos procurar ensinar ao estudante a “saber como”, no ensino de Filosofia. O estudante tem de compreender os problemas, teorias e argumentos da Filosofia, tal como surgem ao longo da história da disciplina, mas tem também de os saber discutir por si. Por outras palavras, tem de saber filosofar. Claro que, é necessário que o estudante tenha a informação teórica, isto é, ao estudar um problema filosófico qualquer, o estudante deve ter conhecimento dos diferentes tipos de teorias que procuram responder aos vários problemas filosóficos e as suas respetivas críticas. No entanto, sem querer retirar esta extrema importância da história da Filosofia no ensino de Filosofia, como vimos, a Filosofia não deve ser apenas reduzida a esta.

Portanto, o problema do ensino de Filosofia coloca-se, pois, se o reduzirmos aos seus dados históricos, estamos apenas a transmitir os problemas e diferentes respostas, sem a devida problematização, conceptualização e argumentação, específicas da Filosofia, e deste modo, não estamos a corresponder à sua natureza. É então necessário

fornecer aos alunos os instrumentos que lhe permitam verdadeiramente filosofar, evitando assim outro dos problemas do ensino de Filosofia: o comum opinativo.

1.2. O filosofar como potencialidade e especificidade

Se apenas a utilização da história da Filosofia no seu ensino leva a que o estudante não aprenda a verdadeiramente a filosofar, deparemos-nos com a seguinte questão: será que o objetivo do ensino de Filosofia é ensinar a filosofar? Parece inevitável a necessidade de abordar este aspeto.

Segundo Boavida (2010, p.88), “a Filosofia só tem em si a sua pedagogia quando é, efetivamente, filosófica; ou seja, quando cria condições para que os fatores que são suscetíveis de potenciar a sua natureza filosófica, atuam em termos pedagógicos.” É, então, deste modo, necessário “assentar o ensino-aprendizagem da Filosofia numa condição essencial: a ativação intelectual dos intervenientes” (Ibidem). Parece então, que apenas se ensina verdadeiramente Filosofia quando se potencia a sua natureza, isto é, quando se ensina a filosofar. O ensino de Filosofia implica uma potencialidade e uma especificidade próprias, que é o próprio filosofar; neste sentido, a mera transmissão de conteúdos filosóficos, ou seja, da história da Filosofia, não basta. É, portanto, no filosofar que radica a especificidade do ensino de Filosofia, e não na mera transmissão de conteúdos. Portanto, “não se pode aprender Filosofia nenhuma, mas sim a filosofar” (Barata-Moura, 1995, p. 53). Assim, “aprender e ensinar Filosofia sem saber ou sem ter o hábito de filosofar é, em rigor, uma impossibilidade, entendendo por Filosofia a atividade pensante, e não a Filosofia enquanto conhecimento histórico da Filosofia” (Boavida, 2010, p.125). Chega até a ser, portanto, uma impossibilidade.

Deste modo, de acordo com Boavida (2010, p. 42), devemos “encontrar uma abordagem para a Filosofia que não a reduza, ou a condicione, mas a liberte e potencie”, sendo que “a vitalidade filosófica não está no conteúdo, mas no processo, isto é, no tipo de atividade que conseguir desencadear” (Boavida, 2010, p. 33). O professor de Filosofia é o “responsável pelo clima de abertura perante o saber. É ele que estimula o interesse pela aprendizagem” (Ferreira, 2015, p. 47). Enquanto professores, o nosso objetivo não

deve assentar num ensino-aprendizagem sustentado numa aplicação teórica de uma conceção de Filosofia, mas sim num permanente incentivo a uma verdadeira atividade filosófica. O processo de filosofar, como afirma Sílvia Gallo:

“é análogo ao processo de aprendizagem (...) O movimento do filosofar é o mesmo movimento do aprender, a contínua passagem de um não saber ao saber. Um processo no qual o procedimento, o percurso é sempre mais importante do que o ponto de chegada. Aprender Filosofia, assim, só pode ser o aprendizado do próprio exercício do filosofar” (Gallo, 2012, p. 47-48).

Quando se toma posse de algo já pensado não se está verdadeiramente a pensar, ou seja, apenas exercitando o pensamento é que nos apropriamos de algo que obtivemos através do uso da nossa própria razão. Um aluno não é, nem deve nunca ser, um mero repositório no qual depositámos conteúdos e esperamos com isso que se torne apto a raciocinar filosoficamente. Enquanto professores de Filosofia não podemos esperar que os alunos apenas através do contacto com teses, argumentos e contra-argumentos sejam capazes do exercício da razão. Sem esse exercício tudo o resto fica vazio. Isto é, apesar desta preparação teórica por parte do professor ser inquestionavelmente uma condição necessária para a aprendizagem do filosofar por parte do aluno, não pode ser tomado como uma condição suficiente.

Porém, é necessário realçar que afirmar a importância do ato de filosofar para o ensino de Filosofia não significa de modo algum que possamos prescindir do conteúdo filosófico, de tudo aquilo que foi produzido desde há milhares de anos de pensamento para cá. A Filosofia dos dias de hoje trata dos mesmos problemas que já tem vindo a tratar a tradição filosófica, cuja sua memória é e deve ser essencial na reflexão destes mesmos problemas. Portanto, seria “não simplesmente pretensioso, mas sobretudo ridículo e ineficaz tentar filosofar sobre qualquer tema, esquecendo ou desdenhando a constância do já pensado sobre ele ou do pensado que pode relacionar-se com ele (...) A recordação dos filósofos é o que hoje nos legitima para filosofar” (Savater, 2000, p.29-30, citado por Gallo, 2012, p.43).

1.2.1. As competências filosóficas fundamentais ao filosofar

Dado que o fundamental no ensino-aprendizagem de Filosofia deve ser o filosofar, a questão que se levanta é se é possível ensinar isso e como ensinar. É, então, necessário definir quais os objetivos fundamentais ao ensino de Filosofia e investigar quais os suportes teóricos mais adequados, bem como as metodologias mais apropriadas. Tozzi considera que as formulações que surgem nos programas relativamente aos objetivos do ensino de Filosofia na educação secundária, tais como o “desenvolvimento do espírito crítico” ou “formar cidadãos críticos”, são formulações vagas das quais não se retira qualquer orientação para as práticas pedagógicas (Cf. Vicente, 1994, p.401).

Ora, dado que Tozzi defende que as capacidades racionais necessárias ao filosofar podem ser desenvolvidas, a didática da Filosofia adequada deverá apoiar-se em três figuras fundamentais do filosofar:

“o ensino de Filosofia na educação secundária terá por finalidade e objeto a aprendizagem do filosofar. (...) um processo de pensamento incontestavelmente complexo pode e deve, para efeitos didáticos, desdobrar-se em três operações intelectuais maiores: conceptualizar, problematizar e argumentar” (Vicente, 1994, p.401)².

São, portanto, segundo Tozzi, a conceptualização, a problematização e a argumentação, as três operações intelectuais fundamentais no ensino de Filosofia e que defende serem passíveis de desenvolvimento.

Entendendo a noção de competências numa abordagem mais cognitivista, Tozzi (2008) afirma que a abordagem baseada em competências parece mais propícia ao

² Neste subcapítulo ao abordar as competências filosóficas fundamentais ao filosofar optei por utilizar a interpretação de Joaquim Neves Vicente relativamente às ideias de Michel Tozzi, pois: foi sobretudo a partir da leitura do seu artigo “Subsídios para uma didática da Filosofia” publicado em 1994 na *Revista filosófica de Coimbra* que conheci as principais ideias de Tozzi sobre este assunto (que posteriormente analisei diretamente); e também pelo facto de considerar que o autor oferece uma perspetiva acessível e detalhada sobre o assunto o que facilitou a minha exposição sobre o mesmo neste presente relatório.

descentramento educacional, na medida em que não basta pensar apenas nos conteúdos a lecionar, é necessário também compreender de que forma podemos criar as condições para levar o aluno a aprender a filosofar, as dificuldades que enfrenta e quais as melhores abordagens educacionais e didáticas. Com esta abordagem por competências, devemos criar situações e procurar ferramentas que facilitem esta tarefa. Ou seja, devemos investigar os métodos, os procedimentos, as atividades e os dispositivos que podem proporcionar o desenvolvimento e a aquisição dessas competências fundamentais. Portanto, este processo de ensino-aprendizagem não é, nem pode ser, somente uma reflexão pessoal do professor enquanto “filósofo” ou o conhecimento acadêmico dos conteúdos e da história da Filosofia; deve ser sobretudo uma reflexão sobre quais as competências que os alunos devem adquirir para que aprendam a pensar filosoficamente por si próprios. Esta abordagem leva-nos enquanto professores a mudar a nossa perspetiva e a questionarmo-nos relativamente aquilo que esperamos dos alunos.

Estas competências são específicas no sentido em que na Filosofia não problematizamos como na ciência relativamente ao mesmo problema (por exemplo, ético); na Filosofia conceptualizamos num quadro de linguagem inscrito numa rede conceptual que nos permite construir e resolver problemas com referência à realidade da existência humana; e ainda, na Filosofia argumentamos (e não demonstramos como na matemática ou na ciência). É exatamente esta especificidade em cada um destes processos filosóficos que permite o desenvolvimento de exercícios específicos.

Relativamente à problematização, de acordo com Tozzi, esta refere-se a um duvidar, a um questionamento das diferentes opiniões, crenças e ideias pré-concebidas e a um colocar de questões referentes aos diferentes campos da Filosofia. A “Filosofia define-se em boa verdade pelo seu modo específico e rigoroso de formular os problemas – condição prévia e necessária da sua abordagem rigorosa e crítica” (Vicente, 1994, p.404). No que se refere à conceptualização, “não existe reflexão nem trabalho filosófico, sem conceptualização. Elevar as nossas ideias ou noções ao nível do conceito é uma exigência básica de todo o pensamento rigoroso e, em particular, do filosófico” (Vicente, 1994, p.403). Sendo uma exigência básica do pensamento filosófico esta

elevação das nossas ideias ao nível do conceito, a partir desta competência espera-se que o aluno seja capaz de definir os termos utilizados, de fazer distinções conceptuais, de dar critérios e de esclarecer conceitos. Já no que conta à argumentação, é necessário que os estudantes compreendam aquilo que é argumentar filosoficamente e aquilo que não é. Para o desenvolvimento desta competência, devemos criar as condições ideais para que o aluno consiga argumentar os seus pontos apresentando boas e fortes razões para os sustentar, bem como que o aluno seja capaz de refutar um argumento, de identificar erros de raciocínio e distinguir argumentos válidos de falácias.

Além de serem específicas, estas competências são também interdependentes (ou inter-relacionadas). É na problematização que se configuram a conceptualização e a argumentação. A conceptualização configura-se na problematização na medida em que o conceito é formado pela sua aplicação no contexto problemático, no qual passa a possuir um sentido dentro de um esquema de inteligibilidade que procura responder ao problema. Por sua vez, a argumentação, paralelamente com a retórica, insere-se na problematização numa procura de resposta ao problema, dentro de um certo esquema de inteligibilidade. Assim, Tozzi defende “um modelo sistêmico de interdependência dos três processos, esquematizável por um triângulo em que cada pólo está em relação aos outros dois, simbolizando a unidade do pensamento na diversidade de seus processos”³ (Tozzi, 2008).

Devemos, contudo, ter consciência de que se trata somente de um modelo e que corre o risco de ser redutor relativamente à complexidade do pensamento, não podendo por isso ser reduzido a uma montagem mecanicista de processos de pensamento. Apesar disso, podemos entendê-lo como um modelo didático, isto é, como referência para descrever aquilo que esperamos dos alunos, podendo possuir assim uma certa operacionalidade na construção de situações que criem as condições para a aprendizagem.

³ Denoto que esta e todas as citações traduzidas no presente relatório são de minha responsabilidade.

1.2.2. Problematização como mobilizador e motor do pensamento

Vimos, nos subcapítulos anteriores, que é no filosofar que radica a especificidade e a potencialidade próprias do ensino de Filosofia, e não na mera transmissão de conteúdos. Compreendemos que o ensino de Filosofia deve criar condições suscetíveis de potenciar a sua natureza filosófica, ou seja, deve criar as condições propícias ao próprio ato de filosofar e centrar o ensino-aprendizagem da Filosofia num despertar intelectual dos alunos. Vimos também que, segundo Tozzi, a conceptualização, a problematização e a argumentação, ou seja, as três operações intelectuais fundamentais no ensino de Filosofia podem e devem ser desenvolvidas.

Após esta análise, gostaria de realçar o carácter fundamental da problematização enquanto mobilizador do pensamento. A problematização detém um estatuto específico no ensino de Filosofia, dado que o problema se instaura como o ponto de partida para a reflexão filosófica. Tal como afirma Gallo (2012, p.70), “o processo educativo deve ter por base a experiência do problema como mobilizador e motor do pensamento (...) esse parece ser o único caminho possível para que o ensino de Filosofia não seja um mero ‘contar histórias’ e seu estudo um mero ‘escutar histórias’”.

Como referimos a partir de Maria Luísa Ribeiro Ferreira (2015), a Filosofia acontece quando se provoca o diálogo, quando se discute e argumenta. Dado que é ainda na problematização que se configuram a conceptualização e a argumentação, podemos entender que é a partir do problema que se gera essa mesma discussão e argumentação.

Assim, como afirma Boavida (2010, p.25), se “os problemas filosóficos não foram sentidos vitalmente como tal, jamais serão filosóficos”; isto é, não existe um verdadeiro problema filosófico se este não for reformulado, se não for vivenciado ou revivido, ou seja, “o problema está dependente, vitalmente, da nossa sensibilidade, da capacidade de problematização e racionalização, de ser capaz de sentir e de pensar, de assumir e de reformular” (ibidem).

Podemos afirmar, assim, que é a partir essencialmente da problematização que criamos essas mesmas condições que dão início ao próprio filosofar. Segundo Cerletti (2009, p.21), se o filosofar se apoia na formulação de perguntas e no desejo e procurar do saber, “O perguntar filosófico é, então, o elemento constitutivo fundamental do filosofar e, portanto, do ‘ensinar Filosofia’.”

Em termos didáticos, de forma a procurar a aquisição desta capacidade de problematizar por parte dos alunos, podemos operacionalizar uma aprendizagem mediante o percurso de algumas etapas (Cf. Vicente, 1994, p.404), tais como as seguintes:

“Questionar, ou seja, tornar problemática ou duvidosa uma determinada afirmação, seja ela uma evidência do senso comum ou uma definição”; “Descobrir, a partir de uma noção, por detrás de uma questão ou na relação entre dois ou mais conceitos, a existência de um problema filosoficamente relevante”; “Formular um problema sob forma alternativa, ou seja, sob uma forma que admita mais do que uma resposta ou solução para esse mesmo problema”; “Explorar a diversidade das respostas possíveis para um determinado problema” (Vicente, 1994, pp.404-405).

Espera-se que com o desenvolvimento da capacidade de problematização que o aluno “largue” qualquer tipo de certeza preconceituosa, que passe a saber identificar e formular um problema filosófico e que supere a resistência de tomar em consideração o ponto de vista do outro.

No entanto, apesar de reconhecermos a importância da problematização para a atividade filosófica, não podemos circunscrever o ensino-aprendizagem de Filosofia apenas nesta capacidade filosófica. Como sustentamos, o problema inicia o ato filosófico, mas não é suficiente; é também necessária a conceptualização dentro de um determinado esquema de inteligibilidade no qual se encontra inscrito o problema, isto é, a significação do problema; bem como a argumentação, sem a qual qualquer tipo de problema ficaria num vácuo.

Devemos ter ainda em atenção que se a pedagogia do problema pressupuser um determinado percurso ou uma dada orientação reflexiva, então na sua configuração encontra-se já inserida um indício de resposta e a imposição de um esquema de inteligibilidade que interfere com a reflexão autónoma do aluno que deveria ser o propósito da problematização (Cf. Gallo, 2012, p.74). Se assim for, a pedagogia do problema é sustentada num falso problema. A problematização deve incidir no domínio da sensibilização do aluno, caso contrário torna-se um falso problema e se não é um problema, não é agenciador de experiências de pensamento. Neste sentido, o realce que é dado à problematização incide na motivação para a atividade filosófica. Assim como afirma Boavida (2010, p.26):

“Há componentes motivacionais, fatores operativos, funções racionais, aspetos de sensibilização indispensáveis à vitalidade e ao sentido do problema na cabeça de cada um; em resumo, há a possibilidade, ou não, de cada pessoa o tratar filosoficamente, e há a necessidade de se chegar a esse nível. E isto é uma dimensão pedagógica, quer se queira quer não. E mais radical que a própria Filosofia, porque esta depende dela. Em termos de acesso à Filosofia, à especificidade do seu modo, à compreensão do que isso significa e implica, é à pedagogia que compete encontrar o meio para o concretizar.”

Portanto, este processo, ênfase, envolve elementos motivacionais e de sensibilização essenciais para que cada aluno atribua significado aos problemas e esta capacidade está ligada a aspetos pedagógicos. Portanto, a pedagogia desempenha um papel crucial na concretização desse processo.

O ensino de Filosofia deve “dar a ver” num sentido provocador. Uma provocação não como convite ao violento, não como provocação de fascínio ou de admiração por quem ensina; mas provocação como capacidade de entusiasmar os estudantes por aquilo que está a ser ensinado, nomeadamente provocação no sentido de motivação e cativação de interesse pelos demais assuntos e problemas filosóficos. Provocação “enquanto pro *vocare*, mandar vir, chamar (*vocare*) para uma posição” (Pombo, 1995, p.13). Provocação enquanto motor para a inquietante atividade do pensar.

Posto isto, a ideia aqui fundamental é que sendo a conceptualização, a problematização e a argumentação as competências filosóficas que devemos procurar desenvolver no ensino de Filosofia. E, sendo que neste processo que envolve elementos motivacionais e de sensibilização a pedagogia desempenha um papel crucial, importamos analisar a importância da seleção dos recursos e estratégias que adotamos para o desenvolvimento destas competências. Será, portanto, esse o propósito da secção que se segue.

2. A importância da seleção dos recursos e estratégias no ensino de Filosofia

Já analisadas quais as competências que o ensino de Filosofia no ensino secundário visa promover é necessária uma reflexão sobre a importância da seleção dos recursos e das estratégias que selecionamos para promover essas mesmas competências. Isto porque, tal como referimos, a pedagogia desempenha um papel importante no desenvolvimento de competências filosóficas, uma vez que existem diferentes recursos e estratégias didáticas que potencializam o processo ensino-aprendizagem, desde que sejam selecionados de forma adequada.

Ao planificar uma aula temos de ter em consideração vários componentes, tais como: os propósitos e objetivos, os conteúdos que serão abordados, os recursos que serão utilizados, as estratégias e atividades que se tencionam aplicar, e o tipo avaliação que irá recorrer. Podemos entender os *propósitos* como o nosso ponto de partida, isto é, como a nossa intenção, e os *objetivos* como o nosso ponto de chegada, correspondendo aquilo que pretendemos que os alunos adquiram. Os propósitos e os objetivos devem não só ser o primeiro aspeto que, enquanto docentes, devemos definir, como também devem ser o nosso guia quando decidimos quais as estratégias e os recursos que iremos utilizar. Isto não só será benéfico para nós enquanto docentes, como igualmente será essencial para os alunos e para o seu estudo autónomo.

“O para quê guia o como” (Cerletti, et al., 2015, p.157), isto é, se o professor tiver bem definido o “para quê” e o porquê de lecionar determinado assunto filosófico, mais fácil será decidir que recursos, estratégias e atividades, irá utilizar e aplicar de modo a ser benéfico para a compreensão dos conteúdos por parte dos seus alunos. Dito isto, o “como”, da citação que referi, diz respeito aos recursos e estratégias que o docente decide utilizar. Conforme veremos mais detalhadamente ao longo deste capítulo, os recursos correspondem aos meios que auxiliam o processo ensino-aprendizagem quer na apreensão dos conteúdos quer no desenvolvimento de competências. Diz respeito, portanto, ao material ou ferramentas que iremos utilizar. Já as estratégias correspondem à forma como colocaremos em prática todo o processo de ensino-

aprendizagem, ou seja, a metodologia ou procedimentos, a forma como iremos utilizar os recursos para que estes sejam o mais pertinente possível.

2.1. Recursos e estratégias pedagógico-didáticos para o ensino-aprendizagem da Filosofia

O potencial e a riqueza da utilização de recursos didáticos diversificados no processo ensino-aprendizagem é algo, a meu ver, inquestionável. Os recursos são um dos vários fatores a ter em conta na preparação e lecionação de uma aula. Mas não são um fim em si mesmo; pelo contrário, os recursos devem ser considerados como uma parte de um todo em interação, ou seja, como um meio coadjuvante para alcançar um fim. Portanto, como já referimos, quando falámos em recursos didáticos falámos em meios que auxiliam o processo ensino-aprendizagem, quer na apreensão dos conteúdos e no desenvolvimento de competências, quer na motivação dos alunos. Quando pensamos na sua utilidade ao preparar o plano da aula, bem como nas estratégias importa, no entanto, denotar que os recursos seleccionados não devem ser elementos de entretenimento, mas sim ser a resposta ao “como”.

Os recursos ou materiais didáticos podem variar desde livros, textos, o próprio manual escolar, o quadro, fichas de trabalho, questionários, imagens, esquemas-síntese, mapas conceptuais, vídeos/documentários/filmes, jogos didáticos ou até blogues e sites de teor filosófico, entre outros. Cada recurso apresenta, claramente, mais ou menos vantagens dependendo de diferentes fatores. Na seleção, elaboração e adaptação dos recursos didáticos, devemos procurar sempre o melhor aproveitamento possível destes instrumentos, e para tal, temos de ter em consideração alguns critérios tais como o tipo de alunos, as suas capacidades, interesses e motivações, as suas potencialidades, os objetivos e competências que pretendemos ver alcançados ou os conteúdos que pretendemos que sejam apreendidos para alcançar a sua eficiência. Isto é, relativamente à utilização em sala de aula, por exemplo, se o recurso a apresentações *Powerpoint* pode trazer vantagens, como a possibilidade de ser preparado

antecipadamente de forma mais cuidada e pensada e permitir posteriores melhorias, o tradicional quadro pode trazer outras diferentes vantagens como a facilidade de ser utilizado de forma imediata. Portanto, há que saber sobretudo aproveitar as vantagens de cada recurso e saber seleccioná-los e adaptá-los consoante as mesmas.

A utilização do trabalho de leitura e análise de texto no ensino de Filosofia é indispensável e a sua obrigatoriedade é indiscutível, pois proporciona aos estudantes o contacto direto com os textos e pensamentos dos próprios autores que estão a ser lecionados. O trabalho de texto auxilia o desenvolvimento de capacidades de análise, de identificação de argumentos e de aplicação dos instrumentos lógicos adequados para a avaliação de argumentos. A utilização e trabalho de texto em sala de aula deve ser um dos principais recursos a que devemos recorrer no ensino de Filosofia no ensino secundário. De acordo com o Programa de Filosofia: “Os textos filosóficos devem constituir as mais importantes matérias para o ensino e a aprendizagem do filosofar” (Educação D. G., 2001, p. 17).

A utilização de textos filosóficos é, portanto, perspectivada como um recurso central para o desenvolvimento do trabalho filosófico. É claro que um texto filosófico será apenas um texto se não o explorarmos e colocarmos questões, ao passo que, no trabalho de texto em sala de aula, as principais questões que devemos colocar aos alunos são: “Qual o problema presente no texto?”; “Qual é a tese que o autor apresenta?”; “Que argumentos apresenta o autor para defender a sua posição?”. Pois, tal como afirma Desidério Murcho (2002, p. 92): “Ler os textos filosóficos sem fazer estas perguntas é empobrecedor e transforma a Filosofia num velório de Grandes Filósofos Mortos em que nos limitamos a repetir as suas ideias sem as perceber muito bem.”

Todavia, apesar do trabalho de texto, bem como a tradicional exposição através do diálogo-orientado, serem estratégias indispensáveis, é também essencial procurarmos outras metodologias e outros recursos para além destas tradicionais que promovam uma maior interação dos alunos, que promovam a sua expressão face aquilo que pensam sobre os assuntos. Há, portanto, a necessidade de utilização de recursos e estratégias adequadas e diversificadas, de forma a obter uma maior rentabilização no processo de ensino-aprendizagem e de forma a tornar as aulas mais dinâmicas e

interativas adaptando os recursos e as estratégias nomeadamente às capacidades e interesses dos diferentes alunos.

Tendo em conta que a sociedade atual se rege por uma cultura tecnológica, o aproveitamento dos meios tecnológicos enquanto recursos didáticos nas escolas permite criar um ambiente mais próximo do quotidiano dos alunos, tornando a sala de aula num local com um ambiente mais motivador. Nos dias que correm, tendo em consideração esta evolução dos diferentes recursos de apoio, deve haver uma especial preocupação por parte do docente em pensar os benefícios que pode trazer o uso das tecnologias educacionais. O aluno “de hoje” é dominado pelo mundo da comunicação e a responsabilidade do professor é compreender estas alterações e adaptar as técnicas de ensino para que se enquadrem e acompanhem neste progresso alcançado pela ciência nas comunicações. Os professores que procuram diversificar os recursos e adaptá-los à presente realidade, como por exemplo com o recurso a meios tecnológicos, fazem-no, não apenas porque podem constituir formas atrativas de ensinar, mas também porque têm preocupação em utilizar formas de transmissão mais próximas ao tipo de experiências cognitivas dos alunos, o que demonstra interesse e atenção pela educação dos seus alunos. Este tipo de recursos são-lhes familiares, o que leva a uma maior motivação e interesse por sua parte e a aulas mais dinâmicas; por sua vez, pode conduzir a uma melhor aprendizagem por parte dos alunos.

Existem diferentes e variados recursos didáticos que podem coadjuvar o processo ensino-aprendizagem, desde que sejam pensados e utilizados de forma correta e adequada. Face este leque de recursos, cabe ao professor selecionar ou construir os seus recursos tendo em consideração os interesses e necessidades dos seus alunos e os conteúdos e objetivos que com eles visa alcançar. Ademais, a aplicação de diferentes recursos deve ser uma realidade, pois a utilização constante e massiva do mesmo procedimento pode até resultar em desinteresse. No entanto, de pouco nos serve usufruirmos de diversos recursos se não os soubermos utilizar adequadamente ou não tivermos disponibilidade ou predisposição para o fazer.

Deparamo-nos com uma grande pluralidade social, cultural e cognitiva nos diferentes alunos, o que resulta numa grande variedade de formas de aprendizagem

diferentes que não devem ser ignoradas. Por tal, se enquanto docentes dominarmos o uso de diferentes recursos pedagógico-didáticos mais facilmente conseguiremos chegar de uma forma mais ampla aos alunos e fomentar a sua motivação, interesse e participação. Devemos até procurar utilizar de forma combinada vários e diferentes recursos que se reforcem mutuamente de forma a obter o maior rendimento possível para que os alunos adquiram o domínio dos conhecimentos e competências previstas.

Posto isto, realçada a importância de uma seleção adequada de recursos e estratégias, quero salientar que o recurso e a estratégia principal, que será o foco deste relatório e ao qual dedicarei os próximos capítulos, é a utilização de experiências mentais.

3. Experiências mentais enquanto estratégia e recurso pedagógico-didático no ensino-aprendizagem da Filosofia⁴

A utilização de experiências mentais é algo comum entre os filósofos para elucidar as suas ideias, pelo que aquilo que pretendo investigar é se a sua utilização pode ser uma mais-valia também no ensino de Filosofia. Isto é, se as experiências mentais se encontram tão intrinsecamente ligadas ao pensamento filosófico talvez o ensino de Filosofia se cumpra mais e melhor com a sua aplicação. Considero que ao ensinar Filosofia devemos procurar, dentro do possível, seguir os processos, instrumentos e metodologias que os próprios filósofos utilizam ao fazer Filosofia. Neste sentido, na minha visão, o ensino de Filosofia requer uma certa operacionalização dos conteúdos para que os mesmos sejam efetivamente apreendidos e apropriados pelos alunos de modo que sejam capazes de, ao sentirem o problema, procurarem soluções.

Portanto, aquilo que procuro analisar é se aplicar uma experiência mental a uma questão ou problema, e colocar os alunos a pensarem nessas mesmas questões a partir de cenários hipotéticos, pode ser uma boa estratégia. Pois, considero que o seu carácter experimental, como o próprio conceito de experiência mental indica podem ser determinantes para criar condições favoráveis para que os alunos compreendam a relevância dos assuntos filosóficos que são, por vezes abstratos. De forma mais concreta, pretendo analisar se esta abordagem aos conteúdos programados através da projeção dos problemas sob a forma de experiências mentais pode ser eficiente para atingir as metas de aprendizagem propostas pelo programa da disciplina, como “aprender a refletir, problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real” (Educação D. G., 2001, p.17).

Claro que não procuro aqui defender que esta estratégia didática seja a única abordagem possível, nem se deva ser utilizada isoladamente, até porque nem deve, nem

⁴ Algumas ideias apresentadas neste capítulo foram por mim trabalhadas e exploradas no âmbito da unidade curricular “Filosofia IV” (unidade curricular obrigatória) do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário.

pode. Utilizar só e apenas uma estratégia seria completamente pobre em termos didáticos. Aquilo que proponho é que seja uma das formas de levar os alunos a analisar uma dada questão, conceito ou ideia através da experimentação. Deste modo, o trabalho em sala de aula seria conceitualmente como um laboratório mental, no qual se investigam as diferentes teses e argumentos dos filósofos, num trabalho de análise crítica dos mesmos. Portanto, apesar da aplicação de experiências mentais ser uma proposta didática, a sua finalidade é cognitiva, pois visa a compreensão dos conteúdos.

3.1. O que é uma experiência mental?

Mas o que é uma experiência mental afinal? Poderíamos agora procurar definir rigorosamente o conceito de experiência mental delimitando o seu significado. Contudo, da mesma forma que não há um conceito único e absoluto de Filosofia, de religião, de mente, de mundo, por exemplo, também não há um conceito único que defina o que é uma experiência mental, nem é o meu propósito procurar e apresentar uma definição única.

No entanto, admitindo uma definição mais abrangente para nos guiarmos daqui para a frente, podemos entender experiências mentais do seguinte modo:

“As experiências mentais são dispositivos da imaginação, que podem ser utilizados para vários fins tais como entretenimento, educação, análise conceptual, exploração, formulação de hipóteses, seleção ou implementação de teorias, entre outros” (Brown e Fehige, 2023).

