

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

Experiências Mentais no Ensino Secundário: Aplicações no Estudo da Ética

Vanessa Alexandra Faria Mendes

M

2025



Vanessa Alexandra Faria Mendes

Experiências Mentais no Ensino Secundário: Aplicações no Estudo da Ética

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor Mattia Riccardi.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	5
Agradecimentos	6
Resumo.....	7
Abstract	8
Índice de Gráficos.....	9
Introdução.....	10
1.Caracterização das Experiências Mentais	13
1.1. Definição de Experiência Mental.....	13
1.2. Tipos de experiências mentais e as suas características	18
1.3. Desenvolvimento das experiências mentais na Filosofia	21
2.Papel das Experiências Mentais na Filosofia.....	25
2.1. Potencialidades das experiências mentais.....	25
2.2. Dificuldades e limites das experiências mentais	30
3.Aplicação das Experiências Mentais no Ensino da Filosofia	38
3.1. Contribuição para o Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Criativo	38
3.2. Vantagens e desafios de utilizar experiências mentais com alunos	44
4.Aplicação das Experiências Mentais nas aulas de Ética	51
4.1. Planeamento e Integração das Experiências Mentais nas Aulas.....	52
4.1.1. As Experiências Mentais e Estratégias Utilizadas	54
4.2. Considerações da avaliação formativa e qualitativa na atividade dos Envelopes	67
4.3. Avaliação dos Resultados do Inquérito Aplicado aos Estudantes	70
Conclusão	80
Referências Bibliográficas	83
Anexos	85
Anexo 1 – Grelha de planificação da secção de aulas.....	85
Anexo 2 – Exercício de criação de cenários hipotéticos com base nos tipos de ações em Kant (algumas respostas)	96
Anexo 3 – Exercício de aplicação do princípio utilitarista (algumas respostas).....	100
Anexo 4 – Rubricas de avaliação utilizadas na atividade dos envelopes	104
Anexo 5 - Respostas de alguns alunos às experiências da atividade com os envelopes (algumas respostas)	105

5.1. Primeira e Última Tarefa	105
5.1.1. Bernard Williams, “Jim e os Índios”	105
5.1.2. “A sociedade de Amantes da Música de Judith Thomson”	115
5.1.3. “Barco Salva-vidas”	122
5.2 Segunda Tarefa	130
5.2.1. Bernard Williams, “Jim e os Índios”	130
5.2.2. “A Sociedade da Música de Judith Thomson”	132
5.2.3. “Barco salva-vidas”	134
Anexo 6 – Uso de Inteligência Artificial.....	137

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que a/o presente tese/dissertação/relatório é de minha autoria e não foi utilizada/o previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria 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.

I hereby declare that this thesis/dissertation/report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) da/o presente tese/dissertação/relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

I further declare that I have used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this thesis/dissertation/report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Braga, 31 de julho de 2025

Vanessa Alexandra Faria Mendes

Agradecimentos

O caminho até aqui não foi o mais fácil, mas mantive sempre o compromisso de o concluir com dedicação. No entanto, este percurso não teria sido o mesmo ou sequer possível sem o apoio de pessoas fundamentais, a quem quero expressar a minha mais sincera gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Mattia Riccardi, pelas orientações, correções e sugestões que foram essenciais para a realização deste relatório.

Agradeço também à minha família, em especial à minha mãe, que sempre me incentivou a seguir os meus objetivos e esteve presente nos momentos em que mais precisei.

Às minhas amigas, Carolina e Inês, que estiveram lá sempre que precisei de um ombro amigo e me motivaram a não desistir.

Ainda deixo um agradecimento muito especial à minha amiga Laura, pela companhia constante, pela escuta atenta e pelos conselhos valiosos que me acompanharam ao longo de todo este percurso. Obrigada, por tudo.

Por fim, ao meu pai e ao meu avô com quem eu gostaria de poder partilhar o fim de mais uma etapa.

Muito Obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio tem como objetivo investigar o potencial das experiências mentais como recurso didático no ensino da Filosofia no ensino secundário, articulando uma abordagem teórica com a prática letiva desenvolvida na Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, numa turma do 10.º ano do curso de Línguas e Humanidades. A investigação assenta numa metodologia qualitativa, combinando revisão teórica com observação e análise de estratégias, atividades e recursos utilizadas durante o estágio.

O trabalho organiza-se em três capítulos principais. O primeiro capítulo apresenta uma caracterização geral das experiências mentais, incluindo a sua definição, as principais tipologias e o seu desenvolvimento no contexto da tradição filosófica. O segundo capítulo aborda as potencialidades e os limites deste tipo de recurso, destacando o seu contributo, mas também algumas objeções ao seu uso. O terceiro capítulo é dedicado à aplicação prática das experiências mentais no ensino da Filosofia, especificamente da Ética. Ao longo do estágio foram planeadas e realizadas várias regências em que os alunos foram convidados a refletir sobre dilemas morais. Numa das estratégias adotadas, inspirada nos “inquéritos” experimentais conduzidos por Nadelhoffer e Nahmias, os alunos responderam individualmente a experiências mentais éticas através de envelopes fechados. Essa atividade permitiu, posteriormente, comparar e discutir em grupo as diferentes posições morais.

No final do relatório, são apresentados alguns resultados dessa aplicação prática, com base na análise das intervenções orais, dos registos escritos e da evolução do desempenho dos alunos ao longo das aulas. Conclui-se que as experiências mentais, quando integradas de forma planeada e reflexiva, podem contribuir significativamente para uma aprendizagem filosófica mais envolvente, crítica e significativa.

Palavras-chave: Experiências Mentais, Ética, Ensino de Filosofia, Pensamento Crítico.

Abstract

This internship report aims to investigate the potential of thought experiments as a didactic resource in the teaching of Philosophy at the secondary education level, combining a theoretical approach with the practical teaching experience developed at Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, in a 10th-grade Humanities class. The research is based on a qualitative methodology, combining theoretical review with the observation and analysis of strategies, activities, and resources used during the internship.

The report is organized into three main chapters. The first chapter offers a general characterization of thought experiments, including their definition, main typologies, and their development within the philosophical tradition. The second chapter addresses the potentialities and limitations of this type of resource, highlighting both its contributions and some objections to its use. The third chapter is dedicated to the practical application of thought experiments in the teaching of Philosophy, specifically Ethics. Several lessons were planned and conducted in which students were invited to reflect on moral dilemmas. One of the strategies adopted — inspired by the experimental “surveys” conducted by Nadelhoffer and Nahmias — involved students responding individually to ethical thought experiments using sealed envelopes, promoting spontaneity and intellectual honesty. This activity later enabled students to compare and discuss their different moral positions as a group.

In the final section of the report, results of this practical application are presented, based on the analysis of oral interventions, written records, and the students’ progress throughout the lessons. The findings suggest that, when thoughtfully and intentionally integrated, thought experiments can significantly contribute to a more engaging, critical, and meaningful philosophical learning experience.

Key-words: Thought Experiments; Ethics; Philosophy Teaching; Critical Thinking.

Índice de Gráficos

GRÁFICO 2- PERGUNTA 3.....	71
GRÁFICO 3- PERGUNTA 4.....	72
GRÁFICO 4- PERGUNTA 5.....	72
GRÁFICO 5- PERGUNTA 6.....	73
GRÁFICO 6- PERGUNTA 7.....	73
GRÁFICO 7- PERGUNTA 8.....	74
GRÁFICO 8- PERGUNTA 9.....	75
GRÁFICO 9- PERGUNTA 10.....	76
GRÁFICO 10- PERGUNTA 11.....	77
GRÁFICO 11- PERGUNTA 12.....	77
GRÁFICO 12- PERGUNTA 13.....	78
GRÁFICO 13- PERGUNTA 14.....	78

Introdução

No contexto do ensino da Filosofia, torna-se cada vez mais relevante adotar estratégias pedagógicas que envolvam os alunos de forma crítica, participativa e significativa. A natureza abstrata e teórica da disciplina exige abordagens que não apenas transmitam conteúdos, mas que desenvolvam competências de pensamento. Assim, este relatório de estágio, tem como objetivo demonstrar como as experiências mentais podem ser um recurso didático muito útil na leção da disciplina de Filosofia no ensino Secundário.

Durante a Iniciação à Prática Profissional, tive a oportunidade de estagiar na Escola Secundária Fontes Pereira de Melo no Porto, onde acompanhei duas turmas muito distintas de 10º e 11º anos de Línguas e Humanidades. Desde o começo verifiquei que a turma de 10º ano era demasiado conversadora e distraída, o que dificultava a compreensão dos conteúdos e, conseqüentemente, comprometia os seus resultados. O objetivo tornou-se claro: conseguir que os alunos assimilem melhor os conteúdos, adquiram competências de análise, argumentação e pensamento crítico. Assim, ocorreu-me o uso de experiências mentais para contrariar esse problema e centrar a atenção dos alunos nos conteúdos da aula. Para além de responder a esta necessidade, a escolha deste recurso refletiu também um interesse pessoal em explorar o seu potencial pedagógico.

Desde os tempos antigos que as experiências mentais fazem parte da filosofia, mas apesar de não serem uma novidade elas podem ser um recurso pedagógico poderoso. Estes instrumentos criam um espaço para refletir e problematizar na sala de aula, levando os alunos a pensar criticamente sobre o cenário apresentado. Além disso, são capazes de se tornar uma mais valia para alunos com dificuldades na compreensão de certas teorias ou conceitos, uma vez que ilustram o que está em causa e, de certa forma, o torna “visual” para o aluno. Ainda, este tipo de recurso favorece a motivação e o envolvimento dos alunos, ao tornar os conteúdos mais apelativos, próximos da sua realidade ou desafiantes, estimulando a sua participação ativa na aula e, sobretudo, o seu pensamento crítico.

Desta forma, o presente relatório procura responder às seguintes questões: 1. Serão as experiências mentais capazes de proporcionar o interesse dos alunos para a aprendizagem da filosofia? 2. Serão as experiências mentais mais vantajosas para os alunos compreenderem os conteúdos filosóficos? 3. Serão as experiências mentais capazes de promover o pensamento crítico dos estudantes? Para responder a estas questões, este relatório articula uma componente teórica com uma análise prática da utilização de experiências mentais em sala de aula, refletindo sobre os seus benefícios e desafios.

No primeiro capítulo é apresentada a caracterização das experiências mentais, que enquanto dispositivos imaginativos, assumem um estatuto ambíguo: por um lado, são criticadas por dependerem de intuições subjetivas e por, muitas vezes, se afastarem do que é empírica ou logicamente verificável; por outro, são amplamente utilizadas nas mais diversas disciplinas como meios de testar hipóteses, formular teorias ou explorar implicações conceituais. No domínio filosófico, desde os diálogos platónicos até aos dilemas morais contemporâneos, estas ferramentas têm desempenhado um papel notável na construção e desconstrução de argumentos. Figuras como Descartes, Kant, Nozick, Thomson ou Parfit recorreram a experiências mentais para ilustrar, justificar ou criticar posições filosóficas. Assim, neste capítulo é apresentada a definição de experiência mental e os seus tipos, mas também uma menção da sua história ao longo dos séculos.

No segundo capítulo, analisa-se o papel das experiências mentais na filosofia, destacando o seu valor enquanto instrumentos de compreensão e de transformação conceptual. Com base em autores como Michael T. Stuart e James Robert Brown, mostra-se que estas ferramentas não servem apenas para ilustrar ou testar teorias, mas também para aprofundar a compreensão, fomentar a criatividade e provocar mudanças paradigmáticas. Apesar das críticas céticas que questionam a fiabilidade das intuições ou a plausibilidade dos cenários, defende-se que, quando bem construídas, as experiências mentais mantêm um valor epistemológico e pedagógico relevante.

No terceiro capítulo, e talvez mais importante para o contexto do estágio, este relatório pretende explorar como as experiências mentais podem ser integradas

eficazmente na prática letiva, contribuindo para uma abordagem mais envolvente, dialógica e significativa do ensino da Filosofia. A aplicação da proposta pedagógica “Polling as Pedagogy”, desenvolvida por Nadelhoffer e Nahmias (2008), constituiu uma das bases metodológicas para a intervenção educativa realizada. Esta metodologia, centrada na sondagem das intuições morais dos alunos perante dilemas filosóficos, revelou-se um recurso particularmente eficaz para promover a articulação entre intuição, teoria e argumentação, incentivando os alunos a refletirem criticamente sobre os seus juízos morais e a confrontarem-nos com diferentes perspetivas éticas.

A relevância do tema não se limita ao plano didático, mas estende-se à dimensão ética e inclusiva do ensino da Filosofia. A análise crítica de Lanphier e McKiernan (2019) sobre os riscos de experiências mentais que reproduzam estereótipos de género ou de etnia foi também tida em conta na planificação e seleção dos materiais utilizados nas aulas, com o intuito de assegurar que a aprendizagem se realizasse num ambiente intelectualmente desafiador, mas também seguro e respeitador da diversidade dos alunos.

Por fim, o quarto capítulo é referente à parte do relatório dedicada à descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida durante o estágio, onde é apresentada a sequência de aulas realizadas, os materiais utilizados, as estratégias adotadas e uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos. No geral, as experiências mentais revelaram um maior interesse nos alunos e também uma maior compreensão dos conteúdos, nomeadamente, ética utilitarista e ética deontológica de Kant.

1. Caracterização das Experiências Mentais

Este capítulo tem como principal objetivo explicar o que são as experiências mentais. Primeiro, será formulada uma definição de experiência mental, para que se compreenda claramente este conceito. Depois, serão descritos os principais tipos de experiências mentais e as suas características mais importantes. Por fim, o capítulo abordará o desenvolvimento histórico das experiências mentais, apresentando como esta ferramenta tem sido utilizada e valorizada ao longo do tempo. Esta caracterização é essencial para fundamentar a reflexão crítica e a aplicação prática que serão exploradas nos capítulos subsequentes.

1.1. Definição de Experiência Mental

O que significa realmente pensar sobre uma situação sem vivê-la? Até que ponto a nossa imaginação pode servir como um laboratório para testar conceitos, hipóteses ou dilemas? As experiências mentais, amplamente utilizadas na filosofia e em outras áreas do conhecimento, desafiam-nos a considerar cenários fictícios ou hipotéticos para aprofundar a nossa compreensão da realidade. Mas será que estas construções intelectuais são meras especulações ou possuem um valor epistêmico legítimo? Antes de explorarmos como podem ser aplicadas, importa clarificar: o que é, afinal, uma experiência mental?