Portanto, as experiências mentais são dispositivos da imaginação utilizados para diversos fins, entre eles, para investigar a natureza das coisas e são utilizadas em diferentes disciplinas como a biologia, a história, economia, matemática, física e claro, aquela que aqui mais nos importa, na Filosofia. Dito de outro modo, podem ser definidas como cenários imaginários, cenários hipotéticos ou conjecturais, que nos auxiliam a analisar problemas, ideias, argumentos ou conceitos. Também Kuhn sustenta que uma

experiência mental é “uma ferramenta ocasionalmente potente para aumentar nossa compreensão da natureza” (Kuhn 1977, p. 240). De forma similar, Gendler afirma que:

“uma experiência mental é um processo de raciocínio realizado no contexto de um cenário imaginário bem articulado, a fim de responder a uma pergunta específica sobre uma situação não imaginária” (Gendler, 2000).

Significa isto que, uma experiência mental permite a partir de cenários imaginários analisar problemas suscitados por situações não imaginárias. Neste sentido, e segundo esta definição, uma experiência mental permite-nos, através de um processo de raciocínio hipotético, tentar inferir consequências da mesma.

Também Timothy Williamson (2019) se pronunciou relativamente às experiências mentais. Williamson, na sua obra *Filosofar: Da Curiosidade Comum ao Raciocínio Lógico*, no capítulo relativo às experiências mentais começa por apresentar uma experiência mental apresentada por Dharmottara, um filósofo budista, que refuta análise canónica do conhecimento (crença, verdadeira e justifica) e é descrita de acordo com o seguinte cenário:

“Imagine alguém a ver o que parece mesmo fumo à distância. Pensa: ‘Há fogo acolá’. Tem razão: há fogo acolá. Mas há um senão. O fogo não começou ainda a deitar fumo. Acabou de ser ateado para cozinhar carne. O que a pessoa vê é na verdade uma nuvem de mosquitos, que se juntaram por farejarem a carne. Saberá ela que há fogo acolá? Ela acredita que há fogo acolá, e acredita com verdade, por há mesmo fogo acolá. Também acredita razoavelmente, no sentido de que as pessoas mais razoáveis, no lugar dela, com os indícios de que dispõe, formariam a mesma crença. No entanto, não parece que a pessoa saiba que há fogo acolá. Afinal, é por sorte que está certa. Talvez as moscas se tenham juntado mesmo antes de o fogo ter sido ateado. Pelo que uma crença pode ser ao mesmo tempo razoável e verdadeira, sem com isso ser conhecimento” (Williamson, 2019, p.60).

Sobre o mesmo assunto, também Gettier imaginou casos semelhantes.⁵ Aquilo que Williamson (2019, p.61), ao invocar estes exemplos, pretendeu demonstrar é que “tais episódios mostram o quanto a Filosofia pode ser inspirada e orientada por exemplos”, na medida em que:

“Uma teoria pode parecer plausível, até persuasiva, à primeira vista, ou mesmo para gerações de pensadores inteligentes, com uma muito sólida formação, e, no entanto, soçobrar quando confrontada com um contraexemplo apropriado. Se não as confrontarmos com exemplos difíceis, não estaremos a testar adequadamente as nossas teorias. Aceitamo-las acriticamente, facilitando demasiado a vida a nós mesmos” (Williamson, 2019, p.61).

A ideia aqui fundamental, é que, segundo Williamson, devemos testar as nossas teorias e se não as confrontarmos com exemplos difíceis não estamos a testá-las adequadamente, mas sim apenas a aceitá-las acriticamente. Relativamente a estes exemplos, acrescenta ainda o autor que “uma característica impressionante de muitos exemplos na Filosofia é a de estes serem imaginários” (Williamson, 2019, p.61). Estes exemplos imaginários podem ser, portanto, experiências mentais, como o cenário apresentado de Dharmottara. Assim, Williamson descreve a experimentação mental como uma versão mais complexa da imaginação, do seguinte modo:

“a experimentação mental é apenas uma versão ligeiramente mais complexa, cuidadosa e ponderada desse processo, ao serviço de alguma investigação teórica. Sem isso, o pensamento humano seria drasticamente empobrecido (Williamson, 2019, p.70).

Logo, segundo Williamson, as experiências mentais são uma versão mais complexa da imaginação, ao serviço da investigação e sem a qual o nosso pensamento seria empobrecido. Isto é, a questão não é se Dharmottara alguma vez vivenciou

⁵ Edmund Gettier no seu artigo “Is Justified True Belief Knowledge?”, publicado na revista *Analysis* (v.23, pp.121-3) em 1963, apresenta também dois contraexemplos à análise canónica/tradicional do conhecimento, criticando a suficiência da CVJ para haver conhecimento.

efetivamente o cenário descrito, a questão relevante é que ainda que tal situação possa não ter ocorrido realmente, poderia claramente ter ocorrido, o que basta para defender o seu ponto. Nem sempre é necessário realizar algo para mostrar que é possível. Portanto, ainda que se trate de um cenário imaginário, ainda assim consegue colocar em causa a teoria. Por exemplo, imaginemos a experiência mental do violinista famoso proposta por Judith Jarvis Thomson em 1971 que desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento da Filosofia moral – o facto de ser um cenário imaginário não compromete a sua ideia. Não será, portanto, necessário replicá-la na realidade para que esta tenha valor, até porque isso seria imoral. Mas, sobre isto, sobre a concebilidade e possibilidade das experiências mentais, falaremos mais à frente.

3.2. Diferentes funções das experiências mentais

Sendo, então, uma experiência mental um cenário hipotético que simula mentalmente um conjunto de circunstâncias particulares sob as quais podemos fazer inferências, procuraremos neste capítulo analisar as suas diferentes funções e formas de aplicação nas quais se apoiam essas mesmas inferências. Debruçar-nos-emos agora, portanto, na finalidade e no objetivo das experiências mentais.

Vimos que, segundo Williamson, o papel das experiências mentais testa as nossas teorias com exemplos difíceis, exemplos estes que podem neste caso ser imaginários, tal como o cenário apresentado de Dharmottara. Portanto, as teorias devem ser testadas e isso consiste em avaliar as suas consequências, aquilo que ela prevê acerca das várias situações possíveis. Contudo, o número de tais situações possíveis é infinito, ao passo que não podemos pensar sobre cada uma delas separadamente, uma a uma. É exatamente esta a arte das experiências mentais: a de conseguir imaginar um cenário que teste adequadamente a teoria. Tal como afirma o autor:

“Se a previsão da teoria acerca do cenário se mostrar correta, trata-se de um indício sério a favor da teoria. Se a previsão se mostrar incorreta, trata-

se de um indício sério contra a teoria. Conceber a situação possível e descortinar o que a teoria prevê acerca da mesma é já uma experiência mental” (Williamson, 2019, p.65).

Portanto, Williamson apresenta uma dupla função das experiências mentais; por um lado, um filósofo pode invocar experiências mentais com o intento de sustentar a sua tese ou parte dela e comprovar a sua solidez, ou por outro, podem ser utilizadas pelo motivo contrário, ou seja, para refutar a tese ou parte da teoria de um filósofo.

Popper (1959) propõe também uma classificação das experiências mentais distinguindo-as entre o seu uso heurístico (de ilustração de uma teoria), o seu uso crítico (de refutação de uma teoria ou de demonstração de contradições) e o seu uso apologético (em defesa de uma teoria), (Cf. Brown e Fehige, 2023). Segundo esta classificação de Popper, as experiências mentais podem ser utilizadas para três diferentes finalidades: (1) para ilustrar ou fornecer um exemplo que esclareça a teoria; (2) para refutar ou apresentar um exemplo que contradiga a teoria; ou (3) como defesa da teoria de forma a sustentar a mesma.

James Brown (1991) propõe uma outra classificação possível para as experiências mentais, mais simplista do que a apresentada por Popper, ao distinguir as experiências mentais entre destrutivas e construtivas, como podemos verificar no seguinte excerto:

“elas funcionam de muitas maneiras diferentes, assim como experiências reais. Por exemplo, experiências reais às vezes testam (ou seja, confirmam ou refutam) conjecturas científicas; ora ilustram teorias ou simulam fenômenos naturais; e às vezes descobrem ou fazem novos fenômenos. As experiências mentais são pelo menos tão ricamente diversas nos seus usos quanto estas. No entanto, existem alguns padrões definidos. A taxonomia que proponho é a seguinte. Primeiro, as experiências mentais dividem-se em dois tipos gerais, que chamarei de destrutivas e construtivas” (Brown, 1991, p.33).

Para Brown, tal como as experiências reais, isto é, aquelas que são efetivamente realizadas na prática, as experiências mentais funcionam também para diferentes

propósitos, quer para testar teorias ao confirmá-las ou refutá-las, quer para as ilustrar, sendo, portanto, tão ricas como as primeiras no seu uso. Pelo que as divide entre destrutivas e construtivas. As experiências mentais construtivas são uma forma de fornecer suporte positivo a uma teoria. São o tipo de ilustração que faz alegações claras e evidentes de uma teoria, servindo como um tipo de auxílio heurístico, no qual o resultado pode estar até já bem estabelecido, mas a experiência mental pode auxiliar o seu entendimento (como por exemplo a experiência mental do violinista de Thomson que mostrou que o aborto pode ser moralmente permitido mesmo tendo o feto direito à vida). O que estes tipos de experiências mentais têm em comum é que visam estabelecer algo positivo, ao contrário do tipo de experiências mentais destrutivas que tentam demolir uma teoria existente.

Também Bokulich (2001, p.301), relativamente ao papel das experiências mentais, refere que “as experiências mentais desempenham um papel na avaliação, aceitação e rejeição de teorias. Segundo Bokulich, a função das experiências mentais na Filosofia difere da sua função, por exemplo, na física, na medida em que esta função avaliativa das experiências mentais não consiste num teste à adequação empírica das nossas teorias, mas sim num teste às suas virtudes não empíricas, como a sua consistência e o seu poder explicativo.

De forma semelhante, Gendler (2004, p.1154) indica que “realizar uma experiência mental é raciocinar sobre um cenário imaginário com o objetivo de confirmar ou desconfirmar alguma hipótese ou teoria”, sustentando, assim, a sua utilidade também na confirmação ou refutação de teorias.

Para além destas funções referidas, Lehtonen (2012) realça o papel da idealização e da exemplificação como sendo as principais abordagens no uso das experiências mentais, como podemos verificar no seguinte excerto:

“Histórias imaginárias e experiências mentais são frequentemente usadas na Filosofia para esclarecer, exemplificar e fornecer evidências ou contra evidências para ideias e princípios abstratos. (...) Mesmo uma breve pesquisa da literatura filosófica mostra rapidamente que a idealização e a

exemplificação são as principais abordagens no uso de experiências mentais. O objetivo das idealizações é conceber e condensar os aspetos centrais ou relevantes de realidades complexas e tornar essas conceptualizações testáveis no ‘laboratório da mente’” (Lehtonen, 2012, p.2).

Assim, segundo Lehtonen, a partir desta idealização e exemplificação, as experiências mentais permitem exemplificar e/ou fornecer (ou não) evidências para ideias abstratas, ao torná-las testáveis no laboratório da mente, tal como refere. De forma mais direta sustenta que “no que diz respeito à função argumentativa das experiências mentais, a sua função é apoiar ou refutar afirmações” (Lehtonen, 2012, p.2).

Contudo, apesar de considerarmos todas estas diferentes classificações, na sua essência considero que estas diferentes formas de definir as funções das experiências mentais acabam por ser diferentes apenas na forma como o expressam, pois no fundo acabam por classificar o papel das experiências mentais de um modo bastante similar, na medida em que, o foco de todas estas diferentes classificações assenta no seu papel construtivo ou crítico e reflexivo, ou dito de outra forma, no seu papel enquanto teste, quer de comprovação quer de refutação. Logo, ainda que possamos apontar diferenças entre diversas experiências mentais, podemos afirmar que todas estas têm a mesma natureza no sentido em têm todas o papel de justificação e explicação. Isto é, aquilo que realmente caracteriza é o facto de estas serem um teste à nossa compreensão das coisas, que envolve diferentes procedimentos de exame e crítica, quer seja para a análise de contraexemplos, para a refutação de uma teoria, para a procura de inconsistência nas teorias, para a análise de possibilidades, apresentação de evidências, ilustração de ideias, análise de consequências ou produção de intuições. De qualquer das formas, uma experiência mental é (e é isso que é comum entre todas) um instrumento de investigação e de persuasão racional.

3.3. Limites e falibilidades das experiências mentais

Até aqui vimos o que são experiências mentais e quais as suas diferentes funções na Filosofia. Contudo, estas visões mais otimistas sobre o papel das experiências mentais não são, evidentemente, as únicas existentes. Existem, claro, também críticas à utilização das mesmas. Aquelas que nos importam analisar aqui, face a linha de pensamento que estamos a seguir, são: 1) a objeção à sua (in)aplicabilidade prática; e 2) as objeções apontadas à sua força epistêmica (quer pelo papel da imaginação, quer pelo papel das intuições). Passaremos, portanto, a analisar respetivamente, cada uma destas críticas colocadas às experiências mentais.

3.3.1. A (in)aplicabilidade prática das experiências mentais

Uma crítica apontada à utilização de experiências mentais recai sobre o facto de que não é possível serem realizadas realmente, isto é, reproduzidas na prática. Por exemplo, os físicos têm de realizar efetivamente as suas experiências e observar os resultados, ou seja, não basta que apenas imaginem a experiência e imaginem observar o resultado. Esta crítica apontada à possibilidade de realização das experiências mentais pode constituir uma ameaça à validade e credibilidade de tais cenários hipotéticos, pois coloca limites às mesmas. Todavia, em Filosofia não tem de ser necessariamente assim.

Segundo Williamson (2019, p.63), “parte da resposta está em as teorias filosóficas afirmarem tipicamente que é necessária uma dada generalização: que se verifica em todos os casos possíveis, não apenas em todos os que realmente ocorrem”. Por exemplo, Gettier apresentou cenários que demonstram ser possível possuímos uma crença verdadeira e justificada sem constituir, no entanto, conhecimento. Falámos, portanto, em cenários possíveis. Claro que estes casos de nada serviriam se procurassem responder à afirmação de que não há qualquer caso efetivo de conhecimento sem uma crença verdadeira e justificada, pois para refutar esta afirmação, tal como refere Williamson, seria necessário apresentar um caso real que provasse o contrário. No entanto, reforça o autor, as afirmações acerca de todos os casos possíveis tendem a ser

mais reveladoras do que aquelas que se restringem apenas aos casos realmente ocorrentes.

Relativamente aos testes à previsão da teoria, na ciência pressupõe-se a efetiva realização da experiência idealizada na realidade; contudo, afirma Williamson (2019, p.66), “concretizar o cenário não é o único modo de testar a previsão de uma teoria acerca do mesmo”. Até porque algumas experiências mentais são mais fáceis de concretizar do que outras. E algumas podem até ser impossíveis de concretizar, como por exemplo o mítico anel de Gíges que nos permitiria tornarmo-nos invisíveis sempre que o desejássemos. Assim, “se uma experiência mental for usada apenas como um exercício mental estimulante, a impossibilidade do cenário poderá não ser nociva” (Williamson, 2019, p.66).

Portanto, muitas vezes uma experiência real que se destina a ser análoga a uma experiência do mental é impossível de ser realizada devido a limitações, por exemplo, tecnológicas, éticas ou até financeiras. Tal como refere Brown (1991, p.1):

“Experiências mentais são realizadas no laboratório da mente. Além dessa metáfora, é difícil dizer o que são. Reconhecemo-las quando as vemos (...) Elas são muitas vezes (mas nem sempre) impossíveis de implementar como experiências reais, seja porque não temos a tecnologia relevante ou porque são simplesmente impossíveis em princípio.”

No entanto, a irrealização física não deve ser uma condição necessária às experiências mentais. Antes pelo contrário, o ponto principal é que podemos controlar a natureza apenas através do pensamento. As experiências mentais em Filosofia não procuram ser comprovadas empiricamente como as da física. Em Filosofia as experiências mentais não sofrem nenhum constrangimento de realização prática ou de comprovação empírica, como podemos verificar no seguinte excerto de Lehtonen:

“A diferença central entre as experiências mentais na Filosofia e nas ciências naturais é que no caso das últimas o âmbito de possibilidades é limitado ao mundo real (e possivelmente aos seus homólogos fisicamente mais próximos), enquanto as experiências mentais filosóficas tem um âmbito

muito mais amplo de possibilidades: as experiências mentais na Filosofia podem, em princípio, apelar para qualquer cenário possível, ou até mesmo impossível. Assim, experiências mentais filosóficas são livres das exigências e dos limites da capacidade de realização prática e testabilidade empírica” (Lehtonen, 2012, p.3).

Logo, ao contrário das experiências mentais nas ciências naturais em que o âmbito de possibilidades é limitado ao mundo real, na Filosofia têm, como vimos, um âmbito de possibilidades muito mais amplo, podendo estas apelar até a cenários impossíveis, estando por isso livres desta exigência apontada de realização prática e testabilidade empírica.

Realizando aqui uma ponte sobre esta discussão acerca da execução das experiências mentais com o ensino, Sorensen (1992) afirma que os livros didáticos apresentam experiências mentais que apesar da sua execução ser possível teoricamente, não o é na prática, como podemos verificar:

“Os livros didáticos têm muitas experiências mentais cuja execução é teoricamente possível, mas impossível na prática (...) Muitas definições casuais de "experiência mental" implicam que todas as experiências mentais são como esses cenários tecnologicamente impossíveis. Esta generalização excessiva tenta inferir que algum tipo de impossibilidade é essencial para o próprio conceito de uma experiência mental” (Sorensen, 1992, p. 200).

Contudo, afirma também que as definições de experiência mental implicam já em si que este certo tipo de impossibilidade acaba por ser inerente ao próprio conceito de experiência mentais. Invocando ainda uma passagem de Kathleen Wilkes (citada por Sorensen, 1992, p.201), este autor advoga que “Tais incursões da imaginação são chamadas de experiências mentais precisamente porque são imaginárias, não podem ser realizadas no mundo real.” Portanto, tal como vimos em Williamson, também Sorensen afirma que “uma experiência pode ser uma evidência, mesmo que sua execução seja impedida por pequenas limitações tecnológicas” (ibidem).

3.3.2. A força epistêmica das experiências mentais

A discussão sobre experiências mentais é um tópico importante na Filosofia, sendo que no centro da discussão está o desafio epistemológico que questiona se podemos aprender algo sobre o mundo real em virtude de apenas pensar em cenários imaginários. Isto é, como é que podemos aprender sobre a realidade, unicamente a pensar? Será que apenas a imaginação nos leva ao conhecimento? Será que as experiências mentais realmente nos capacitam de adquirir novos conhecimentos sobre a natureza sem novos dados empíricos? Se sim, de onde vêm então essa nova informação? Por exemplo, podemos distinguir entre o bem e o mal através de exemplos de experiências mentais? Este é um dos problemas apontados na discussão acerca do papel das experiências mentais: o problema de saber se uma experiência mental nos pode levar a adquirir novos conhecimentos, ou seja, saber se podemos aprender algo de novo apenas através do pensamento.

Esta ideia de se adquirir conhecimento por via da imaginação pode ser alvo de críticas, pois normalmente associamos o conhecimento com os factos e a imaginação com a ficção. No entanto, segundo Williamson (2019, p.68), “esse estereótipo da imaginação é demasiado simples. A espécie humana não adquiriu evolutivamente uma capacidade psicológica tão sofisticada apenas para nos comprazermos em fantasias”.

A imaginação, por exemplo, alerta-nos para possibilidades futuras de forma a podermos-nos precaver ou a tirar proveito. Frequentemente, utilizamos a imaginação para escolher entre diferentes formas de agir, sendo esta, por isso, especialmente útil. Assim, segundo Williamson (2019, p.70), “imaginar é o modo mais básico que temos de aprender acerca de possibilidades hipotéticas”, e utilizámo-la, dessa forma, ao fazer experiências mentais. Acrescenta ainda o autor que “só os mais estultos entre os animais não pensariam em possibilidades hipotéticas” (ibidem).

Se o nosso pensamento e a nossa razão são vistos como faculdades que possuímos, então a prática imaginativa pode-nos também levar à obtenção de novas crenças que sem esta talvez não conseguiríamos atingir. Portanto, admitimos aqui uma

função epistemológica das experiências mentais na medida em que estas nos permitem a obtenção de conhecimento, ou a justificação, de crenças que já existentes.

Também Gendler (2004) considera que a imaginação envolvida neste raciocínio ou pensamento experimental fornece-nos alguma força epistêmica. Para defender esta sua posição Gendler utiliza um cenário hipotético: propõe-nos imaginar e questionar se caso retirássemos todos os nossos móveis da nossa sala de estar, poderiam lá caber quatro elefantes. Provavelmente responderíamos que não. Aquilo que Gendler pretende com este exemplo, é analisar se esta crença a que chegamos (de que não caberiam) é uma nova crença e se pode ser justificada. Podemos afirmar que a crença é nova partindo do princípio que nunca nos ocorrera pensar sobre tal questão. Segundo Gendler, esta nova crença é também justificada na medida em que foi formada a partir de um processo raciocínio (apesar de falível) confiável, no qual elaboramos uma representação mental da nossa sala vazia, juntamos a representação mental proporcional ao tamanho de quatro elefantes, organizamo-las mentalmente e chegamos à nova crença de que não seria possível. Esta crença que formamos através deste raciocínio foi resultado da inferência de premissas conhecidas para conclusões indutivamente ou dedutivamente implícitas. Concordo com Gendler que indiscutivelmente tínhamos já a crença verdadeira e justificada que os elefantes têm tal tamanho e que a nossa sala tem tal tamanho. Neste sentido, Gendler afirma que:

“A presença de uma imagem mental pode desempenhar um papel cognitivo crucial na formação da crença em questão. E este, embora falível, mecanismo quase observacional de formação de crença pode, em certos contextos, ser suficientemente fiável para contar como uma fonte de justificação” (Gendler, 2004, p.1154).

Portanto, a imaginação, ainda que falível, desempenha um papel crucial na formação de crenças. É certo que Gendler assume que a imagem que criamos pode ter sido em certa medida deturpada, por exemplo, ao omitirmos alguns detalhes. Contudo, refere que estes potenciais erros não são suficientes para impugnar este processo de raciocínio. Tal como afirma: “o facto de podermos errar ao empregar uma técnica não torna a técnica em si não confiável” (Gendler, 2004, p.1157).

Ainda, Lehtonen (2012) refere que autores como, por exemplo, Kathleen Wilkes argumentam que a utilização de experiências mentais gera resultados inclusivos e não convincentes. No entanto, a sua visão difere dessa e sustenta que “estes cenários hipotéticos têm sido muitas vezes um catalisador para novas descobertas.” (Lehtonen, 2012, p.12). Lehtonen defende que as experiências mentais têm uma função negativa, no sentido em que podem demonstrar que uma teoria está em conflito com outras crenças que podemos ter e assume que, por vezes, esta função nos pode fornecer resultados inconclusivos. Todavia, independentemente dos resultados, Lehtonen conclui que as experiências mentais continuam a poder dar-nos motivos para suspeitar das teorias, suspeita esta que é, segundo ele, digna e relevante para a investigação. Defendendo, portanto, com isto, que as experiências mentais desempenham um papel importante na análise de teorias e que “proibir a invocação de cenários imaginários na argumentação filosófica seria muito problemático à luz do desenvolvimento e da prática real da Filosofia” (Lehtonen, 2012, p.12).

Uma outra crítica apontada às experiências mentais provém do facto de que quando pronunciamos vereditos relativamente às experiências mentais apoiámo-nos em intuições, e que estas não são confiáveis. Assim como afirma Lehtonen (2012, p.11): “Tem sido argumentado que quando uma experiência mental descreve um estado de coisas que é radicalmente diferente do real (ou do que pensamos que seja), as nossas intuições (isto é, percepções instintivas) tornam-se não confiáveis.”

Relativamente a esta dúvida face à confiabilidade das nossas intuições, Daniel Dennett designa as experiências mentais como “extratores de intuição” na medida em são concebidos para retirar de nós intuições e direccionar a nossa atenção e raciocínio:

“Uma estratégia popular na Filosofia é construir um certo tipo de experiência mental a que chamo extrator de intuição [...]. Extratores de intuição são concebidos engenhosamente para concentrar a atenção do leitor nos aspetos importantes e evitando que se atole em detalhes difíceis de seguir” (Dennett: 1984, 12)

Dennett refere-se às experiências mentais como ferramentas que direcionam ou nossos pontos de vista na direção desejada. Assim, ele adverte que as experiências mentais podem-nos levar acriticamente para uma conclusão que é injustificada, ao extraírem de nós uma intuição forte, mas ilusória.

Concordo com Williamson quando afirma que o problema surge exatamente na forma como são encaradas as intuições na obtenção de conhecimento. Como resposta a este problema, Williamson (2019, p.70) começa por referir que “tais intuições não estão limitadas à imaginação”, na medida em que pouca diferença faz se nos basearmos em intuições ao analisar situações hipotéticas ou a analisar situações reais, sendo que o resultado filosófico é o mesmo. Além disso, utilizamos a nossa intuição até nas situações mais simples do quotidiano.

Segundo o autor, se definirmos os juízos intuitivos como juízos que não são inferidos a partir de indícios, nesse caso os juízos que realizamos ao analisarmos as experiências mentais que são inferidos a partir de indícios não contam como intuitivos. Por outro lado, se definirmos pensamento intuitivo como um tipo de pensamento que “não se baseia num processo consciente de inferência” (Williamson, 2019, p.70) ou, pelo menos, do qual não estamos cientes, então “todo o pensamento não intuitivo se apoia em pensamento intuitivo” (Williamson, 2019, p.70). Isto porque se recuarmos no pensamento não intuitivo através do processo consciente de inferência no qual este se baseou, acabaremos por chegar a algum pensamento que não se baseia num processo consciente de inferência, isto é, a um pensamento intuitivo. Neste sentido todo o pensamento se apoia no pensamento intuitivo

O que sucede é se, por um lado, alguns filósofos argumentaram que os filósofos não se deveriam apoiar em intuições, por outro, segundo Williamson a maioria das pessoas concorda que os filósofos se apoiam em intuições para se pronunciar relativamente às experiências mentais. Ora, este problema apontado ao papel das intuições consiste, portanto, na confusão acerca do que entendemos como intuições. Contudo, isto não significa que todo o pensamento intuitivo seja racional. Algum pode até ser tendencioso. Se os juízos das pessoas sobre situações reais são preconceituosos, isso pode-se refletir também nas experiências mentais.

Neste sentido, existe muito ceticismo relativamente à fiabilidade das experiências mentais. Um dos motivos provém do facto de diferentes pessoas reagirem de forma diferente às experiências mentais, dependendo de fatores como etnia ou género, por exemplo.

“vimos uma série de estudos que indicavam que uma lista substancial de intuições filosóficas varia entre grupos demográficos e que são influenciadas por uma *série de fatores prima facie* irrelevantes (...) essas descobertas lançam dúvidas sobre o uso dessas intuições como evidência (...) Mas pensamos que essa conclusão é muito forte...” (Brown et al, 2018, p. 379).

Contudo, o Williamson (2019, p.73) considera que “os padrões subjacentes às nossas reações a experiências mentais têm muito mais a ver com as capacidades cognitivas que os humanos partilham” e não propriamente com fatores de outros tipos. Assim, relativamente à falibilidade das experiências mentais, “embora o modo como usamos a nossa imaginação ao avaliar experiências mentais tenda a ser fidedigno, por razões que discutimos antes, não há razão para esperar que seja sem por cento fiável – bem pelo contrário” (Williamson, 2019, p.74); pois, se frequentemente cometemos erros ao julgar casos reais, porque não os haveríamos de cometer ao julgar cenários imaginados? Contudo, Williamson acaba por afirmar que tal não é razão para deixar de as utilizar, uma vez que todas as faculdades humanas são falíveis. A proposta apresentada pelo autor face a este fator é a de não confiarmos exclusivamente em experiências mentais, mas sim utilizar também outros métodos. Mas, repito que não é razão para as deixar de utilizar. Afinal, conhecimento sem intuições parece impossível.

3.4. Experiências mentais: da Filosofia para o seu ensino

As experiências mentais são, como vimos, um instrumento de investigação, bastante utilizado em Filosofia, apesar de não ser exclusivo desta. São um instrumento de investigação dado que criam um espaço e um possível trajeto de aplicação de diferentes operações cognitivas presentes aquando da resolução de problemas. Vimos também, até aqui, o papel que desempenharam na Filosofia e quais as suas funções.

Aquilo que nos importa agora analisar neste capítulo é se tal como na Filosofia, as experiências mentais no ensino de Filosofia também podem ou não ser benéficas. Isto é, se faz sentido aplicarmos este instrumento como um recurso e estratégia no ensino de Filosofia. A meu ver, faz todo o sentido.

O caráter crítico e argumentativo são como já referimos inerentes à Filosofia, à sua natureza. Pelo que fará todo o sentido que o ensino de Filosofia tenha como objetivo criar as condições favoráveis a este mesmo exercício crítico. Não só faz sentido, como é defendido e é constituído como uma meta no programa da disciplina que visa a adoção de estratégias ativas de participação. Logo, sendo que este trabalho de reflexão e de problematização é o esperado no ensino de Filosofia, na sua concretização devemos procurar estratégias dirigidas para a promoção do pensamento crítico e argumentativo. Ao lecionar os conteúdos programados, uma vez que estes estão elaborados através de problemas e de propostas de resolução dos mesmos, devemos colocar os alunos perante esses problemas. Levantar questões apenas sob uma forma interrogativa é insuficiente. Devemos adotar estratégias que permitam os alunos realmente sentir os problemas, apropriarem-se deles e compreenderem a sua relevância filosófica, de modo a eles próprios pensarem os mesmos.

Daí considerar que a utilização de experiências mentais pode ser uma boa estratégia de colocar os alunos a enfrentar e a “viver” esses mesmos problemas de forma criativa; a compreensão dos conteúdos pode ser exponenciada através da aplicação de experiências mentais, pois podem ajudar a ilustrar e a clarificar situações muito abstratas, acelerando assim o processo de compreensão. Uma experiência mental ao consistir numa hipótese, num cenário hipotético, permite a visualização de uma situação simulada de forma a utilizarmos o pensamento conforme faríamos perante circunstâncias reais.

3.4.1. A sala de aula como laboratório de experiências

Posto isto, sendo que vejo vantagens e potencialidades na utilização de experiências mentais enquanto recurso e estratégia no ensino de Filosofia, neste capítulo irei propor que as aulas de Filosofia sejam como um “laboratório de experiências” em que os alunos experienciam o trabalho filosófico. Para tal, passarei a expor o pensamento e proposta de Izuzquiza (1982) que de certa forma me inspirou e sustenta a minha proposta. Denoto apenas desde já que apesar de Izuzquiza (como iremos ver de seguida) se referir a “experiências conceptuais” e não a “experiências mentais”, sendo que para o autor correspondem a situações artificiais criadas para ser utilizadas em sala de aula e promover uma simulação epistemológica (do comportamento de um filósofo), a minha proposta com a utilização de experiências mentais têm o mesmo objetivo didático e cognitivo.