Esta questão tem mais profundidade do que aquilo que pode parecer, pois podem surgir diferentes perspetivas sobre aquilo que é uma experiência mental. No entanto é amplamente aceite que uma experiência mental é um dispositivo de imaginação ou uma ferramenta de raciocínio imaginativo. Estas servem-se de situações hipotéticas ou fictícias, que não tem necessariamente de ser possíveis no mundo real, para ilustrar conceitos, testar teorias ou argumentar a favor ou contra uma certa teoria nas mais variadas disciplinas. Esta ideia é desenvolvida na seguinte passagem:

“As experiências mentais são, basicamente, dispositivos da imaginação. São utilizadas para diversos fins, como o entretenimento, a educação, a análise conceptual, a exploração de ideias, a formulação de hipóteses, a escolha de teorias, a sua aplicação, entre outros. Algumas aplicações são

mais controversas do que outras. Poucos contestariam o uso de experiências mentais que servem para ilustrar situações complexas ou aquelas utilizadas em contextos educativos. (...) As experiências mentais são interdisciplinares em dois aspetos importantes. Em primeiro lugar, não são apenas os filósofos que as estudam como objeto de investigação — também historiadores, cientistas cognitivos, psicólogos, entre outros, se dedicam ao seu estudo. Em segundo lugar, são utilizadas em muitas disciplinas, incluindo a biologia, a economia, a história, a matemática, a filosofia e a física (embora, curiosamente, com frequência variável entre elas).” (Brown e Fehige, 2023, primeiro parágrafo)

Sobre a imaginação, Timothy Williamson destaca que

“Imaginar é o modo mais básico que temos de aprender acerca de possibilidades hipotéticas. Não admira que o usemos ao fazer experiências mentais. Estas não são algo estranho, autocomplacente, que apenas os filósofos e uns tantos excêntricos fazem. Só os mais estultos entre os animais não pensariam em possibilidades hipotéticas. Quando o fazemos, habitualmente fazemo-lo do modo que é normal aos humanos, usando a nossa imaginação. 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)

Williamson sugere que imaginar é a maneira mais básica de explorar possibilidades. Isto significa que as experiências mentais não são uma prática exclusiva dos filósofos, mas uma extensão natural do pensamento humano. Segundo ele, as experiências mentais são um fenómeno comum e útil. Até mesmo os animais consideram possibilidades antes de agir. Os humanos fazem o mesmo, mas de uma forma mais sofisticada, uma vez que usam a imaginação de forma estruturada. Williamson parece sugerir que as experiências mentais podem ser valiosas, desde que sejam tratadas com cuidado, reflexão e crítica.

De forma semelhante, em *Thought Experiment On the Powers and Limits of Imaginary Cases*, Gendler destaca que as experiências mentais têm potencial para produzir conhecimento. Ele destaca que pensar em cenários imaginários pode ensinar-nos sobre o mundo real, o que parece paradoxal, pois se algo não existe como pode informar-nos sobre o que existe? A autora sugere que o sucesso e as limitações desta abordagem derivam do facto de que as experiências mentais nos forçam a lidar com casos excepcionais, levando-nos a reorganizar o nosso entendimento.

Isto conecta-se diretamente ao debate sobre a validade epistemológica das experiências mentais. Enquanto alguns argumentam que elas revelam verdades fundamentais, outros sustentam que são apenas formas disfarçadas de argumentação lógica. A questão central é se estas experiências realmente fornecem conhecimento novo ou se apenas reorganizam informações já conhecidas. Segundo Gendler,

“Tanto as potencialidades como os limites desta técnica podem ser atribuídos ao facto de que, quando a contemplação de um cenário imaginário nos conduz a um novo conhecimento, fá-lo ao obrigar-nos a compreender um caso excepcional.” (Gendler, 2000, p.1)

Gendler destaca a estrutura tripartida das experiências mentais que consiste em: descrever um cenário imaginário; apresentar um argumento com o objetivo de estabelecer a avaliação correta do cenário; e, por último, a avaliação do cenário imaginado é considerada como reveladora de algo sobre casos que vão além dele. Para exemplificar, Gendler usa o exemplo da máquina de experiências de Nozick em que o cenário imaginado consiste numa máquina com a capacidade de nos proporcionar todas as experiências que podemos desejar. A avaliação do cenário é que ligar-nos a ela é algo indesejável, enquanto a lição que retiramos dela é que queremos mais do que apenas obter experiências (Cf. Gendler, 2000, p.21).

Outro exemplo poderia ser o violinista de Judith Thomson, que apresenta uma analogia para discutir ideias relacionadas com o aborto. No caso desta experiência, o cenário imaginário envolve acordar conectado a um violinista famoso que precisa do nosso corpo para sobreviver por nove meses. A avaliação do cenário é que, embora o

violinista tenha uma necessidade urgente de ser sustentado por alguém para sobreviver, isso não significa que tenhamos a obrigação moral de permitir que ele permaneça conectado a nós contra a nossa vontade. A lição maior é que o facto de alguém precisar de algo de nós (como um corpo ou recursos) não implica necessariamente que temos a obrigação moral de atender a essa necessidade, especialmente quando interfere de forma significativa com a nossa autonomia e liberdade. Ou seja, o objetivo da analogia é ilustrar que, embora o feto tenha uma necessidade de dependência do corpo da mulher para sobreviver (semelhante ao violinista), a mulher não tem a obrigação moral de sustentar essa vida contra a sua vontade. Assim, a avaliação desta experiência mental vai além do cenário imaginado.

Em *Thought Experiments in Plato*, Alexander Becker não tenta dizer o que é uma experiência mental, mas refere condições necessárias para que algo seja uma experiência mental. Para o autor, trata-se de ferramentas destinadas a estabelecer afirmações que não pertencem a mundos fictícios, mas têm uma função epistêmica voltada para o mundo real. Ao contrário das simples ficções como mitos ou romances, as experiências mentais não servem apenas como ilustrações, mas são insubstituíveis dentro dos seus contextos. Isto porque desempenham um papel essencial para formular ou testar teorias, já que não podem ser substituídas por outros métodos, como a experimentação empírica. Além disso, devem ter, de algum modo, um papel decisivo no avanço da discussão ou na clarificação conceptual, mesmo que não conduzam a uma conclusão prática ou empiricamente aplicável, caso contrário não passariam de histórias sem valor cognitivo. Ou seja, uma experiência mental precisa de levar a alguma conclusão ou de produzir algum impacto conceptual, mesmo que não resulte numa solução prática imediata. Se uma experiência mental não influenciasse a nossa compreensão de um problema filosófico ou científico, ela seria apenas uma narrativa sem propósito epistêmico. (Cf. Becker ,2017, p.48)

A função epistêmica das experiências mentais é também destacada por Timothy Williamson,

“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)

Estes exemplos hipotéticos ou imaginários são experiências mentais e desempenham um papel crucial na filosofia, principalmente quando tratamos de problemas ou dilemas morais. Com efeito, na ética frequentemente usamos dilemas morais que são também experiências mentais. Ora vejamos, o problema do trolley apresentado por Philippa Foot é usado muitas vezes para ilustrar o pensamento utilitarista que recomenda matar uma pessoa ao invés de cinco. Ao realizarmos uma experiência mental, como no problema do trolley, não nos limitamos a imaginar o cenário, mas envolvemo-nos num processo ativo de pensamento, no qual analisamos as opções e ponderamos qual seria a atitude moralmente correta. É esta reflexão crítica que transforma este cenário hipotético, e outros semelhantes, numa verdadeira experiência mental, e não apenas num exemplo ilustrativo

Williamson também aborda a experiência mental da sociedade de amantes da música, também concebida por de Judith Thomson, e sublinha que o facto de o cenário ser imaginário, não compromete a ideia que quer transmitir. Esta perspetiva está alinhada com o pensamento de Gendler, que defende que as experiências mentais não existem apenas por si mesmas, mas servem propósitos epistémicos mais amplos, que vão além da descrição do cenário imaginado. Assim, as experiências mentais não precisam ser representações literais de um determinado problema filosófico, mas oferecem uma nova perspetiva sobre ele. Elas ilustram a questão dentro de um cenário alternativo, por vezes mais radical, sem que a essência do problema seja perdida.

Muitas vezes as experiências podem ainda sofrer alterações que demonstrem variantes da mesma. Por exemplo, Immanuel Kant, para distinguir ações conforme o dever e ações por dever, usa o exemplo do merceeiro e do comprador inexperiente. Este cenário imaginário pode ser adaptado para exemplificar os três tipos de ações apresentados por Kant em *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Este cenário

pode mostrar que o merceeiro não sobe os preços ao comprador inexperiente porque é o seu dever tratar todos com igual justiça, sendo uma ação por dever; pode mostrar que não aumenta o preço porque tem receio de perder clientes, sendo uma ação conforme o dever; ou pode subir os preços porque o que importa é o lucro que vai ter, sendo esta uma ação contrária ao dever. Da mesma forma o problema do trolley foi sendo adaptado para explorar diferentes perspectivas, como colocar na linha uma pessoa pela qual temos muito carinho e outras cinco pessoas desconhecidas. Esta perspectiva já apontaria para mostrar que segundo o utilitarismo temos de ser imparciais e escolher a opção que promove mais felicidade ou até para criticar o utilitarismo e mostrar que não conseguimos ser sempre imparciais. Desta forma as variantes de uma experiência mental podem revelar novas perspectivas filosóficas, seja a nível de explicação de um conceito, como no caso de Kant, seja ao nível da clarificação ou da crítica de uma teoria filosófica específica, permitindo aprofundar o seu significado ou expor as suas limitações.

As experiências mentais são uma ferramenta poderosa para testar hipóteses e desafiar pressupostos. Permitem que filósofos e cientistas avaliem teorias sem necessidade de experimentação empírica, usando apenas a imaginação e a lógica.

“As experiências mentais diferenciam-se das experiências científicas tradicionais no sentido em que não existem com o propósito de recolher novas evidências. O seu objetivo é desenvolver uma analogia adequada e estudar um modelo a partir de uma perspectiva epistemológica.”
(Edwards, 2021, p.12)

Como vimos antes, apesar das semelhanças, as experiências mentais não podem ser tratadas como meros cenários imaginários. Um cenário imaginário pode apenas ilustrar uma ideia, sem fornecer novos dados ou testar hipóteses; por outro lado, as experiências mentais têm esse intuito. (Cf. Brown, Fehige, 2017, p.60)

1.2. Tipos de experiências mentais e as suas características

Como referido anteriormente, as experiências mentais desempenham diferentes funções no pensamento filosófico e científico. Algumas servem para ilustrar conceitos

abstratos e facilitar a sua compreensão, outras servem para formular e testar teorias e, ainda, podem servir como exemplos que, mesmo sendo radicais, tornam o pensamento em causa mais claro. Em certos casos, podem também ter um caráter lúdico, aproximando-se de narrativas ficcionais que desafiam a intuição e estimulam a reflexão. A multiplicidade de usos que as experiências mentais podem ter mostra que são relevantes não só como ferramentas de investigação, mas também como instrumentos de ensino que promovem o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

As experiências mentais podem ser de dois tipos: destrutivas e construtivas. Enquanto as construtivas apoiam uma teoria, as destrutivas refutam-na ou enfraquecem-na. Esta divisão assemelha-se à distinção de Karl Popper entre experiências mentais apologéticas, heurísticas e críticas. (Cf. Brown e Fehige, 2023)

A experiência heurística tem o intuito de ilustrar uma teoria. Um dos exemplos usados por Popper é a experiência mental do elevador acelerado de Albert Einstein (Cf. Popper, 1959, p.465). Este experimento mental ilustra a equivalência local entre aceleração e gravidade. Einstein imaginou uma pessoa dentro de um elevador fechado. Se o elevador estivesse parado na superfície da Terra, a pessoa sentiria uma força, provocada pela gravidade terrestre, a empurrá-la contra o chão. No entanto, se o elevador estivesse no espaço, longe de qualquer campo gravitacional, mas em movimento acelerado na vertical com uma aceleração igual à aceleração da gravidade terrestre, a pessoa sentiria exatamente a mesma pressão contra o chão. Como ele não tem meios de distinguir entre estes dois cenários apenas pelas suas percepções internas, Einstein concluiu que os efeitos da aceleração e da gravidade são localmente indistinguíveis, um princípio fundamental da Relatividade Geral. A experiência do elevador acelerado de Einstein é um excelente exemplo de experiência mental heurística, porque embora não constitua uma prova empírica direta, facilita a compreensão de conceitos abstratos e complexos por meio de uma situação imaginária acessível.

Já quanto às experiências mentais apologéticas, Popper diz-nos o seguinte:

“O principal objetivo desta nota é fazer um alerta contra aquilo a que se pode chamar o uso apologético das experiências imaginárias. Este tipo de uso remonta, creio eu, à discussão sobre o comportamento de réguas e relógios do ponto de vista da teoria da relatividade restrita. Inicialmente, essas experiências eram utilizadas de forma ilustrativa e expositiva — um uso perfeitamente legítimo. Mais tarde, porém, e no âmbito da discussão da teoria quântica, passaram também a ser usadas, por vezes, como argumentos, tanto em sentido crítico como de forma defensiva ou apologética.” (Popper, 1959, 466)

Este tipo de experiências pode ser usado para argumentar a favor de uma teoria, mas Popper alerta para o risco de um uso apologético inadequado. Ele questiona se experiências concebidas apenas para ilustrar podem realmente servir como justificações teóricas. No entanto, não fica claro se rejeita totalmente qualquer uso apologético ou se apenas aponta para uma tendência problemática nesse sentido. Por fim, as experiências mentais críticas servem exatamente para isso: criticar. Estas experiências têm o propósito de argumentar contra uma teoria, nas palavras de Popper:

“(...) o uso de experiências imaginárias na argumentação crítica é, indiscutivelmente, legítimo: trata-se de uma tentativa de mostrar que certas possibilidades foram ignoradas pelo autor de uma teoria. É claro que também deve ser legítimo responder a essas objeções críticas, por exemplo, demonstrando que a experiência imaginária proposta é, em princípio, impossível e que, pelo menos neste caso, nenhuma possibilidade foi negligenciada.” (Popper, 1956, p.466)

De volta às experiências mentais destrutivas e construtivas. As destrutivas, tal como o nome indica, querem “destruir” uma teoria, isto é, enfraquecer ou refutar uma teoria. Elas possuem diferentes subtipos, sendo um dos mais simples demonstrar uma contradição interna a uma teoria, de forma a refutá-la. Outro subtipo mostra que uma teoria conflita com crenças comuns ou amplamente aceites. Há ainda um terceiro subtipo, em que a experiência mental desafia uma teoria ao revelar uma falha numa premissa central. Este é o caso do violinista de Thomson, que desafia os argumentos

contra o aborto ao diferenciar "direito à vida" de "direito ao que é necessário para sustentar a vida".

Por outro lado, as experiências construtivas são utilizadas para sustentar uma teoria, muitas vezes por meio de ilustrações heurísticas que tornam os conceitos da mesma mais acessíveis. Um exemplo notável é o experimento mental de Newton sobre a queda dos corpos e a trajetória da lua, que ajuda a visualizar como a gravidade influencia objetos celestes. Experiências mentais deste tipo também podem ser usadas para demonstrar a plausibilidade de certos princípios, como no caso do elevador de Einstein.