Na sua obra “La clase de Filosofia como simulacion de la actividad filosofica”, Izuzquiza (1982) realiza uma proposta metodológica de considerar a aula de Filosofia como um laboratório conceptual, na qual se simula a atividade filosófica. Segundo a visão do autor, a conceção de uma aula de Filosofia tem se modernizado mediante a utilização superficial de práticas e técnicas novas, mas não se transformou profundamente. Face este problema, o autor propõe que as aulas de Filosofia sejam concebidas como um laboratório.

Izuzquiza (1982, p.23) define laboratório como um determinado lugar onde se levam a cabo certas experiências, onde se desenrolam determinadas condutas metodológicas dentro de uma tradição teórica concreta e se põem em prova diferentes hipóteses. Portanto, dito de outra forma, um laboratório é um lugar de investigação onde se colocam em prática diferentes aspetos fundamentais de metodologia científica e os processos cognitivos que a constituem; onde se trabalha fundamentalmente com determinados problemas e se procura resolvê-los; e onde se desenham continuamente experiências diferentes a fim de resolver esses mesmo problemas.

Após definir em que consiste o trabalho num laboratório, Izuzquiza (1982, p.26) propõe que as aulas de Filosofia decorram também nesta lógica de trabalho, isto é, que

a aula de Filosofia seja como um laboratório onde se realiza investigação, pois esta nunca deve ser reduzida à mera passividade. O autor refere ainda que o foco numa aula de Filosofia deve ser o conjunto de problemas e a sua resolução, devendo ser o problema o fio condutor da aula sobre o qual se estruturam as atividades. Além disso, segundo o autor, sendo que num laboratório se desenham continuamente experiências diferentes a fim de resolver problemas, um dos aspetos centrais na estrutura de uma aula de Filosofia enquanto laboratório deverá ser também a realização de experiências. Deste modo, o papel do professor nesta proposta de simulação epistemológica de Izuzquiza, será propor diferentes situações de simulação que façam o aluno refletir para que “se comporte” como um filósofo durante a aula. Isso significa que, o aluno deve reviver ou simular exatamente esta atitude de um filósofo. A aula de Filosofia não pode ser uma mera transmissão mecânica de conhecimento; aliás, esse é um dos principais motivos pelos quais alguns conceitos e teorias são por vezes ininteligíveis, dado que o aluno não participou na sua criação nem lhes atribuiu, portanto, significado.

Posto isto, apresentada a sua proposta de aula de Filosofia enquanto simulação da atividade filosófica, Izuzquiza refere que o material de trabalho nas aulas de Filosofia é o conjunto de problemas filosóficos. Segundo o autor, os problemas diferentes encontram-se enquadrados em contextos diferentes, mas acredita numa espécie de “denominador comum” a todos os problemas, que é “o seu carácter de tensão, de não resolução, de ignorância confessada, de desafio, que implica algo por resolver, que exige um esforço para resolver, e para conseguir isso, diferentes procedimentos devem ser usados” (Izuzquiza, 1982, p.39).

Sendo o problema o elemento fundamental, quer num laboratório quer na aula de Filosofia enquanto simulação proposta pelo autor, isto implica uma mudança de atitude face ao tradicional. Isto é, tradicionalmente, o ensino de Filosofia tem consistido em ensinar as respostas de determinados filósofos para determinados problemas. Contudo, esta proposta de Izuzquiza coloca o seu foco, em primeiro lugar, na criação do problema, ou seja, na recriação (idealmente realizada pelos alunos) dos problemas fundamentais que os filósofos levantaram. Esta atividade de perguntar, como aspeto central ao “fazer Filosofia”, parece ficar esquecida numa abordagem mais expositiva do

ensino de Filosofia. Portanto, aquilo que Izuzquiza pretende é atender, prioritariamente, à gênese do processo de conhecimento, trabalhando uma sensibilidade através de um processo dinâmico. Assim, esta proposta representa uma importante mudança metodológica nas aulas de Filosofia.

O professor deve, deste modo, ajudar a traduzir as questões que os filósofos levantaram para que estas possam ser inteligíveis aos alunos; por outras palavras, apresentar a história que levou à elaboração do problema para que seja acessível ao aluno. Desta forma, como sustenta Izuzquiza (1982, p.43): “o professor de Filosofia deve envolver-se na “tradução das condições de possibilidade” de certas abordagens filosóficas, em vez de na tradução das próprias abordagens e dos seus resultados.” Portanto, o professor deve criar as condições favoráveis que permita aos alunos trabalhar esta sensibilidade. Este contínuo lidar com o problema é o que caracteriza a investigação e este invocar a gênese dos problemas filosóficos é o fundamental no trabalho filosófico. E é, segundo Izuzquiza, exatamente através deste foco no problema, o modo como deve funcionar o laboratório filosófico que ele propõe.

Portanto, na sua proposta de aulas de Filosofia como laboratório, ele atribui um papel central aos problemas filosóficos, na medida em que sustenta que o comportamento dos filósofos deve ser simulado epistemologicamente por meio da realização de determinadas experiências. Isto porque em qualquer laboratório a principal tarefa consiste na realização de experiências e posterior trabalho sobre os seus resultados. O autor refere que um problema científico é essencialmente o que motiva, entre outras coisas, a investigação científica e que a realização de experiências científicas são uma tentativa de enfrentar e tentar resolver esses mesmos problemas.

Relativamente às experiências científicas Izuzquiza (1982, p. 45) refere que “uma experiência científica é uma experiência construída com o propósito de provocar uma determinada situação para suscitar uma consideração cognitiva”. Assim, ele considera que o modelo de trabalho no ensino de Filosofia deveria ser o da investigação científica, isto é, que o trabalho fundamental de uma aula de Filosofia deve consistir em realizar uma série de experiências e refletir sobre os resultados a que essas experiências conduziram. Portanto, no trabalho experimental, segundo o autor, “simula-se o

comportamento de um investigador, trabalham-se determinados problemas e a aula transforma-se num laboratório” (Izuzquiza, 1982, p. 45).

Daí a sua proposta consiste na elaboração de certas experiências que permitam ao aluno trabalhar como um filósofo e lidar com os problemas fundamentais da Filosofia com todo um rigor conceptual. Estes tipos de experiências consistem em construir uma determinada situação para testar um certo tipo de comportamento conceptual, analisar uma série de problemas e ser capaz de levantar outros. Portanto, segundo o autor, “o professor deve focar a sua atenção no desenho de experiências que permitam realizar uma simulação epistemológica e o tratamento de problemas fundamentais, inteligíveis pelo aluno, para manipulação em aula.” (Izuzquiza, 1982, p. 46).

Neste sentido, uma experiência é, na realidade, um elemento de tradução de um problema. Muitas vezes, o aluno não compreende os problemas apresentados numa aula convencional, pois falta aquela apropriação do problema em que o aluno efetivamente o sente como seu. Então, “parece necessário que o aluno reconstrua a origem do problema e o situe numa rede adequada de relações, da mesma forma que o fez o filósofo ou investigador profissional mesmo que o faça de forma elementar” (Izuzquiza, 1982, p. 47). É exatamente esta a proposta do autor, ele sustenta que esta reconstrução pode ser realizada através do trabalho com experiências conceptuais.

Mas o que é então uma experiência conceptual? Izuzquiza define experiência conceptual da seguinte forma: “Uma experiência conceptual será uma situação artificial criada para ser realizada em aula (com controlo e planeamento) que, de forma indireta, levará o aluno a considerar o problema a ser analisado, ‘traduzindo’ os elementos fundamentais presentes em toda a investigação científica e filosófica” (Izuzquiza, 1982, p. 47).

Através de uma experiência conceptual, isto é, através desta simulação epistemológica, os problemas são abordados e tornam-se reais numa aula. Deste modo, segundo o autor, o aluno sem que se aperceba, através destas experiências, chega a colocar problemas semelhantes aos grandes problemas filosóficos e a comportar-se como um filósofo. Assim, com uma experiência, “os problemas são facilmente

detetados, podem ser trabalhados com rigor e, sobretudo, o aluno, ao trabalhar nele, pode se tornar alguém que ‘faz’ Filosofia” (Izuzquiza, 1982, p. 47).

Portanto, o objetivo da utilização de experiências para Izuzquiza é a simulação do comportamento de um filósofo ou investigador de forma a contribuir para desenvolver a sensibilidade filosófica do aluno. Contudo, não há experiência sem problema; logo, ao projetar uma experiência, devemos ter em consideração o problema que pretendemos que o aluno recrie, sinta e reflita. Assim, antes de projetamos uma experiência, o problema que será a base da experiência e o propósito da utilização da mesma deve estar muito claro.

Não nos podemos apenas limitar a expor os conteúdos que temos de ensinar, devemos pensar numa forma do aluno trabalhar com eles, tarefa esta que não sendo fácil, é altamente gratificante e criativa. Izuzquiza propõe, portanto, que as aulas de Filosofia sejam uma simulação da própria atividade filosófica, uma atividade contínua de experimentação na qual o aluno se comporta como um filósofo. Esta proposta coloca o aluno com um papel central e ativo nas aulas, pois apenas assim, segundo o autor, pode aprender e desenvolver as competências filosóficas fundamentais e adquirir a “sensibilidade” filosófica necessária.

Também Baltzly, no seu artigo “Trolleyology as First Philosophy”, defende a utilidade das experiências, no sentido em que com a sua utilização os alunos são capazes de descobrir, sem que lhes digam como, e sem que lhes digam o estão a fazer, a sua capacidade de “fazer Filosofia” (Cf. Baltzly, 2021, p.12).

Posto isto, a minha proposta é que as aulas de Filosofia sejam como um “laboratório de experiências” no qual os alunos experienciam o trabalho filosófico. Como vimos, a conceptualização, a problematização e argumentação são as competências filosóficas que devemos procurar promover no ensino de Filosofia, e a promoção destas pode ser potencializada com uma seleção adequada de recursos e estratégias. Neste sentido, a sala de aula enquanto “laboratório de experiências” foi a estratégia que implementei no âmbito desta investigação para analisar o papel que a utilização de experiências mentais pode ter na promoção de competências filosóficas e

enquanto potencializador do ensino-aprendizagem da Filosofia no ensino secundário. Assim, no próximo e último capítulo do presente relatório concretizarei uma exposição prática do trabalho de investigação-ação realizado durante a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES), na qual utilizei em diversas regências experiências mentais como recurso e estratégia didática, de modo a analisar a sua utilidade prática no ensino.

4. Uma Exposição prática

Na primeira parte do presente relatório foi realizado um enquadramento teórico, no qual apresentámos e analisámos bibliografia relevante sobre o propósito do ensino de Filosofia no ensino secundário e sobre a utilização de experiências mentais na Filosofia. Realizámos também uma ponte entre a utilização das experiências mentais na Filosofia e a sua utilização enquanto recurso e estratégia didática no ensino de Filosofia como forma de potencializar o desenvolvimento de competências filosóficas, ao apresentarmos uma proposta de abordagem das aulas de Filosofia como um “laboratório de experiências”.

Assim, esta segunda parte do presente relatório encontra-se intimamente relacionada com a primeira, sendo que visa a apresentação de um procedimento de investigação-ação que teve como principal objetivo analisar exatamente o impacto da aplicação de experiências mentais nas aulas de Filosofia (e não só)⁶, bem como a posição dos alunos e professores relativamente à mesma. Assim, neste capítulo, vamos apresentar e analisar o procedimento investigação-ação elaborado durante o período de estágio de 2023/2024, na Escola Secundário Almeida Garrett, em Vila Nova de Gaia.

Ao longo deste capítulo, começaremos então por apresentar uma contextualização da investigação e explicação das principais motivações que me levaram à mesma. Seguidamente irei descrever todas as atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula e, por último, apresentarei todo o procedimento realizado na recolha dos dados, seguida da análise e reflexão sobre os resultados obtidos.

⁶ Não só, pois, para além da aplicação de experiências mentais nas aulas de Filosofia, apliquei também uma experiência mental, de forma a testar a sua utilidade, numa atividade do plano anual de atividades (portanto, fora das aulas propriamente ditas), na Sociedade de Debates da ESAG, na qual foi uma das coordenadoras. Esta aplicação será analisada num subcapítulo posterior.

4.1. Contextualização/motivação do estudo

A minha proposta e intenção da investigação acerca do papel das experiências mentais, enquanto estratégia e recurso didático no ensino de Filosofia, deveu-se a diversos fatores que serão agora apresentados. Primeiro, apenas a título de curiosidade, recordando-me do meu tempo enquanto estudante do ensino secundário, relembro-me que o meu professor de Filosofia na altura utilizava bastante o recurso a experiências mentais nas suas aulas, o que me deixava sempre bastante motivada e ajudava-me imenso na compreensão dos conteúdos. Portanto, posso afirmar que de certa forma, desde então, começou o meu interesse pelas experiências mentais. Além disso e em segundo lugar, na unidade curricular “Aplicações Didáticas em Filosofia” (unidade curricular obrigatória) do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, que teve como objetivos uma exploração de diferentes tipos de aplicação didáticas no ensino de Filosofia, bem como a reflexão acerca dos limites, insuficiências e potencialidades dos diferentes tipos e usos dos recursos didáticos, foi objeto de estudo o recurso a experiências mentais, enquanto forma de “visualizar” os problemas filosóficos. Também este fator me deixou ainda mais intrigada relativamente ao potencial deste recurso didático e com a pretensão investigar a sua utilidade.

Contudo, o principal motivo que me levou a avançar com esta investigação não poderia deixar de ser os alunos. No decorrer do estágio constatei que os alunos, muitas vezes, pediam para clarificar os conteúdos a partir de exemplos de forma a compreendê-los melhor. Reparei também que esta dificuldade se prendia com o facto de que, por vezes, os alunos não compreendiam o problema que estava a ser discutido, nem a sua relevância e pertinência. De forma a combater esta dificuldade realizei uma investigação com o objetivo de identificar estratégias e metodologias que auxiliassem os alunos a compreender melhor os problemas através de exemplos (tal como verifiquei que os alunos não só necessitavam, como solicitavam).

Como vimos já na exposição teórica do presente relatório, por vezes os alunos não compreendem os problemas, pois falta uma apropriação do problema. Analisámos também uma proposta didática que consiste na elaboração de certas experiências que permitam ao aluno trabalhar “como um filósofo” e lidar com os problemas

fundamentais da Filosofia com todo um rigor conceptual, através de uma simulação epistemológica, segundo a qual os problemas são abordados e tornam-se reais numa aula.

Assim, após realizar uma análise bibliográfica sobre a utilização de experiências mentais no ensino, considere relevante e pertinente aplicar em contexto de estágio desta estratégia de aula de Filosofia como “laboratório de experiências” e perceber de que forma esta pode potenciar a aprendizagem dos alunos e a promoção de competências filosóficas. Portanto, em suma, o procedimento de investigação-ação que aqui iremos apresentar pretende analisar o papel das experiências mentais na promoção de competências filosóficas e a satisfação dos alunos face a esta ferramenta.

4.2. Preparação e planificação das aulas

De forma a compreender o potencial da utilização de experiências mentais no ensino de Filosofia, ao longo do meu período de estágio, procurei na planificação e na execução das aulas, sempre que foi possível e pertinente, aplicar como recurso e estratégia didática a utilização de experiências mentais. Portanto, a utilização das mesmas teve em conta estes dois fatores: primeiro ao número de regências que lecionei; segundo dentro das regências que lecionei, a pertinência da sua utilização (pois a sua utilização pode ser mais ou menos útil consoante os conteúdos). A utilização das mesmas, foi ainda, sempre devidamente discutida e analisada previamente antes das regências com o professor cooperante do estágio, tendo, portanto, a aprovação do orientador. Posto isto, irei realizar neste capítulo uma exposição das experiências mentais que tive a possibilidade de utilizar e aplicar enquanto recurso, bem como as estratégias que utilizei na sua utilização.

Esta estratégia foi desenvolvida em duas turmas do ensino secundário de diferentes anos de escolaridade, nomeadamente ao 11º G, uma turma do curso de ciências e tecnologias constituída por 25 alunos, e ao 10ºI, uma turma do curso de línguas e humanidades constituída por 28 alunos. Estas duas turmas diferem em termos de aproveitamento, sendo que no 11ºG os alunos eram mais atentos e participativos.

4.2.1. Experiência mental do génio maligno de Descartes

A primeira experiência mental que apliquei no 11ºG foi a experiência mental do génio maligno proposta por Descartes, correspondendo esta já a um dos conteúdos essenciais e obrigatórios segundo as aprendizagens essenciais de Filosofia do 11º ano⁷.

Utilizei esta experiência mental numa regência que se inseriu no Módulo IV- “O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica”, na unidade acerca da “Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva (Filosofia do Conhecimento)” das aprendizagens essenciais de Filosofia do 11º ano e que recaiu dentro do problema da possibilidade do conhecimento e na resposta racionalista de Descartes, na dúvida enquanto método e nos argumentos céticos utilizados por Descartes, sendo um deles o argumento do génio maligno.⁸ Para compreendermos aquilo que Descartes pretendeu com esta experiência mental, temos de compreender todo o contexto em que esta aparece.

O projeto cartesiano iniciou-se exatamente com a procura de resposta ao desafio lançado pelo ceticismo, no qual Descartes se propôs a encontrar uma crença que fosse absolutamente certa e indubitável. Enquanto resposta ao ceticismo, levou este ao extremo, utilizando como método, a dúvida. Descartes introduziu a dúvida como uma ferramenta na procura do conhecimento, pois, para alcançar um conhecimento seguro e indubitável, seria necessário submeter todas as nossas crenças a uma dúvida rigorosa. Assim, Descartes procedeu à suspensão provisória das suas crenças, na qual considera como provisoriamente falso tudo aquilo que seja minimamente duvidoso.

Além de provisória, a dúvida cartesiana é também hiperbólica, e é esta característica da dúvida que mais nos importa para compreender o papel da experiência mental do génio maligno, pois é aí que a dúvida é levada ao seu extremo, num exagero.

⁷ Nas aprendizagens essenciais de Filosofia do 11º ano, apesar de não ser expresso explicitamente que “a experiência mental do génio maligno de Descartes” é um conteúdo obrigatório, é dito tacitamente quando se refere no documento à “resposta racionalista de Descartes: a dúvida metódica”, pois é imprescindível apresentar a sua hipótese de um génio maligno ao abordar a sua dúvida hiperbólica.

⁸ Conferir grelha de planificação relativa ao tema - Anexo 3

Sendo que não é possível analisar cada crença que possuímos isoladamente, para rejeitar todas as crenças minimamente duvidosas, é necessário analisar as principais fontes das nossas crenças. Descartes (1982) começa por duvidar dos nossos sentidos, uma vez que é dos sentidos que provêm muitas das nossas crenças. Dado que muitas das crenças que formamos provêm da experiência sensível, Descartes começou por analisar se os nossos sentidos são, ou não, uma fonte fiável das nossas crenças, concluindo que uma vez que os nossos sentidos nos enganam algumas vezes, nunca podemos saber se nos enganam sempre e que, portanto, devemos considerar como falso todas as crenças que têm origem nos sentidos. Como forma de reforçar esta ideia de que os sentidos nos podem enganar, Descartes procura estender esta dúvida e apresenta uma outra razão pela qual devemos duvidar da nossa experiência sensível, afirmando que por vezes nós acreditamos que estamos a ter uma determinada experiência, quando na verdade estamos apenas a sonhar. A ideia aqui presente é que, por vezes, não é possível distinguir a vigília do sono; ou seja, não conseguimos distinguir as experiências que temos durante dos sonhos daquelas que temos quando estamos acordados. Este argumento de Descartes ficou assim conhecido como o argumento da indistinção vigília-sono ou argumento do sonho. Este argumento é radical na medida em que permite colocar em causa todas as crenças empíricas.

Daqui, surge o terceiro e último argumento apresentado por Descartes, o argumento do génio maligno. O argumento do sonho não coloca em causa todas as nossas crenças, pois, mesmo que a vida fosse um sonho algumas das crenças que possuímos continuam a ser verdadeiras, como é o caso das crenças matemáticas e de outras crenças *a priori*. Todavia, sendo que nesta dúvida metódica são colocadas em causa todas as fontes de conhecimento, de modo a testar este tipo de crenças, a dúvida cartesiana vai extremar-se ainda mais. Para tal, Descartes coloca a hipótese do génio maligno, que consiste na suposição da existência de um ser tão poderoso quanto Deus, mas malévolo que pode manipular os nossos pensamentos e enganar-nos até nas ideias mais evidentes. Esta hipótese permite duvidar não só das nossas crenças *a posteriori* (como o argumento do sonho) mas também das nossas crenças *a priori*.

Posto isto e contextualizada a forma como aparece esta experiência mental no pensamento de Descartes, irei agora descrever como apresentei a mesma. Ora, para apresentar esta experiência mental aos alunos, utilizei como recurso o seguinte texto no qual Descartes coloca a hipótese do génio maligno:

“Vou supor, por consequência, não o Deus sumamente bom, fonte da verdade, mas um certo génio maligno, ao mesmo tempo extremamente poderoso e astuto, que pusesse toda a sua indústria em me enganar. Vou acreditar que o céu, a terra, as cores, as figuras, os sons, e todas as coisas exteriores não são mais do que ilusões de sonhos com que ele arma ciladas à minha credulidade. Vou considerar-me a mim próprio como não tendo mãos, não tendo olhos, nem carne, nem sangue, nem sentidos, mas crendo falsamente possuir tudo isto. [...] Por conseguinte, suponho que é falso tudo o que vejo. Creio que nunca existiu nada daquilo que a memória enganadora representa. Não tenho, absolutamente, sentidos; o corpo, a figura, a extensão, o movimento e o lugar são quimeras. Então, o que será verdadeiro? Provavelmente uma só coisa: que nada é certo.”⁹

Portanto, utilizei o recurso à experiência mental paralelamente com estratégia de análise de texto e com o diálogo orientado, ao colocar aos alunos questões como “qual é a ideia apresentada no texto?”; “o génio maligno que Descartes a que Descartes se refere, é capaz de nos fazer duvidar do quê?”; “qual é a conclusão a que Descartes chega”, de forma a promover exatamente a análise crítica e a argumentação.

Um aspeto que considerei bastante interessante foi a reação de alguns alunos face a esta experiência mental. Alguns alunos mostraram-se intrigados com esta hipótese de um génio maligno proposta por Descartes e criticaram-na argumentando que era demasiado irrealista e exagerada. Assim manifestaram um certo ceticismo quanto à possibilidade de tal cenário. Com isto, considero que a utilização desta experiência mental, tal como pretendido, promoveu o desenvolvimento da análise

⁹ Texto adaptado retirado de Da Gama, A., Faria, D., & Veríssimo, L. (2022), p.176

crítica e da argumentação. Todavia, considerei pela reação de alguns alunos que poderiam não ter compreendido esta hipótese do génio maligno. Assim, na aula seguinte, de forma a recuperar e clarificar este argumento do génio maligno utilizei como recurso uma outra experiência mental, do cérebro numa cuba que será analisada no subcapítulo que se segue.

Contudo, gostaria de referir desde já, que o meu propósito aqui não foi avaliar individualmente os resultados da utilização de cada experiência mental. Na secção 4.3.1 do presente relatório será realizada uma avaliação coletiva dos resultados da utilização das experiências mentais. Ainda, sendo que a utilização de experiências mentais foi mais significativa no 10º ano, a minha investigação incidiu apenas no 10ºI. Por esse motivo, apenas serão apresentados os resultados da sua aplicação coletiva na turma 10ºI (uma vez que não possuímos registos que comprovem os resultados da sua aplicação no 11ºG).

4.2.2. Experiência mental do cérebro numa cuba

Ainda dentro da mesma unidade relativa à Filosofia do conhecimento e na análise da resposta racionalista de Descartes ao problema da possibilidade do conhecimento (neste caso na aula posterior à anterior referida), de forma a recuperar o argumento do génio maligno, apresentei aos alunos a experiência mental do “cérebro numa cuba” proposta por Hillary Putnam, que corresponde a uma versão contemporânea do mesmo.¹⁰

Esta experiência mental consiste num cenário hipotético no qual um cientista remove o nosso cérebro do nosso corpo, deixa-o suspenso numa cuba e conecta os nossos neurónios a um computador que lhes fornece impulsos elétricos idênticos aos que o cérebro normalmente recebe. A forma como apresentei esta experiência mental aos alunos foi semelhante à forma como apresentei a experiência mental do génio maligno, ou seja, utilizei o recurso à experiência mental paralelamente com estratégia

¹⁰ Conferir grelha de planificação relativa ao tema - Anexo 4

de análise de texto e de diálogo orientado. O excerto que apresentei aos alunos foi o seguinte no qual Putman descreve o cenário em questão:

“Eis uma possibilidade de ficção científica discutida pelos filósofos: imagine-se que um ser humano (pode imaginar que é você mesmo) foi sujeito a uma operação por um cientista perverso. O cérebro da pessoa (o seu cérebro) foi removido do corpo e colocado numa cuba de nutrientes que o mantém vivo. Os terminais nervosos foram ligados a um supercomputador científico que faz com que a pessoa de quem é o cérebro tenha a ilusão de que tudo está perfeitamente normal. Parece haver pessoas, objetos, o céu, etc.; mas realmente tudo o que a pessoa (você) está a experienciar é o resultado de impulsos eletrônicos deslocando-se do computador para os terminais nervosos. O computador é tão esperto que se a pessoa tenta levantar a mão, a retroação do computador fará com que ela "veja" e "sinta" a mão sendo levantada. Mais ainda, variando o programa, o cientista perverso pode fazer com que a vítima "experiencie" (ou alucine) qualquer situação ou ambiente que ele deseje. Ele pode também apagar a memória com que o cérebro opera, de modo que à própria vítima lhe parecerá ter estado sempre neste ambiente” (Putman, 1981, pp. 5-6).

Este caso hipotético vai ao encontro do génio maligno de Descartes, na medida em que esse cenário também coloca em causa todas as nossas crenças. Considerei que o recurso a esta experiência mental poderia ser útil para os alunos, pois, para além de consolidar o argumento do génio maligno, poderia permitir aos alunos colocar e analisar o problema da justificação das nossas crenças a partir de um cenário diferente. Isto é, com esta analogia os alunos poderiam “visualizar” a partir de um exemplo mais “concreto” uma ideia tão abstrata de um génio maligno. A imagem de um cérebro isolado numa cuba fornece uma boa metáfora para a ideia de que as nossas crenças podem ser enganadoras e manipuladas e esta abordagem pode tornar o conceito mais compreensível e envolvente, facilitando o processo de aprendizagem. Esta analogia permitiu estimular discussões interessantes e, por sua vez, promover o pensamento crítico. Os alunos reagiram de forma bastante positiva a esta experiência mental e

afirmaram ter sido útil para clarificar a hipótese do génio maligno. Um aspeto também interessante foi o facto de um aluno ter feito a referência ao filme Matrix¹¹ ao comparar a experiência mental com o cenário do filme. Contudo, tal como referi, sendo que a nossa pretensão não é avaliar individualmente a utilização de cada experiência mental, não possuímos registos formais que o comprovem.

4.2.3. Experiência mental do Tom de Azul de David Hume

A seguinte experiência mental que irei agora expor e explicar é a experiência mental do tom de azul, proposta por David Hume, que apresentei aos alunos na regência que lecionei, ainda dentro da unidade relativa à Filosofia do conhecimento (sendo a última que trabalhei nesta unidade, e com o 11º ano) e do problema da possibilidade do conhecimento. Mas, neste caso, inseriu-se na resposta empirista de David Hume, mais precisamente nas objeções à sua resposta empirista¹². No entanto, antes de analisarmos esta experiência mental, tal como fizemos com as anteriores, para compreendermos aquilo que Hume pretendeu ao apresentá-la, temos de compreender todo o contexto em que esta aparece.

Sendo David Hume um empirista, considera que a fonte principal do conhecimento humano é a experiência. Segundo Hume (2020), na nossa mente nós temos percepções e divide estas em duas categorias distintas, distinguindo impressões de ideias, pelo seu grau de força e vivacidade com que as apreendemos. As impressões são os dados fornecidos pela nossa experiência imediata. Já as ideias são cópias enfraquecidas das impressões. Esta tese de Hume é conhecida como o princípio da cópia. Hume, para defender a sua tese de que as nossas ideias são apenas cópias das impressões, apresenta um argumento baseado na prioridade das impressões face às ideias. O argumento começa por defender que cada impressão simples tem uma ideia

¹¹ Relacionando esta experiência mental com o cinema, uma forma interessante de colocar este cenário aos alunos de outra forma, poderia ser através da visualização do filme “Matrix”, de 1999, que representa a realidade como sendo na verdade simulada por um computador, assim como nos leva a imaginar a experiência mental do cérebro numa cuba.

¹²Conferir grelha de planificação relativa ao tema - Anexo 5

que lhe corresponde. Se isto é verdade, então tem de haver algum tipo de dependência entre impressões e ideias. Todavia, pela sequência natural com que as percepções surgem nas nossas mentes, as impressões surgem sempre primeiro. Ora, daqui segue-se que são as ideias que dependem das nossas impressões. Logo, as ideias são cópias das impressões. Outro argumento utilizado por Hume baseia-se na ideia na ideia de que se algum homem tiver alguma deficiência num dos seus órgãos dos sentidos, então também não consegue ter as ideias correspondentes às sensações próprias desse órgão. Como, por exemplo, um homem cego de nascença não consegue formar nenhuma ideia de nenhuma cor.