A distinção entre experiências mentais construtivas e destrutivas é relevante para entender o seu impacto na formulação e análise de teorias. Enquanto as construtivas auxiliam a formulação e compreensão de conceitos, as destrutivas são fundamentais para testar limites e inconsistências de determinadas perspectivas.

1.3. Desenvolvimento das experiências mentais na Filosofia

As experiências mentais não são algo novo na filosofia e desempenham um papel central desde a antiguidade, sendo usadas como ferramentas poderosas para testar, ilustrar e desafiar teorias filosóficas. Katerina Ierodiakonou (2017) em *The triple life of Ancient Thought Experiments* descreve que as experiências mentais, eram frequentemente usadas pelos filósofos da Grécia Antiga, principalmente no pensamento Helenístico.

“Os antigos céticos, que procuravam evitar o compromisso com opiniões dogmáticas, fizeram uso abundante de experiências mentais — não com o objetivo de resolver controvérsias filosóficas, mas para formular argumentos de força equivalente em apoio a crenças contraditórias. De facto, em alguns casos, o mesmo cenário hipotético de uma experiência mental era invocado por ambos os lados de uma disputa filosófica. Assim, as experiências mentais foram utilizadas pelos filósofos da Antiguidade: primeiro, para sustentar teorias filosóficas; segundo, para refutar teorias filosóficas; e terceiro, para induzir a suspensão do juízo. É a isto que

chamo a tripla vida das experiências mentais antigas.” (Ierodiakonou, 2017, p. 31)

Uma das experiências mentais mais conhecidas é a do navio de Teseu, que questiona se um objeto que tem as suas partes todas substituídas ainda mantém a sua identidade. Esta questão foi fundamental para as discussões sobre a natureza da identidade, em que os Estoicos argumentavam que a identidade de um objeto depende do seu propósito e da sua continuidade, e não somente da sua composição material.

Ainda na Grécia Antiga, também Platão recorreu a imagens e metáforas, como o Mito da Caverna, para ilustrar a diferença entre o mundo sensível e o mundo inteligível.

“Normalmente, uma experiência mental é um texto de ficção, mas nem todo texto ficcional é uma experiência mental. Os escritos de Platão estão repletos de diferentes tipos de ficção, o que levanta a questão sobre o que distingue as experiências mentais desses outros tipos de ficção que ele utiliza. Além disso, toda experiência mental constitui um convite do autor a imaginar algo, sendo esse convite geralmente dirigido ao leitor. Já os textos de Platão são diálogos, em que um interlocutor propõe algo a outro.” (Cf. Becker, 2017, p.44)

Platão faz uso de várias experiências mentais, sobretudo na sua obra *A República*. Segundo Alexander Becker (2017), Platão utiliza principalmente três tipos de ficção: mitos, símiles (comparações) e os próprios diálogos. Os mitos são narrativas contadas por um interlocutor, como Sócrates, e são utilizados para transmitir ideias de forma mais abrangente. Os símiles são histórias fictícias que ajudam a ilustrar conceitos abstratos, sendo o exemplo mais famoso o mito da caverna ou o anel de Gyges. Por fim, os diálogos de Platão, ainda que passados em cenários realistas e com protagonistas reais, são provavelmente fictícios, já que muitas das conversas descritas não ocorreram da forma como estão descritas. Estes elementos fictícios ajudam a tornar as ideias filosóficas mais acessíveis e compreensíveis, e são essenciais para a estrutura dos experimentos mentais de Platão (Cf. Becker, 2017, p.45-47). Contudo, e como já referido anteriormente, as experiências mentais vão além dessa função ilustrativa, pois frequentemente

desempenham papéis ativos no raciocínio filosófico, ajudando a testar hipóteses, explorar consequências e desenvolver argumentos, o que as torna ferramentas centrais para o pensamento crítico e a argumentação filosófica.

Também Aristóteles também usou experiências mentais. Segundo Klaus Corcilius (2017), Aristóteles utiliza cenários hipotéticos para compensar a falta de dados em terrenos epistemicamente difíceis, não apenas onde seria impossível realizar experimentos físicos, mas também em casos onde seria fácil realizá-los. (Cf. Corcilius, 2017, p.59-60)

Com o avanço dos tempos, outros filósofos usaram experiências mentais para suportar as suas teorias, testá-las e ainda usá-las como contraexemplos. Entre os exemplos mais conhecidos encontramos, na filosofia moderna, Descartes, que introduziu a hipótese do génio maligno, uma experiência mental que o levou à formulação do Cogito ("Penso, logo existo"), base do seu racionalismo. O génio maligno permitiu a Descartes pôr em questão todas as coisas que conhecia, isto é, duvidar de tudo. Ao mesmo tempo, esta experiência mental levou-o à conclusão de que não poderia duvidar de que pensa.

No empirismo britânico, Hume utilizou experiências mentais para questionar a causalidade e a identidade pessoal. Por exemplo, recorre à figura de Adão, o primeiro ser humano, dotado de razão, mas sem experiência prévia, para mostrar que não poderia prever certos efeitos (como o facto de a água sufocar o fogo ou evaporar com o calor), evidenciando assim que as nossas crenças sobre conexões causais não resultam de um raciocínio lógico, mas sim do hábito. Com esta experiência mental, Hume foi capaz de mostrar que é o hábito que nos leva a prever que aos mesmos acontecimentos irão sempre suceder outros, como colocar água ao lume e esta ferver a uma certa temperatura.

Já no século XX, as experiências mentais tornaram-se uma ferramenta ainda mais central no debate filosófico, especialmente na filosofia da mente e na ética. John Searle propôs o Quarto Chinês para desafiar a ideia de que computadores podem realmente compreender a linguagem, enquanto Hilary Putnam apresentou a hipótese do Cérebro

numa Cuba, apenas para demonstrar que tal cenário é incoerente ou logicamente impossível.

No domínio da ética, as experiências mentais ganharam um papel ainda mais significativo, permitindo testar diferentes teorias morais. Na ética este tipo de experimentos são normalmente identificados como dilemas morais, por exemplo o Problema do Trolley, proposto por Philippa Foot e desenvolvido por Judith Thomson com novas variantes, exemplifica dilemas morais que opõem o utilitarismo à deontologia. Outras experiências, como a do Violinista de Thomson ou a Máquina da Experiências de Nozick, já mencionadas acima, permitem avaliar as nossas intuições sobre o valor da vida e da felicidade.

Assim, ao longo da história da filosofia as experiências mentais tiveram um papel relevante em várias áreas. Podemos encontrar estas experiências na ética, na política, na epistemologia, metafísica e ainda em outras áreas que não pertencem à filosofia.

2. Papel das Experiências Mentais na Filosofia

No capítulo anterior tratei de explorar em que consistem as experiências mentais, dando um breve contexto da história destas ferramentas conceptuais e apresentando alguns exemplos delas. Contudo, embora se destaquem pela sua capacidade de clarificar conceitos complexos e de estimular o pensamento crítico, as experiências mentais não estão isentas de limitações. Neste capítulo, pretendo examinar tanto as potencialidades quanto os limites das experiências mentais, refletindo sobre o seu valor no domínio filosófico e no contexto educativo. Esta análise permitirá compreender não apenas o alcance destas ferramentas intelectuais, mas também as condições sob as quais o seu uso é mais eficaz.

2.1. Potencialidades das experiências mentais

Através da análise de diferentes perspetivas teóricas, como as propostas por Michael T. Stuart (2017) e James Robert Brown (2023), procurarei mostrar como as experiências mentais contribuem de forma decisiva para a prática filosófica e para o ensino da filosofia. Elas favorecerem uma aprendizagem significativa, ou seja, contribuem para uma aprendizagem em que os novos conteúdos se integram de forma compreensiva e reflexiva nos esquemas conceptuais do aluno, tornando-se relevantes para o seu pensamento, em vez de serem apenas memorizados.¹

Michael T. Stuart (2017) defende que as experiências mentais não servem apenas à produção de conhecimento proposicional, mas desempenham um papel fundamental no aumento da nossa compreensão. O autor desloca o foco do debate epistemológico tradicional para uma análise centrada na compreensão, que considera um objetivo epistemológico tão ou mais relevante do que o conhecimento. Esta abordagem permite resgatar o valor das experiências mentais enquanto instrumentos

¹ A noção de aprendizagem significativa foi desenvolvida por David Ausubel e opõe-se à aprendizagem mecânica. Segundo o autor, a aprendizagem é significativa quando os novos conhecimentos são integrados de forma não arbitrária e não literal na estrutura cognitiva pré-existente do sujeito, favorecendo a compreensão profunda dos conteúdos e a sua aplicação em contextos variados. (Moreira, (2016), p.2)

cognitivos, não apenas pelo seu contributo para a acumulação de crenças verdadeiras justificadas, ou seja, conhecimento proposicional, mas também por proporcionarem formas distintas de relacionamento cognitivo com o mundo. Para Stuart, a compreensão distingue-se do conhecimento por implicar a apreensão integrada de conceitos e das suas inter-relações, permitindo captar o “porquê” dos fenómenos, mais do que simplesmente saber “que” eles ocorrem (Cf. Stuart, 2017, pp. 526–530). Nas palavras de Stuart:

“As experiências mentais que desempenham os papéis acima referidos podem melhorar a qualidade das nossas relações epistemológicas com o mundo sem necessariamente (ou meramente) aumentarem o nosso conjunto de crenças verdadeiras justificadas. Por exemplo, ilustrar uma afirmação não é o mesmo que justificá-la ou sugerir que é verdadeira, uma vez que também podemos ilustrar afirmações falsas. O mesmo se aplica à captação da atenção. Não nego que possa resultar novo conhecimento dessas experiências mentais (por exemplo, podemos sempre adquirir o conhecimento de que acabámos de realizar uma experiência mental). Apenas sustento que o poder epistemológico das experiências mentais vai para além da simples produção de conhecimento. Não devemos, por isso, restringir as nossas epistemologias das experiências mentais ao que pode ser reconstruído como um conjunto de proposições verdadeiras.” (Stuart, 2017, p.527)

Segundo Stuart as experiências mentais podem contribuir de modo distinto para diferentes formas de compreensão. Por isso, o autor desenvolve o conceito de compreensão e propõe uma tipologia tripartida da compreensão: a explicativa (explanatory understanding – EU), a objetual (objectual understanding – OU) e a prática (practical understanding – PU). Por exemplo, quando uma experiência mental contribui para uma explicação eficaz, promove o primeiro tipo de compreensão (explicativa); quando nos ajuda a estabelecer relações semânticas entre conceitos, promove o segundo tipo (objetual); e quando melhora a nossa capacidade de aplicar conceitos ou resolver problemas, promove o terceiro (prática).

Segundo Stuart “As experiências mentais podem contribuir para o aumento da compreensão, uma vez que passar a dispor de uma boa explicação é algo que se identifica, ou está fortemente correlacionado, com um aumento da compreensão explicativa” (Stuart, 2017, p.531). Stuart mostra que muitas experiências mentais desempenham um papel fundamental na construção de explicações, sejam formais, causais ou unificadoras. Por exemplo, o caso do canhão de Newton ajuda a unificar o movimento projetado com o movimento orbital. Já a experiência de Galileu, ao mostrar que dois corpos de massas diferentes caem à mesma velocidade, contribui para uma explicação que rejeita uma intuição comum, mas errada. Estas experiências revelam como cenários hipotéticos podem contribuir para explicar “porque” algo acontece em vez de outra coisa. (Cf. Stuart, 2017, p.530 - 532)

No que toca à compreensão objetual, Stuart sustenta que as experiências mentais funcionam como “molduras” que nos orientam para novas formas de ver e interpretar conceitos. Nas suas palavras, as “experiências mentais orientadas para a obtenção de compreensão objetual podem ser compreendidas como molduras concebidas para nos fazer adotar imediatamente certas caracterizações.” (Stuart, 2017, p.535). Aqui, o papel das metáforas, da narrativa e da perspectiva é essencial. Por exemplo, ao imaginar a evolução do olho, Darwin não nos fornece dados empíricos sobre a evolução real, mas ajuda-nos a entender como um órgão tão complexo poderia plausivelmente emergir por seleção natural. Esta experiência mental torna significativo um conceito teórico e abstrato, ligando-o à nossa intuição e experiência (Cf. Stuart, 2017, p.532). Ao que Stuart conclui:

“As experiências mentais foram, portanto, reconhecidas como úteis na criação de ligações semânticas entre, por um lado, novas ideias, conceitos, modelos, entre outros, e, por outro, experiências que já vivemos, experiências que poderemos vir a ter, conhecimentos prévios, capacidades, conceitos, etc. Em outras palavras, através delas podemos esquematizar entidades teóricas complexas. (...) Assim, uma vez que podemos aumentar a significatividade através das experiências mentais,

também podemos aumentar a compreensão objetiva por meio delas.”
(Stuart, 2017, p.533)

Por outro lado, na compreensão prática, Stuart identifica a capacidade das experiências mentais de desenvolver novas competências cognitivas. Ao realizar mentalmente certos raciocínios somos levados a manipular conceitos, construir inferências e realizar extrapolações. Este processo, que exige esforço cognitivo, permite-nos adquirir novas formas de pensar e resolver problemas, indo além da mera aquisição de crenças. A prática de repetir estas atividades mentais leva à consolidação de novas habilidades intelectuais, indicando que as experiências mentais são também ferramentas formativas. Para Stuart, uma “boa experiência mental orientada para a resolução de problemas (PU – *problem understanding*) deve, portanto, apresentar um problema [...] com informação suficiente para que possa ser resolvido, sem que seja excessivamente difícil” (Stuart, 2017, p.537).

Além disso, Stuart destaca que a compreensão pode ser graduada, variando em profundidade e amplitude. Esta dimensão é particularmente importante na educação, onde são usados testes que avaliam precisamente diferentes graus de compreensão. As experiências mentais, ao permitirem explorações conceituais abertas, tornam-se úteis tanto para aprofundar a compreensão como para expandi-la. A sua flexibilidade permite adaptá-las a diferentes contextos pedagógicos, científicos e filosóficos, o que reforça a sua relevância na formação e avaliação do entendimento (Cf. Stuart, 2017, p.538). É relevante destacar que Stuart foca-se sobretudo em experiências mentais no domínio científico, contudo, as mesmas características, como a capacidade de promover diferentes tipos de compreensão, podem ser observadas em experiências mentais filosóficas. No contexto educativo, estas experiências mantêm o seu valor ao fomentar reflexão, ligação entre conceitos e aplicação do pensamento crítico.

A análise proposta por Stuart (2017) revela-se especialmente pertinente ao destacar que o valor das experiências mentais ultrapassa o domínio da justificação epistemológica tradicional. Ao reposicionar a compreensão como objetivo central, o autor resgata o potencial formativo e transformador destas ferramentas, o que, na

minha perspectiva, reforça ainda mais a sua importância no ensino da filosofia. Concordo que a sua versatilidade faz delas instrumentos valiosos à prática filosófica e educativa.