É exatamente neste ponto, que surge a experiência mental do tom de azul de Hume que corresponde a um contraexemplo apresentado pelo próprio Hume ao seu princípio da cópia. Esta experiência mental consiste num cenário hipotético no qual alguém é colocado perante um espectro da cor azul em que um dos tons de azul esteja ausente:

“Suponhamos, pois, que uma pessoa desfrutou da sua visão durante trinta anos e que se tornou perfeitamente familiarizada com cores de todas as espécies, exceto com um matiz particular de azul, por exemplo, que nunca teve a sorte de encontrar. Que todos os diferentes matizes dessa cor, exceto aquele único, lhe sejam apresentados, descendo gradualmente do mais escuro para o mais claro; é evidente que ela perceberá uma lacuna, onde essa cor falta, e terá consciência de que nesse lugar há, entre as cores contíguas, uma distância maior do que em qualquer outro. Pergunto eu, agora: ser-lhe-á possível, pela sua própria imaginação, suprir tal deficiência e ascender por si mesma à ideia desse matiz particular, embora nunca lhe tenha sido transmitida pelos sentidos?” (Hume, 2020, p.29)

Portanto, assim como nas anteriores, utilizei o recurso a esta experiência mental paralelamente com estratégia de análise de texto, e com o diálogo orientado, no qual questionei os alunos relativamente à ideia que está a ser colocada em causa com este cenário. A ideia deste contraexemplo é que mesmo que esse alguém nunca tenha tido experiência desse tom de azul em particular, pode, ainda assim, formar uma ideia desse

tom, mesmo sem uma impressão que lhe corresponda. Tal não seria possível se efetivamente todas as nossas ideias fossem cópias de impressões. Contudo, Hume acaba por desvalorizar este contraexemplo, por considerar que não é suficientemente forte para colocar em causa o princípio da cópia. Após questionar qual a ideia que está a ser colocada em causa, os alunos responderam corretamente, o que serviu também para verificar que acompanharam os conteúdos. A utilização desta experiência mental foi útil também pois permitiu rever e clarificar o princípio da cópia. Assim, pela participação dos alunos posso afirmar que responderam de forma positiva à utilização desta experiência mental demonstrando-se interessados e envolvidos na discussão.

4.2.4. Experiências mentais associadas ao problema do livre-arbítrio

As experiências mentais que vimos até aqui (a do génio maligno de Descartes, a do cérebro numa cuba e a do tom de azul de Hume) foram todas experiências que utilizei em algumas das regências que lecionei ao 11º ano (no caso todas inseridas na unidade relativa à Filosofia do conhecimento). No entanto, a partir deste ponto, as próximas experiências mentais que iremos analisar foram todas aplicadas no 10º ano (nomeadamente o ano em que mais as utilizei como recurso e estratégia para a presente investigação).

No meu período de estágio tive a oportunidade de lecionar toda a unidade relativa ao problema do livre-arbítrio. Lecionei a unidade completa com o objetivo traçado juntamente com o professor cooperante de lecionar uma sequência de aulas. Assim, fui responsável pela organização e planificação de todas as aulas desta unidade, o que me permitiu trabalhar uma diversificação dos recursos e estratégias. Esta certa autonomia (sempre orientada) permitiu-me ao guiar essas aulas e ao pensá-las para aquela turma em específico, no caso o 10ºI, utilizar como recurso e estratégia duas experiências mentais que considerei interessantes e relevantes para o ensino-aprendizagem da unidade em questão.

4.2.4.1. Experiência mental do demônio de Laplace

A primeira experiência mental que apliquei nas regências que lecionei ao 10º ano foi a experiência mental do demônio de Laplace; mas, antes de analisarmos a mesma, vejamos sucintamente o contexto onde esta se inseriu.

Apresentei esta experiência mental na primeira regência do módulo II- “A ação Humana e os valores”, na unidade sobre “A ação humana- análise e compreensão do agir” e mais especificamente na subunidade relativa ao problema do determinismo e liberdade na ação humana [Metafísica], na qual: analisámos a definição dos conceitos de determinismo e livre-arbítrio na ação humana e lançámos o problema da compatibilidade entre ambos.¹³

O problema da compatibilidade do livre-arbítrio e do determinismo é um dos mais importantes problemas filosóficos sobre a ação e pode ser formulado da seguinte forma: Será o ser humano dotado de genuína liberdade, ou será ele inteiramente determinado por fatores que não pode controlar? Na Filosofia utilizamos a expressão “livre-arbítrio” para referir a capacidade de decidir e arbitrar as nossas ações de modo livre. Quando somos confrontados com a necessidade de fazer escolhas ou decisões parecem estar diante de nós várias possibilidades alternativas, nesse sentido o livre-arbítrio parece implicar a existência de “possibilidades alternativas” ou o poder de fazer de “outra forma”. Podemos então, definir livre-arbítrio como possibilidade de escolha, como ato voluntário, autónomo e independente de qualquer coação externa ou interna. Por estas características, o livre-arbítrio é frequentemente associados com outras noções como a responsabilidade moral. Contudo, apesar de termos a sensação de que aquilo que acontece depende fundamentalmente daquilo que decidimos fazer, temos ao mesmo tempo uma forte convicção de que tudo o que acontece é consequência necessária do passado (de acontecimentos anteriores) e das leis da natureza. Esta perspectiva ficou conhecida como determinismo. Se assim é, as ações e as decisões serão inteiramente determinadas por fatores que os agentes não controlam.

¹³ Conferir grelha de planificação relativa ao tema - Anexo 6

Foi exatamente neste contexto que introduzi a experiência mental do demônio de Laplace. Uma das mais célebres formulações do determinismo foi apresentada por Pierre-Simon Laplace do seguinte modo:

“Podemos encarar o estado atual do universo como o efeito do seu passado e a causa do seu futuro. Consideremos um intelecto que, num certo momento, conhecesse todas as forças que põem a natureza em movimento e todas as posições de todos os objetos que compõem a natureza. Se este intelecto fosse também suficientemente vasto para analisar todos esses dados, abrangeria numa única fórmula os movimentos tanto dos maiores corpos do universo, como do átomo mais ínfimo. Para esse intelecto, nada seria incerto, e o futuro, como o passado, estaria diante dos seus olhos” (Laplace, 2009, pp.3-4).

Apresentei esta experiência mental aos alunos através deste mesmo excerto de Laplace que analisei e discuti juntamente com eles. O meu objetivo com o recurso a esta experiência mental foi auxiliar na compreensão da ideia de que a crença no determinismo está bastante enraizada na forma de pensar sobre o funcionamento do universo. Pois, tal como a mesma demonstra, se o determinismo for verdadeiro, o passado e as leis da natureza determinam a cada instante um único futuro possível. Isto acontece porque, de acordo com o determinismo vivemos num universo com certas leis naturais que regem as relações entre todas as partículas físicas e, por isso, não é possível que as mesmas causas tenham efeitos diferentes. Posto isto, considero que a utilização desta experiência mental permitiu clarificar a ideia subjacente ao determinismo. Contudo, relativamente aos resultados da utilização desta experiência mental, torno a lembrar que o meu propósito não será realizar uma avaliação individualmente de cada uma, pois avaliarei o seu uso coletivo na secção 4.3.1.

4.2.4.2. Experiência mental de Harry Frankfurt (sobre possibilidades alternativas)

A segunda experiência mental que utilizei como recurso e estratégia neste conjunto de aulas relativos à questão do livre-arbítrio foi a experiência mental apresentada por Harry Frankfurt, no seu artigo “Alternate Possibilities and Moral Responsibility”, no qual procura mostrar que haver possibilidades alternativas não é uma condição necessária para haver livre-arbítrio.¹⁴ Mas tal como temos vindo a fazer, antes de apresentar a experiência mental, continuaremos com a contextualização.

Após analisar com os alunos os conceitos de livre-arbítrio e de determinismo, nesta sequência de aulas, lancei o problema da compatibilidade entre ambos. O problema surge porque apesar de termos a sensação de que aquilo que acontece depende fundamentalmente daquilo que decidimos fazer, ao mesmo tempo também não conseguimos viver sem assumir que todos os acontecimentos são causados por acontecimentos anteriores. Logo, estas crenças acabam por entrar numa tensão, uma vez que se todos os acontecimentos e se todas as nossas ações forem causadas por fatores que não controlamos, então não parece haver espaço para a liberdade humana. Este é exatamente o problema da compatibilidade. Face a este problema, podemos encontrar duas possíveis respostas: o incompatibilismo e o compatibilismo. O incompatibilismo é a tese de que o livre-arbítrio não é compatível com o determinismo e o compatibilismo a tese de que o livre-arbítrio é compatível com o determinismo. Um dos argumentos incompatibilistas mais discutidos é o “argumento da consequência”, formulado por Peter van Inwagen¹⁵, que podemos colocar da seguinte forma:

“1) Se o determinismo é verdadeiro, então não temos possibilidades alternativas.

2) Se não temos possibilidades alternativas, então não temos livre-arbítrio.

¹⁴ Conferir grelha de planificação relativa ao tema- Anexo 6

¹⁵ “O argumento da consequência de Peter van Inwagen é amplamente considerado como o melhor e mais influente argumento para se tentar mostrar que o compatibilismo é falso e que o incompatibilismo é verdadeiro.” (Faria, 2019, p.1955)

3) Logo, se o determinismo é verdadeiro, então não temos livre-arbítrio.”¹⁶

A ideia aqui presente neste argumento é que sendo o determinismo a tese de que o passado e as leis da natureza determinam em cada instante um único futuro, então, visto que não controlamos o passado nem as leis da natureza, segue-se daqui que caso o determinismo seja verdadeiro, quando agimos não temos realmente possibilidades alternativas. Ora, como vimos, o conceito de livre-arbítrio pressupõe a existência de possibilidades alternativas, pelo que, segundo este argumento, se não temos possibilidades alternativas, segue-se que não temos livre-arbítrio. Portanto, este argumento incompatibilista tem subjacente a ideia de que o determinismo implica que as nossas ações são a consequência de coisas que não controlamos (que escapam ao nosso controlo), por este motivo é designado “argumento da consequência”.

Face a este argumento, os defensores do compatibilismo, para negarem a sua conclusão, devem refutar uma das premissas. A proposta do compatibilismo contemporâneo passa por negar a segunda premissa do argumento da consequência, ao defender que podemos não ter possibilidades alternativas e, ainda assim, temos livre-arbítrio. Foi, portanto, neste momento, neste contexto e por este motivo, que apresentei aos alunos a experiência mental de Frankfurt. Para rejeitar essa premissa Harry Frankfurt concebeu uma experiência mental na qual um determinado agente não tem possibilidades alternativas (e, por isso, não pode agir de outra forma), mas ainda assim tem livre-arbítrio (no sentido relevante para a responsabilidade moral).

De forma semelhante à estratégia de utilização das experiências mentais anteriores, também apresentei esta experiência mental aos alunos a partir de um excerto e paralelamente à análise e discussão sobre o mesmo. Todavia, diferentemente dos casos anteriores, em que utilizei sempre um excerto do próprio autor da experiência mental, no caso desta experiência mental de Frankfurt apresentei-a a partir de um outro excerto. Optei por utilizar um outro excerto apenas por questões didáticas, pois considerei ser de mais fácil compreensão e melhor para trabalhar juntamente com os

¹⁶ Formulação do argumento retirada de Da Gama, A., Faria, D., & Veríssimo, L. (2022), p.76

alunos, pois acaba por sintetizar as ideias fundamentais da mesma. Refiro-me, no caso, ao seguinte excerto que apresentei:

“A Maria tem um dispositivo que lhe permite controlar o cérebro de José à distância, ainda que agora não esteja a fazê-lo. Ela quer que José realize um certo ato: votar no partido democrata. Suponha-se que Maria tem câmaras ocultas para a observar todos os comportamentos do José. Caso perceba que José não pretende votar no partido democrata, mas sim no partido republicano, ela ativará o dispositivo. Intervirá na situação e, controlando o cérebro de José, levá-lo-á a mudar de ideias e a votar no partido democrata. Contudo, Maria acaba por não intervir, pois José vota no partido democrata sem que ela ative o dispositivo. Neste caso temos uma situação em que existe uma circunstância tal que José toma, por si mesmo, a decisão de votar no partido democrata. Se José não decidisse, por si mesmo, votar no partido democrata, Maria acionaria um dispositivo ligado ao cérebro o qual forçaria José a tomar essa decisão. E a presença do dispositivo no cérebro de José em nada contribui para a sua decisão de votar no partido democrata.”¹⁷

Após ler o respetivo excerto com a turma, questionei os alunos se consideravam que o José tinha, neste exemplo, possibilidades alternativas, ao que todos os alunos, unanimemente, responderam que “não”, argumentando que qualquer que fosse a decisão de José ele acabaria sempre por realizar a ação pretendida por Maria, pois seria forçado. De seguida, questionei-os se José teve, ainda assim livre-arbítrio, ao que, novamente por unanimidade, todos os alunos me responderam que “sim”, argumentando que o José tomou a decisão por si mesmo. Tal leva-me a intuir que a utilização desta experiência mental foi pertinente na medida em que os alunos compreenderam a experiência mental e aquilo que se pretendia com a mesma, isto é, rejeitar o argumento da consequência. Além de que, gerou um debate interessante entre os alunos sobre a mesma.

¹⁷ Adaptação da experiência mental retirada de Faria, D. (2020), “O Enigma do Livre-Arbítrio”, disponível em : [Domingos Faria, PhD | Blog O Enigma Do Livre Arbítrio \(dfaria.eu\)](https://blog.dfaria.eu)

4.2.5. Experiências mentais utilizadas nas aulas de ética

As duas últimas experiências mentais apresentadas, a de Laplace e a de Frankfurt, foram utilizadas, tal como referimos, como recurso e estratégia didática na leção do problema do livre-arbítrio. As próximas experiências mentais que iremos analisar foram utilizadas nas aulas que lecionei sobre ética, mais precisamente relativas ao problema do critério ético da moralidade de uma ação, nomeadamente o dilema do trolley e outros dilemas éticos.

4.2.5.1. Experiência mental do Dilema do Trolley e intuições morais dos alunos

Na aula introdutória à unidade “A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial [Ética]”, na subunidade “A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas”. Começamos por lançar exatamente o problema do critério ético da moralidade de uma ação, isto é, por realçar a necessidade de fundamentação da moral.

Sendo a primeira aula sobre a respetiva unidade, a ética, foi imperativo, antes de mais, entender quais as questões e problemas que esta procurar tratar enquanto área da Filosofia. A Ética ou Filosofia moral é o ramo da Filosofia que procura responder à questão “Como devo agir?”. O problema central ao qual a ética procura responder é o seguinte: “O que torna uma ação moralmente certa ou errada?”. Ou dito de outra forma: “O que determina o estatuto moral dos nossos atos?”. A ética normativa é o ramo da ética que lida diretamente com estes problemas. Nesta unidade debruçarmo-nos sobre o problema do critério ético da moralidade de uma ação e analisamos duas éticas normativas: a ética deontológica de Kant e a ética utilitarista (dentro do leque de éticas consequencialistas) de Stuart Mill.

Estas duas éticas são normativas, uma vez que, apesar de que em grande medida se oporem, ambas procuram normas de conduta de ação, isto é, procuram definir o que é uma ação moralmente correta, uma ação moralmente errada, e o que diferencia uma

da outra. A ética deontológica de Immanuel Kant avalia o valor ético de uma ação consoante as intenções sob a qual é realizada, sendo o cumprimento do dever a intenção que torna uma ação moralmente boa. Por outro lado, na ética utilitarista desenvolvida por John Stuart Mill defende-se que o valor moral de uma ação depende exclusivamente das consequências que essa ação gera, na medida em que só faz sentido valorizar uma ação pelo bem, felicidade, prazer ou mal, infelicidade, ou dor que ela proporciona.

Ora, foi exatamente com o propósito e objetivo de colocar este problema do critério ético da moralidade de uma ação, de levar os alunos a compreender a sua relevância do mesmo e também para introduzir já algumas ideias fundamentais de cada uma das éticas normativas, que utilizei a experiência mental do dilema do Trolley.¹⁸

Sendo que a regência em questão foi a primeira de num conjunto de aulas dedicadas ao estudo da ética/Filosofia moral, a problematização ocupou um lugar central e fundamental. A problematização, sendo uma aula introdutória ao tema, é bastante importante; pois, é neste momento que devemos criar as condições favoráveis para que os alunos identifiquem o problema que estaremos a analisar neste conjunto de aulas (no caso, o problema do critério ético da moralidade de uma ação), e sobretudo compreendam a relevância desse mesmo problema.

A experiência mental do “Trolley Problem” foi apresentada, pela primeira vez em 1967 pela filósofa britânica Phillipa Foot, para explorar os princípios do consequencialismo e da deontologia e foi mais tarde ampliada e analisada com maior profundidade pela filósofa americana Judith Thomson. O dilema do trolley consiste no seguinte cenário hipotético: um comboio fora de controlo corre pelos trilhos e se continuar o seu curso, sem ser desviado, matará cinco pessoas que se encontram no trilho. Todavia, há a chance de desviar o comboio para outra linha ao puxar uma

¹⁸ Conferir grelha de planificação relativa ao tema - Anexo 7.

alavanca. No entanto, se o fizermos o comboio irá matar uma outra pessoa que está nessa outra linha.¹⁹

Ao contrário da estratégia de leitura e análise de texto sob a qual utilizei o recurso às experiências mentais, neste caso do dilema do Trolley, sendo que o meu objetivo foi provocar e iniciar uma discussão com e entre os alunos sobre o mesmo, não utilizei nenhum texto, mas sim procedi à exposição e explicação do mesmo com o auxílio de uma imagem²⁰ representativa deste. Após apresentar este cenário aos alunos coloquei-lhes as seguintes questões: “Como consideram que deveríamos agir perante este caso? Seria ou não correto puxar a alavanca? Porquê?”. A utilização desta experiência mental gerou assim um debate bastante interessante entre os alunos (ainda que sempre orientado por mim) no qual apresentaram as suas posições e argumentaram com os colegas. Após esta discussão, solicitei aos alunos para redigirem as suas posições no *Padlet* (uma ferramenta online) como forma de realizarem uma breve reflexão crítica e permitir-lhes dar continuidade à discussão (como uma espécie de fórum de discussão), se assim o entendessem. Assim, as intuições dos alunos do 10ºI face o dilema do trolley foram as seguintes:

Resposta do aluno: “Sim, pois mais vale uma pessoa do que cinco.”

Resposta do aluno: “Sim porque é melhor matar só uma pessoa do que cinco.”

Resposta do aluno: “Sim seria correto puxar a alavanca pois é preferível apenas 1 pessoa morrer e não 5.”

Resposta do aluno: “Não é bem correto, não é correto matar uma pessoa, mas mais vale 1 do que 5 pessoas.”

¹⁹ Phillipa Foot apresenta esta experiência mental no seu artigo “The problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect”, publicado em 1967. Thomson apresenta esta variação do dilema do trolley no seu artigo “The Trolley Problem”, publicado em *Yale Law Journal* (v. 94, pp. 1395–1415), em 1985.

²⁰ Conferir apresentação da aula relativa ao tema - Anexo 10.

Resposta do aluno: “Sim deveria puxar a alavanca pois a morte de 1 pessoa não teria tanto impacto do que a morte de 5 pessoas.”

Resposta do aluno: “Sim, seria correto puxar a alavanca, pois é melhor tirar a vida a uma pessoa do que cinco.”

Resposta do aluno: “No meu ver, devido às opções apresentadas, seria melhor puxar a alavanca pois seria melhor matar apenas 1 pessoa do que matar 5 pessoas.”

Resposta do aluno: “Sim, pois haveria apenas a morte de uma pessoa.”

Resposta do aluno: “Acho que por um lado, claro que matar cinco pessoas é mau mas matar uma pessoa também.”

Resposta do aluno: “Não sei, pois, na minha opinião depende muito de quem for a pessoa no outro caminho. No caso de serem todos pessoas desconhecidas preferia que morresse apenas a pessoa que está sozinha.”

Resposta do aluno: “Não é correto de certa forma matar alguém que seja mas é preferível matar 1 pessoas do que 5 pessoas.”

Resposta do aluno: “Depende do ponto de vista, claro que se puxássemos a alavanca evitaríamos a morte de 5 pessoas e só existiria 1, no entanto se essa pessoa fosse alguém importante na nossa vida, muito possivelmente iríamos optar por não puxar a alavanca e sim matar as 5 pessoas.”

Resposta do aluno: “Sim, pois é preferível abdicar da vida de uma pessoa do que a vida de cinco pessoa.”

Resposta do aluno: “Seria correto puxar a alavanca, porque ao matar 1 pessoa salva a vida das outras 5.”

Resposta do aluno: “Seria correto pois é melhor matar uma pessoa do que cinco.”

Resposta do aluno: “Sim, porque matar uma pessoa é melhor do que 5 pessoas mesmo que todas sejam importantes ou a outra uma pessoa seja mais importante.”

Resposta do aluno: “Na minha opinião seria correto puxar a alavanca pois é preferível matar uma pessoa do que matar cinco.”

Resposta do aluno: “Nenhum dos dois caminhos é correto... mas o que seria considerado ‘mais correto’ é puxar a alavanca e apenas matar uma pessoa, invés de matar cinco.”

Resposta do aluno: “Seria correto puxar a alavanca, uma vez que se o comboio seguisse o percurso normal acabaria por atropelar 5 pessoas e salvar apenas uma, se puxasse a alavanca apenas atropelaria uma, tendo menos impacto e acabando por salvar assim as outras 5 vidas.”

Resposta do aluno: “Sim, seria correto puxar a alavanca, pois é melhor tirar a vida a uma pessoa do que cinco.”

Resposta do aluno: “Sim, pois mais vale matar uma pessoa ao invés de cinco.”

Resposta do aluno: “Sim, seria correto puxar a alavanca, pois é melhor tirar a vida a uma pessoa do que cinco.”

Resposta do aluno: “Não, pois não queria ter a escolha de uma vida ou cinco.”

Resposta do aluno: “Correto não é, mas é preferível tirar a vida a uma pessoa do que cinco, mas também depende da pessoa que é, se for alguém importante para ele e cinco pessoas que ele não conhece, é mais correto não puxar a alavanca.”

Resposta do aluno: “Sim pois é preferível matar só uma pessoa em vez de cinco.”

Resposta do aluno: “De certa forma não é correto, pois em qualquer opção irão morrer pessoas, mas pelo menos em menor número, se a alavanca for puxada.”

Resposta do aluno: “Nestas circunstâncias, é melhor puxar a alavanca, salvando assim 5 pessoas.”

Resposta do aluno: “Não seria correto puxar a alavanca, pois iríamos mudar a naturalidade do acontecimento, logo alguém teria de ser responsável por esse ato.”

Resposta do aluno: “Penso que não seria correto puxar a alavanca, uma vez que se estaria a interferir com o curso normal do comboio. Numa outra situação em que nao fosse possível puxar uma alavanca, as 5 pessoas acabariam por morrer. A pessoa sozinha na outra linha não deve morrer, pois nem sequer está no curso do comboio.”

Portanto, relativamente a estas questões, dos 29 alunos presentes na aula, a grande maioria dos alunos responderam que a ação correta seria desviar o comboio²¹, sendo que o principal argumento que apresentaram foi que mais vale retirar apenas uma vida do que cinco. Apenas 3 alunos sustentaram que não deveríamos desviar o comboio com a justificação de que não podemos ser nós a decidir retirar a vida a uma pessoa e que não deveríamos interferir. Esta experiência mental permitiu conhecer de certa forma as intuições morais dos alunos e invocar, ainda que de forma indireta, algumas ideias iniciais das duas éticas normativas que iríamos começar a analisar; pois, aqueles que sustentaram que a ação correta seria puxar a alavanca seguiram uma linha de pensamento mais utilitarista e aqueles que sustentaram que não seria correto puxar a alavanca seguiram numa linha de pensamento mais deontológica, dado que sentiram-se incomodados com o facto de assim tratarmos o outro como um “mero meio”.

De seguida, para verificar se as suas intuições morais alteravam face outro cenário, apresentei aos alunos uma variação do dilema do trolley apresentada por Thomson que designou como o caso do “*Fat Man*”²² e que consiste num cenário semelhante, na medida em que continuamos perante um comboio fora de controlo; contudo, neste caso, não teríamos a opção de desviá-lo para um caminho alternativo. Neste cenário a solução seria empurrar um homem robusto que se encontra numa ponte que passa por cima do comboio para a linha. Apesar de perder a vida, conseguiria parar o comboio e salvar as cinco pessoas. Ora, apresentei este cenário exatamente da mesma forma que o anterior, com auxílio de uma imagem representativa²³ e coloquei-lhes as mesmas questões, isto é, de *como deveríamos agir e porquê*, mas neste caso, se deveríamos atirar o homem da ponte e as respostas dos alunos foram as seguintes:

²¹ Gostaria de sublinhar que, como podemos verificar nas respostas, daqueles alunos que responderam que a ação correta seria puxar a alavanca, três deles referiram que a sua resposta alteraria caso se tratasse de alguém importante para eles, o que só demonstra a importância das emoções nas decisões morais.

²² Thomson apresenta esta variação do dilema do trolley no seu artigo “The Trolley Problem”, publicado em *Yale Law Journal* (v. 94, pp. 1395–1415), em 1985.

²³ Conferir apresentação de aula relativa ao tema - Anexo 10

Resposta do aluno: “Sim, mais vale uma pessoa do que cinco.”

Resposta do aluno: “Sim pois atirando o homem era possível parar o comboio e salvar 5 pessoas morrendo apenas uma.”

Resposta do aluno: “sim, apesar de matarmos uma pessoa, salvamos 5 , não é correto mas é a quantidade de pessoas.”

Resposta do aluno: “Sim é correto pois apenas 1 morrer é melhor que 5.”

Resposta do aluno: “Não é justo atirar o homem pois o mesmo não tem culpa do comboio estar descontrolado e matar aquelas 5 pessoas.”

Resposta do aluno: “Não empurraria o homem porque não é correto e não queria ter isso na minha consciência.”

Resposta do aluno: “Sim, infelizmente o um homem morre, mais vale 5 vidas do que 1.”

Resposta do aluno: “Não seria correto atirar o homem para salvar cinco homens, porque não devemos usar uma pessoa para salvar outras, é errado.”

Resposta do aluno: “Seria correto ao empurrar o homem pela ponte para salvar cinco pois mais vale morrer um do que cinco.”

Resposta do aluno: “sim, porque era preferível empurrar o homem e salvar as cinco vidas do que não empurrar o homem e matar cinco pessoas”

Resposta do aluno: “Eu continuo a defender que depende muito de quem os sujeitos são, no entanto, se forem todos desconhecidos, acho errado atirar o homem para a pista, pois, ao contrário da primeira pessoa, o homem não estava nos carris, não tinha nada haver com o assunto, no entanto iria morrer para salvar as outras cinco contra a sua vontade pois seria empurrado para o carril.”

Resposta do aluno: “Não porque iria matar uma pessoa que não ia morrer.”

Resposta do aluno: “Não é correto empurrar o homem que não tem nada haver com a situação.”

Resposta do aluno: “Apesar das circunstâncias, seria correto atirar o homem, pois apesar de ser uma vida humana, desta forma acabaríamos por salvar outras cinco, pois a vida de 1 pessoa, não vale mais do que a de 5, uma vez que todos temos direito à vida.”

Resposta do aluno: “Sim, pois apesar de um homem morrer, mais vale uma vida do que cinco.”

Resposta do aluno: “Apesar de ser errado usar uma pessoa para parar o comboio, se o mesmo não parar vão morrer 5 pessoas, assim se a pessoa não o fizer tomou a decisão de que o comboio pode passar pelas 5 pessoas, matando 5 ao invés de 1.”

Resposta do aluno: “Não seria correto atirar aquela pessoa pois não devemos usar uma pessoa e provocar a morte da mesma para salvar outras.”

Resposta do aluno: “Sim porque matar uma pessoa é melhor do que 5. Mesmo sendo incorreto matar tanto o homem e as pessoas.”

Resposta do aluno: “Nenhuma das opções é correta, mas eu continuo a defender que é preferível matar só uma pessoa.”

Resposta do aluno: “Era preferível atirar a pessoa em cima da ponte porque poderia parar o comboio e salvar as cinco pessoas.”

Resposta do aluno: “Era preferível atirar o homem porque da mesma forma que achei que seria correto puxar uma alavanca para só matar 1 vida, acho correto empurrar o homem para salvar as 5 vidas.”

Resposta do aluno: “Não seria correto, pois como o dilema anterior uma vida não vale mais que cinco e ao empurrar o indivíduo alguém teria de ser culpado, uma vez que mudou o sentido natural das coisas.”

Resposta do aluno: “Com o caso apresentado, acho que não se deveria atirar o homem embora ele possa parar o comboio pois, o peso na consciência de quem o atiraria ia ser muito e embora no exercício anterior ter referido que era preferível tirar a vida de 1 pessoa do que tirar a vida de 5 pessoas, refleti sobre os pensamentos dos meus colegas e não mudaria o percurso do comboio nem empurraria ninguém para impedir qualquer tipo de situação.”

Resposta do aluno: “Seria incorreto atirar o homem, dado que ele seria coagido a parar o comboio e morrer por isso, sem outra possibilidade. Tirar a vida a 5 pessoas, neste caso, não seria moralmente errado, uma vez que seria o que aconteceria se não existisse a possibilidade de interferir com o curso.”

Perante estas respostas podemos verificar que, enquanto no cenário anterior apenas 3 alunos consideram errado sacrificar alguém para salvar cinco, neste caso 10 alunos defenderam que seria imoral empurrar o homem; logo, alguns alunos mudaram a sua posição. Quando questionei aqueles alunos que mudaram a sua posição o porquê de o terem feito, alguns justificaram que no segundo caso estaríamos efetivamente a provocar a morte de uma pessoa. Considero que esta justificação dos alunos vai ao encontro da doutrina do duplo efeito, que consiste na ideia de que existe uma diferença moral entre os efeitos intencionais e os efeitos não intencionais, isto é, meramente colaterais de uma ação. No primeiro cenário, não há a intenção de provocar a morte do homem, sendo que esta seria apenas um efeito colateral do ato de desviar o comboio para salvar dos cinco indivíduos, enquanto no segundo caso, ao empurrar o homem estaríamos a executar uma ação direta e intencional sobre ele.

Portanto, a utilização e discussão desta experiência mental despertou a curiosidade nos alunos, motivou-os a intervir, a apresentar as suas posições e a defendê-las, uma vez que, inevitavelmente, este dilema nos leva a um debate sobre a moralidade da ação. Além de que permitiu que os alunos compreendessem a relevância do problema a ser discutido e introduzir as ideias principais da ética utilitarista e deontológica. Assim, auxiliou a promover, tal como pretendido, o domínio da problematização e da argumentação, bem como o as seguintes competências em articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)²⁴ - Informação e comunicação (B); Raciocínio e resolução de problemas (C); Pensamento crítico e pensamento criativo (D).