Parece-me, assim, que a riqueza das experiências mentais não reside apenas na sua capacidade de gerar conhecimento, mas sobretudo na forma como expandem as possibilidades de pensar. Muitas vezes os alunos limitam-se a memorizar os conteúdos necessários para aplicar nas suas avaliações, no entanto é necessária uma compreensão dos mesmos que os faça refletir sobre esses conteúdos e torná-los relevantes para si.

A esta perspectiva focada na compreensão podemos ainda juntar outra dimensão das vantagens das experiências mentais: a capacidade de provocar mudanças paradigmáticas e reconceptualizações profundas, mesmo sem novos dados empíricos. Segundo Brown (2023), algumas experiências mentais têm um papel ativo na construção de conceitos e na revisão de teorias científicas e filosóficas funcionando como o que se pode chamar de “construtivismo conceitual”. Esta abordagem, influenciada por Thomas Kuhn, considera que uma boa experiência mental pode desencadear uma crise na teoria vigente, ao introduzir uma anomalia conceptual que a teoria não consegue resolver.

É precisamente por este motivo que experiências como a da queda de Galileu desempenham um papel tão importante, pois não se limitam a ilustrar teorias já aceites, mas ajudam a ultrapassar as limitações dos paradigmas existentes, abrindo caminho para novos enquadramentos. Estas experiências mentais operam, portanto, como instrumentos heurísticos de revolução conceptual, revelando a sua utilidade em tempos de mudança científica. Assim, a sua força reside em permitir que vejamos o mundo de uma nova maneira, repensemos os conceitos fundamentais e abrimos espaço para novas perguntas que antes nem se colocavam. Desta forma, a perspectiva de Brown pode ser transposta para o contexto educativo, pois ao desafiar concepções prévias dos alunos, uma experiência mental pode desempenhar um papel análogo ao de uma anomalia teórica, incentivando uma reestruturação profunda da compreensão.,

Para concluir, as experiências mentais revelam-se vantajosas não apenas pelo seu potencial teórico, mas também pelo seu valor formativo. Seja ao nível da compreensão, como defende Stuart, seja como motores de mudança conceptual, como

mostra Brown (2023), estas ferramentas imaginativas expandem os limites do pensamento. Mais do que métodos de justificação, são formas de explorar, interrogar e reorganizar o modo como vemos o mundo e como nos relacionamos com as ideias. No contexto do ensino da filosofia, esta riqueza torna-se particularmente evidente, já que as experiências mentais despertam curiosidade, promovem a reflexão e ajudam os alunos a apropriarem-se dos conteúdos de forma mais autónoma e crítica. Não são apenas uma forma de ilustrar teorias, mas um convite ao pensamento ativo, à dúvida criativa e ao diálogo filosófico. Ao longo das aulas que lecionei, percebi como estas experiências conseguem envolver os alunos de maneira única, muitas vezes levando-os a questionar pressupostos que tomavam como garantidos. Por isso, não vejo as experiências mentais como simples exercícios intelectuais, mas como ferramentas educativas poderosas. Finalmente, a flexibilidade faz delas um recurso insubstituível tanto para quem ensina como para quem aprende a pensar.

2.2. Dificuldades e limites das experiências mentais

O uso das experiências mentais não passou imune às críticas, especialmente por parte de céticos que questionam o seu valor epistémico e a sua fiabilidade como método de raciocínio. A chamada objeção cética desafia a legitimidade das experiências mentais como ferramenta válida para a produção de conhecimento, especialmente na filosofia.

Segundo Brown (2023), uma das críticas mais notórias surgiu de Pierre Duhem, que considerava que as experiências mentais não substituíam as experiências reais e, por isso, deveriam ser excluídos da prática científica. A sua visão pode parecer extrema hoje em dia, sobretudo se pensarmos na relevância que experiências mentais como as de Galileu, Newton ou Einstein tiveram para a física moderna. Seria razoável negar o valor desse tipo de raciocínio apenas porque ele não pode ser reproduzido num laboratório? Pessoalmente, não me parece. No entanto, o ceticismo de Duhem coloca uma pergunta importante: será que estamos a confiar demasiado na imaginação, em detrimento da observação? A questão torna-se ainda mais delicada quando passamos da ciência para a filosofia. A crítica cética fortalece-se aqui, pois enquanto os cientistas ainda podem, em princípio, confirmar os resultados de uma experiência mental por

meio de observações empíricas, os filósofos não têm esse recurso. Conceitos como “identidade pessoal”, “consciência” ou “moralidade” são frequentemente explorados através de cenários puramente imaginários, e as conclusões tiradas baseiam-se quase exclusivamente em intuições. É precisamente esta dependência das intuições que muitos céticos, como Daniel Dennett, questionam. Brown (2023) destaca que, segundo Dennett, as experiências mentais são frequentemente “bombas de intuição”, que exploram reações intuitivas não fundamentadas, muitas vezes enraizadas em preconceitos culturais ou senso comum. Dennett sustenta que as intuições usadas em filosofia são conservadoras e pouco confiáveis, enquanto a ciência, pelo contrário, tende a desafiar essas intuições com resultados muitas vezes contraintuitivos. Esta crítica à fiabilidade e variabilidade das intuições tem sido também alvo de investigação pela filosofia experimental, uma área que procura fundamentar empiricamente essas preocupações. A filosofia experimental estuda, através de métodos experimentais, como fatores como cultura, género, contexto social e estados emocionais influenciam as respostas intuitivas, mostrando que nem todas as intuições são igualmente estáveis ou universais. Isto dá um suporte empírico às suspeitas de Dennett sobre o carácter falível das intuições filosóficas, sublinhando a necessidade de cautela no seu uso. Se isto for verdade, então as experiências mentais filosóficas não só são falíveis, como são inerentemente tendenciosas. Esta crítica, ainda que severa, não me parece totalmente injustificada. De facto, as intuições variam entre culturas, contextos sociais, géneros e até estados emocionais: por exemplo, várias pessoas de diferentes países ou com diferentes formações académicas tendem a responder de formas divergentes aos mesmos dilemas morais.

Segundo Brown (2023), Kathleen Wilkes apresenta outra linha crítica particularmente incisiva, baseada no exemplo das experiências mentais utilizadas nos debates sobre a identidade pessoal. Wilkes rejeita estes cenários por os considerar empiricamente impossíveis, uma vez que violam as leis naturais conhecidas, e por se basearem em ficção científica. Para Wilkes, esse tipo de construção imaginativa é enganador, pois desvia-se demasiado do que é plausível ou compreensível no nosso mundo. Um desses cenários é o de Derek Parfit, em que uma pessoa se divide como

uma ameba. Nesta experiência mental, Parfit concebe um cenário imaginário para questionar se a nossa identidade depende realmente da continuidade de um “eu” fixo ou se este pressuposto é apenas uma ilusão psicológica. Parfit pede-nos para imaginar uma pessoa que subitamente se divide em duas pessoas distintas, tal como uma ameba unicelular que se divide por mitose. Cada uma das novas pessoas resultantes tem as mesmas memórias, a mesma personalidade, os mesmos objetivos e as mesmas capacidades mentais da pessoa original. Desta forma, ambas se sentem a mesma pessoa. Segundo Wilkes, cenários deste tipo violam as leis conhecidas da natureza e baseiam-se em ficção científica, sendo por isso “problemáticos e positivamente enganosos”. Para ela, uma experiência mental só seria válida se respeitasse os limites do que sabemos cientificamente sobre o mundo. Embora compreenda a preocupação de Wilkes, considero a sua posição demasiado restritiva, uma vez que o valor das experiências mentais está precisamente em testar os limites dos nossos conceitos, mesmo que isso implique imaginar cenários que, embora impossíveis na natureza, nos obrigam a repensar pressupostos filosóficos fundamentais.

Ao mesmo tempo, reconheço que os cenários hipotéticos têm de ser suficientemente bem definidos para serem úteis. Como Wilkes aponta, muitas experiências mentais falham em estabelecer as condições de fundo relevantes, o que as torna demasiado vagas ou ambíguas. Assim a insuficiência de detalhes relevantes pode comprometer as inferências feitas. No entanto, isso não é motivo para abandonar as experiências mentais, pelo contrário, deve incentivar-nos a desenvolvê-las com mais rigor, preenchendo lacunas conceptuais e tornando explícitas as pressuposições envolvidas.

Uma crítica adicional importante prende-se com a variabilidade das intuições humanas. Esta objeção à fiabilidade das intuições, já sublinhada por Dennett, que lhes chama “bombas intuitivas”, reaparece aqui. Esta abordagem crítica mostra como fatores como cultura, género, educação e até humor influenciam os nossos juízos morais e conceptuais. Se as nossas respostas a dilemas filosóficos podem ser tão diferentes e até alteradas, então até que ponto podemos confiar nelas para fundamentar teorias robustas? Esta pergunta é legítima, mas não me convence de que devemos abandonar

completamente as intuições. Afinal, o conhecimento humano, mesmo o científico, começa muitas vezes com intuições. O que é necessário é tratá-las com cautela, testá-las contra outros argumentos e não aceitá-las cegamente.

Brown (2023) apresenta a posição de Timothy Williamson que propõe a eliminação do uso da palavra “intuição” na filosofia, para evitar a confusão em torno do seu significado. Segundo Williamson (2019), nem todos os juízos são baseados na intuição, e é importante delimitar bem o que se entende por intuição para que a categoria não se torne vaga ou inútil. Alguns filósofos tentaram restringir as intuições apenas a juízos que não são inferidos a partir de indícios, mas essa abordagem acaba por excluir muitos casos relevantes. Williamson propõe uma alternativa em que a intuição é pensamento que não resulta de inferência consciente. Williamson recupera um exemplo de Dharmottara que consiste em imaginar alguém que afirma “há fogo acolá”. Este juízo pode ter sido formado de forma imediata, sem qualquer raciocínio consciente, sendo, neste caso, uma intuição. Mas pode também resultar de uma inferência, como ao ver fumo e concluir “onde há fumo, há fogo” sendo, então, um juízo inferido. Williamson usa este exemplo para mostrar que nem todos os juízos que parecem “intuitivos” realmente o são. O que distingue a intuição da inferência, segundo o autor, não é o conteúdo da crença, mas a forma como ela foi formada, o que significa que a mesma frase pode ser intuitiva ou inferida, dependendo do processo mental que a originou. Assim, a forma como se chega à crença é crucial para distinguir entre pensamento intuitivo e inferencial. Mas se for o resultado de um raciocínio com base em indícios (por exemplo, o facto de ter visto fumo), então não é propriamente uma intuição (Cf. Williamson, 2019, p.70 – 72). Brown (2023) refere que Williamson defende que a filosofia deveria manter métodos “de poltrona”, isto é, métodos baseados na reflexão conceptual, mas abandonar o uso do termo “intuição”, pois considera-o vago e problemático. Apesar de Williamson defender que se deve abandonar o termo ‘intuição’ por ser vago, ele próprio oferece uma definição funcional do conceito. Parece, assim, que o problema não está na palavra, mas na forma como a usamos e na falta de rigor com que muitas vezes tratamos as intuições como evidência.

Do outro lado do debate, há quem defenda que as experiências mentais são essenciais para a prática filosófica. Brown (2023), apresenta autores como Rescher e Häggqvist que argumentam que o valor de uma experiência mental depende da sua estrutura interna, da clareza dos seus pressupostos e da relevância dos seus conceitos. Quando as experiências mentais são cuidadosamente construídas com pressupostos claros, conceitos bem definidos e objetivos precisos, torna-se mais fácil controlar a ambiguidade e reduzir o impacto de intuições enviesadas. Isto aumenta a sua fiabilidade e o seu valor como ferramenta filosófica, mesmo em contextos onde as intuições variam significativamente.

A objeção cética, portanto, não me parece motivo suficiente para descartarmos as experiências mentais. Sim, elas têm limitações e sim, dependem de intuições potencialmente erradas, mas isso não significa que não tenham valor. O que precisamos é de critérios mais claros para avaliar a sua qualidade e validade, além de uma atitude mais crítica em relação às conclusões que retiramos deles. Tal como os modelos científicos, as experiências mentais não representam a realidade de forma literal, mas ajudam-nos a pensar sobre ela permitindo explorar hipóteses, testar consequências e clarificar conceitos, ou seja, são instrumentos de raciocínio. Além disso, os próprios casos famosos que levaram a grandes avanços filosóficos, como os casos de Gettier na epistemologia, são, em última análise, experiências mentais. Sem eles, talvez ainda estaríamos presos a definições ultrapassadas de conhecimento. A imaginação, quando bem usada, não é um obstáculo à razão, mas um dos seus aliados mais criativos.

Kirk Ludwig (2017) vai de encontro a este aspeto, uma vez que sugere que nem todas as intuições são igualmente vulneráveis a enviesamentos, e a crítica generalizada corre o risco de deitar fora um instrumento valioso da reflexão filosófica sem apresentar uma alternativa metodológica à altura. Ludwig argumenta que nem todas as intuições filosóficas estão sujeitas aos mesmos enviesamentos mostrados pelas intuições populares recolhidas em estudos experimentais. Além disso, o autor mostra que a filosofia experimental muitas vezes não consegue distinguir entre as intuições que são de facto sensíveis ao contexto e aquelas que permanecem estáveis apesar de variações demográficas. Assim, o autor faz um apelo ao cuidado e à moderação para que a filosofia

não abandone as experiências mentais, mas sim que as reformule à luz do que a investigação empírica revela sobre a cognição humana.

“As nossas capacidades cognitivas são notáveis, mas não somos perfeitamente racionais, não acertamos sempre, e há explicações interessantes para isso que só se tornam visíveis através da investigação empírica. O estudo sistemático das condições em que tendemos a cometer erros ajuda-nos a precavê-los. Pode também ser útil no ensino, ajudando-nos a escolher exemplos e a fornecer o contexto adequado.”
(Ludwig, 2023, p.397 - 398)

Ludwig defende ainda que as experiências mentais, quando bem construídas, cumprem um papel pedagógico e conceptual insubstituível. Mesmo que não forneçam conhecimento empírico, promovem a clarificação de conceitos, a estruturação de argumentos e a exploração das implicações lógicas de certas premissas. Neste sentido, o autor defende a sua manutenção como um método válido, destacando, como já tinha salientado Stuart, que o valor das experiências mentais depende, em grande parte, da clareza dos seus pressupostos e da coerência do cenário construído. Desta forma uma boa experiência mental será aquela capaz de evitar ambiguidades e pressupostos não explícitos. Nas palavras do autor:

“O facto de as pessoas responderem de forma diferente consoante a variação de fatores que consideramos irrelevantes para a correção de um juízo serve de alerta em relação aos nossos próprios juízos. Isto pode ajudar-nos a refletir sobre o bom desenho de experiências mentais, especialmente quando se trata de testar ideias com outras pessoas. Isto não significa que nunca possamos descobrir qual é a resposta correta, mas mostra que essa descoberta pode ser um processo complexo, que exige uma reflexão sistemática sobre o objeto em questão e a consideração de todos os fatores que possam levar-nos ao erro, procurando corrigi-los tanto quanto possível.” (Ludwig, 2023, p.398)

Concordo que as nossas próprias intuições, moldadas ou não pelo contexto social em que vivemos, podem representar uma limitação para certas experiências mentais, especialmente quando o objetivo é justificar ou validar teorias filosóficas. No entanto, nem todas as experiências mentais procuram este tipo de validação. Algumas são utilizadas com propósitos distintos, como promover o debate ou ilustrar posições filosóficas. Nestes casos, a influência das intuições individuais não compromete necessariamente o valor da experiência. Por exemplo, o problema do trolley é frequentemente usado para explorar noções morais sobre o valor da vida humana, como a tensão entre salvar cinco vidas em vez de uma, ou se todas as vidas devem ser tratadas com igual dignidade. Quando este dilema é usado para provocar reflexão pessoal, as nossas intuições são, de facto, centrais, mas não como um obstáculo, e sim como objeto de análise. Já quando o mesmo cenário é utilizado para ilustrar a posição utilitarista (que priorizaria salvar cinco vidas), o foco está na exemplificação de uma teoria ética, e não tanto na resposta intuitiva do sujeito. Nestes casos, as intuições individuais não interferem com o propósito principal da experiência mental. Apesar disso, dependendo das variações do problema do trolley, as intuições já se podem revelar contraditórias. Uma dessas variações coloca uma pessoa conhecida contra cinco desconhecidas e, nesta situação, muitas das pessoas que respondem que é preferível apenas sacrificar uma pessoa mudam a sua resposta para sacrificar cinco. Esta inconsistência nas intuições morais mostra que o juízo ético numa experiência mental pode depender mais do contexto emocional ou do modo como o cenário é apresentado do que de princípios morais racionais. Esta alteração na intuição muda a concordância com o utilitarismo, por exemplo, para uma crítica à imparcialidade utilitarista. Esta variabilidade reforça uma ideia essencial de que as experiências mentais não servem apenas para validar ou refutar teorias filosóficas, mas também para expor as condições sob as quais as nossas intuições morais se alteram. Em contextos empíricos, estes cenários são frequentemente utilizados para estudar como diferentes fatores emocionais, contextuais ou culturais afetam os nossos juízos éticos. Além disso, no ensino da filosofia, estas experiências têm um valor pedagógico importante, permitindo problematizar teorias de forma acessível e envolvente.

Para concluir, a objeção cética levanta questões relevantes e válidas, mas não invalida por completo o uso das experiências mentais. Pelo contrário, obriga-nos a pensar melhor sobre como os construímos, como os interpretamos e o que esperamos deles. Usados com rigor e sentido crítico, continuam a ser ferramentas filosóficas valiosas, não por nos darem verdades absolutas, mas por nos ensinarem a pensar com mais clareza, profundidade e imaginação.

3. Aplicação das Experiências Mentais no Ensino da Filosofia

Ao procurar metodologias eficazes para ensinar Filosofia, especialmente no domínio da Ética, torna-se essencial encontrar métodos que não apenas transmitam conteúdos, mas que envolvam os alunos de forma ativa, crítica e significativa. As experiências mentais entram como um bom recurso na leção da Ética, pois colocam os alunos diante de dilemas éticos provocadores. Estas situações, sendo ao mesmo tempo abstratas e acessíveis, têm a virtude de estimular a imaginação, promover o debate e convidar à justificação das intuições morais. Quando bem orientada, a sua utilização permite que os alunos se envolvam no processo de aprendizagem e consigam compreender melhor o problema e as teorias em causa.

Neste capítulo, procurarei explorar o potencial didático das experiências mentais no ensino da Filosofia, particularmente a partir da proposta de Nadelhoffer e Nahmias (2008), conhecida como *Polling as Pedagogy*. Esta metodologia propõe o uso de inquéritos baseados em dilemas filosóficos para recolher as intuições dos alunos antes e depois da apresentação das teorias. O objetivo desta estratégia não é apenas sondar opiniões, mas promover um percurso reflexivo que articule intuição, teoria e argumentação. Contudo, reconhecerei também os riscos e desafios que esta abordagem envolve, especialmente no que respeita à seleção de dilemas que respeitem a diversidade e evitem reproduzir estereótipos culturais ou sociais.

3.1. Contribuição para o Desenvolvimento do Pensamento Crítico e Criativo

O uso de experiências mentais no ensino da Filosofia, especialmente em unidades dedicadas à reflexão ética, revela-se uma estratégia particularmente fecunda no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos alunos. Ao colocar o aluno diante de situações conceptuais provocadoras, não apenas se promove a reflexão sobre valores e princípios morais, como se estimula a formulação de hipóteses, a comparação de teorias e o questionamento das próprias intuições. A prática filosófica, neste contexto, torna-se um exercício ativo de investigação e construção de sentido, aproximando-se mais da atividade filosófica autêntica do que de uma mera assimilação

teórica. Neste sentido, a proposta de Nadelhoffer e Nahmias (2008), designada *Polling as Pedagogy*, apresenta-se como uma metodologia particularmente eficaz para o ensino introdutório da Filosofia. Estes autores defendem que o uso de experiências mentais associadas à recolha das intuições dos alunos antes e depois da introdução de teorias filosóficas permite aos estudantes perceber o valor filosófico das suas próprias intuições, enquanto promove a aprendizagem ativa e o debate conceptual. Através da “sondagem” das intuições ou pressupostos morais dos alunos relativamente a dilemas éticos, cria-se um espaço de reflexão que permite, numa fase posterior, confrontar essas respostas com diferentes teorias. Segundo os autores, as intuições dos estudantes servem de ponto de partida para a exploração filosófica, funcionando como uma porta de entrada para a teoria. Nas palavras dos autores,

“Aplicar inquéritos aos alunos com perguntas e experiências mentais retiradas de debates filosóficos leva-os a envolverem-se ativamente com os conteúdos e abre caminho para discussões em sala de aula mais frutíferas e entusiasmadas.” (Nadelhoffer e Nahmias, 2008, p.40)

Nadelhoffer e Nahmias destacam cinco razões principais (Cf. Nadelhoffer e Nahmias, 2008, p.46-48) pelas quais os professores de filosofia devem aplicar sondagens com experiências mentais:

1) Apresentação clara dos dilemas: os inquéritos escritos permitem que os alunos leiam com calma, reflitam e respondam com mais atenção do que numa simples explicação oral do professor;

2) Apresentação transparente dos resultados: mostrar os resultados no quadro ajuda os alunos a perceber que há divergência nas intuições, o que promove a necessidade de argumentação e discussão;

3) Valorização das opiniões dos alunos: uma vez que responder aos inquéritos coloca os alunos no centro do debate filosófico, muitos deles sentem-se motivados ao perceber que as suas opiniões importam para o processo filosófico;

4) Estímulo à discussão e ao debate: a reflexão escrita antes da discussão oral ajuda os alunos a formarem opiniões mais robustas e a participarem com mais segurança e entusiasmo nos debates;

5) Conhecimento mútuo entre professor e alunos: o docente compreende melhor os pressupostos prévios dos alunos, o que ajuda a adaptar o ensino. Também permite perceber se as intuições mudam ao longo do curso, uma espécie de “diagnóstico filosófico-pedagógico”.

Até aqui, verificamos as vantagens que podem provir do uso desta estratégia pedagógica, mas como a devemos aplicar? Para utilizar esta metodologia, Nadelhoffer e Nahmias sugerem que primeiramente o professor entregue os questionários antes de os alunos terem acesso a leituras ou debates sobre o tema. Isto permite que as intuições expressas sejam autênticas e não influenciadas por conhecimentos anteriores. Segundo, cada questionário deve ser acompanhado por uma instrução que permita ao aluno perceber exatamente o que é esperado dele na tarefa. Também convém lembrar os alunos que devem imaginar aquele cenário como se o estivessem a viver, ou seja, tomá-lo como real. Terceiro, as experiências usadas devem ser claras e acessíveis. Deve-se evitar o uso de linguagem complexa e até mesmo modificar o cenário para que se adapte aos alunos ou até criar diferentes versões do mesmo cenário. Por fim, é importante que as perguntas colocadas aos alunos sejam de resposta simples (“Sim” ou “Não”). Contudo, deve-se pedir aos alunos que justifiquem a resposta, o que promove uma reflexão sobre as suas intuições e os prepara para confrontar as suas intuições com as dos colegas. A isto, segue-se a apresentação das respostas e a análise dos resultados da turma, como por exemplo averiguar que 40% da turma tem uma intuição, 30% outra e os restantes 30% uma outra ainda. (Cf. Nadelhoffer e Nahmias, 2008, p.48-49)

Durante as aulas de Ética desenvolvidas no âmbito do estágio, foi precisamente esta lógica que procurei implementar, adaptando a proposta de *Polling as Pedagogy* à realidade do contexto educativo. A sequência metodológica iniciou-se com a apresentação de três experiências mentais a partir das quais os alunos foram convidados a refletir e a tomar posição com base nas suas intuições morais. Esta fase inicial, desprovida de fundamentação teórica, teve como objetivo estimular o pensamento

autônomo e identificar os critérios morais espontâneos dos alunos, permitindo simultaneamente o reconhecimento da pluralidade de perspectivas éticas existente na turma.

Este primeiro momento mostrou-se essencial para “ativar” o pensamento crítico. Confrontados com situações que exigiam escolhas difíceis, como sacrificar uma vida para salvar outras ou respeitar regras em conflito com consequências, os alunos foram incentivados a justificar as suas decisões. O conflito entre intuições, segundo os próprios Nadelhoffer e Nahmias, é essencial, pois, os estudantes

“(...) vão ficar muitas vezes surpreendidos ao perceber quantos colegas não partilham as suas próprias intuições, o que ajuda a estimular a discussão, levando-os a reconhecer a necessidade de apresentar justificações para as suas crenças em relação aos casos, já que essas crenças não são partilhadas por muitos outros alunos.” (Nadelhoffer e Nahmias, 2008, p.47)

A segunda fase da abordagem consistiu na introdução da teoria de Kant. Após a exposição dos fundamentos do deontologismo, os mesmos dilemas foram reapresentados, agora com o objetivo de avaliar a consistência das intuições iniciais à luz do imperativo categórico. Esta reaplicação das experiências mentais teve um duplo propósito: por um lado, verificar se as posições dos alunos se mantinham e, por outro, observar se a teoria tinha influenciado ou modificado as suas decisões. Em muitos casos, os alunos mantiveram a sua posição inicial, mas agora com uma justificação sustentada pelos princípios kantianos, revelando um progresso argumentativo. A possibilidade de recorrer à teoria para sustentar ou rever as próprias intuições constituiu um ponto alto no desenvolvimento do pensamento crítico. Os alunos aprenderam que as intuições não são infalíveis, mas podem ser analisadas, confrontadas e, se necessário, revistas à luz de critérios racionais. Segundo Nadelhoffer e Nahmias, este processo permite que os alunos reconheçam quando e por que razões mudam de opinião face aos mesmos dilemas. Ao mesmo tempo, muitos demonstraram criatividade na forma como adaptaram a teoria kantiana à análise dos casos, mostrando que a reflexão ética não é uma aplicação memorizada de princípios, mas uma prática interpretativa.

A fase final consistiu na apresentação do utilitarismo de John Stuart Mill. Com ambas as teorias éticas disponíveis, as experiências mentais iniciais foram novamente debatidas, desta vez com o desafio adicional de escolher e justificar a teoria que melhor fundamentasse a posição de cada aluno. Esta última etapa foi fundamental para os alunos aplicarem os conteúdos que estudaram. No final, ainda puderam comparar as suas respostas iniciais com a última e verificar, assim, se houve uma alteração no pensamento deles.

Neste processo, a articulação entre intuições, teoria e argumentação mostrou-se central. Os alunos não só refletiram sobre o que pensavam, mas sobre como pensavam, desenvolvendo competências fundamentais para a Filosofia. Ao reavaliar as suas posições à luz de diferentes perspectivas teóricas, foram levados a reformular conceitos, a explorar contraexemplos, a lidar com a ambiguidade e a aceitar a complexidade moral como parte integrante da experiência humana. Esta dinâmica aproxima-se da noção de compreensão desenvolvida por Stuart (2017). No caso das aulas de Ética, as experiências mentais contribuíram sobretudo para a compreensão objetiva, ao ligarem os conceitos éticos às intuições e experiências dos alunos, e para a compreensão prática, ao promoverem o treino da argumentação, da aplicação de princípios e da resolução de dilemas morais. Como defende Stuart, compreender vai além de saber que algo é verdadeiro e implica manipular conceitos, ver relações entre ideias e desenvolver competências cognitivas para pensar melhor. Ao regressarem aos mesmos dilemas à luz de novas teorias, os alunos não apenas adquiriram conhecimento, mas foram levados a pensar de forma mais estruturada e mais consciente. As experiências mentais mostraram-se, assim, instrumentos eficazes para promover uma compreensão filosófica profunda e não meramente a acumulação de conteúdos.

Este tipo de prática, que alia experiências mentais ao desenvolvimento progressivo da fundamentação teórica, promove uma verdadeira simulação gnosiológica, tal como defende Izuzquiza (1982). Ou seja, os alunos simulam os comportamentos conceptuais dos filósofos, reconstruindo os seus raciocínios e os seus métodos, mas a partir de problemas que sentem como seus.

“O aluno encontra-se numa nova atitude e é o sujeito de uma série de tarefas que têm um sentido concreto: deve trabalhar na aula de filosofia como se estivesse num laboratório, investigando, descrevendo, criando e realizando experiências. A sua atitude deve ser, fundamentalmente, ativa, e isso importa mais do que os resultados dessa atividade (pelo menos numa fase inicial de iniciação).” (Izuzquiza, 1982, p. 29)

Além disso, o ambiente criado favorece também o pensamento criativo. A originalidade das respostas, a reformulação de dilemas com exemplos do quotidiano, a invenção de novas hipóteses e a integração de outros saberes demonstram que a criatividade filosófica não se opõe ao rigor argumentativo, mas antes o complementa. Esta dinâmica revela que a Filosofia não é apenas crítica, mas também inventiva, desafiando os alunos a pensar de forma autónoma e inovadora.