²⁴ Cf. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), disponível em: < [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória \(mec.pt\)](#) >

4.2.5.2. Experiência mental da máquina de experiências de Nozick

Já nas últimas aulas dedicadas ao estudo da ética lecionei as objeções apontadas a Stuart Mill, e sendo uma delas apontadas ao hedonismo por Robert Nozick na sua obra *Anarquia, Estado, Utopia*, apresentei aos alunos a experiência mental que concebeu exatamente para ilustrar e fundamentar essa sua crítica.²⁵

Robert Nozick concebeu uma experiência mental para mostrar que a felicidade não é o bem último, isto é, que o princípio subjacente ao hedonismo é falso, na medida em que a felicidade não consiste apenas no prazer e na ausência de dor. Esta experiência mental ficou conhecida como “A Máquina de Experiências”, e foi descrita da seguinte forma:

“Suponhamos que havia uma máquina de experiências que proporcionaria ao leitor a experiência que desejasse. Neuropsicólogos superfixes podiam estimular o seu cérebro de maneira a pensar e sentir que escrevia um grande romance, fazia um amigo, ou lia um livro interessante. Durante todo o tempo estaria a flutuar numa cuba, com elétrodos ligados ao cérebro. Dever-se-ia ligar esta máquina durante toda a vida, pré-programando as suas experiências de vida? [...] Evidentemente, enquanto está na cuba não saberá que ali está; pensará que tudo aquilo acontece efetivamente. [...] Ligar-se-ia?”²⁶

Apresentei esta experiência mental aos alunos através da leitura e análise deste excerto e questionei-os que crítica estava a ser apontada à ética de Mill. Os alunos responderam corretamente, que criticava o hedonismo, o que demonstra que a compreenderam. Assim, a experiência mental foi útil e pertinente nesse mesmo sentido. Após a análise do excerto, apresentei a seguinte formulação do argumento para que os alunos compreendessem a lógica por detrás do mesmo:

²⁵ Conferir grelha de planificação relativa ao tema - Anexo 8

²⁶ Excerto adaptado retirado de Da Gama, A., Faria, D., & Veríssimo, L. (2022), p.124. Optei por esta adaptação apenas por motivos didáticos.

“1) Se o hedonismo fosse verdadeiro, estaríamos apenas interessados em obter o maior saldo possível de experiências aprazíveis.

2) Se estivéssemos apenas interessados em obter o maior saldo possível de experiências aprazíveis, aceitaríamos ligar-nos a uma máquina que subjetivamente desse o maior saldo possíveis de experiências aprazíveis.

3) Não estamos dispostos a ligar-nos a uma máquina como essa.

4) Logo, não estamos apenas interessados em obter o maior saldo possível de experiências aprazíveis.

5) Logo, o hedonismo é falso.”²⁷

Portanto, o que Nozick pretende demonstrar com esta experiência mental é que se estivéssemos apenas interessados em obter o maior número de saldo possível de experiências aprazíveis, ligar-nos-íamos a uma máquina que nos desse o maior saldo possível de experiências aprazíveis. O facto é que recusar-nos-íamos a ligarmo-nos à máquina de experiências, pelo que, Nozick conclui que a nossa felicidade não depende apenas da quantidade de prazer e dor que existe na nossa vida. Esta experiência mental foi útil pois permitiu rever algumas ideias fundamentais da teoria de Mill e explorar uma crítica que é apontada à mesma. Relativamente à forma como os alunos reagiram face a esta experiência mental, posso referir que curiosamente todos os alunos aceitaram esta objecção e argumentaram que não aceitariam ligar-se a uma máquina destas, à exceção de apenas um aluno que afirmou que se ligaria. O argumento utilizado por esse aluno foi que se efetivamente não saberia que estaria ligado a uma máquina e se essa máquina fosse realmente capaz de simular qualquer experiência que desejasse, então, não teria nenhum motivo para que não se conectasse.

²⁷ Formulação do argumento retirada de Da Gama, A., Faria, D., & Veríssimo, L. (2022), p.124

4.2.6. Dilemas éticos

Ainda nas regências que lecionei relativas à unidade da Filosofia moral, tive a oportunidade de explorar com os alunos alguns dilemas morais que podemos tomar como experiências mentais. Os dilemas morais permitiram colocar os alunos perante situações hipotéticas, com as quais não se deparariam de outra forma. A sua utilização permitiu os alunos analisarem de que modo as duas éticas normativas que estudamos poderiam responder a alguns dilemas morais, bem como identificarem os limites de cada uma delas. Assim como afirma Lehtonen (2012, p.4), “uma experiência mental também pode ser o único meio moralmente admissível de testar os limites da nossa ética”.

Assim, na última regência que lecionei sobre esta unidade, após estudarmos as duas éticas normativas (deontológica e utilitarista), analisei juntamente com os alunos dois dilemas éticos²⁸: um apresentado por Thomson, e outro apresentado por Kohlberg, o famoso dilema de Heinz. Relativamente ao primeiro dilema, optei por apresentar este e não outro, pois este cenário analogamente ao dilema do Trolley, coloca-nos também o dilema de sacrificar uma vida para salvar cinco; contudo, desta vez, os alunos conheciam já as duas éticas normativas, enquanto aquando da discussão do dilema do trolley não. O dilema apresentado por Thomson consiste num cenário como o seguinte:

“A Sara é uma cirurgiã especializada na realização de transplantes. No hospital em que trabalha enfrenta uma terrível escassez de órgãos – cinco dos seus pacientes estão prestes a morrer devido a essa escassez. Onde poderá ela encontrar os órgãos necessários para salvá-los? O Jorge está no hospital a recuperar de uma operação. A Sara sabe que o Jorge é uma pessoa solitária – ninguém vai sentir a sua falta. Tem então a ideia de matar o Jorge e usar os seus órgãos para realizar os transplantes, sem os quais os seus pacientes morrerão.”²⁹

²⁸Conferir grelha de planificação relativa ao tema - Anexo 8

²⁹ Este dilema é apresentado por Thomson trolley no seu artigo "The Trolley Problem", publicado em *Yale Law Journal* (v. 94, pp. 1395–1415), em 1985, contudo, por motivos didáticos, este excerto que apresentei

Relativamente ao Dilema de Heinz, este é um famoso dilema proposto por Kohlberg na sua obra “Essays on Moral Development” para demonstrar os estágios de desenvolvimento moral, e consiste no seguinte cenário:

“Numa cidade da Europa, uma mulher estava gravemente doente. Um medicamento recentemente descoberto por um farmacêutico dessa cidade podia salvar-lhe a vida. A descoberta desse medicamento tinha custado muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia dez vezes mais por uma pequena porção desse remédio. Heinz, cuja mulher estava a morrer, contactou pessoas conhecidas para lhe emprestarem o dinheiro e, assim, poder comprar o medicamento. Apenas conseguiu juntar metade do dinheiro que o farmacêutico exigia. Foi ter, então, com ele, contou-lhe que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para lhe vender o medicamento mais barato. Em alternativa, pediu-lhe para o deixar levar o medicamento, pagando mais tarde a metade do dinheiro que ainda lhe faltava. O farmacêutico respondeu que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar dinheiro com a sua descoberta. Heinz, que tinha feito tudo o que era possível para comprar o medicamento, ficou desesperado e decidiu assaltar a farmácia e roubar o medicamento para a sua mulher.”³⁰

Portanto, neste segundo cenário estamos perante o dilema entre salvar um familiar ou roubar, portanto, num conflito de deveres, e foi exatamente por este motivo que decidi apresentar este dilema aos alunos, pois nele podemos verificar um dos limites da ética kantiana.

Após apresentar estes dilemas aos alunos gerou-se um debate sobre os mesmos, uma vez que questionei os alunos sobre a forma que as duas éticas normativas

não retirei conforme o artigo, mas sim como é apresentado em: dfaria.eu/dilemas. Utilizei esta adaptação do texto, pois, previamente, tinha enviado aos alunos um “simulador de ética” de autoria do Prof. Dr.º Domingos Faria, no qual constam 20 diferentes dilemas éticos (disponível na ligação anterior) Assim, os alunos que tivessem respondido ao simulador, já estariam familiarizados com esta experiência mental.

³⁰ Este dilema é apresentado em (Kohlberg, 1981, p.12), contudo, por motivos didáticos (pois considerei mais claro e direto para os alunos facilitando assim a sua compreensão) o excerto que utilizei não foi o original, mas sim uma adaptação retirada de: “Dilema moral de Heinz”, *Páginas de Filosofia*, 2009, disponível em < [< Dilema moral de Heinz - Páginas de Filosofia \(paginasdeFilosofia.net\)>](http://Dilema%20moral%20de%20Heinz%20-%20P%C3%A1ginas%20de%20Filosofia%20(paginasdeFilosofia.net))

responderiam aos mesmos, bem como as suas posições. Neste debate, relativamente ao dilema de Thomson, alguns alunos argumentaram que seria errado utilizar uma pessoa meramente como um meio e que agir desse modo seria imoral. Outros alunos não concordaram e argumentaram a ação correta seria aquela que salvaria as cinco pessoas. Quanto ao dilema de Heinz, a grande maioria dos alunos argumentou que no cenário em questão o correto seria roubar o medicamento. Alguns alunos seguindo uma linha de pensamento mais kantiana não concordaram e argumentaram que mesmo naquelas circunstâncias não deveríamos roubar o medicamento. Assim, mais uma vez, a utilização de experiências mentais enquanto recurso e estratégia didática permitiu promover o espírito crítico e reflexivo dos alunos, bem como trabalhar o domínio da problematização.

Além disso, a discussão destes dois dilemas, ao implicar uma revisão dos conceitos e ideias nucleares de cada uma das éticas estudadas, permitiu realizar uma passagem para um exercício de avaliação formativa para o qual solicitei aos alunos a sua realização, tal como passarei a descrever no subcapítulo que se segue.

4.2.6.1. Dilemas éticos elaborados pelos alunos

Tal como referi, após analisar estes dois dilemas éticos com os alunos, solicitei aos alunos que realizassem um exercício de avaliação formativa³¹. Solicitei aos alunos que se juntassem em grupos de 4 a 5 elementos e que imaginassem e criassem uma experiência mental do tipo das que analisamos. Após elaborarem as suas experiências mentais, pedi que apresentassem através de uma breve reflexão crítica de que forma Kant e Mill responderiam ao dilema ético que criaram, bem como a sua posição relativamente o mesmo. No fim, solicitei que partilhassem os seus dilemas no Pladlet. Antes dos alunos iniciarem este exercício, referi aos alunos que a experiência mental que elaborassem tinha de cumprir um requisito: tinha de consistir num cenário do

³¹ Conferir anexo 11.

género dos que analisámos, no qual as hipóteses de ação sejam: ou o cumprimento de uma lei moral absoluta (como não matar, não mentir, não roubar); ou a promoção imparcial da maior felicidade para o maior número de pessoas.³²

Com este exercício pretendi por um lado, promover a cooperação, a criatividade e o espírito crítico dos alunos, e por outro realizar uma certificação de aprendizagens, uma vez que, nas suas reflexões críticas, teriam necessariamente de passar pelas teses e pelos conceitos nucleares de Kant e de Mill. Posto isto, as experiências mentais apresentadas pelos alunos do 10ºI foram as seguintes:

Resposta do Grupo: “Um sequestrador, que estava a seguir ordens, rapta-te a ti e a mais 5 pessoas. No seu porão, ele diz que irá matar as 5 pessoas dentro de umas horas e a única opção que têm de escapar é se matares o sequestrador com uma arma que encontraste mais cedo. Agora, tens a opção de deixar as 5 pessoas morrerem ou matar o teu sequestrador. De acordo com Kant, é moralmente incorreto matar o sequestrador, pois estarias a infringir o dever ao ir contra a Lei Moral: Não Matar; porém, Mill defenderia que o correto seria matar o sequestrador, pois, isso iria permitir a felicidade das outras 5 pessoas, promovendo a maior felicidade que é o critério moral da ação para Mill.”

Resposta do Grupo: “A escolha: a tua melhor amiga Leonor pede-te ajuda pois traiu o namorado e tem medo de que ele faça algo ao ‘amigo’ dela. O namorado da Leonor é um amigo antigo teu, e quando ele veio a tua casa á procura dela, tu não sabes o que fazer: Mentas pela tua melhor amiga ou dizes a verdade ao teu amigo antigo? Kant: de acordo com Kant, cumprir o dever é moralmente correto, logo não se deve mentir, por isso diria para dizer a verdade. Mill: Mill por outro lado, diria para mentir, pois seria a opção q traria mais felicidade a um maior número de pessoas.”

³² Relembro que previamente, antes da realização deste exercício, tinha enviado aos alunos um “simulador de ética” de autoria do Prof. Dr.º Domingos Faria, no qual constam 20 diferentes dilemas éticos disponível em: dfaria.eu/dilemas para que tivessem acesso a mais e diferentes exemplos de dilemas éticos.

Resposta do Grupo: “Todos conhecem a história do Robin dos Bosques. Ele roubava os mais ricos de forma a ajudar os desfavorecidos. Será esta ação moralmente correta? Kant e Mill discordam quanto à resposta a este problema. Immanuel Kant classificaria esta ação como imoral. Para este, o fundamento último da moralidade é a vontade boa, que é o único bem em si. Isto quer dizer que se deve agir de forma moralmente correta independentemente das consequências da ação. Neste dilema, Robin dos Bosques, apesar de ter manifestado uma boa intenção ao querer ajudar os pobres, agiu seguindo uma máxima subjetiva contrária ao dever (Rouba, se isso ajudar alguém). No entanto, essa máxima, ao ser submetida ao critério do imperativo categórico, não se pode tornar numa lei universal, uma vez que roubar não é legítimo. Esta situação constitui uma objeção à ética deontológica de Kant, visto que esta não nos fornece respostas no caso de situações dilemáticas. Para o filósofo, todos os valores são absolutos, o que faz com que nenhum se sobreponha a outro. Stuart Mill, por outro lado, dita que esta ação é moralmente correta. A felicidade tem valor intrínseco, e é medida pela qualidade do prazer. Apesar de roubar ser errado, neste dilema isso iria promover a maior felicidade (dos desfavorecidos), e portanto, é aceitável. Mill dita que a felicidade geral, de todos os envolvidos, é mais importante do que a do próprio agente. Uma objeção apresentada a esta ética é que parece aceitável provocar a infelicidade de alguém (os ricos) caso isso provoque a felicidade de outra (os pobres). Todas as envolvidas no grupo defendem a mesma posição de Mill. Apesar de considerarmos a ação de roubar algo ilegítimo, também o faríamos se estivéssemos na mesma posição de Robin dos Bosques, para promover felicidade na comunidade desfavorecida, sem receber nada em troca.”

Resposta do Grupo: “A Maria tem um filho que têm uma doença que de 3 em 3 meses necessita de tomar uma vacina para a mesma. Mas a Maria tinha uma dívida no seu estabelecimento, tendo que usar o dinheiro da vacina para pagar a sua dívida, fazendo com que não tenha o dinheiro necessário para a vacina do filho. É certo a Maria roubar a vacina para o filho? Para Kant é imoral, a Maria não devia roubar a vacina, independentemente das consequências. Já para Mill, roubar a vacina, seria o mais correto a se fazer, pois resultaria numa maior felicidade para um maior número de pessoas.”

Estas foram, portanto, as experiências mentais elaboradas pelos alunos. Ainda que algumas se possam apresentar mais completas do que outras considero que o meu propósito e objetivo com a realização deste exercício foi cumprido. Este exercício permitiu promover a cooperação, a criatividade e o espírito crítico dos alunos. Contudo, esta atividade foi realizada apenas numa aula de 50 minutos, o que fez com que alguns grupos não conseguissem explorar de forma aprofundada as teses de Kant e Mill nas suas respostas, o que aponto como um aspeto negativo da atividade. No entanto, no decorrer da atividade ao circular pelos grupos, acompanhei o trabalho dos alunos, o que me permitiu realizar uma certificação de aprendizagens e identificar quais os conteúdos que necessitavam de ser ainda mais trabalhados e quais já dominavam. De igual forma, permitiu aos alunos identificarem as suas dificuldades. Assim, este exercício permitiu ainda rever quais os critérios éticos da moralidade de uma ação que defendem Kant e Mill, e porque é que estes em grande medida se opõem.

4.2.7. Experiência mental do véu da ignorância

A experiência mental do véu da ignorância consiste num cenário hipotético proposto por John Rawls como ideal para a escolha dos princípios da justiça, como veremos de seguida após contextualizarmos a mesma. Apresentei esta experiência mental na aula de introdução à unidade “Ética, direito e política — liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade [Filosofia Política]” das aprendizagens essenciais do 10º ano de Filosofia, na qual abordamos: 1) os problemas relativos à organização de uma sociedade justa, recorrendo às propostas da 2) teoria da Justiça de John Rawls. Assim, antes de explicarmos em que consiste este cenário hipotético, importa contextualizar o motivo pelo qual foi apresentado por Rawls.

A Filosofia política é o ramo da Filosofia que procura responder ao problema da organização de uma sociedade justa. Procura responder à questão: “Como estruturar uma sociedade justa?”. Isto é, em função de que regras ou princípios devemos estruturar uma sociedade justa?

A abordagem de Rawls ao problema da justiça social é contratualista, ou seja, segundo ele o método correto para encontrar os princípios da justiça consiste na livre negociação entre as partes (entre indivíduos livres, racionais e razoáveis), com vista a estabelecer um acordo, uma espécie de contrato social relativamente à estrutura básica da sociedade. Acontece que para chegarmos a um acordo acerca dos princípios que irão organizar a sociedade em que vivemos, este deve ser realizado independentemente da posição concreta que se ocupe na sociedade (caso contrário, seria influenciado por esta). Logo, a escolha dos princípios da justiça estruturantes de uma sociedade bem organizada, exigem a equidade na situação de deliberação desses indivíduos racionais e razoáveis.

Portanto, Rawls convida-nos a imaginar um cenário meramente hipotético no qual as partes se encontram numa posição original, isto é, numa circunstância que antecede a própria sociedade. O seu objetivo é que os indivíduos sejam capazes de decidir os princípios da justiça independentemente da sua posição na sociedade, pois se fossem influenciados por esta teriam tendência a decidir aquilo que favorecesse a sua posição. Ainda, para além da posição que ocupamos na sociedade, existem outras circunstâncias relativas a cada indivíduo que são irrelevantes para a escolha dos princípios de justiça da sociedade e que devem ser ignoradas, como as características físicas e psicológicas. Para garantir que nenhum destes fatores interfira na escolha dos princípios da justiça, Rawls introduz uma condição importante na posição original, que ele designa de véu de ignorância. Significa isto que quando os indivíduos decidem quais os princípios que devem estruturar a sociedade, devem decidi-los como se estivessem num estado de amnésia sobre si próprios. Este véu da ignorância, impedindo os indivíduos de saberem factos particulares sobre eles próprios, coloca-os todos em pé de igualdade quando decidem os princípios da justiça. Portanto, o véu de ignorância serve para garantir que ninguém seja beneficiado ou prejudicado pelos resultados do acaso ou pela contingência das circunstâncias sociais. Assim, o véu de ignorância garante que todas as partes se encontrem numa posição de equidade quando decidem os princípios da justiça. Pois, apesar de não conhecerem as suas circunstâncias pessoais, podem, no

entanto, realizar escolhas racionais e razoáveis, sendo que continuam a saber os factos gerais sobre o mundo.

Ora, foi neste contexto que Rawls introduziu a experiência do véu da ignorância e que eu a apresentei aos alunos. Isto porque, para além de ser um dos conceitos fundamentais e nucleares da teoria da justiça de Rawls, é também um conteúdo obrigatório pelas aprendizagens essenciais de Filosofia do 10º ano³³. Relativamente ao modo como apresentei a mesma, foi idêntico ao modo como apresentei a maior parte destes cenários, ou seja, a partir de um excerto e da sua leitura e análise. O excerto que utilizei foi o seguinte:

“Esta posição original não é, evidentemente, concebida como uma situação histórica concreta [...]. Deve ser vista como uma situação puramente hipotética, caracterizada de forma a conduzir a uma certa concepção da justiça. Entre essas características essenciais está o facto de que ninguém conhece a sua posição na sociedade, a sua situação de classe ou estatuto social, bem como a parte que lhe cabe na distribuição dos atributos e talentos naturais, como a sua inteligência, a sua força e mais qualidades semelhantes. Parto inclusivamente do princípio de que as partes desconhecem as suas concepções do bem ou as suas tendências psicológicas particulares. Os princípios da justiça são escolhidos a coberto de um véu de ignorância. Assim se garante que ninguém é beneficiado ou prejudicado na escolha daqueles princípios pelos resultados do acaso natural ou pela contingência das circunstâncias sociais” (Rawls, 2001, p.33-34).

Apresentei esta experiência mental a partir deste excerto, pois nele estão contidas as ideias fundamentais do papel do véu da posição original e do véu da ignorância na proposta de Rawls. Assim, a partir da análise deste excerto (relativo a esta experiência mental) trabalhamos o domínio da conceptualização, bem como a

³³ Cf. Aprendizagens essenciais de Filosofia do 10ºano, disponíveis em: < [10_Filosofia.pdf \(mec.pt\)](#) >

competência relativa a “Linguagens e textos (A)” em articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)³⁴.

A ideia aqui essencial é que esta experiência mental retrata uma condição, não real, mas imaginária segundo a qual é possível uma escolha imparcial dos princípios que devem estruturar uma sociedade justa. Não corresponde, portanto, a fenómenos ou factos que possamos testar empiricamente, mas sim a uma projeção mental a partir da qual a exploramos os mesmos no entendimento. Foi neste sentido, que considerei importante envolver os alunos nesta projeção mental. Os alunos demonstraram bastante interesse por esta experiência mental, participaram ativamente na discussão sobre a mesma e demonstraram compreender o papel fulcral que possui na teoria de Rawls. Contudo, torno a sublinhar que todos estes resultados apenas serão analisados coletivamente na secção 4.3.1.

4.2.8. Sociedade de Debates da ESAG

Para além da utilização de experiências mentais na lecionação das aulas, apliquei também uma experiência mental num projeto implementado no plano anual de atividades na escola onde estagiei: A Sociedade de Debates da ESAG. Este foi um projeto no qual fui coordenadora juntamente com uma professora da área disciplinar de Filosofia e com um professor estagiário da área disciplinar de história. Neste projeto, procurei testar a potencialidade que a utilização de experiências mentais, enquanto ferramenta argumentativa, poderia ter em debates.

A sociedade de debates consistiu num encontro semanal entre alunos do 10º e do 11º ano, nos quais todas as semanas debatiam sobre um determinado tema³⁵. De

³⁴ Cf. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), disponível em: < [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória \(mec.pt\)](https://www.mec.pt/perfil-dos-alunos-a-saida-da-escolaridade-obrigatoria) >

³⁵ Ao longo das sessões, debateram-se temas como a pena de morte, o 25 de Abril, a emigração em Portugal, a despenalização das drogas leves, a arte como ferramenta de intervenção política, a interrupção voluntária da gravidez, a adoção de crianças por casais homossexuais, os direitos dos animais, eutanásia, e o desenvolvimento sustentável.

forma sucinta, estes debates seguiram o modelo British Parliamentary, sendo que teve por objetivo debater moções defendidas pelo governo, e contestadas pela oposição. As moções representam ideias num determinado formato, utilizando sempre uma expressão “Esta Casa”. Por exemplo, “Esta casa acredita que todas as crianças devem ter educação gratuita até aos 18 anos de idade”. Portanto, durante os debates, duas equipas defendiam a moção, e duas opunham-se relativamente à mesma. A moção era apenas revelada no começo do debate e cada orador tinha, antes do debate começar, dez minutos para preparar discurso e argumentos, sendo que não era permitido o acesso à internet. Após esta preparação, cada orador dispunha de cinco minutos para discursar. Relativamente à ordem dos debates, estes seguiam sempre a mesma ordem, primeiro discursava o governo e só de seguida a oposição. Ainda durante o debate qualquer orador, a qualquer altura do discurso (salvo no primeiro e último minuto), poderia interromper e colocar questões ao orador, sendo que, este é que decidia se as aceitava ou não. Finalizado o debate, os adjudicadores reuniam-se para discutir os pontos trazidos por todos oradores e avaliá-los pela sua argumentação, do primeiro ao quarto lugar, que por norma era eu e o professor estagiário de história, juntamente (por vezes) com um aluno que não estivesse a debater, a realizar essa avaliação.

Aquando da organização da sociedade de debates foram estabelecidos objetivos gerais que tanto a disciplina de Filosofia como a disciplina de história visavam com a mesma. Alguns dos objetivos gerais propostos por parte da disciplina de Filosofia, foram os seguintes: promover condições que possibilitem uma autonomia do pensar, indissociável de uma apropriação e posicionamento críticos face à realidade dada; proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo para o desenvolvimento do raciocínio e da reflexão; proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico, responsável e socialmente comprometido; sensibilizar cada jovem para a necessidade de assumir o exercício da cidadania, informando-se e participando no debate dos problemas de

interesse público; e contribuir para a aquisição de competências dialógicas que predisponham à participação democrática.³⁶

Estes são, portanto, os moldes conforme decorreram os debates e as competências visadas com os mesmos. Aqui, para o âmbito desta investigação, importa refletir sobre o debate no qual eu apresentei uma experiência mental.

Para um dos debates propus a realização de um debate sobre o tema da interrupção voluntária da gravidez, cuja monção foi a seguinte: “Esta casa acredita que a interrupção voluntária da gravidez deveria ser ilegal”. Introduzi o respetivo debate a partir da experiência mental do “violinista de Thomson”, proposta por Judith Thomson em 1971 no seu artigo *A Defense of Abortion*, que consiste no seguinte cenário:

“Imagina que acordas de manhã e te encontras na cama com um violinista inconsciente. Um famoso violinista inconsciente. Descobriu-se que ele tem uma doença renal fatal, e a Sociedade dos Amantes da Música examinou todos os registos médicos disponíveis e descobriu que apenas tu tens o tipo sanguíneo certo para ajudar. Portanto, eles sequestraram-te e conectam o sistema circulatório do violinista ao teu. O diretor do hospital agora diz-te: “Olha, lamentamos que a Sociedade dos Amantes da Música te tenha feito isso - nunca teríamos permitido isso se soubéssemos. Mas ainda assim, eles fizeram isso, e o violinista agora está conectado a ti. Desconectá-lo seria matá-lo, mas não importa, será apenas por nove meses que ele estará recuperado da sua doença e poderá ser desconectado de ti com segurança” (Thomson, 1971, p.2).

Foi através da leitura e análise deste mesmo excerto que introduzi o problema e apresentei a experiência mental aos alunos. Através deste cenário, Judith Thomson pretendeu defender a permissibilidade moral do aborto, apesar de admitir que o feto é uma pessoa com direito à vida. Este cenário demonstra que, tal como o feto, o violinista

³⁶ Todos estes objetivos encontram-se em conformidade com o programa de Filosofia (10º e 11º anos) dos cursos Gerais e Tecnológicos, segundo o Ministério da Educação, estipulados em 2001 e ditados nas páginas 3, 5 e 9 no respetivo documento, disponível em: < [DESProgRos \(mec.pt\)](http://DESProgRos(mec.pt)) >

é também inocente e tem direito à vida, e tal como necessita de permanecer no corpo da mãe nove meses para sobreviver, o violinista também teria de permanecer ligado a nós nove meses para sobreviver, sendo que apenas nós o poderíamos salvar. O ponto aqui relevante que Thomson pretendeu demonstrar é que não teríamos a obrigação moral de o fazer, tal como uma mãe não tem. Isto é, Thomson conjugou o direito à vida com o direito àquilo que é necessário para sustentar a vida e sustentou que tanto o feto como o violinista têm o primeiro, mas não o segundo, na medida em que ter direito à vida não implica ter o direito ao uso de um outro corpo.

Foi neste sentido que apresentei esta experiência mental aos alunos. Sendo que defende a permissibilidade moral do aborto, os alunos poderiam utilizá-la como uma ferramenta argumentativa quer a favor da sua argumentação quer como objeção, ao criticá-la. Assim, após apresentar a mesma, deixei a critério dos alunos invocar a mesma no seu discurso, ou não.

Neste debate participaram quatro alunos, e um dos alunos utilizou esta experiência mental para sustentar a sua posição. Após o debate, solicitei aos alunos que redigissem um breve comentário com as suas considerações sobre a experiência mental, e o motivo de a terem utilizado, ou não, na sua argumentação, ao que dos quatro alunos que participaram no debate, os três alunos que me responderam, afirmaram o seguinte:

Resposta do aluno: “Eu gostei e achei bastante interessante o cenário hipotético apresentado antes do debate sobre a interrupção voluntária da gravidez. Acho que este cenário faz uma ótima analogia com um dos principais argumentos contra a interrupção voluntária da gravidez e que poderia ajudar a reforçar o mesmo, isto é, o direito à vida de qualquer ser. Este cenário faz nos refletir e compreender de uma maneira mais simplificada de como é tomar uma decisão idêntica ao de abortar e o choque de realidade que é tirar a vida a um ser. Não usei durante o meu discurso pois tentei focar mais nos argumentos que já tinha previsto devido ao tempo estabelecido.”

Resposta do aluno: “Em relação à experiência mental que foi feita por si na penúltima sessão de debate, digo-lhe que adorei. Permitiu-me ter um novo pensamento/perspectiva, contribuindo bastante para a minha argumentação. Foi

interessante porque nos tivemos de colocar no lugar daquela pessoa, desenvolvendo a empatia e a criatividade. Foi uma ótima experiência!”

Resposta do aluno: “A experiência mental feita foi muito oportuna para o debate e para o desenvolvimento do pensamento de cada um de nós. Ajudou-nos a desenvolver o nosso pensamento pondo-nos no lugar da mulher e entender a posição da mulher nestes casos.”

Portanto, a partir dos comentários dos alunos pudemos verificar que utilização desta experiência mental foi uma mais-valia para os alunos. Tal como os mesmos referiram: ajudou-os a compreender o problema, a refletir sobre ele e a desenvolver o seu pensamento; permitiu-lhes ter novas perspetivas sobre o assunto; ajudou-os a “colocar-se no lugar da mulher”; ajudou-os a desenvolver empatia e criatividade; e contribui-o na sua argumentação. Logo, podemos afirmar que todos alunos reagiram de uma forma bastante positiva à utilização da experiência mental. Os alunos gostaram e consideraram-na útil e pertinente. Assim, a utilização desta experiência mental contribuiu para o alcance dos objetivos pretendidos por parte da disciplina de Filosofia na sociedade de debates.

4.3. Recolha de Dados

De forma a compreender o impacto da utilização de experiências mentais no ensino de Filosofia, apliquei dois inquéritos; um para conhecer a perspetiva dos alunos (Anexo 1) e outro para conhecer a perspetiva dos professores de Filosofia (Anexo 2).