Do ponto de vista metodológico, a aplicação repetida das mesmas experiências mentais ao longo de diferentes momentos revelou-se especialmente produtiva. Essa repetição não foi redundante, mas transformadora, sendo que cada reaplicação permitiu um novo nível de análise, um aprofundamento conceptual e uma maior apropriação das ferramentas filosóficas. Esta estratégia revelou aos alunos que o pensamento é um processo evolutivo, em que ao longo do qual se regressa a perguntas antigas com novos pontos de vista. Importa ainda sublinhar que o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo através de experiências mentais não é um resultado automático. Exige uma mediação intencional por parte do professor, que deve selecionar cuidadosamente os dilemas, orientar o debate, clarificar conceitos e incentivar a justificação argumentativa. Exige também a criação de um ambiente seguro e estimulante, onde o erro é encarado como parte do processo e todas as contribuições são valorizadas.

Concluindo, a utilização de experiências mentais no ensino da Filosofia, tal como foi realizada no contexto das aulas de Ética, mostrou-se uma via eficaz para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Ao proporcionar aos alunos a oportunidade de pensar filosoficamente sobre problemas significativos, fundamentar as suas posições e dialogar com diferentes teorias, este método permitiu-lhes aproximar-

se da atividade filosófica como prática viva e intelectualmente exigente. Neste momento procurei apenas fazer uma breve exposição do que tentei fazer nas aulas de acordo com as ideias de *Polling as Pedagogy*. Nos capítulos dedicados à minha atividade prática no estágio, descreverei o percurso que fiz ao longo das aulas com os alunos e justificarei a escolha das experiências mentais mais detalhadamente.

3.2. Vantagens e desafios de utilizar experiências mentais com alunos

A utilização de experiências mentais no ensino da Filosofia oferece um conjunto significativo de vantagens pedagógicas e formativas. Em primeiro lugar, estas experiências colocam os alunos perante situações conceptuais provocadoras, mas acessíveis, que não requerem conhecimentos prévios especializados. Ao apelar diretamente às intuições morais e à imaginação racional, abrem-se possibilidades para uma participação ativa e imediata, proporcionando um ambiente de debate e de construção coletiva do conhecimento.

Uma das principais vantagens desta abordagem é a sua capacidade de transformar a aula de Filosofia num espaço problematizador. Ao invés de se iniciar com conceitos abstratos ou teorias distantes, parte-se de dilemas que tocam diretamente na experiência e sensibilidade dos alunos. Este contacto inicial com o problema filosófico desperta a curiosidade, ativa os esquemas morais e proporciona o enquadramento necessário para o posterior aprofundamento teórico. Como afirmam Nadelhoffer e Nahmias (2008),

“Na nossa experiência, inquirir os estudantes não é apenas uma excelente forma de os envolver com o conteúdo, mas também um ótimo método para promover a sua participação ativa nas discussões em sala de aula. Além disso, ao dedicarmos tempo e esforço para conhecer melhor as intuições de um determinado grupo de alunos relativamente a problemas filosóficos, colocamo-nos numa posição mais favorável enquanto professores para ajudar os estudantes a obter uma visão clara

e perspicaz das questões relevantes envolvidas.” (Nadelhoffer e Nahmias, 2008, p. 42)

Nesta passagem os autores referem-se à sua estratégia de “inquerito”. Contudo, pode-se aplicar os mesmos pontos também às experiências mentais, pois elas são o ponto central destes “inqueritos”. Voltamos também à questão das intuições e de como, nesta estratégia, elas representam uma parte importante do que são as experiências mentais quando o seu objetivo é criar uma discussão sobre um determinado tópico ou cenário. Do ponto de vista didático, as experiências mentais facilitam a introdução de teorias filosóficas de forma gradual e contextualizada, a partir dos problemas e intuições previamente explorados pelos alunos. Desta forma, os alunos são capazes de começar a “fazer” filosofia sem saberem que o estão a fazer, uma vez que são capazes de já ter ideias que remetem para algum autor sem ainda o conhecer e, quando o conhecem, sentem a sua intuição como validada, de certa forma. Assim, em vez de expor diretamente as teorias de Kant ou Mill como conteúdos a memorizar, os alunos são levados a encontrá-las como respostas possíveis às questões que já colocaram. Esta dinâmica, centrada na problematização, permite uma aprendizagem mais significativa, porque articula o saber teórico com as inquietações reais dos estudantes.

Como já referido anteriormente, é crucial promover um espaço onde os alunos podem justificar racionalmente as suas próprias decisões, o que permite a construção de argumentos e o confronto de perspetivas. Assim, além do pensamento crítico, promove-se também a capacidade de compreender as razões do outro e de dialogar com posições divergentes. Esta competência revela-se central numa educação para a cidadania democrática, orientada para o respeito pela diversidade de convicções e a deliberação pública fundamentada. Outra vantagem importante é a promoção do pensamento criativo. Muitos dos dilemas utilizados suscitam respostas inesperadas, hipóteses originais ou reformulações inovadoras das situações apresentadas. Esta criatividade não surge em oposição ao rigor filosófico, mas em articulação com ele.

Adicionalmente, as experiências mentais permitem uma aprendizagem inclusiva. Por serem formuladas de forma narrativa e intuitiva, tendem a criar oportunidades de participação para todos os alunos, independentemente do nível de domínio teórico ou

da facilidade de se expressar. Esta abertura metodológica contribui para a valorização das diferentes vozes na sala de aula e para a construção de uma comunidade de investigação filosófica onde cada aluno se sente implicado. Contudo, a adoção desta estratégia não está isenta de desafios. Um dos mais notórios é o risco de os alunos permanecerem num nível puramente opinativo ou intuitivo, sem desenvolverem o necessário aprofundamento teórico. Por isso, é essencial que o professor assuma o papel de mediador e orientador do debate, conduzindo os alunos do plano opinativo para o plano argumentativo e conceptual. Outro desafio relevante diz respeito à seleção dos dilemas a utilizar. Nem todas as experiências mentais são apropriadas para contextos escolares, e algumas podem criar desconforto, tensão emocional ou reações desproporcionadas.

Autores como Lanphier e McKiernan (2019) alertam precisamente para os riscos de aplicar experiências mentais que possam demonstrar estereótipos ou desconsiderar o contexto cultural e afetivo dos alunos. Este artigo é uma reflexão crítica sobre o uso de experiências mentais no ensino de ética, especialmente no contexto universitário. No entanto, considero que pode ser aplicado também ao ensino secundário. As autoras analisaram como estas ferramentas, quando mal aplicadas, podem marginalizar estudantes de grupos sub-representados, reforçando estereótipos e normas opressivas.

O artigo começa por situar o contexto da filosofia como disciplina predominantemente branca e masculina. As autoras destacaram que dados da *American Philosophical Association* mostram que, em 2017, 73% dos membros identificados eram homens e 76% brancos. Embora este dado diga respeito sobretudo ao meio universitário, ele levanta questões relevantes também para o ensino secundário, na medida em que pode influenciar a forma como estudantes de grupos sub-representados, como mulheres e pessoas de outras etnias, se projetam numa área que não lhes oferece muitos modelos com os quais se identifiquem. No caso do ensino da filosofia no secundário, esta ideia é evidente nas aprendizagens essenciais onde predominam autores homens e brancos. As autoras mencionam que mulheres e estudantes racializados frequentemente não se sentem representados no conteúdo filosófico. O exemplo de George Yancy, mencionado por Lanphier e McKiernan, com

estudantes negras desmotivadas pela ausência de filosofia feminista negra nos currículos, ilustra como a falta de representatividade afasta potenciais filósofos (Cf. Lanphier e McKiernan, 2019, p.17-18). No ensino da filosofia, as experiências mentais são utilizadas para provocar respostas instintivas a dilemas morais. No entanto, Lanphier e McKiernan argumentam que este processo nem sempre é neutro ou universal. Pelo contrário, estas experiências frequentemente dependem de narrativas culturais que podem conter estereótipos de gênero e etnia, os quais influenciam as intuições despertadas nos estudantes. Para ilustrar este ponto, as autoras notam que as experiências mentais que envolvem mulheres frequentemente as apresentam como esposas, mães ou namoradas, o que limita a representação das mulheres a papéis tradicionais e pode reforçar estereótipos dentro da sala de aula (Cf. Lanphier e McKiernan, 2019, p. 18-19).

As autoras afirmam que não pretendem descartar por completo as experiências mentais nem sugerem que a filosofia deva abandonar o raciocínio abstrato. O que propõem é uma reflexão crítica sobre quem constrói essas experiências, como são estruturadas e que pressupostos implicam. Neste sentido, a posição das duas autoras é semelhante à já representada no capítulo anterior por Kirk Ludwig. Nas suas palavras:

“Nó não rejeitamos o uso de experiências mentais na sala de aula, nem sugerimos que a filosofia deva basear-se apenas no raciocínio teórico abstrato. Também apoiamos o envolvimento com dados históricos concretos, estudos de caso e relatos pessoais como espaços para reflexão filosófica. As experiências mentais oferecem a possibilidade de considerar certos temas sem os vincular a histórias ou contextos específicos, ou sem instrumentalizar ou explorar narrativas particulares para ganhos filosóficos. No entanto, estamos preocupados com a representação das mulheres (muitas vezes feita por filósofos homens) dentro de termos tão limitados que falham em reconhecer, tanto na argumentação como no ensino, a complexa natureza interseccional da condição feminina, da maternidade e das relações amorosas interpessoais.” (Lanphier e McKiernan, 2019, p.19)

Lanphier e McKiernan analisam dois exemplos concretos: o caso de Gauguin, de Bernard Williams, e o da jovem mãe adolescente, de Derek Parfit. Ambos são experiências mentais amplamente ensinadas, mas que podem ocultar pressupostos problemáticos. No caso de Gauguin, o artista abandona os seus compromissos sociais para seguir uma carreira artística. A identidade dos “outros” que ele abandona é ambígua, mas comentadores e professores frequentemente assumem que são a esposa e os filhos, reforçando o modelo da família heteronormativa. Ao adotar esta leitura, muitos intérpretes colocam a história dentro de uma narrativa masculina tradicional, em que o homem tem o direito de escolher entre o dever familiar e a autorrealização. As autoras questionam por que não se ensinam versões alternativas da mesma estrutura moral, por exemplo, uma mulher que abandona os cuidados da mãe idosa para seguir uma carreira política, ou uma pessoa que deixa um amigo doente para seguir uma ambição.

O segundo exemplo, da jovem de 14 anos que escolhe ter um filho (Parfit), também levanta questões, pois apesar de ser apresentado como um caso teórico, Parfit refere que o problema tem implicações práticas, já que casos assim são cada vez mais comuns. Porém, a apresentação da jovem como alguém que prejudica o futuro do filho ao tê-lo cedo ignora o contexto social, familiar e económico. Não sabemos como “ela” engravidou, se tem apoio familiar, ou se tem acesso a contraceção ou educação sexual. Pior que isso, a experiência sugere que o impacto da escolha deve ser avaliado apenas em termos do bem-estar da criança, ignorando os direitos, os desejos e o futuro da própria jovem. Assim, a experiência dá mais prioridade à função reprodutiva da mulher e não à sua autonomia (Cf. Lanphier e McKiernan, 2019, p.24–26). Lanphier e McKiernan mostram como estas experiências mentais, ao pretenderem abstrair-se da realidade, reproduzem preconceitos implícitos, que os estudantes carregam consigo, o que limita o potencial pedagógico destas ferramentas.

As autoras ainda abordam a resistência dos estudantes, sendo que muitos, ao ouvirem experiências como o dilema do trolley, recusam-se a responder sem terem acesso a mais contexto. Por norma, perguntam sempre “quem são as pessoas nos carris?”, “por que não há alternativas?”, “por que não salvar todos?”, e essas perguntas

são frequentemente desvalorizadas pelos professores como “não filosóficas”. Contudo, para as autoras, tais resistências devem ser valorizadas como formas de questionar os pressupostos escondidos das experiências mentais. Um exemplo importante é dado por Carol Gilligan, ao relatar como um estudante negro recusou assumir que Heinz, no dilema famoso, era branco. Ao imaginar Heinz como negro, o cenário mudava completamente, pois o sistema de justiça podia não ser tão compreensivo com ele. Isto mostra como as intuições morais variam com o contexto social (Cf. Lanphier e McKiernan, 2019, p.27-28).

Para combater os estereótipos, Lanphier e McKiernan propõem estratégias pedagógicas inclusivas em que os professores devem explorar com os estudantes os objetivos e os pressupostos das experiências mentais e criar versões alternativas para incluir mais perspectivas. Para isso propõem cinco passos para ensinar uma experiência mental de forma crítica. Primeiro devem identificar o objetivo do exercício; segundo devem reconhecer os pressupostos implícitos; terceiro devem encorajar os estudantes a trazerem os seus próprios contextos e experiências; quarto devem analisar a estrutura do dilema; e por fim devem criar versões alternativas com os alunos. O objetivo final é desenvolver uma imaginação moral ampliada, capaz de incluir vozes e experiências historicamente marginalizadas. Assim, as experiências mentais podem ser transformadas em ferramentas de libertação e não de exclusão (Cf. Lanphier e McKiernan, 2019, p. 30-31). Desta forma as autoras rejeitam tanto a exclusão das experiências mentais quanto o seu uso acrítico, e encorajam um ensino filosófico que equilibra rigor teórico com sensibilidade à diversidade, reconhecendo que a ética não se constrói em abstrato, mas no concreto da vida vivida.

Ao refletir sobre tudo aquilo que explorei neste capítulo, reforço a convicção de que as experiências mentais constituem ferramentas poderosas para o ensino da Filosofia. A sua força reside na capacidade de interpelar os alunos diretamente, de os envolver numa investigação ativa e, muitas vezes, surpreendentemente intuitiva. No entanto, essa mesma força pode converter-se em fragilidade se não houver cuidado na seleção dos dilemas e na mediação do seu uso em sala de aula. A Filosofia deve promover o pensamento livre, mas também ético e consciente das suas implicações. É

por isso que concordo com autoras como Lanphier e McKiernan (2019), quando defendem que as experiências mentais devem ser cuidadosamente construídas e aplicadas, sob risco de reforçarem estereótipos de gênero, etnia ou classe social. No meu próprio percurso de regência, tentei pôr em prática este princípio e evitei usar certos dilemas como o clássico caso do “homem gordo” no problema do trolley, não por censura, mas por consciência das implicações que esse exemplo poderia ter no clima da aula. A meu ver, este pode ser um tema sensível para alguns estudantes, fazendo com que se sintam de alguma forma inferiores ou até serem alvo de bullying por parte dos colegas.

Acredito que as experiências mentais devam continuar a ser utilizadas como motor das aulas de Filosofia, mas de forma cuidadosa, crítica e adaptada ao contexto da turma. O professor deve conhecer os seus alunos, estar atento às suas reações e, sempre que necessário, adaptar ou reconstruir os dilemas para promover uma aprendizagem segura e significativa. Isso implica, por vezes, abandonar exemplos usados tradicionalmente e criar novos, ou até mesmo convidar os próprios alunos a fazê-lo.

Outra dimensão que me parece essencial é o papel da justificação argumentativa. Como alertam Nadelhoffer e Nahmias (2008), há o risco de a atividade com experiências mentais se limitar a uma simples sondagem de intuições sem que se avance para a análise rigorosa das razões. Por isso, defendo que as intuições devem ser apenas o ponto de partida, nunca o ponto de chegada. A tarefa do professor é ajudar os alunos a problematizar as suas respostas iniciais, reconhecer pressupostos, considerar contraexemplos e confrontar teorias filosóficas relevantes.

Para concluir, a utilização de experiências mentais no ensino da Filosofia revela-se um recurso didático valioso, desde que orientado por uma preocupação crítica e sensível ao contexto. Ao longo deste capítulo, procurei mostrar como estas ferramentas podem promover o pensamento crítico, o debate ético e a construção coletiva do saber, mas também como exigem uma atenção cuidadosa aos seus conteúdos, formas e implicações pedagógicas.

4. Aplicação das Experiências Mentais nas aulas de Ética

Na primeira parte deste relatório tratei de expor em que consistem as experiências mentais, assim como explorar as suas vantagens e desvantagens tanto de um ponto de vista geral como da sua aplicação no ensino. Já nesta parte vou demonstrar como as utilizei na prática do ensino e o impacto que esta estratégia teve na lecionação das aulas de Ética. Este estudo foi aplicado numa turma de 10º ano de Línguas e Humanidades com 28 alunos, na escola de estágio Secundária Fontes Pereira de Melo, no ano letivo 2024/25.

O meu intuito ao trazer as experiências mentais para a sala de aula foi procurar despertar o interesse dos alunos e promover uma maior compreensão dos conteúdos. Quando comecei o estágio notei que os alunos eram muito conversadores, pois tinham bastantes conversas paralelas à aula. Além disso as classificações dos alunos eram baixas, o que se devia sobretudo ao comportamento da turma durante as aulas. Dado isto, recordei-me de que quando estudei no secundário e, até mesmo, na universidade, conseguia compreender melhor os conteúdos abordados e ter mais motivação para participar ativamente na aula quando eram inseridas experiências mentais. A meu ver, as experiências mentais têm um impacto importante, principalmente naqueles alunos que compreendem melhor à base de exemplos ou situações imaginárias, pois permitem-lhes, de certa forma, visualizar a aplicação dos conteúdos. Este tipo de recurso também cria um ambiente de debate que atrai os alunos mais desinteressados e distraídos, que mesmo que não participem, estão atentos à aula e ao que os colegas têm para dizer.

Durante as aulas de ética utilizei a minha própria versão dos “inquéritos” de Nadelhoffer e Nahmias (2008) que abordei no capítulo anterior, mas também utilizei ao longo das aulas experiências mentais que me ajudassem a introduzir, explicar e criticar uma certa teoria ou certos conceitos. Assim, neste capítulo pretendo mostrar as experiências que escolhi, com que propósito as usei nas aulas e como estruturei a atividade.

No final da lecionação do módulo de Ética foi pedido aos alunos que realizassem um inquérito no *Microsoft Forms* para apuração dos resultados. Neste capítulo,

apresentarei o inquérito e as considerações finais sobre ele assim como considerações retiradas da atividade com experiências mentais.

4.1. Planeamento e Integração das Experiências Mentais nas Aulas

No Estágio tive a oportunidade de lecionar uma sequência de regências que abordam o problema da fundamentação da moral e as duas respostas para este problema apresentadas nas Aprendizagens essenciais: Ética deontológica de Kant e o Utilitarismo de Stuart Mill. A planificação previu catorze aulas de 50 minutos, distribuídas entre os dias 24 de fevereiro e 26 de março de 2025. Esta sequência foi cuidadosamente organizada para permitir uma progressão conceptual coerente, estruturada em torno de momentos de introdução, exploração, aplicação e problematização das teorias estudadas.

A integração das experiências mentais na sequência de aulas foi orientada por um conjunto de objetivos. Em primeiro lugar, procurei que estas experiências desempenhassem um papel introdutório ou problematizador relativamente a conceitos éticos abstratos, permitindo que os alunos se relacionassem de forma mais próxima e intuitiva com os conceitos filosóficos trabalhados. Muitas das noções exploradas, como dever, boa vontade, princípio da utilidade ou imparcialidade, tendem a ser percecionadas como distantes ou excessivamente teóricas para os alunos. As experiências mentais, ao colocarem os alunos perante situações moralmente exigentes ou paradoxais, permitiram que estas ideias se tornassem mais compreensíveis e relevantes. Para além desta função introdutória, as experiências mentais foram também pensadas como ferramentas privilegiadas para estimular o desenvolvimento do pensamento crítico e argumentativo. Através da análise e avaliação de dilemas morais complexos, os alunos foram incentivados a examinar os pressupostos das suas posições, a confrontar alternativas e a reconhecer a diversidade de perspetivas possíveis. Este exercício exigiu-lhes não apenas a formulação de juízos morais, mas sobretudo a explicitação e fundamentação racional dos mesmos, promovendo uma relação mais ativa e reflexiva com os conteúdos trabalhados.

Outro objetivo fundamental na utilização das experiências mentais foi o de promover o envolvimento pessoal dos alunos com os problemas éticos discutidos em sala de aula. Ao contrário de uma abordagem meramente expositiva, estas experiências desafiaram diretamente as suas intuições morais, colocaram-nos perante cenários que, embora hipotéticos, mobilizavam emoções, valores e convicções pessoais, e exigiam uma tomada de posição. Esta implicação subjetiva foi essencial para gerar motivação, mas também para criar condições propícias à problematização dos próprios critérios éticos que os alunos utilizam no seu quotidiano.

A seleção das experiências mentais utilizadas ao longo da sequência de aulas obedeceu, assim, a um conjunto de critérios bem definidos. Em primeiro lugar, foi considerada a sua relevância conceptual face aos conteúdos programáticos em estudo, garantindo que cada experiência se articulava diretamente com os conceitos, problemas e teorias abordados em aula. Em segundo lugar, procurei escolher experiências com capacidade para gerar dilemas autênticos, ou seja, situações em que não houvesse uma resposta evidente ou consensual, mas sim um verdadeiro conflito moral que exigisse reflexão e deliberação.

Outro critério fundamental foi a adequação das experiências ao nível de desenvolvimento dos alunos do 10.º ano, tendo em conta quer a sua maturidade moral e emocional, quer a capacidade para lidar com raciocínios abstratos e estruturas argumentativas complexas. Procurei, por isso, um equilíbrio entre acessibilidade e exigência, como forma de garantir que os alunos se sentissem desafiados a participar. Por fim, foi valorizada a potencialidade das experiências para suscitar debate e gerar um certo desconforto, não como algo negativo, mas como uma forma dos alunos repensarem as suas próprias crenças.

Assim, a introdução das experiências mentais na planificação não foi feita de forma ocasional. Pelo contrário, estas foram estrategicamente distribuídas ao longo da sequência de aulas e utilizadas, consoante os casos, para provocar a problematização inicial de um tema, para ilustrar um conceito teórico, para consolidar aprendizagens previamente adquiridas ou, em alguns momentos, para desafiar as teorias estudadas e refletir criticamente.

4.1.1. As Experiências Mentais e Estratégias Utilizadas

Como referido anteriormente, ao longo das aulas utilizei outras experiências mentais além das que usei na atividade principal. Desta forma, irei agora apresentá-las demonstrando o propósito da sua escolha.

A sequência de aulas (anexo 1 – grelha de planificação da sequência de aulas) iniciou-se com uma introdução ao problema da fundamentação da moral, procurando desde o início captar o interesse e a reflexão dos alunos através de uma abordagem participativa e provocadora. Assim, o foco não está apenas na exposição teórica da distinção entre ética e moral ou das áreas da ética, mas sobretudo na criação de condições para que os alunos se confrontassem diretamente com questões morais que exigissem uma tomada de posição pessoal. Para isso, adaptei os “inquéritos” de Nadelhoffer e Nahmias (2008), apresentando aos alunos três experiências mentais em papel nas quais pedia-se para responder com base nas próprias intuições. O enunciado era o seguinte: “Leia com atenção a seguinte experiência mental. Apresente a sua posição sobre a seguinte experiência mental e justifique-a.” Os alunos, portanto, não teriam apenas de apresentar a sua posição, mas também de justificá-la. Com as experiências também lhes foi entregue um envelope onde deveriam guardar as suas respostas e colocar o nome e a data. Após a recolha do envelope, os alunos puderam expressar as suas posições aos colegas e criar um pequeno debate na sala de aula. Para esta atividade foram selecionadas as seguintes experiências mentais:

Bernard Williams, "Jim e os índios":

“Jim encontra-se na praça central de uma pequena cidade da América do Sul. Amarrados contra a parede está uma fila de vinte índios, a maioria aterrorizada, alguns desafiantes, e, à sua frente, vários homens armados de uniforme. Um homem corpulento... que se revela ser o capitão no comando, após uma série de perguntas a Jim — que deixam claro que ele chegou ali por acidente, enquanto estava numa expedição botânica —, explica que os índios são um grupo aleatório de habitantes que, depois de recentes atos de protesto contra o governo, estão prestes a ser

executados para lembrar outros possíveis manifestantes das vantagens de não protestar. No entanto, como Jim é um visitante honrado de outro país, o capitão tem o prazer de lhe oferecer o privilégio de convidado de matar ele próprio um dos índios. Se Jim aceitar, então, como marca especial da ocasião, os outros índios serão libertados. Claro que, se Jim recusar, então não haverá ocasião especial, e Pedro, ali presente, fará o que estava prestes a fazer quando Jim chegou e matará todos os índios. Deverá Jim matar um índio para poupar a vida dos outros dezanove?" (Nadelhoffer e Nahmias, 2008, p.51-52)

"A Sociedade dos Amantes de Música de Thomson":

"Imagina isto. Acordas e descobres que estás deitado de costas numa cama, ligado a um violinista inconsciente. Um violinista famoso e inconsciente. Foi descoberto que ele sofre de uma doença renal fatal, e a Sociedade dos Amantes de Música analisou todos os registos médicos disponíveis e concluiu que apenas tu tens o tipo de sangue certo para o ajudar. Assim, eles raptaram-no, e, na noite passada, conectaram o sistema circulatório do violinista ao teu, para que os teus rins possam ser usados para filtrar as toxinas do sangue dele e do teu. O diretor do hospital agora diz-lhe: "Olhe, lamentamos que a Sociedade dos Amantes de Música lhe tenha feito isto... mas, ainda assim, fizeram-no, e agora o violinista está ligado a si. Desligá-lo seria matá-lo. Mas não se preocupe, é apenas por nove meses. Até lá, ele terá recuperado da sua doença e poderá ser desligado de si em segurança." É moralmente permissível que se desligue imediatamente do violinista?" (Nadelhoffer e Nahmias, 2008, p. 52-53)

O "Barco salva-vidas":

"Imagina um barco-salva vidas cheio de pessoas e que está prestes a afundar. Para evitar que afunde mais rápido terá de ser aliviado o peso dentro do barco. Dentro deste barco está um cientista, uma criança, um

criminoso e uma pessoa doente. Será justo sacrificar alguém para aumentar a chance de sobrevivência dos restantes? Se sim, quem deveria abandonar o barco?”²

Estas experiências foram escolhidas pela sua riqueza filosófica, acessibilidade conceptual e potencial de mobilização moral, tanto para recolher as intuições éticas espontâneas dos alunos como para, numa fase posterior, exigir-lhes uma justificação racional e teoricamente sustentada das suas posições. Desde o início, pretendi que os alunos não se limitassem a estudar teorias abstratas desligadas da sua experiência, mas que fossem desafiados a pensar sobre dilemas, ainda que hipotéticos, em que estivessem perante conflitos morais e decisões difíceis. As três experiências mentais selecionadas cumprem exatamente esse propósito, pois apresentam situações em que qualquer decisão tomada implica consequências morais significativas, tornando claro que não existem respostas certas ou erradas. Na primeira aula, estes dilemas foram utilizados com o objetivo de recolher as intuições morais dos alunos sem que tivessem estudado qualquer teoria ética. Este momento teve uma dupla função: por um lado, envolveu os alunos desde o início, colocando-os no centro da ação e da escolha; por outro, permitiu-me recolher informação diagnóstica sobre as tendências espontâneas da turma, ou seja, se havia mais adeptos do consequencialismo ou da deontologia. A partir destas respostas iniciais, foi possível construir pontes com as teorias éticas a trabalhar ao longo do módulo, de modo que os alunos reconhecessem nas teorias de Kant e de Mill respostas estruturadas às dúvidas que já haviam sentido ou uma validação às respostas que deram.

Estas três experiências foram especialmente eficazes porque apresentam situações diferentes, mas complementares. “Jim e os Índios” coloca o agente moral perante o dilema de sacrificar uma vida inocente para salvar outras, pondo em tensão o valor da vida individual com o bem coletivo. “A Sociedade dos Amantes de Música” questiona a legitimidade moral de usar o corpo de alguém contra a sua vontade para salvar outra vida, trazendo à tona os princípios da autonomia e da responsabilidade

² Experiência do Bote salva-vidas adaptação própria.

moral. O “Barco salva-vidas”, por sua vez, coloca o dilema em termos de escassez de recursos e hierarquização de vidas humanas, promovendo questões sobre justiça distributiva, critérios de seleção e sacrifício. Assim, esta diversidade temática permitiu, logo na primeira aula, uma recolha alargada de intuições morais, tocando em diferentes aspetos como a consequência das ações, os direitos individuais, a dignidade da pessoa, a imparcialidade e a autonomia.

No final do módulo, as mesmas três experiências foram novamente apresentadas, mas agora com uma nova exigência, sendo que os alunos foram convidados não apenas a responder com base nas suas intuições, mas a reformular e justificar as suas posições à luz das teorias éticas estudadas, nomeadamente a deontologia kantiana e o utilitarismo de Stuart Mill. Eis o enunciado: “Leia com atenção a seguinte experiência mental e desenvolva a sua posição, sustentando-a com base nas teorias éticas estudadas (Deontologia de Kant e Utilitarismo de Stuart Mill).” Esta reaplicação permitiu não só avaliar o progresso conceptual dos alunos, como também consolidar a sua capacidade argumentativa e a compreensão dos critérios próprios de cada teoria. Os dilemas funcionaram, neste momento, como instrumento de avaliação formativa e de síntese crítica, revelando se os alunos eram capazes de aplicar os conceitos e princípios discutidos a situações morais complexas e justificar racionalmente a sua decisão, mesmo quando esta colidia com a sua intuição inicial. Desta forma, a escolha destas experiências mentais revelou-se particularmente adequada, pois funcionaram simultaneamente como motivação inicial para a problematização e como meio de verificação do desenvolvimento filosófico dos alunos. A sua reintrodução no final permitiu fechar o ciclo iniciado na primeira aula: os dilemas permaneciam os mesmos, mas os alunos já não eram os mesmos a responder, pois agora teriam conhecimentos sobre as teorias e as suas respostas poderiam manter-se ou mudar completamente.