O inquérito aos alunos foi aplicado no dia 7 de junho de 2024, após o conjunto de aulas e atividades dinamizadas já aqui analisadas com o intuito de investigar o papel das experiências mentais na promoção de competências filosóficas. A plataforma utilizada para a elaboração e resposta ao inquérito foi o *Microsoft Forms* à qual os alunos acederam através do seu telemóvel. O inquérito foi aplicado apenas aos alunos do 10º I, uma vez que foi a turma na qual foi mais predominante a utilização de experiências

mentais enquanto estratégia e recurso didático. Este foi aplicado durante um tempo de aula, sendo que responderam ao mesmo os alunos que estavam presentes. Assim, o inquérito foi respondido por 24 alunos, no total de 28 alunos aos quais foi enviado, o que corresponde aproximadamente a uma taxa de resposta de 86%. Dos alunos que responderam ao inquérito 19 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, o que corresponde a uma média de idades de 15,7 anos.

O inquérito foi constituído por 10 questões, 7 de resposta fechada e 3 de resposta aberta, todas de resposta obrigatória e foi organizado da seguinte forma: as primeiras 3 questões tinham como objetivo conhecer o contexto do respondente (nas quais questionei o sexo, idade e ano de escolaridade). As questões 4, 5 e 6 tinham como objetivo saber se os alunos conheciam e se já tinham abordado experiências mentais (e sim, em que contexto). Com a questão 7 pretendeu-se conhecer as perspetivas dos alunos sobre a utilização de experiências mentais nas aulas de Filosofia através de uma questão de resposta em escala quantitativa, escala de Likert, com numeração de 1 a 5 (na qual, 1= discordo totalmente, 2= discordo moderadamente, 3= nem concordo nem discordo, 4= concordo moderadamente, 5= concordo totalmente). E as últimas 3 questões, a 8, 9 e a 10, corresponderam a questões de resposta aberta sobre as considerações dos alunos relativamente à utilização de experiências mentais, nas quais solicitei aos alunos que me indicassem um aspeto positivo na utilização de experiências mentais, um aspeto a melhorar e as suas considerações mais gerais ou outros aspetos que considerassem relevantes. Posto isto, no inquérito aplicado aos alunos o tempo médio de conclusão foi de aproximadamente 05:15 minutos.

Agora, relativamente ao segundo inquérito aplicado aos professores, este foi também aplicado no dia 7 de junho de 2024, e a plataforma utilizada para a elaboração e recolha e informação do inquérito foi também o *Microsoft Forms*, sendo que o mesmo foi enviado por email a 8 professores da área disciplinar de Filosofia da escola Secundária Almeida Garrett onde realizei o mesmo estágio, ao qual responderam todos os professores, o que corresponde à totalidade, portanto, 100% de taxa de resposta. Este inquérito foi constituído por 5 questões, a partir das quais pretendi analisar o

seguinte: 1) quais os recursos didáticos que os professores mais utilizam; 2) se consideram existir algum recurso didático de preferência dos alunos; 3) se já alguma vez utilizaram o recurso a experiências mentais; 4) se consideram que a utilização de experiências mentais pode promover competências filosóficas; e 5) se consideram que a utilização de experiências mentais pode motivar o interesse dos alunos pelos assuntos filosóficos.

As respostas a ambos os questionários serão apresentados no subcapítulo seguinte.

4.3.1. Apresentação dos resultados

Começaremos pela apresentação das respostas ao inquérito aplicado aos alunos. Sendo que já aqui referimos o contexto dos respondentes, a que correspondiam as primeiras 3 questões do inquérito, avançaremos para apresentação das respostas às questões 4, 5 e 6, que como mencionámos, tinham como pretensão analisar se os alunos conheciam e já tinham abordado experiências mentais.

Assim, relativamente ao conhecimento dos alunos de experiências mentais, como resposta à questão “Já tinhas conhecimento do que era uma experiência mental?”, que correspondia à questão 4 do inquérito, 50% dos alunos afirmaram que não conheciam este recurso, e outros 50% afirmaram conhecer

**JÁ TINHAS CONHECIMENTO DO QUE ERA
UMA EXPERIÊNCIA MENTAL?**

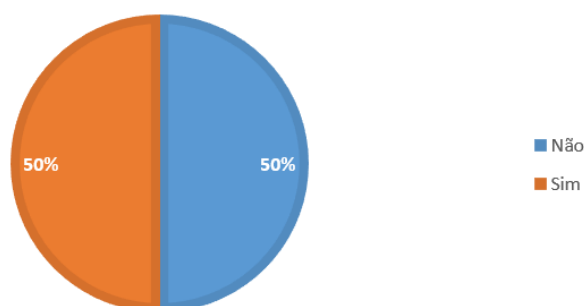


Gráfico 1- Resposta dos alunos à questão 4 do inquérito.

Relativamente à questão “Já alguma vez tinhas abordado experiências mentais?”, correspondente à questão 5 do inquérito, na qual pretendia analisar a experiência passada dos alunos relativamente à utilização de experiências mentais, podemos verificar que a maioria dos alunos, isto é, 92% dos alunos nunca tinha tido qualquer experiência, enquanto apenas dois alunos, o que corresponde a 8% dos inquiridos, afirmaram que já tinham abordado experiências mentais.

JÁ ALGUMA VEZ TINHAS ABORDADO EXPERIÊNCIAS MENTAIS?

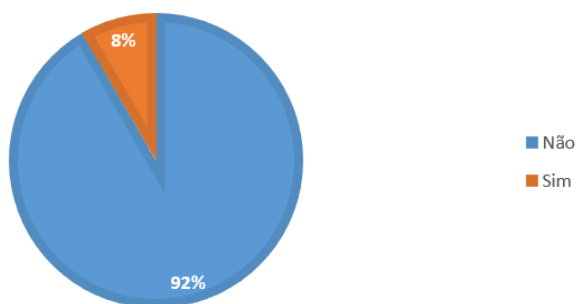


Gráfico 2-Resposta dos alunos à questão 5 do questionário.

Na questão posterior, na questão 6 do inquérito, questioneei o seguinte: “Se respondeste ‘sim’ na questão anterior, em que contexto as abordaste?”, ao que um aluno respondeu “Na disciplina de cidadania em anos anteriores.” Portanto, podemos verificar que pelo menos um aluno tinha já abordado experiências mentais fora do contexto das aulas de Filosofia.³⁷

Passaremos agora a analisar a questão 7 do respetivo inquérito que pretendeu conhecer as perspetivas dos alunos sobre a utilização de experiências mentais nas aulas de Filosofia através de uma questão de resposta em escala quantitativa, a escala de

³⁷ A esta questão mais dois alunos responderam o seguinte: “Apenas nas aulas de Filosofia”; e “Nas aulas de Filosofia”, mas uma vez que a questão se referia à sua experiência fora das aulas de Filosofia, considerei estas respostas como lapso na compreensão da questão.

Likert, com numeração de 1 a 5, na qual os alunos quantificaram o seu nível de concordância relativamente às seguintes questões: “A utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para a compreensão dos conteúdos.”; “A utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para a compreensão dos conceitos.”; “A utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para a compreensão dos problemas.”; “A utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para trabalhar a argumentação.”.

Quanto à afirmação “A utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para a compreensão dos conteúdos”, que pretendia avaliar o papel das experiências mentais no auxílio da compreensão dos conteúdos, podemos verificar a partir do gráfico 3 que 100% dos alunos concorda com a afirmação de que a utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para a compreensão dos conteúdos. Dos 24 alunos que responderam ao inquérito, 13 alunos, o correspondente a 54,2% dos alunos concordam moderadamente com a afirmação e 11 alunos, o correspondente a 45,8% dos alunos concordam totalmente com a afirmação.

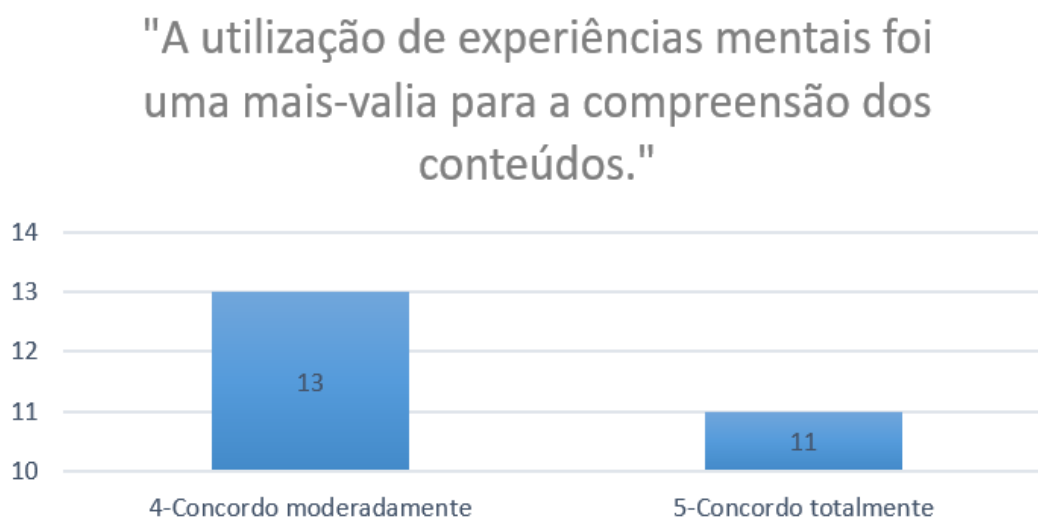


Gráfico 3- Perspetiva dos alunos face à afirmação- “A utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para a compreensão dos conteúdos”.

Quanto à afirmação “A utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para a compreensão dos conceitos.”, podemos verificar a partir da análise do gráfico 4 que dos 24 alunos que responderam ao inquérito: 1 aluno (correspondente a 4,2% dos respondentes) não concorda nem discorda com a afirmação; 14 alunos (o que corresponde a 58,3% dos alunos) concordam moderadamente com a afirmação; e 9 alunos (o que corresponde a 37,5% dos alunos) concordam totalmente com a afirmação. Logo, podemos constatar que quase a totalidade dos alunos, 95,8% dos alunos concorda que a utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para a compreensão dos conceitos. Pelo que as experiências mentais podem ajudar a promover a competência relativa à conceptualização.

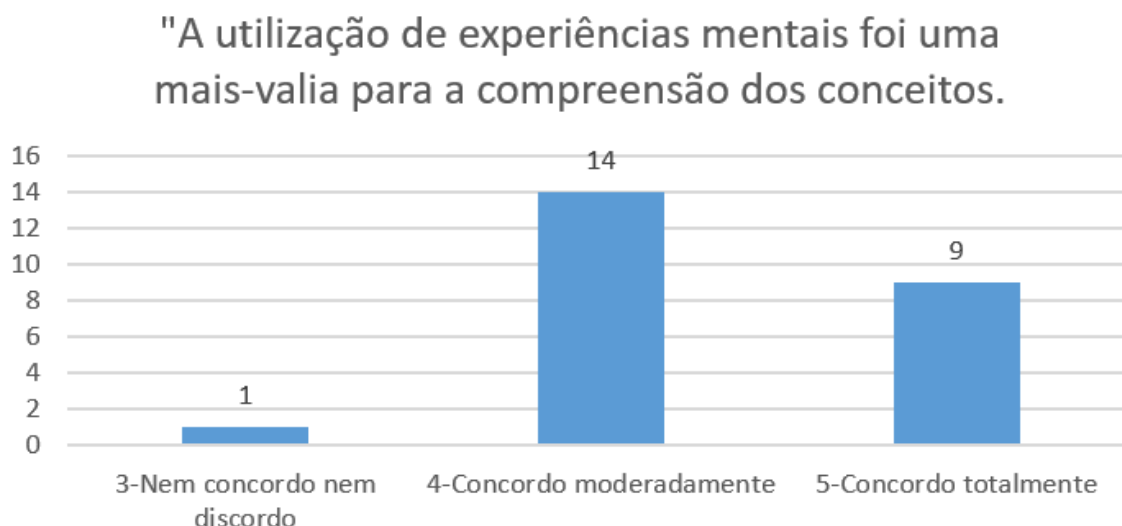


Gráfico 4- Perspetiva dos alunos face à afirmação- "A utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para a compreensão dos conceitos"

Agora, quanto à afirmação “A utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para a compreensão dos problemas” podemos verificar a partir da análise do gráfico 5 que dos 24 alunos que responderam ao inquérito: 1 aluno (correspondente a 4,2% dos respondentes) não concorda nem discorda com a afirmação; 9 alunos (o que corresponde a 37,5 % dos alunos) concordam moderadamente com a afirmação; e 14 alunos (o que corresponde a 58,3 % dos alunos) concordam totalmente com a

afirmação. Assim, podemos constatar que quase a totalidade dos alunos, 95,8% dos alunos concorda que a utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para a compreensão dos problemas, sendo que mais de metade dos alunos concorda totalmente. Logo, as experiências mentais podem ajudar a promover a competência relativa à problematização. É de denotar que a maior percentagem dos alunos concordou totalmente que a utilização de experiências mentais é uma mais-valia para a problematização do que aquela que concordou totalmente que a utilização de experiências mentais é uma mais-valia para a conceptualização. Pelo que parece, segundo a análise das respostas dos alunos, que a utilização de experiências mentais promove mais a competência relativa à problematização do que a competência relativa à conceptualização, sendo isso algo que devemos ter aqui em consideração.

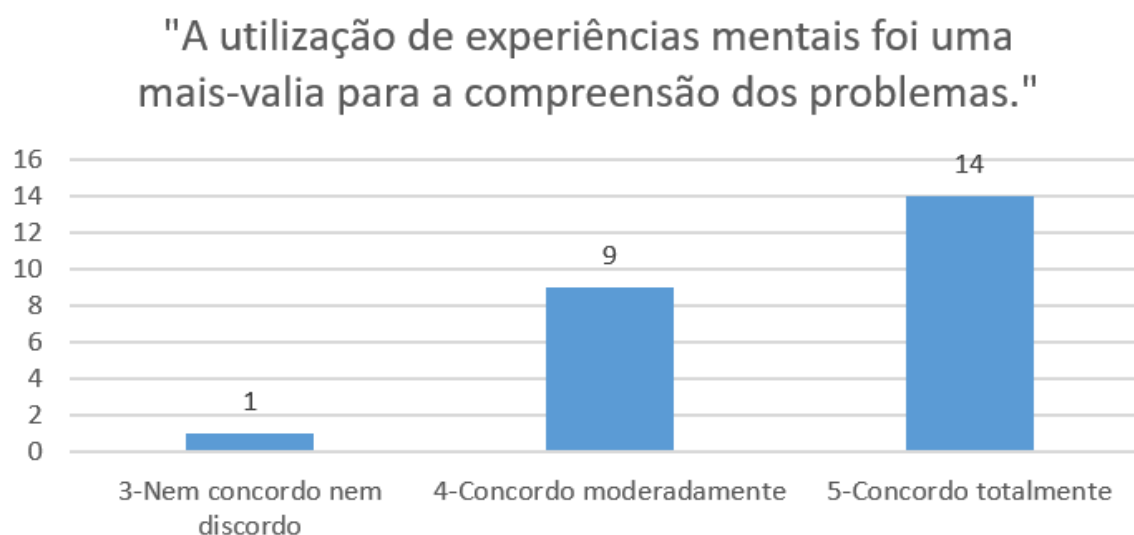


Gráfico 5- Perspetiva dos alunos face à afirmação- “A utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para a compreensão dos problemas”

Quanto à última afirmação desta questão, a afirmação “A utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para trabalhar a argumentação” podemos verificar a partir da análise do gráfico 6 que dos 24 alunos que responderam ao

inquérito: 5 alunos (o que corresponde a 20,8% dos alunos) não concordam nem discordam com a afirmação; 7 alunos (o que corresponde a 29,2% dos alunos) concordam moderadamente com a afirmação; e 12 alunos (o que corresponde a 50% dos alunos) concordam totalmente com a afirmação. Pelo que, como podemos verificar, 79,2% dos alunos concordam que a utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para a promoção da competência relativa à argumentação.

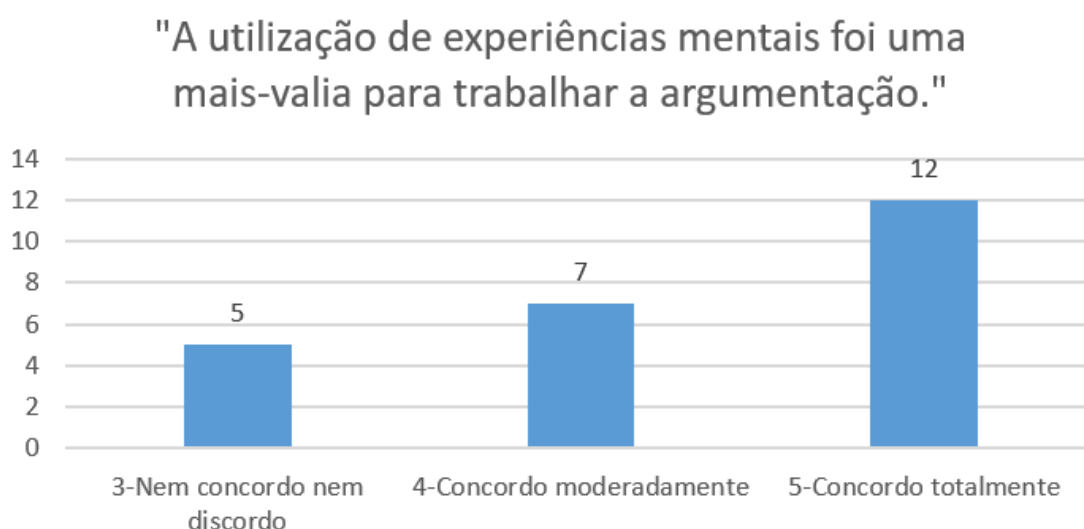


Gráfico 6- Perspetiva dos alunos face à afirmação- "A utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para trabalhar a argumentação."

Analisaremos agora as 3 últimas questões do inquérito que correspondiam a questões de resposta aberta. A questão 8 do inquérito solicitava aos alunos que indicassem um aspeto positivo na utilização de experiências mentais, ao que estas foram as respostas apresentadas pelos alunos:

Resposta do aluno: "Mudar o nosso ponto de vista sobre alguns assuntos."

Resposta do aluno: "As experiências mentais ajudam-nos a compreender melhor a matéria dada."

Resposta do aluno: "Foi o teste em que obtive melhor resultado."

Resposta do aluno: “Leva-nos a entender a matéria de uma maneira ‘diferente’ e mais ‘divertida’.”

Resposta do aluno: “Com o uso de experiências mentais vemos o outro lado da moeda e as possíveis consequências das ações.”

Resposta do aluno: “Ajudou-me a compreender os problemas discutidos e a vê-los mais claramente.”

Resposta do aluno: “Dá-nos a habilidade de compreender mais conceitos com atividades que podemos discutir.”

Resposta do aluno: “Para compreensão da matéria.”

Resposta do aluno: “Ajuda na compreensão da matéria.”

Resposta do aluno: “Ajudou a compreender a matéria dada.”

Resposta do aluno: “Não sei.”

Resposta do aluno: “Melhor utilização e compreensão dos conceitos e problematização.”

Resposta do aluno: “Compreende-se melhor a matéria abordada.”

Resposta do aluno: “A utilização das mesmas de certa forma ajuda o aluno a perceber questões aplicando-as em situações que exemplificam essas mesmas questões.”

Resposta do aluno: “É mais fácil de compreender certos problemas, pois é mais divertido de debater sobre as opiniões dos outros.”

Resposta do aluno: “Um aspeto positivo é a melhor compreensão de problemas do dia a dia.”

Resposta do aluno: “As experiências mentais permitem que quem as aborde tenha uma visão mais aprofundada do problema, compreendendo-o melhor e podendo assim expandir a sua realidade.”

Resposta do aluno: “Ajuda a compreender a matéria.”

Resposta do aluno: “ajudou a compreender a matéria dada.”

Resposta do aluno: “Ajudou a compreender a matéria.”

Resposta do aluno: “Compreende se melhor os conteúdos abordados.”

Resposta do aluno: “Compreender a matéria.”

Resposta do aluno: “Melhorou a utilização de conceitos e resolução de problemas.”

Resposta do aluno: “Ajuda a entender melhor a matéria dada.”

Ao analisarmos as respostas dos alunos relativamente aos aspetos positivos da utilização de experiências mentais nas aulas de Filosofia, podemos verificar que 11 alunos destacaram que os ajudou a compreender melhor os conteúdos lecionados; 7 alunos destacaram o seu auxílio na compreensão dos problemas; e 3 alunos referiram ainda a sua utilidade na compreensão dos conceitos. Estes três aspetos foram, portanto, os mais destacados como positivos na utilização de experiências mentais no ensino de Filosofia. Gostaria ainda de realçar uma resposta de um dos alunos, na qual afirma que as experiências mentais os levam a “entender a matéria de uma maneira ‘diferente’ e mais divertida”, o que considero que é um aspeto também bastante relevante, sendo que cativar e motivar os alunos é também aquilo que um professor deve procurar ao selecionar as estratégias e os recursos a utilizar.

Agora relativamente à questão 9, na qual solicitava aos alunos que indicassem um aspeto a melhorar na utilização, os alunos responderam o seguinte:

Resposta do aluno: “Não acho que haja algum para melhorar.”

Resposta do aluno: “Criar mais debates à cerca das mesmas.”

Resposta do aluno: “Nenhum, gostei bastante”

Resposta do aluno: “Ns”.

Resposta do aluno: “Por vezes os exemplos dados nas experiências mentais apesar de saber que são falsos e não existem na vida real são radicais e retrataram situações com violência que influenciam por vezes as respostas.”

Resposta do aluno: “Por vezes fico um pouco confusa ao tentar entendê-los mas acho que é suposto.”

Resposta do aluno: “Não existe nenhum aspecto a melhorar pois gostei imenso.”

Resposta do aluno: “Mais exemplos.”

Resposta do aluno: “Nenhum.”

Resposta do aluno: “Nenhum, esta tudo ótimo.”

Resposta do aluno: “Nenhum.”

Resposta do aluno: “Nenhum.”

Resposta do aluno: “Nenhum.”

Resposta do aluno: “Nenhum.”

Resposta do aluno: “Eu acho que foi bem utilizada pois foi utilizada nos momentos certos.”

Resposta do aluno: “Um aspecto a melhorar é dar mais exemplos menos excessivos.”

Resposta do aluno: “Não sei.”

Resposta do aluno: “Não tem.”

Resposta do aluno: “Nenhum.”

Resposta do aluno: “Nenhum.”

Resposta do aluno: “Nenhum.”

Resposta do aluno: “Experiências mentais com mais detalhes e informações.”

Resposta do aluno: “nenhum.”

Resposta do aluno: “não acho que há nenhum aspecto a melhorar a cerca da utilização de experiências mentais.”

Ao analisarmos as respostas dos alunos relativamente aos aspetos a melhorar na utilização de experiências mentais nas aulas de Filosofia, podemos verificar que 13 alunos referem não ter nenhum aspecto a melhorar ou alterar. Contudo, alguns aspetos apontados foram que deveriam ser apresentados mais exemplos, com mais informação,

detalhe, e menos excessivos (apesar de não terem especificado nenhum caso concreto, considero que se estavam a referir a alguns dos dilemas éticos).

Por fim, a última questão do inquérito tinha como objetivo consistir num espaço de resposta mais livre, onde solicitava aos alunos que indicassem as suas considerações acerca do uso de experiências mentais nas aulas de Filosofia, onde pudessem acrescentar outros aspetos que considerassem relevantes, ao que os alunos responderam o seguinte:

Resposta do aluno: “Não tenho”

Resposta do aluno: “As experiências mentais são uma mais-valia porque ajudam-nos a perceber o que é certo e o que é errado, além de dar abertura a novas ideias além daquelas que imediatamente pensamos ao observá-las.”

Resposta do aluno: “Gostei bastante, este método deveria ser mais utilizado.”

Resposta do aluno: “São benéficas e ajudam a compreender melhor os conteúdos.”

Resposta do aluno: “As experiências mentais são boas e são maneiras mais práticas de explicar e entender certos problemas.”

Resposta do aluno: “As experiências mentais ajudam a compreender os problemas de uma forma mais direta e mais ‘visual’ por conter exemplos concretos dos problemas.”

Resposta do aluno: “Ajudam a entender o que cada conceito defende e a que não conseguem responder.”

Resposta do aluno: “São muito fixes para a aprendizagem.”

Resposta do aluno: “Acho importante, mas deve haver uma boa explicação com bons exemplos para não nos confundir a cabeça.”

Resposta do aluno: “Não tem.”

Resposta do aluno: “Eu considero que é perfeito”

Resposta do aluno: “Gostei bastante”

Resposta do aluno: “Não tenho.”

Resposta do aluno: “Gostei de utilizar experiências mentais porque facilita a compreensão da matéria”

Resposta do aluno: “A sua utilização foi fundamental para a compreensão de alguns assuntos abordados em aula.”

Resposta do aluno: “Eu acho que é uma forma mais divertida de aprender a matéria de um jeito mais rápido.”

Resposta do aluno: “Ajuda a compreender melhor as situações do dia a dia. Também pode ser usado para fazer melhor decisões em algumas ocasiões.”

Resposta do aluno: “Penso que a utilização de experiências mentais facilitou a aprendizagem e foi também uma forma de ensino mais lúdica, despertando mais interesse nos alunos.”

Resposta do aluno: “São uma mais-valia.”

Resposta do aluno: “Eu considero que já é perfeito.”

Resposta do aluno: “Não tenho, nenhuma consideração.”

Resposta do aluno: “Achei interessante, porque assim questionámo-nos de algumas coisas que nunca iríamos pensar em nos questionar.”

Resposta do aluno: “Gostei, achei uma melhor forma de aprendermos a matéria.”

Resposta do aluno: “não tenho.”

Resposta do aluno: “gosto muito de experiências mentais ajuda muito a entender a matéria e considero que deve ser usada mais vezes”

Portanto, ao analisarmos as respostas dos alunos podemos verificar que, conforme afirmaram, a utilização de experiências mentais nas aulas de Filosofia foi uma mais-valia, sendo benéfica na medida em que facilitou a sua aprendizagem. Referiram também que proporcionam uma forma de ensino mais lúdica e divertida, despertando o seu interesse. Um aluno referiu ainda que lhes permitiu compreender os problemas de uma forma “mais visual”, e destaco esta resposta uma vez que este era também um

dos objetivos da sua utilização, levar os alunos a este “experenciarmos” do problema para compreenderem a sua relevância ao apropriarem-se dele.

Passaremos agora a analisar as respostas ao inquérito aplicado aos professores, cuja constituição foi já apresentada. Sendo que estamos a investigar a utilidade de um recurso didático, importa perceber quais os recursos didáticos que os professores mais utilizam no ensino de Filosofia. Assim, à primeira questão do inquérito, “Quais são os recursos didáticos que mais utiliza?”, as respostas dos professores foram as seguintes:

Resposta do professor: “Recursos multimédia: apresentação (PPoint, genially...) e autoria (exelearning). A plataforma teams tem melhoradas as suas ferramentas e oferece crescentemente possibilidade de aplicação/difusão de outros recursos como os de vídeo, textos mais longos e os formulários.”

Resposta do professor: “Recursos digitais, particularmente os disponíveis na escola virtual e do manual adotado.”

Resposta do professor: “Não há um recurso didático que utilize mais do que outros. Tento adequar os recursos didáticos à competência que deve ser adquirida.”

Resposta do professor: “PowerPoint, textos, casos teóricos e práticos, experiências mentais.”

Resposta do professor: “Manuais Escolares; Textos Clássicos e Contemporâneos; Filmes, documentários e vídeos educativos; quadros interativos e plataformas online como o Moodle ou Google Classroom para disponibilizar materiais de estudo, quizzes interativos e fóruns de discussão. Estas ferramentas ajudam a manter os alunos envolvidos e facilitam o acesso aos recursos.”

Resposta do professor: “Pequenos vídeos, PPT, textos, Kahoot, casos práticos”

Resposta do professor: “Textos filosóficos, experiências mentais e recursos interativos audiovisuais.”

Resposta do professor: “Manual da disciplina, vídeos TedTalks”

Portanto, podemos verificar que os recursos mais utilizados pelos professores são sobretudo os recursos audiovisuais, recursos e plataformas digitais, *Powepoint*, os

textos filosóficos e o manual da disciplina. Denoto que duas das respostas referiam a utilização de experiências mentais como um dos recursos mais utilizados. Estas respostas vão ao encontro daquilo que eu também considerava serem os recursos mais utilizados. Estes foram também os recursos que mais utilizei nas minhas regências. Tal como referimos devemos procurar utilizar de recursos e estratégias adequadas e diversificadas, de forma a obter uma maior rentabilização no processo de ensino-aprendizagem.

Na segunda questão do inquérito, questionei os professores sobre qual consideravam ser o recurso didático que os alunos mais preferem, ao que as respostas foram as seguintes:

Resposta do professor: “Recursos com o formato de 'gaming': Kahoot, por exemplo.”

Resposta do professor: “Vídeos.”

Resposta do professor: “Acho difícil saber o que os alunos preferem. Considerar que as preferências dos alunos são uma razão decisiva ou suficientemente forte para tomar certas decisões pedagógicas levanta muitos problemas. Encarando filosoficamente o problema: as preferências põem questões normativas e epistémicas muito sérias.”

Resposta do professor: “Valorizam a estruturação dos conteúdos teóricos.”

Resposta do professor: “Os alunos frequentemente mostram preferência por recursos didáticos que são interativos, visuais e que permitem uma maior participação ativa.”

Resposta do professor: “Vídeos, PPT, Kahoot.”

Resposta do professor: “Interativos audiovisuais.”

Resposta do professor: “Vídeos.”

Analisando as respostas apresentadas, podemos perceber que, segundo a experiência dos professores inquiridos, os recursos que apontam como sendo preferidos pelos alunos são os recursos interativos e audiovisuais, como os vídeos e os recursos em formato “gaming”. Gostaria aqui de salientar uma das respostas que coloca em causa a consideração das preferências dos alunos na tomada de decisões pedagógicas. Compreendo que possa levantar problemas; contudo, considero que enquanto

docentes, ao repararmos que os alunos preferem determinados recursos e estratégias de ensino-aprendizagem, se estes forem benéficos e pertinentes para a sua aprendizagem, conjugar a sua utilidade com as preferências dos alunos, só pode ser uma mais-valia. Todavia, acima de tudo devemos selecionar os recursos a utilizar consoante as competências que pretendemos trabalhar com os alunos, ao passo que, o facto dos alunos preferirem, por exemplo, a realização de *Kahoot's*, não é um motivo suficientemente forte para que o façamos todas as aulas. Nesse sentido compreendo que esta consideração das preferências possa levantar problemas; no entanto, enquanto docentes cabe-nos a nós articular estas com as suas possíveis vantagens, ou não.

As últimas três questões do inquérito aplicado aos professores incidia apenas no recurso às experiências mentais. A questão 3 do inquérito questionava o seguinte: “Alguma vez utilizou o recurso a experiências mentais (para além daquelas específicas dos autores obrigatórios, como por exemplo, o génio maligno Descartes, ou véu da ignorância de Rawls)?”. Face a esta questão estas foram as respostas apresentadas pelos professores:

Resposta do professor: “Sim. Frequentemente exemplificamos a partir de situações hipotéticas.”

Resposta do professor: “Sim, nomeadamente na Filosofia da religião.”

Resposta do professor: “Sim. O problema do trolley e o caso do prisioneiro voluntário, por exemplo, são sempre discutidos.”

Resposta do professor: “Sim, para explorar situações dilemáticas.”

Resposta do professor: “Sim, as experiências mentais são ferramentas poderosas para explorar conceitos filosóficos e estimular o pensamento crítico.”

Resposta do professor: “Sim”

Resposta do professor: “Sim.”

Resposta do professor: “Sim.”

Portanto, todos os professores que responderam a este inquérito afirmaram já ter utilizado o recurso a experiências mentais nas suas aulas, para exemplificar a partir de situações hipotéticas e para explorar situações dilemáticas (o que vai ao encontro daquele que foi o meu objetivo, por exemplo, com a abordagem a dilemas éticos). Realço ainda que uma das respostas apoia aquilo que temos vindo a referir relativamente ao facto de as experiências mentais serem uma ferramenta poderosa para estimular o pensamento crítico.

A quarta questão do inquérito visava analisar as considerações dos professores relativamente à questão que aqui estamos a investigar, isto é, quanto ao papel das experiências mentais na promoção de competências filosóficas. Assim, à questão “Considera que a utilização de experiências mentais pode promover competências filosóficas (problematização, argumentação e conceptualização)? Haverá alguma destas competências que seja mais trabalhada do que outra com a utilização de experiências mentais?”, os professores responderam o seguinte:

Resposta do professor: “Sim: As competências de problematização e de argumentação.”

Resposta do professor: “A competência de problematização é a mais trabalhada.”

Resposta do professor: “Não. O problema do trolley promove uma competência de conceptualização - a distinção entre deontologia e teleologia no tratamento do problema da fundamentação moral. O caso do prisioneiro voluntário promove uma competência de problematização - permite clarificar com precisão o problema do livre-arbítrio.”

Resposta do professor: “Sim. Estimulam o desenvolvimento da abstração e são uma boa forma de os alunos compreenderem o desafio do desenvolvimento de um pensamento rigoroso.”

Resposta do professor: “Sim, a utilização de experiências mentais pode efetivamente promover competências filosóficas como a problematização, a argumentação e a conceptualização. Cada uma destas competências é trabalhada de forma distinta através de experiências mentais, mas pode haver uma ênfase maior em algumas

dependendo da forma como são conduzidas. As experiências mentais frequentemente colocam os alunos em situações onde precisam identificar e definir os problemas filosóficos subjacentes. Por exemplo, o dilema do trem apresenta um conflito moral que exige a identificação das questões éticas em jogo. Ao introduzir cenários incomuns ou contra-intuitivos, as experiências mentais desafiam os alunos a questionar seus pressupostos e crenças. A caverna de Platão, por exemplo, incentiva os alunos a questionar o que consideram ser a realidade. Esta competência é fortemente trabalhada, pois o ponto de partida de uma experiência mental é muitas vezes a problematização de uma situação comum ou teoricamente simples.”

Resposta do professor: “Criatividade, reflexão.”

Resposta do professor: “Sim, considero que promove as competências filosóficas. Penso que as três competências são igualmente trabalhadas.”

Resposta do professor: “Sim, sem dúvida. E tendo em conta que as competências filosóficas referidas se interpenetram, todas são igualmente trabalhadas.”

As respostas a esta questão foram bastante positivas e apoiam a nossa investigação, uma vez que todos os professores afirmaram que sim, que as experiências mentais podem promover competências filosóficas. Duas das respostas sustentam que todas as competências são igualmente trabalhadas, uma vez que se interpenetram. De forma distinta, outras duas respostas indicam que diferentes experiências mentais trabalham diferentes competências filosóficas. Ainda uma das respostas afirma que a problematização é a competência mais trabalhada. Para além destas três competências filosóficas, as respostas apresentadas apontam ainda a utilidade das experiências mentais no desenvolvimento da abstração, da reflexão e da criatividade.

Por fim, a última questão colocada aos professores, questionava se consideravam que a utilização de experiências mentais pode motivar o interesse dos alunos pelos assuntos filosóficos, ao que apresentaram as seguintes respostas:

Resposta do professor: “Sim. Dá aos problemas e discussões filosóficas a pedra de toque do concreto.”

Resposta do professor: “Sim.”

Resposta do professor: “Sim, claro. Mas há um problema que um professor tem de limitar: a tendência muito forte dos alunos para distorcerem a experiência, que assim deixa de ser um teste às suas intuições pré-teóricas.”

Resposta do professor: “Sim, a partir do momento em que conseguem entrar no ‘jogo’.”

Resposta do professor: “Sim, a utilização de experiências mentais pode significativamente motivar o interesse dos alunos pelos assuntos filosóficos.”

Resposta do professor: “Sem dúvida.”

Resposta do professor: “Sim, considero.”

Resposta do professor: “Sim”

Assim, a partir destas respostas podemos verificar que a utilização de experiências mentais como recurso e estratégia didática para o ensino-aprendizagem de Filosofia, além de promover competências filosóficas, possibilita também motivar o interesse dos alunos pelos assuntos filosóficos, o que é essencial.

4.3.2. Reflexão sobre os resultados obtidos

Este procedimento de investigação-ação, assim como referimos, tinha como objetivo analisar o papel das experiências mentais na promoção de competências filosóficas, ou seja, analisar se a sua utilização como recurso e estratégia didática poderia potencializar a aprendizagem dos alunos. Pelo que foi possível verificar segundo os resultados obtidos, podemos concluir que sim, que a utilização de experiências mentais pode ser uma mais-valia no ensino de Filosofia.

A posição dos alunos face à utilização de experiências mentais foi bastante positiva e de significativa satisfação. Como verificamos a partir da análise dos gráficos, 100% dos alunos afirmaram que a sua utilização foi uma mais-valia para a compreensão dos conteúdos; 95,8% dos alunos afirmaram que a sua utilização foi uma mais-valia para o desenvolvimento do domínio da problematização e da conceptualização; e 79,2% dos

alunos afirmaram ser uma mais-valia para o desenvolvimento da argumentação. Face a estes resultados, uma vez que a questão que teve maior percentagem de concordância total, foi relativa à utilidade das experiências mentais na compreensão dos problemas, podemos concluir que, segundo os alunos, a problematização foi a competência mais trabalhada com a sua utilização. Além disso, nas respostas às questões abertas os alunos afirmaram que a utilização de experiências mentais nas aulas de Filosofia foi benéfica para sua aprendizagem; que os ajudou a compreender os conteúdos; que levou a uma forma de ensino mais lúdica e divertida e que desperta o seu interesse; e que lhes permitiu compreender os conceitos e os problemas de uma forma “mais visual”. Estes resultados demonstram o interesse dos alunos por esta ferramenta didática, bem como a utilidade que teve na sua aprendizagem.

Também as respostas dos professores ao inquérito foram, de igual modo, bastante positivas. Afirmaram utilizar o recurso a experiências mentais nas suas aulas, nomeadamente para exemplificarem a partir de situações hipotéticas e para explorarem situações dilemáticas, dado que constituem ferramentas poderosas para estimular o pensamento crítico. Todos, sem exceção, concordaram com a sua potencialidade para a promoção de competências filosóficas, bem como no desenvolvimento da abstração, da reflexão e da criatividade nos alunos. Por fim, vale a pena salientar que todos os professores afirmaram que o recurso a experiências mentais motivava o interesse dos alunos pelos assuntos filosóficos.

Considerações Finais

Neste relatório foi apresentado um procedimento investigação-ação realizado durante a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Escola Secundário Almeida Garrett, em Vila Nova de Gaia, que teve como principal objetivo analisar exatamente o impacto da aplicação de experiências mentais no ensino de Filosofia, bem como a posição dos alunos e professores relativamente à mesma.

Começamos por realizar um enquadramento teórico, no qual apresentámos e analisámos bibliografia relevante sobre o propósito do ensino de Filosofia no ensino secundário e sobre a utilização de experiências mentais na Filosofia. Realizámos também uma ponte entre a utilização das experiências mentais na Filosofia e a sua utilização didática no ensino de Filosofia como forma de potencializar o desenvolvimento de competências filosóficas, ao apresentarmos uma proposta de abordagem das aulas de Filosofia como um “laboratório de experiências”.

Seguidamente, após analisarmos e refletirmos sobre os resultados obtidos, concluímos que a utilização de experiências mentais no ensino de Filosofia foi benéfica para a aprendizagem dos alunos, ajudou-os a compreender os conteúdos, cativou-os e permitiu-lhes compreender os problemas filosóficos, sobretudo compreender a sua relevância, tal como era a nossa pretensão com esta proposta e investigação. Portanto, os resultados demonstram o interesse dos alunos por esta ferramenta didática, bem como a utilidade que teve na sua aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Baltzly, V. B. (2021). "Trolleyology as First Philosophy: A Puzzle-Centered Approach to Introducing the Discipline". *Teaching Philosophy* 44 (4). Texas State University.
- Barata-Moura, J. (1995). "Filosofia vs Filosofar". *Philosophica* nº 6. Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras. Lisboa. pp. 51-69.
- Boavida, J. (2010). *Educação filosófica: sete ensaios*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Boavida, J. (1996). "Por uma didática da Filosofia. Análise de algumas razões". *Revista Filosófica de Coimbra* nº 9, pp. 91-110.
- Bokulich, A. (2001). "Rethinking Thought Experiments". *Perspectives in Science*, 9. pp.285 – 307.
- Borsboom, D. et al. (2002). "Functional Thought Experiments". *Synthese*, 130. pp. 379–387.
- Brown, J. et al. (2018). *The Routledge Companion to Thought Experiments*. Londres e Nova York: Routledge.
- Brown, J. R. (1991). *The laboratory of the mind thought experiments in the natural sciences*. Londres: Routledge.
- Cahn, S. (2019). *Ensinar Filosofia - um guia*. Tradução de Isabel Pedrome. Lisboa: Gradiva.
- Cerletti, A. (2009). *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. Tradução de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Dennett, D. C. (1984). *Elbow room: the varieties of free will worth wanting*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Descartes, R. (1982). *Meditações sobre a Filosofia Primeira*. Coimbra: Almedina.

Educação D. G. (2001). “Programa de Filosofia 10º e 11º ano.” Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: [DESProgRos \(mec.pt\)](#)

Educação, D.-G. (2018). “Aprendizagens Essenciais Filosofia 10º ano”. Lisboa:

Ministério da Educação. Disponível em: [10 Filosofia.pdf \(mec.pt\)](#)

Educação, D.-G. (2018). “Aprendizagens Essenciais Filosofia 11º ano”. Lisboa:

Ministério da Educação. Disponível em: [11 Filosofia.pdf \(mec.pt\)](#)

Educação, D.-G. (2017). “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em : [Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória \(mec.pt\)](#)

Fabre, M. (2009). “Qu'est-ce que problématiser? Genèses d'un paradigme”. *Recherches en éducation* (6), pp. 22-32.

Faria, D., & Veríssimo, L. (2020). *Exame Filosofia - 11º ano*. Lisboa: Leya Educação.

Ferreira, M. (2015). “Ensinar e aprender Filosofia: um testemunho”. *Gaudium Sciendi* nº 8.

Foot, P. (1967). “The problem of Abortion and the Doctrine of the Double Effect”, *Oxford Review*.

Frankfurt, H. (1969). “Alternate Possibilities and Moral Responsibility”. *Journal of Philosophy*. Vol. 66. No. 23. pp. 829-839.

Gallo, S. (2012). “Metodologia do ensino de Filosofia: Uma didática para o ensino médio”. Campinas, SP: Papirus Editora.

Gendler, T.S. (2000). *Imaginary Exceptions: On the Powers and Limits of Thought Experiment*. New York: Garland Publishing, Inc.

Gendler, T. S. (2004). “Thought Experiments Rethought — and Reperceived”. *Philosophy of Science*, 71. pp. 1152-1164.

Gettier, E. (1963). “Is Justified True Belief Knowledge?”. *Analysis*. v.23, n.6. pp. 121-3.

Hume, D. (2020). *Investigação sobre o Entendimento Humano*. Lisboa: Edições 70.

- Izuzquiza, I. (1982). *La clase de Filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Ediciones Anaya.
- James, R & Yiftach, F. (2023). "Thought Experiments". *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Disponível em: [Thought Experiments \(Stanford Encyclopedia of Philosophy/Winter 2023 Edition\)](#).
- Kohlberg, L (1981). *Essays on Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kuhn, T. (1977). *A Function for Thought Experiments*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laplace. (2009). *Essai Philosophique sur les Probabilités*. New York: Cambridge University Press.
- Lehtonen, T. (2012). "Idealization and exemplification as tools of philosophy". *Electronic Journal for Philosophy*. pp. 1-16. Praga: Universidade de Economia de Praga.
- Murcho, D. (2008). "A natureza da Filosofia e o seu ensino". *Educação e Filosofia*. Uberlândia. v. 22, n. 44. pp. 79-99.
- Murcho, D. (2003). *Renovar o Ensino de Filosofia*. Lisboa: Gradiva.
- Pombo, O. (1984). "Pedagogia por objectivos / pedagogia com objectivos" (Pedagogy by objectives/pedagogy with objectives). *Logos*, n. 91. Lisboa: Filosofia Aberta. pp.43-72.
- Pombo, O. (1995). "O ensino de Filosofia e a essência do ensino". *Philosophica*, nº 6. pp. 15- 28.
- Popper, K. (1959). "The Logic of Scientific Discovery". Londres: Hutchinson.
- Putman, H. (1981). "Reason, Truth, and History". Cambridge University Press.
- Rawls, J. (2001). "Uma teoria da justiça". Lisboa: Editorial Presença.
- Sorensen, R. A. (1992). *Thought experiments*. Oxford: Oxford Universty Press.
- Thomson, J. (1971). "A Defense of Abortion". *Philosophy and Public Affairs*, 1(1). pp.47–66.
- Thomson, J. (1985). "The Trolley Problem". *Yale Law Journal*. Vol. 94. pp. 1395–1415.

Tozzi, M. (2008). “De la question des compétences en Philosophie”. *Philotozzi [L'apprentissage du philosophe]*. Consultado a 1 de Janeiro de 2024 em: www.philotozzi.com/2008/01/de-la-question-des-comptences-en-philosophie/

Tozzi, M. (2012). “Une approche par compétences en philosophie?”. *Rue Descartes*, 73. pp.22-51. consultado a 1 de janeiro de 2024 em: <https://doi.org/10.3917/rdes.073.0022>

Vicente, J. N. (1994). “Subsídios para uma didática da Filosofia. A propósito de algumas iniciativas recentes para a constituição de uma Didática específica da Filosofia”. *Revista Filosófica de Coimbra*, nº 6. pp. 397-412.

Williamson, T. (2019) *Filosofar: Da Curiosidade Comum Ao Raciocínio Lógico*. Lisboa: Gradiva.

Anexos

Anexo 1- Questionário aplicado aos alunos- “Avaliação do recurso a experiências mentais no ensino de Filosofia”

Secção 1- contexto do respondente

1. Sexo

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro

2. Idade

3. Qual o ano de escolaridade que estás a frequentar?

- ☐ 10º ano
- ☐ 11º ano
- ☐ 12º ano

Secção 2- Experiência passada com a abordagem a experiências mentais

4. Já tinhas conhecimento do que era uma experiência mental?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. Já alguma vez tinhas abordado experiências mentais?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, em que contexto?

Secção 3- A minha experiência com experiências mentais em Filosofia

7. Numa escala quantitativa de 1 a 5 quantifica as seguintes afirmações:

Legenda

1= discordo totalmente

2= discordo moderadamente

3= nem concordo nem discordo

4= concordo moderadamente

5= concordo totalmente

A utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para a compreensão dos conteúdos.

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

A utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para a compreensão dos conceitos.

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

☐ 5

A utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para a compreensão dos problemas.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

A utilização de experiências mentais foi uma mais-valia para trabalhar a argumentação.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5

Secção 4- Considerações sobre a utilização de experiências mentais

9. Indica um aspeto positivo na utilização de experiências mentais

10. Indica um aspeto a melhorar na utilização de experiências mentais

11. Quais são as tuas considerações sobre a utilização das experiências mentais?

Anexo 2- Questionário aplicado aos professores- “Avaliação do recurso a experiências mentais no ensino de Filosofia”

1. Quais são os recursos didáticos que mais utiliza?

2. Há algum recurso didático que considere que os alunos prefiram?

3. Alguma vez utilizou o recurso a experiências mentais (para além daquelas específicas dos autores obrigatórios, como por exemplo, o génio maligno Descartes, o tom de azul de Hume, ou véu da ignorância de Rawls)?

4. Considera que a utilização de experiências mentais pode promover competências filosóficas (problematização, argumentação e conceptualização)? Haverá alguma destas competências que seja mais trabalhada do que outra com a utilização de experiências mentais?

5. Considera que a utilização de experiências mentais pode motivar o interesse dos alunos pelos assuntos filosóficos?

Anexo 3- Grelha de Planificação (experiência mental do génio maligno)

Professora-Estagiária: Marta Alexandra Pinto		
Disciplina: Filosofia	Ano de Escolaridade: 11º ano	Turma: 11ºG
Módulo: O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica Unidade: Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva (Filosofia do Conhecimento) Subunidade: A resposta racionalista de Descartes.	Sumário: A resposta racionalista de Descartes: a dúvida metódica.	
Data: 08/11/2023	Duração: 50 minutos	Regência: nº 2
Objetivos: (A), (B), (C), (D), (F), (I). ³⁸		
Gerais: Clarificar os conceitos nucleares, a tese e os argumentos da teoria racionalista de Descartes, enquanto resposta aos problemas da possibilidade e da origem o conhecimento.	Específicos: Compreender o papel metódico e provisório da dúvida na resposta racionalista de Descartes. Formular os argumentos dos enganos sensoriais, do sonho e do génio maligno.	
Conceitos-chave: Ceticismo; Fundacionalismo, Dúvida metódica; Crença indubitável; Génio maligno.		

³⁸Em articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Temas	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação
A resposta racionalista de Descartes: a dúvida metódica.	O papel metódico e provisório da dúvida na resposta racionalista de Descartes. Argumento dos enganos sensoriais, o argumento do sonho e o argumento do génio maligno.	Compreender o papel metódico e provisório da dúvida na resposta racionalista de Descartes. Formular os argumentos dos enganos sensoriais, o argumento do sonho e argumento do génio maligno.	Estratégias: -Apresentação do sumário e das questões orientadoras da aula; -Exposição oral dos conteúdos da aula com recurso a PowerPoint e diálogo orientado; - Momentos de síntese para rever conceitos, no início e no decorrer da aula; Recursos: -Powerpoint. -Leitura de excertos das <i>Meditações sobre a Filosofia Primeira</i>, presentes no manual adotado. - Experiência mental do génio maligno.	-Avaliação formativa realizada oralmente (dos domínios da problematização, conceptualização e argumentação, estipulados nos referenciais de avaliação da disciplina). - Participação espontânea pertinente e adequada. -Cumprimento das normas de sala de aula.

Anexo 4- Grelha de Planificação (experiência mental do cérebro numa cuba)

Professora-Estagiária: Marta Alexandra Pinto		
Disciplina: Filosofia	Ano de Escolaridade: 11º ano	Turma: 11ºG
Módulo: O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica Unidade: Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva (Filosofia do Conhecimento) Subunidade: A resposta racionalista de Descartes ao problema da possibilidade do conhecimento.	Sumário: A resposta racionalista de Descartes: O cogito (a priori).	
Data: 09/11/2023	Duração: 50 minutos	Regência: nº 3
Objetivos: (A), (B), (C), (D), (F), (I). ³⁹		
Gerais: Clarificar os conceitos nucleares, a tese e os argumentos da teoria racionalista de Descartes, enquanto resposta aos problemas da possibilidade e da origem o conhecimento.	Específicos: Compreender o cogito enquanto primeira certeza.	
Conceitos-chave: Ceticismo; Racionalismo; crenças básicas; cogito.		

³⁹Em articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Temas	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação
A resposta racionalista de Descartes ao problema da possibilidade do conhecimento.	O cogito (a priori).	Compreender o cogito enquanto primeira certeza.	Estratégias: -Apresentação do sumário e das questões orientadoras da aula; -Exposição oral dos conteúdos da aula com recurso a PowerPoint e diálogo orientado; - Momentos de síntese para rever conceitos, no início e no decorrer da aula; Recursos: -Powerpoint. -Leitura e análise de excertos presentes no manual adotado. - Experiência mental “Cérebro numa cuba”	-Avaliação formativa realizada oralmente (dos domínios da problematização, conceptualização e argumentação, estipulados nos referenciais de avaliação da disciplina). - Participação espontânea pertinente e adequada. -Cumprimento das normas de sala de aula.

Anexo 5- Grelha de Planificação (experiência mental do tom de azul de Hume)

Professora-Estagiária: Marta Alexandra Pinto		
Disciplina: Filosofia	Ano de Escolaridade: 11º ano	Turma: 11ºG
Módulo: O conhecimento e a racionalidade científica e tecnológica Unidade: Descrição e interpretação da atividade cognoscitiva (Filosofia do Conhecimento) Subunidade: Hume, a resposta empirista.		Sumário: O ceticismo moderado de David Hume. Objeções à resposta empirista de Hume ao problema da possibilidade do conhecimento.
Data: 13-12-2023	Duração: 50 minutos	Regência: 9
Objetivos: (A), (B), (C), (D), (F), (I). ⁴⁰		
Gerais: Clarificar os conceitos nucleares, a tese e os argumentos da teoria empirista de Hume, enquanto resposta aos problemas da possibilidade e da origem o conhecimento.		Específicos: Compreender o ceticismo moderado de David Hume. Analisar as objeções à resposta empirista de Hume ao problema da possibilidade do conhecimento.
Conceitos-chave: Causalidade; conexão necessária; conjunção constante; Hábito; inferências indutivas; ceticismo moderado.		

⁴⁰Em articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Temas	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação
Hume, a resposta empirista.	O ceticismo moderado de David Hume. Objecções à resposta empirista de Hume ao problema da possibilidade do conhecimento.	Compreender o ceticismo moderado de David Hume. Analisar as objeções à resposta empirista de Hume ao problema da possibilidade do conhecimento.	Estratégias: -Apresentação do sumário e das questões orientadoras da aula; -Exposição oral dos conteúdos da aula com recurso a PowerPoint e diálogo orientado; - Momentos de síntese para rever conceitos, no início e no decorrer da aula; Recursos: -PowerPoint. - Leitura e análise de textos. - Experiência mental do tom de azul de Hume	-Avaliação formativa realizada oralmente (dos domínios da problematização, conceptualização e argumentação, estipulados nos referenciais de avaliação da disciplina). - Participação espontânea pertinente e adequada. -Cumprimento das normas de sala de aula. -Resolução de um exercício de palavras-cruzadas.

Anexo 6- Grelha de Planificação (o problema da compatibilidade-experiência mental de Laplace e de Frankfurt)

Professora-Estagiária: Marta Alexandra Pinto		
Disciplina: Filosofia	Ano de Escolaridade: 10º ano	Turma: 10ºI
Módulo: A ação Humana e os valores Unidade: A ação humana- análise e compreensão do agir Subunidade: Determinismo e liberdade na ação humana [Metafísica]		Sumário: -Determinismo e liberdade na ação humana. - O problema da compatibilidade: a resposta compatibilista e incompatibilista. Determinismo Radical; Libertismo e Determinismo Moderado.
Data: 06-02-2024 a 16-02-2024	Duração: 100+ 50+100 minutos	Regência: 15 a 19
Objetivos: (A), (B), (C), (D), (E), (F), (I). ⁴¹		
Gerais: -Formular o problema do livre-arbítrio, justificando a sua pertinência filosófica.		Específicos: -Definir o conceito de livre-arbítrio; -Definir o conceito de responsabilidade moral, relacionando-o com o conceito de livre-arbítrio; -Definir o conceito de determinismo na ação humana.

⁴¹Em articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

-Enunciar a tese do determinismo radical enquanto resposta ao problema do livre-arbítrio. - Discutir criticamente a posição do determinismo radical e os respetivos argumentos. - Enunciar a tese do libertismo enquanto resposta ao problema do livre-arbítrio. - Discutir criticamente a posição do libertismo e os respetivos argumentos. -Enunciar a tese do determinismo moderado enquanto resposta ao problema do livre-arbítrio. - Discutir criticamente a posição do determinismo moderado e os respetivos argumentos.	-Enunciar o problema da compatibilidade e justificar a sua relevância filosófica; -Enquadrar o argumento da consequência de Peter Van Inwagen na resposta incompatibilista; -Explicar as objeções ao argumento da consequência por parte do compatibilista clássico; -Explicar as objeções ao argumento da consequência por parte do compatibilista contemporâneo Harry Frankfurt; -Reconhecer o determinismo radical como perspectiva incompatibilista; - Identificar a tese do determinismo radical; - Identificar as objeções à resposta do determinismo radical; -Reconhecer o libertismo como perspectiva incompatibilista; - Identificar a tese do libertismo; - Identificar as objeções à resposta do libertismo; -Reconhecer o determinismo moderado como perspectiva compatibilista;
---	---

	-Libertismo; -Determinismo Moderado;	-Explicar as objeções ao argumento da consequência por parte do compatibilista clássico; -Explicar as objeções ao argumento da consequência por parte do compatibilista contemporâneo Harry Frankfurt; -Reconhecer o determinismo radical como perspectiva incompatibilista; - Identificar a tese do determinismo radical; - Identificar as objeções à resposta do determinismo radical; -Reconhecer o libertismo como perspectiva incompatibilista;	-Análise de um excerto sobre a experiência mental “o demónio de Laplace”; -Leitura de um diálogo acerca do julgamento de Clarence Darrow; -Leitura de uma pequena Banda Desenhada acerca do incompatibilismo; -Apresentação e discussão da experiência mental de Harry Frankfurt; - Recurso ao Padlet para uma reflexão acerca do problema da compatibilidade.	- Recurso à plataforma plickers para um momento de avaliação formativa no final na aula. -Avaliação formativa- reflexão critica- trabalho autónomo.
--	--	--	---	---

		- Identificar a tese do libertismo; - Identificar as objeções à resposta do libertismo; -Reconhecer o determinismo moderado como perspectiva compatibilista; - Identificar a tese do determinismo moderado; - Identificar as objeções à resposta do determinismo moderado;	-Apresentação e discussão da experiência mental de Harry Frankfurt; -Leitura e análise de um excerto de Van Inwagen acerca de uma objeção ao determinismo radical- a objeção da responsabilidade moral. - Recurso à plataforma plickers para um momento de avaliação formativa no final na aula. -Leitura e análise de Excertos da Obra de James Rachels “Problemas da Filosofia” acerca do libertismo e do determinismo moderado.	
--	--	--	---	--

Anexo 7- Grelha de Planificação (experiência mental do dilema do trolley)

Professora-Estagiária: Marta Alexandra Pinto				
Disciplina: Filosofia		Ano de Escolaridade: 10º ano		Turma: 10ºI
Módulo: “A ação Humana e os valores” Unidade: “A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial [Ética]” Subunidade: “A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspectivas filosóficas”		Sumário: O problema ético da moralidade de uma ação. Introdução à ética deontológica de Kant: o conceito de boa vontade.		
Data: 09-04-2024		Duração: 100 minutos		Regência: 22 e 23
Objetivos: (A); (B); (C); (D); (F);(I). ⁴²				
Gerais: Clarificar a necessidade de uma fundamentação da ação moral. Enunciar o problema ético da moralidade de uma ação. Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das éticas de Kant e Mill.		Específicos: Enunciar o problema ético da moralidade de uma ação. Clarificar o conceito de boa vontade na ética deontológica de Kant. Compreender a relevância do cumprimento do dever na ética deontológica de Kant. Distinguir ações contrárias ao dever, ações em conformidade com o dever e ações por dever.		
Conceitos-chave: Ética deontológica; Ética utilitarista; Intenção; Consequências; vontade boa; dever; felicidade.				
Temas	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação

⁴² Em articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

O problema ético da moralidade de uma ação. A ética deontológica de Kant	O problema ético da moralidade de uma ação. O conceito de boa vontade na ética deontológica de Kant. A relevância do cumprimento do dever na ética deontológica de Kant. Distinção entre ações contrárias ao dever, ações em conformidade com o dever e ações por dever.	Enunciar o problema ético da moralidade de uma ação. Clarificar o conceito de boa vontade na ética deontológica de Kant. Compreender a relevância do cumprimento do dever na ética deontológica de Kant. Distinguir ações contrárias ao dever, ações em conformidade com o dever e ações por dever.	Estratégias: -Apresentação do sumário e das questões orientadoras da aula; -Exposição oral dos conteúdos da aula com recurso a PowerPoint articuladamente com estratégia de diálogo-orientado. - Apresentação e discussão sobre a experiência mental do “Dilema do Trolley”. -Análise e leitura de excertos da obra “<i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i>” de Kant, presentes no manual adotado.	-Avaliação formativa realizada oralmente e através da realização de exercícios (dos domínios da problematização, conceptualização e argumentação, estipulados nos referenciais de avaliação da disciplina). - Participação espontânea pertinente e adequada. -Cumprimento das normas de sala de aula. -Avaliação formativa-reflexão crítica no Padlet e Resolução de questões do manual adotado.
--	--	---	---	--

Anexo 8- Grelha de Planificação (experiência mental de Nozick e outros dilemas éticos)

Professora-Estagiária: Marta Alexandra Pinto		
Disciplina: Filosofia	Ano de Escolaridade: 10º ano	Turma: 10ºI
Módulo: “A ação Humana e os valores” Unidade: “A dimensão ético-política - análise e compreensão da experiência convivencial [Ética]” Subunidade: “A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas”		Sumário: Objeções ao utilitarismo.
Data: 30-04-2024	Duração: 100 minutos	Regência: 25 e 26
Objetivos: (A); (B); (C); (D); (F);(I). ⁴³		
Gerais: Enunciar o problema ético da moralidade de uma ação. Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das éticas de Kant e Mill. Discutir criticamente as éticas de Kant e Mill.		Específicos: Compreender a inexistência de regras morais absolutas na teoria ética de Mill. Formular as objeções ao utilitarismo de Mill. Compreender a crítica de Rawls ao carácter agregacionista do utilitarismo. Comparar a ética deontológica e a ética utilitarista.
Conceitos-chave: Regras morais absolutas; Agregacionismo; Princípio da utilidade; Intenção; Consequências; Obrigação moral; Ações louváveis; bem em si; felicidade; critério ético da moralidade.		

⁴³ Em articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Temas	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação
O problema ético da moralidade de uma ação.	A inexistência de Regras Morais absolutas no utilitarismo de Mill. Objeção ao utilitarismo de Mill.	Enunciar o problema ético da moralidade de uma ação. Compreender a inexistência de regras morais absolutas na ética de Mill. Formular as objeções ao utilitarismo de Mill. Compreender a crítica de Rawls ao carácter agregacionista do utilitarismo. Comparar a ética deontológica e a ética utilitarista.	-Apresentação do sumário e das questões orientadoras da aula; -Exposição oral dos conteúdos da aula com recurso a PowerPoint articuladamente com estratégia de diálogo-orientado. -Análise e leitura de excertos. - Apresentação da experiência mental “A Máquina de Experiências” de Nozick para análise da sua crítica ao hedonismo. -Apresentação e discussão de dilemas morais (como exemplo para a avaliação formativa)	-Avaliação formativa realizada oralmente (dos domínios da problematização, conceptualização e argumentação, estipulados nos referenciais de avaliação da disciplina). - Participação espontânea pertinente e adequada. -Cumprimento das normas de sala de aula. -Avaliação formativa: Realização em grupos de uma reflexão crítica das duas éticas normativas estudadas, a partir de uma experiência mental imaginada pelo grupo.

Anexo 9- Grelha de Planificação (experiência mental do véu da ignorância)

Professora-Estagiária: Marta Alexandra Pinto		
Disciplina: Filosofia	Ano de Escolaridade: 10º ano	Turma: 10ºI
Módulo: “A ação Humana e os valores” Unidade: “Ética, direito e política — liberdade e justiça social; igualdade e diferenças; justiça e equidade [Filosofia Política]” Subunidade: “O problema da organização de uma sociedade justa”		Sumário: O problema da organização de uma sociedade justa. A teoria da justiça de John Rawls: A posição original e o véu de ignorância.
Data: 07-05-2024	Duração: 100 minutos	Regência: 27 e 28
Objetivos: (A); (B); (C); (D); (F);(I). ⁴⁴		
Gerais: Formular o problema da organização de uma sociedade justa, justificando a sua importância filosófica.		Específicos: Distinguir diferentes sentidos de justiça. Clarificar o conceito de justiça social. Formular o problema da justiça social. Identificar perspetivas diferentes (de pendor mais liberal ou de pendor mais igualitário) sobre a justiça social.

⁴⁴ Em articulação com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos da justiça de Rawls.		Explicar a perspectiva contratualista de Rawls sobre o método de escolha dos princípios da justiça. Caracterizar a posição original. Explicar o papel do véu de ignorância. Clarificar a noção de equidade. Justificar a adoção da regra de decisão maximin. Caracterizar o raciocínio subjacente à regra maximin. Comparar a aplicação da regra maximin com a aplicação do princípio da utilidade.		
Conceitos-chave: Justiça; Igualitarismo; liberalismo; libertarismo; contratualismo; posição original; véu da ignorância; regra maximin.				
Temas	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação
O problema da organização de uma sociedade justa.	A teoria da justiça de John Rawls. A posição original e o véu de ignorância.	Específicos: -Distinguir diferentes sentidos de justiça. -Clarificar o conceito de justiça social. -Formular o problema da justiça social. -Identificar perspectivas diferentes (de pendor mais liberal ou de pendor mais igualitário) sobre a justiça social.	Estratégias: -Apresentação do sumário e das questões orientadoras da aula; -Exposição oral dos conteúdos da aula com recurso a PowerPoint articuladamente com estratégia de diálogo-orientado.	-Avaliação formativa realizada oralmente (dos domínios da problematização, conceptualização e argumentação, estipulados nos referenciais de avaliação da disciplina).

A teoria da justiça de John Rawls	Justiça como equidade. A regra maximin, o contratualismo e a rejeição do utilitarismo (a crítica ao utilitarismo será revisão)	-Explicar a perspectiva contratualista de Rawls sobre o método de escolha dos princípios da justiça. -Caracterizar a posição original. -Explicar o papel do véu de ignorância. -Clarificar a noção de equidade. -Justificar a adoção da regra de decisão maximin. -Caracterizar o raciocínio subjacente à regra maximin. -Comparar a aplicação da regra maximin com a aplicação do princípio da utilidade.	-Análise e leitura de excertos da obra “Uma teoria da Justiça” de John Rawls. -Análise e discussão de uma imagem do “Bairro de Paraisópolis” (para problematização.) - Visualização e análise da experiência mental dos cidadãos em Marte (para Introdução ao contratualismo) -Análise de um quadro do manual sobre o que as partes contratantes ignoram e sabem devido ao véu de ignorância. -Análise de tabelas para comparar a aplicação da regra maximin com a aplicação do princípio da utilidade.	- Participação espontânea pertinente e adequada. -Cumprimento das normas de sala de aula. -Avaliação formativa com recurso à plataforma Kahoot!
--	--	--	--	---

Anexo 10- Apresentação de aula (A necessidade de fundamentação da moral)



ÉTICA
FILOSOFIA MORAL

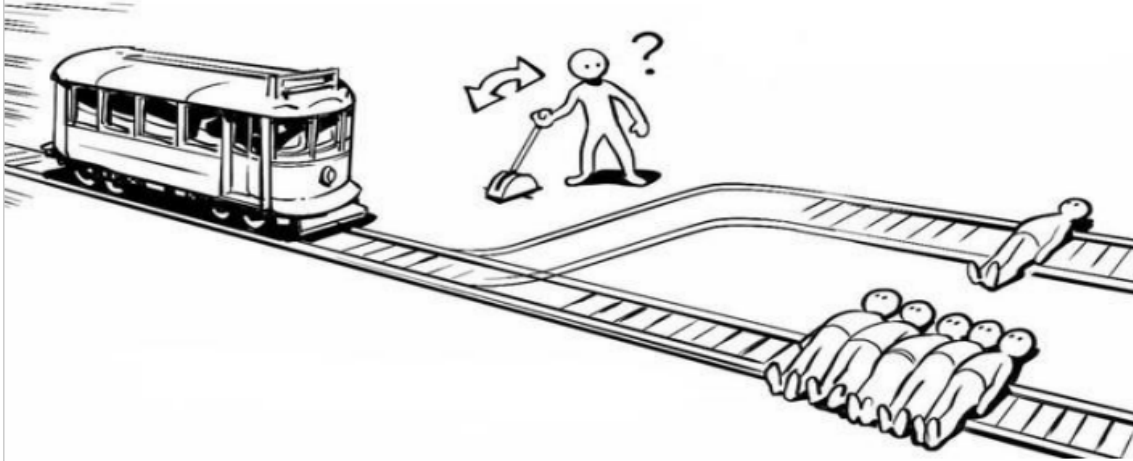
Professora-Estagiária: Marta Pinto
Ano letivo: 2023/2024

Sumário

- O problema ético da moralidade de uma ação.
- Introdução à ética deontológica de Kant: o conceito de boa vontade.



Experiência mental- “O dilema do Trolley”

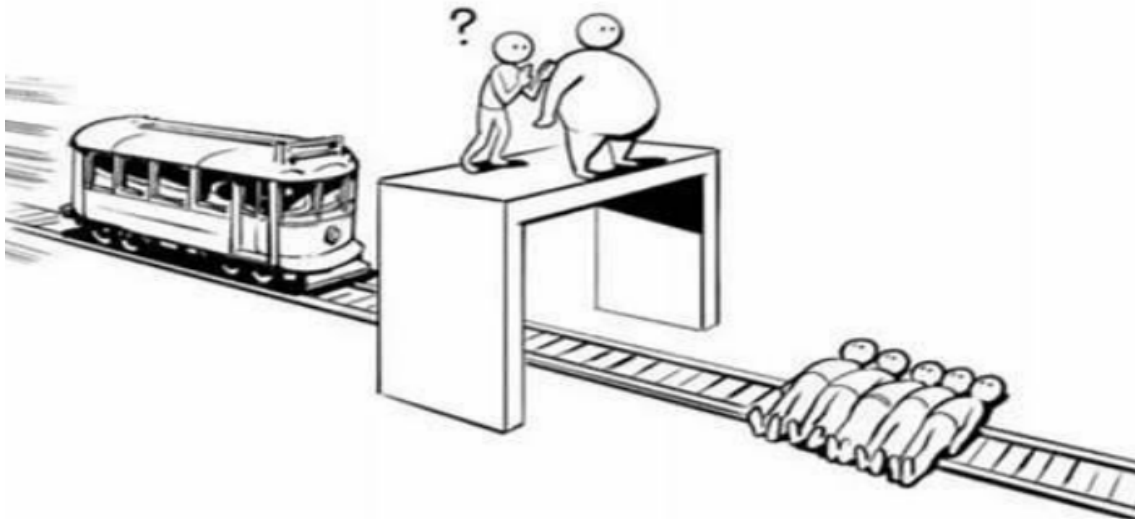


Experiência mental- “O dilema do Trolley”

Como consideram que deveríamos agir perante este caso?
Seria ou não correto puxar a alavanca? Porquê?”



Experiência mental- “O dilema do Trolley” (2)



Experiência mental- “O dilema do Trolley” (2)

Como consideram que deveríamos agir perante este caso? Seria ou não correto empurrar o homem para salvar cinco? Porquê?”



O problema do critério ético da moralidade de uma ação

A **Ética ou filosofia moral** é o ramo da Filosofia que procura responder à questão “Como devo agir?”

O que torna uma ação moralmente certa ou errada?

O que determina o estatuto moral dos nossos atos?

O problema do critério ético da moralidade de uma ação

A **ética normativa** é o ramo da ética que lida diretamente com estes problemas.

A ética normativa consiste na busca de um critério que nos permita classificar os atos quanto ao seu estatuto moral, ou dito de outra forma, de um critério que nos permita determinar o que é **certo ou errado fazer**.

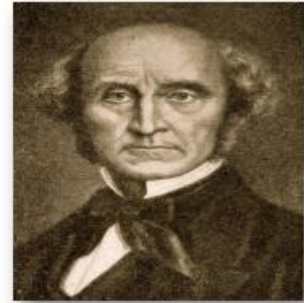


Duas éticas normativas



Ética deontológica
Immanuel Kant

Ética Utilitarista
John Stuart Mill



Estas duas éticas são normativas , pois , apesar de que em grande medida se oporem, ambas procuram **normas de conduta de ação**, isto é, procuram definir o que torna uma ação moralmente certa e uma ação moralmente errada.

Ética deontológica



A ética deontológica do filósofo alemão do séc. XVIII, Immanuel **Kant**, avalia o **valor ético** de uma ação consoante as **intenções** sob a qual é realizada, sendo o **cumprimento do dever** a intenção que torna uma ação **moralmente boa**.

Valor intrínseco e valor instrumental

➡ Para podermos decidir se uma ação é moralmente correta ou não, temos de saber o que torna um estado de coisas ou uma situação melhor ou pior, ou seja, temos de nos interrogar acerca **do que tem ou não valor**.

➡ Algumas coisas têm valor apenas na medida em que são um meio para alcançar outras coisas, isto é, apenas têm **valor instrumental**. No entanto, para que essas coisas tenham algum tipo de valor têm de nos permitir alcançar algo que tinha **valor em si mesmo**, por si mesmo, isto é, algo com **valor intrínseco**.

Valor intrínseco e valor instrumental

↳ Portanto, para responder ao problema ético da moralidade de uma ação, temos de procurar uma resposta à pergunta: **"o que tem valor intrínseco?"**



Vontade Boa

“É impossível pensar seja no que for no mundo, ou até fora dele, que se possa considerar bom sem limitação exceto uma vontade boa. Entendimento, sagacidade, discernimento e coisas semelhantes, ou seja lá como se quiser denominar os talentos do espírito, ou a coragem, a firmeza e a perseverança nos nossos planos, como qualidades de temperamento, são sem dúvida bons e desejáveis para muitos propósitos, mas podem também ser extremamente malévolos e danosos se a vontade que dá uso a estes dons da natureza, e cuja constituição distintiva é, por conseguinte, denominada caráter, não for boa.”

Immanuel Kant, Fundamentação da Metafísica dos Costumes

Vontade Boa



Kant considerava que apenas a **vontade boa** é uma coisa boa em si mesma.



Uma pessoa tem uma vontade boa quando **quer cumprir sempre o dever**.



Apenas a vontade boa é um bem em si mesmo para Kant, pois é a única coisa que **nunca é usada para o mal**, ao contrário dos outros bens que podem ser utilizados para o mal, se não tivermos uma vontade boa.

Vontade Boa

“Uma vontade boa não é boa devido aos seus efeitos nem devido ao que consegue realizar, nem por ser apropriada para atingir uma dada finalidade, mas apenas devido à sua volição, ou seja, é boa em si e, encarada por si, é de valorizar incomparavelmente mais do que tudo o que poderia ser alcançado por seu meio [...].”

Immanuel Kant, Fundamentação da Metafísica dos Costumes

Vontade Boa



Kant, além de considerar que a **vontade boa é a única coisa que nunca é usada para o mal**, considerava ainda que a **vontade boa é a única coisa que é boa independentemente dos seus efeitos**, isto é, por piores que sejam as consequências dos atos **que resultam da vontade boa**, esta continua a ser boa em si mesma.

Vontade boa vs. inclinações

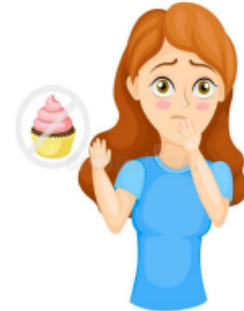
Imagina o seguinte cenário:

Uma pessoa diabética que entra numa pastelaria e tem o impulso de comer um bolo, mas sabe que seria melhor não o comer porque lhe faz mal.

↳ se essa pessoa cede ao impulso de comer o bolo, teve a sua vontade dirigida pelas suas inclinações.

↳ se pelo contrário, decide não comer o bolo, teve a sua vontade dirigida pela sua racionalidade;

Qual foi a vontade boa?



Finalidade da racionalidade

“A verdadeira vocação da razão tem de ser a produção de uma vontade que é boa, não talvez como meio para outros propósitos, mas boa em si, finalidade para a qual a razão era absolutamente necessária.”

Immanuel Kant, Fundamentação da Metafísica dos Costumes



Finalidade da racionalidade

↳ A **vontade só é boa** quando é inteiramente **dirigida pela nossa racionalidade**, que não nos deixa cair em contradição.

↳ Segundo Kant, a vontade de uma pessoa só é boa quando é inteiramente governada pela racionalidade, em vez de ser governada pelas suas inclinações.



Vontade boa vs. inclinações

↳ O **conceito de vontade** em Kant, não corresponde ao modo como é hoje comumente utilizado. Quando agimos por inclinações (ou impulsos), normalmente associamos essas inclinações à vontade. Todavia, o que Kant chama de “vontade” é à decisão ou volição de controlar essas inclinações.

↳ Kant defendia, portanto, que **a vontade deve ser dirigida pela racionalidade e não pelos impulsos**, pois a finalidade da racionalidade é precisamente dirigir a nossa vontade, **tornando-a boa**.

Espectador imparcial

“Um espectador racional imparcial não pode ter gosto em ver a prosperidade ininterrupta de um ser sem qualquer vontade pura e boa, de modo que uma vontade boa parece constituir a condição indispensável para se ser sequer digno da felicidade.”

Immanuel Kant, Fundamentação da Metafísica dos Costumes



Relativamente à felicidade, Kant considerava que não somos dignos de ser felizes, a menos que tenhamos uma vontade boa.

Espectador imparcial



Um **espectador imparcial** é alguém que é capaz de avaliar se uma ação é moralmente correta ou não, **sem favorecer nenhum ponto de vista particular**, isto é, que é capaz de realizar julgamentos morais de uma maneira **objetiva**, **sem ser influenciado** por emoções pessoais, preferências individuais ou circunstâncias externas.



Se um espectador não for imparcial ao emitir um **juízo de valor**, talvez esteja apenas defender os seus interesses ilegítimos. Se, por outro lado, for imparcial, ajuíza as coisas sem ser tendencioso.

A felicidade para Kant

Imagina o caso de um estudante que pondera se vai ou não copiar num teste. Se copiar, não será apanhado, porque já conhece o professor e sabe que consegue safar-se. Por isso, só tem a ganhar.

Que razão haveria de ter para não copiar?

↳ Segundo Kant, se copiar, não é digno de ser feliz (pode até ser mais feliz do que aquele que cumpre os seus deveres e não copia, mas não é digno dessa felicidade).



A felicidade para Kant

"A Moral não é em rigor a doutrina de como nos tornamos felizes, mas de como nos tornamos dignos da felicidade."

Immanuel Kant, Crítica da Razão Prática

↳ Para Kant, objetivo da filosofia moral não é ajudar-nos diretamente a ser felizes, mas a ser **dignos da felicidade**.

↳ Daí, segundo Kant, um **espectador imparcial** ao ver alguém feliz, irá desaprovar esse estado de coisas **se essa pessoa não tiver uma vontade boa**.

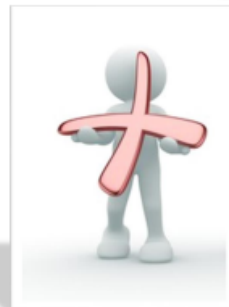
Em síntese...

- ➡ Para Kant, as nossas ações apenas têm valor moral se a nossa única **intenção** for cumprir o dever.
- ➡ Só tenho uma **vontade boa** quando quero cumprir sempre o dever.
- ➡ A vontade boa é **a única coisa boa em si**, independentemente das consequências.
- ➡ Uma vontade só é boa quando é inteiramente dirigida pela **racionalidade**.
- ➡ Se eu não tiver uma vontade boa, segundo Kant, não serei digno da **felicidade**.



Tipos de ações

- ➡ Ações contrárias ao dever;
- ➡ Ações em conformidade com o dever;
- ➡ Ações por dever.



Tipos de ações

Imagina as seguintes ações:

- Copiar num teste.
- Não copiar num teste, mas só porque temos medo de sermos apanhados.
- Não copiar no teste exclusivamente porque temos o dever de não copiar.

Alguma destas ações é imoral? Se sim, qual ou quais?

Alguma destas ações é tem valor moral? Se sim qual ou quais?



Ações contrárias ao dever

➡ As **ações contrárias ao dever** são aquelas que **violam o dever**, isto é, aquelas que para Kant são **imorais**, que não podemos nunca intencionalmente fazer como, por exemplo, roubar, matar inocentes, torturar inocentes, mentir, quebrar promessas, **ou quaisquer outras ações que violem os direitos fundamentais das pessoas**- como o direito à vida, o direito à integridade física e psicológica e o direito à propriedade privada.

Ações conforme o dever

➡ As **ações conforme o dever** são aquelas que se encontram **de acordo com o dever**, mas que não são realizadas por se reconhecer como corretas, mas sim porque daí **resulta qualquer tipo de benefício** ou satisfação de interesses (como, por exemplo, quando alguém não rouba, apenas porque tem medo da punição ou alguém não mente por medo do castigo). Portanto, quando agimos só em conformidade com o dever, fazemos por **coincidência** o que temos o dever de fazer, mas só porque isso é do nosso interesse.

Ações por dever

➡ As **ações por dever**, são as **únicas que têm valor moral**, uma vez que são realizadas por si mesmas, e **não por aquilo que por seu intermédio possa vir a ser alcançado**. Ou seja, são aquelas ações que são realizadas simplesmente por serem motivadas pelo **puro cumprimento do dever** (por exemplo, não roubar ou não mentir, apenas porque essa é a nossa obrigação moral).

➡ Quanto às consequências destas ações, não há diferença quanto às consequências entre agir meramente em conformidade com o dever e agir por dever, a diferença entre elas é o **motivo ou intenção de cada uma**, o que só prova que a vontade boa é a única coisa boa em si.

Tipos de ações

AGIR AO CONTRÁRIO DO DEVER	AGIR APENAS EM CONFORMIDADE COM O DEVER	AGIR POR DEVER
A ação é imoral.	A ação não é imoral.	
Copiar num teste.	Não copiar num teste, mas só porque temos medo de sermos apanhados.	Não copiar no teste exclusivamente porque temos o dever de não copiar.
A ação não tem valor moral.		A ação tem valor moral.

Ações por dever vs. Ações conforme o dever

“É certamente conforme ao dever que um comerciante não cobre de um cliente inexperiente um preço excessivo e, onde há muito comércio, um mercador prudente não o faz: antes mantém o mesmo preço fixo geral para toda a gente, de modo que uma criança pode ir lá comprar, tal como qualquer outra pessoa. As pessoas ganham assim um serviço honesto; mas isto não é sequer remotamente suficiente para nos fazer acreditar que o mercador agiu desta maneira por dever e devido a princípios básicos de honestidade; a vantagem que tinha a ganhar exigia-o. [...] Por isso, a ação foi levada a cabo não por dever (...) mas apenas com vista ao interesse próprio.”

Immanuel Kant, Fundamentação da Metafísica dos Costumes

Ações por dever vs. Ações conforme o dever

“Há muitas almas tão sensíveis aos outros que, sem qualquer outro motivo de vaidade ou interesse próprio, gostam de espalhar a alegria à sua volta e comprazem-se com a satisfação dos outros, desde que resulte da atividade delas. Mas eu afirmo que, nesse caso, uma ação deste tipo, por mais que seja conforme ao dever e por mais aprazível que seja, não tem, contudo, verdadeiro valor moral, estando, pelo contrário, no mesmo pé das outras inclinações.”

Immanuel Kant, Fundamentação da Metafísica dos Costumes

Máxima

“A máxima é o princípio geral subjacente à ação”, Kant

Kant considera que quando agimos seguimos uma **máxima**.

- ➡ Uma máxima é a regra ou um princípio que nos manda agir de uma determinada maneira.
- ➡ Na **máxima** é **expresso o motivo** pelo qual uma pessoa age de uma certa maneira numa circunstância específica.
- ➡ Portanto, **o valor moral de uma ação depende da máxima por detrás dela.**

Máxima

Exemplos de máximas:

“Não mintas, se não quiseres perder a credibilidade”;

“Não copies no exame, se correres o risco de seres apanhado”

“Ajuda os amigos em necessidade”

“Cumpre sempre as tuas promessas”

Imperativo

➡ Um imperativo é uma ordem ou mandamento.

➡ Os imperativos que seguimos quando agimos podem ser de dois tipos:

- **Imperativos hipotéticos**
- **Imperativos categóricos**

Imperativos hipotéticos vs. Imperativos categóricos

“Todos os imperativos são ordens hipotéticas ou categóricas. Os primeiros representam a necessidade prática de uma ação possível, como meio para conseguir outra coisa que se quer (ou pelo menos que é possível que se queira). O imperativo categórico seria aquele que representa uma ação como objetivamente necessária por si, sem referência a outro fim. [...] Se a ação seria boa meramente como meio para outra coisa, o imperativo é hipotético; se a ação é representada como boa em si, e assim necessária numa vontade que em si se conforma à razão, como seu princípio, então é categórico.”

Immanuel Kant

Imperativos hipotéticos

➡ Os **imperativos hipotéticos** exprimem frases **condicionais** e têm subjacente a forma:

“Faz x, se queres y!” ou “Não faças x se não queres y!”.

➡ Um exemplo de um imperativo hipotético pode ser o seguinte: “Não copies no teste, se não queres ser apanhado”.

➡ Nestes casos a **ação não é realizada por si mesma**, mas sim tendo em vista um **determinado fim**, logo, **não poderá ter qualquer tipo de valor moral**.

Imperativos categóricos

➡ Por outro lado, os **imperativos categóricos** têm subjacente a forma:

"Faz x!" ou "Não faças x!", como por exemplo "Não copies!".

➡ Estes tipos de imperativos são **absolutamente incondicionais**, ou seja, a ação é valorizada em si mesma, **independentemente de qualquer finalidade em vista**.

➡ **Apenas os imperativos categóricos podem levar a ações por dever**, isto é, ações realizadas por se reconhecer que é aquilo que **objetivamente deve ser feito e não porque delas resulta um benefício** ou satisfação de um interesse.

Imperativos hipotéticos vs. Imperativos categóricos

	HIPOTÉTICOS	CATEGÓRICOS
Imperativos	Ordens condicionais: se não queres ser apanhado, não copies.	Ordens sem condições: não copies.
São leis morais, segundo Kant?	Não.	Sim.
Segundo Kant, a máxima da ação...	Não é uma lei moral porque é um imperativo meramente hipotético.	É uma lei moral porque é um imperativo categórico.

Lei Moral

“Dever é a necessidade de uma ação por respeito à lei. [...] O valor moral da ação não reside, portanto, no efeito que dela se espera; [...] Por conseguinte, nada senão a representação da lei em si mesma [...] pode constituir o bem excelente a que chamamos moral [...]. Mas que lei pode ser então essa cuja representação, mesmo sem tomar em consideração o efeito que dela se espera, tem de determinar a vontade para que esta se possa chamar boa absolutamente e sem restrição? Uma vez que despojei a vontade de todos os estímulos que lhe poderiam advir da obediência a uma qualquer lei, nada mais resta do que a conformidade a uma lei universal das ações em geral que possa servir de único princípio à vontade, isto é: **devo proceder sempre de maneira que eu possa querer também que a minha máxima se torne uma lei universal.**”

Lei Moral

- ➡ Kant considerava que a **lei moral não pode ser hipotética**, pois deve ser independente dos nossos interesses, isto é, não deve depender de “ses”.
- ➡ Portanto, que só um **imperativo categórico** é digno do nosso respeito pois só nesse caso a ordem emana da razão.

O “imperativo categórico de Kant” :

“Age sempre de maneira que possas querer que a máxima da tua ação se torne uma lei universal”.

Teste do imperativo categórico

➡ Quando agimos devemos **questionar-nos se queremos que a máxima que guiou a nossa ação se torne uma lei universal.**

➡ **Se** não podemos querer que uma máxima se torne lei universal, **então** essa máxima **não é uma lei moral.**

➡ Este é, o critério ético da moralidade proposto por Kant- **uma ação só é moral se pudermos querer sem contradição que a sua máxima se torne uma lei universal.**

Teste do imperativo categórico

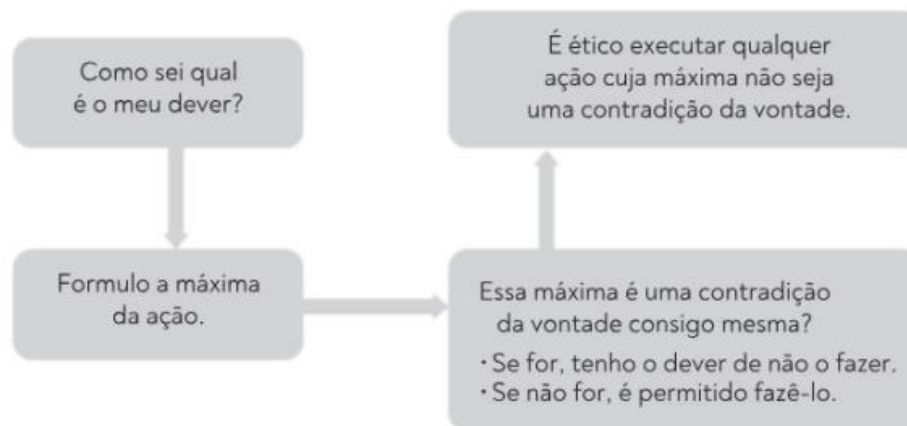
Imagina o seguinte caso:

1. Quero mentir quando isso é vantajoso para mim.
2. Não quero que as pessoas me mintam quando isso é vantajoso para elas.

➡ Isso seria uma contradição da vontade.

➡ Qualquer máxima de ação que não seja moral envolve uma contradição da vontade quando tentamos universalizá-la.

Teste do imperativo categórico



Teste do imperativo categórico

“Imagina uma pessoa que, por uma situação de extrema necessidade, se vê forçada a pedir dinheiro emprestado, mesmo sabendo que não poderá pagar de volta. Supõe que, para garantir que consegue obter o empréstimo de que necessita, ela tem de prometer firmemente pagar dentro de um determinado prazo. Será que Kant aprovaria essa ação? Porquê?”

Immanuel Kant, Fundamentação da Metafísica dos Costumes

A autonomia da vontade

⇒ Kant afirma que quando agimos moralmente somos **autónomos**, isto é, não cedemos aos impulsos dos nossos desejos imediatos e das nossas inclinações, mas sim **formulamos leis que qualquer agente racional estaria na disposição de aceitar**.

⇒ A palavra “**autonomia**” provém do grego das palavras “**auto**” que significa “de si mesmo” e “**nomos**” que significa lei.

⇒ Neste sentido, a **autonomia da vontade**, opõe-se à **heteronomia da vontade**, que provém da palavra grega “héteros” que significa diferente. A **vontade é heterónoma quando, em vez de fornecer a si mesma a sua própria lei, esta é lhe imposta a partir de fora**, de algo que é diferente de si. Portanto, **uma pessoa é autónoma quando é capaz de fornecer a si mesma a sua própria lei**.

A autonomia da vontade

⇒ Significa isto que, se em vez de adotarmos o imperativo categórico, seguirmos as nossas inclinações e interesses pessoais, ou seja, quando adotamos como máxima da nossa ação um imperativo hipotético, **não estamos a respeitar a autonomia da nossa vontade**.

⇒ Por tal, devido a esta virtude de possuímos racionalidade e autonomia da vontade, nós seres humanos temos algo que Kant valoriza incondicionalmente que é “dignidade humana”. Ora, o respeito por esta dignidade implica que devemos tratar as pessoas como seres racionais e autónomos, capazes de legislar para si mesmo, e nunca como meros instrumentos ou meios para atingir determinados fins, mas sempre como fins em si mesmos.

Anexo 11- Atividade de avaliação formativa- Elaboração de experiências mentais

Avaliação formativa

1º- Criem grupos de 4 elementos e imaginem e elaborem uma experiência mental, no caso, um dilema ético.

2º- Através de uma reflexão crítica indiquem de que forma Kant e Mill responderiam ao dilema ético que criaram, bem como a vossa posição relativamente à mesma.

Nota: A experiência mental que imaginarem tem de cumprir um requisito: tem de ter como hipóteses de ação, ou por um lado o cumprimento de uma lei moral absoluta (por exemplo, não matar, não mentir, não roubar), ou a promoção imparcial da maior felicidade para o maior número de pessoas.