Além destas experiências serem aplicadas no início e no fim do estudo da Ética, considere relevante aplicá-las a meio do processo, ou seja, no fim da primeira teoria estudada, no caso, a teoria deontológica de Kant. A aplicação das experiências neste momento serviu de avaliação formativa, para verificar se os alunos conseguiam aplicar

a teoria a estes casos, e de avaliação sumativa, uma vez que fez parte da avaliação dos trabalhos do período. Contudo, os estudantes também teriam de argumentar, com base nas suas intuições, a favor ou contra a resposta que Kant daria. Para esta etapa o enunciado foi o seguinte: “Leia com atenção a seguinte experiência mental. Explique como Kant responderia ao problema e justifique porque ele adotaria essa posição. Depois, diga se concorda ou discorda e justifique a sua resposta.”

Para as três etapas desta atividade criei uma rubrica de avaliação que se alterou conforme a exigência da tarefa (anexo 4). Estas rubricas permitiram aos alunos verificar os critérios que as suas respostas deveriam satisfazer para alcançar uma determinada nota. A primeira etapa não foi avaliada quantitativamente principalmente porque neste momento não haveria respostas certas ou erradas, mas apenas respostas mais ou menos desenvolvidas e coerentes. Por outro lado, as restantes foram avaliadas conforme as rubricas de avaliação, sendo que a última não fez parte da avaliação sumativa.

No que toca às experiências utilizadas durante a lecionação dos conteúdos, a sua escolha foi similar às anteriores, no entanto, acresce a relevância de determinada experiência para alcançar um determinado objetivo. A experiência mental do merceiro apresentada por Kant, por exemplo, foi explorada numa das primeiras aulas, no momento em que se introduziu a distinção entre agir por dever e agir conforme ao dever. Para esta experiência decidi utilizar três textos alternativos da mesma experiência, cada um dos quais demonstraria um tipo de ação diferente.

Ação conforme ao dever:

“Era uma pequena mercearia no centro da cidade, frequentada por muitos clientes, alguns habituais, outros turistas que não conheciam bem os preços dos produtos. O dono da mercearia, o Sr. Luís, era conhecido por vender produtos de qualidade e por tratar bem os clientes. Certo dia, um jovem entrou na loja para comprar um saco de arroz. Parecia não estar familiarizado com os preços e olhava para as prateleiras com alguma hesitação. O Sr. Luís reconheceu a situação e, apesar de saber que

poderia cobrar um valor mais alto sem que o cliente percebesse, decidiu manter o preço habitual. Afinal, se começasse a enganar clientes, poderia acabar com uma má reputação e perder a confiança dos fregueses. Ele entregou o saco de arroz ao jovem, recebeu o pagamento e sorriu cordialmente. Ao vê-lo sair da loja, sentiu-se satisfeito por ter conduzido o seu negócio de forma justa, garantindo que os clientes continuassem a confiar nele e voltassem sempre que precisassem de algo.”

Ação por dever:

“O dono de uma mercearia, o Sr. Luís, acreditava que a honestidade era um princípio fundamental e que devia tratar todos os clientes com justiça, independentemente das circunstâncias (fossem clientes habituais ou visitantes passageiros). Certo dia, um jovem entrou na loja para comprar um saco de arroz. Parecia não estar familiarizado com os preços e olhava para as prateleiras com alguma hesitação. O Sr. Luís percebeu que poderia facilmente cobrar um valor mais alto sem que o cliente notasse, mas nem sequer considerou essa possibilidade. Para ele, ser honesto não dependia de possíveis consequências, como manter uma boa reputação ou garantir a lealdade dos clientes. Ele simplesmente acreditava que era seu dever agir com honestidade, independentemente do impacto que isso tivesse nos negócios. Assim, cobrou o preço justo ao jovem, recebeu o pagamento e sorriu.”

Ação contrária ao dever:

“O Sr. Luís, estava sempre atento às oportunidades para aumentar os lucros da sua mercearia. Certo dia, um jovem entrou na loja para comprar um saco de arroz. Parecia não estar familiarizado com os preços. O Sr. Luís percebeu imediatamente a situação e decidiu aproveitar-se dela. Sem qualquer hesitação, aumentou o preço do arroz, convencido de que o cliente não questionaria o valor. O jovem pagou sem desconfiar, e o Sr. Luís sorriu, satisfeito por ter conseguido lucrar um pouco mais à custa da

ingenuidade do rapaz. Para ele, o mais importante era o sucesso do seu negócio, independentemente de como o alcançava. Desde que ninguém percebesse, não via problema em agir dessa forma.”

Estas três versões permitiram que os alunos conseguissem diferenciar os três tipos de ações de forma mais fácil e intuitiva, compreendendo melhor estes conceitos. Estas experiências também serviram de ponto de partida para um exercício em grupos em que os alunos teriam de criar cenários hipotéticos que demonstrassem os três tipos de ações (anexo 2). Este exercício permitiu que os alunos aplicassem os conceitos, mas também que explorassem a sua criatividade e trabalhassem em conjunto com os colegas. Assim, através da análise desta situação e da criação de exemplos alternativos em pequenos grupos, os alunos foram levados a refletir sobre a motivação moral das ações e a importância da intenção no juízo ético. Esta experiência foi retomada mais tarde no contexto das críticas à teoria kantiana.

Numa aula seguinte, introduziu-se a conhecida alegoria do Anel de Gíges como elemento de contraste e provocação. A experiência mental foi introduzida da seguinte forma:

“Herbert deslizou o Anel de Gíges no dedo e ficou imediatamente surpreso com o que viu: nada. Ele estava invisível. Nas primeiras horas, ele andou por aí testando sua nova invisibilidade. Em certo momento, tossiu acidentalmente e percebeu que, para o resto do mundo, também era silencioso. No entanto, ainda possuía presença física, deixando marcas em almofadas macias ou tornando-se um obstáculo inexplicável para quem tentasse passar por ele. Depois de se acostumar com a ideia de ser invisível, Herbert começou a pensar no que poderia fazer a seguir. Para a sua vergonha, as primeiras ideias que surgiram não eram inteiramente nobres. Ele poderia, por exemplo, espreitar os chuveiros ou vestiários femininos. Poderia roubar facilmente. Também poderia fazer rasteiras aos engratados desagradáveis que gritavam ao telefone. Mas ele queria resistir a essas tentações inferiores e, por isso, tentou pensar

em boas ações que poderia realizar. No entanto, essas oportunidades não eram tão óbvias.” (Baggini, 2006, p.308)

Através do debate em torno desta narrativa, os alunos foram levados a distinguir entre agir de acordo com imperativos hipotéticos que se baseiam em desejos e consequências e agir de acordo com imperativos categóricos, que exigem a adoção de máximas universais válidas independentemente dos efeitos. A invisibilidade simbolizou a ausência de consequências externas, incentivando a reflexão sobre as motivações morais puramente racionais. Através do debate, os alunos foram confrontados com a tensão entre agir moralmente e ceder à tentação de seguir os próprios interesses quando não há fiscalização externa, o que os levou a valorizar o papel da razão na teoria kantiana.

À medida que os conteúdos se tornavam mais complexos, as experiências mentais permitiram também questionar os limites da teoria estudada. Na aula em que se abordaram os conflitos entre deveres absolutos, foi proposta uma experiência mental inspirada num caso da Segunda Guerra Mundial em que um civil que esconde judeus é interrogado por soldados nazis e confrontado com o dilema de dizer a verdade ou mentir para salvar vidas inocentes. Esta experiência apresentou-se assim:

“Durante a Segunda Guerra Mundial, Anna, uma mulher alemã, esconde uma família judia no sótão da sua casa. Ela sabe que, se forem descobertos, serão enviados para um campo de concentração. Certo dia, dois soldados nazis batem à sua porta e perguntam diretamente: “Senhora Anna, sabemos que há judeus escondidos nesta área. Está a esconder alguém na sua casa?” Ela sente um conflito profundo: deve dizer a verdade e cumprir seu dever moral de honestidade, ou deve mentir para salvar vidas inocentes”.³

A análise deste dilema serviu para discutir as consequências práticas do rigorismo kantiano, nomeadamente quando o dever de dizer a verdade entra em conflito com o

³ Adaptação própria

dever de proteger a vida. A aula promoveu uma discussão que revelou não só o interesse dos alunos, mas também a sua capacidade para reconhecer a complexidade de certos dilemas morais.

A planificação das aulas garantiu que certos conceitos fossem introduzidos gradualmente, muitas vezes associados a uma situação concreta que exigisse reflexão e posicionamento. A apresentação teórica veio muitas vezes após a apresentação das experiências mentais, como forma de conduzir os alunos para o conceito, sendo, posteriormente, seguida por atividades cooperativas que promoviam a clarificação dos conteúdos.

Na segunda parte da sequência didática, dedicada à ética utilitarista de Stuart Mill, as experiências mentais assumiram uma função ainda mais destacada, funcionando como ponto de partida para a compreensão da teoria e como critério para avaliar a sua plausibilidade. O famoso problema do Trolley, apresentado com o apoio da série *The Good Place*, serviu de introdução ao consequencialismo e ao princípio da utilidade, assim como ao princípio da imparcialidade. A situação colocava os alunos perante a escolha difícil entre desviar um comboio e matar uma pessoa ou não intervir e permitir que cinco morressem. Esta experiência não só facilitou a compreensão do raciocínio utilitarista como também suscitou a comparação imediata com a perspetiva kantiana anteriormente estudada. A escolha de utilizar um excerto da série foi uma tentativa de diversificar a forma como as experiências eram apresentadas aos alunos. Este recurso saiu da monotonia da apresentação das experiências mentais através da leitura e promoveu um momento mais dinâmico e de carácter humorístico que despertou o interesse dos alunos. Este exemplo também foi aproveitado para uma comparação com a experiência mental “Jim e os índios”, uma vez que ambas incidem sobre o mesmo problema, mas em contextos diferentes.

No âmbito do princípio utilitarista, os alunos realizaram ainda uma atividade em pares, na qual tinham de aplicar esse princípio a dois dilemas morais (Anexo 3). Esta atividade teve como principal objetivo consolidar a aprendizagem, incentivando os alunos a avaliar cenários hipotéticos à luz das implicações práticas do utilitarismo. Os dilemas usados foram os seguintes:

Dilema 1:

“Seria correto mentir a um idoso e dizer-lhe que os seus exames médicos estão bons quando na verdade tem um cancro que, pelos poucos anos de vida que lhe restam, não vai afetar a sua vida e apenas o deixaria preocupado e com medo?”

Dilema 2:

“Um hospital tem poucos recursos e tem de decidir se dá a última dose de um medicamento a um paciente ou a outro. A qual paciente deve o hospital entregar o medicamento? Os pacientes são: uma pessoa jovem, de 25 anos, saudável antes da doença e com boas chances de recuperação total se receber o medicamento; e uma pessoa de 80 anos, com outras doenças pré-existentes, cuja recuperação, mesmo com o medicamento, é incerta.”

Em seguida, para exemplificar a diferença entre o hedonismo quantitativo de Bentham e o hedonismo qualitativo de Stuart Mill, apresentei aos estudantes a seguinte experiência mental:

“Penny finalmente recebeu duas ofertas para cargos de embaixadora, ambos em pequenos estados das Ilhas do Sul do Pacífico, de tamanho, geologia e clima semelhantes. Raritaria tinha leis rigorosas que proibiam sexo extraconjugal, bebidas alcoólicas, drogas, entretenimentos populares e até mesmo comida requintada. O país permitia apenas os "prazeres superiores" da arte e da música. Na verdade, ele os promovia ativamente, o que significava que possuía orquestras, ópera, galerias de arte e teatro "legítimo" de nível mundial. Rawitaria, por outro lado, era um deserto intelectual e cultural. No entanto, era conhecido como o paraíso dos hedonistas. Tinha excelentes restaurantes, um circuito vibrante de comédia e cabaré, além de atitudes liberais em relação ao sexo e às drogas. Penny não gostava de ter de escolher entre os prazeres superiores de Raritaria e os inferiores de Rawitaria, pois apreciava ambos. Na verdade, para ela, um dia perfeito combinaria boa comida, boa bebida, alta cultura e diversão mundana. Mas ela precisava escolher. Então, forçada a decidir, qual seria sua escolha?” (Baggini, 2006, p.344)

Esta experiência serviu para consolidar a diferença entre prazeres superiores e inferiores, mas também para questionar os estudantes sobre em que país gostariam mais de viver, ao que muitos concordaram que quereriam viver numa sociedade que tivesse ambos os prazeres. Desta forma, apresentou-se também já a crítica de que todos os tipos de prazeres são importantes e subjetivos variando de pessoa para pessoa.

Na aula referente à lecionação das regras secundária do Utilitarismo de Stuart Mill, foi proposto o dilema de Heinz:

“Na Europa, uma mulher estava à beira da morte devido a um cancro. Havia um medicamento que poderia salvá-la, uma forma de rádio que um farmacêutico da mesma cidade havia descoberto recentemente. O farmacêutico estava a cobrar 2000 euros, dez vezes o custo de produção do medicamento. O marido da mulher doente, Heinz, tentou conseguir dinheiro emprestado com todas as pessoas que conhecia, mas só conseguiu reunir cerca de metade do valor necessário. Ele implorou ao farmacêutico, e explicou que a sua esposa estava a morrer, e pediu que ele vendesse o medicamento por um preço mais baixo ou permitisse o pagamento posterior. No entanto, o farmacêutico recusou. Desesperado, o marido invadiu a loja do farmacêutico e roubou o medicamento para salvar a sua esposa.” (Sorensen, 1992, p.32)

Através da análise deste caso, os alunos foram convidados a avaliar riscos e vantagens de uma teoria que justifica exceções em função das consequências. Primeiramente, introduzi a experiência para poder ouvir as intuições dos alunos, o que conduziu a aula até à exposição das regras secundárias. Desta forma, esta experiência serviu como um exemplo de uma situação em que a ação moralmente correta poderia ser a que causaria mais sofrimento. Anteriormente neste relatório, mencionei o comentário de Lanphier e McKiernan (2019) a esta experiência mental. Contudo, está aqui presente um contexto diferente de aplicação da experiência, uma vez que o caso identificado pelas autoras ocorreu numa aula de Desenvolvimento Moral. Por outro lado, nesta aula, o dilema foi mobilizado com o objetivo de ilustrar os limites do utilitarismo no tratamento de casos concretos, e de mostrar como certas decisões

morais, mesmo quando bem-intencionadas, podem ter consequências negativas. Esta diferença, leva-me a reforçar a ideia de que as experiências mentais devem ser pensadas com atenção ao contexto em que são inseridas.

Também na aula referente à apresentação das objeções ao Utilitarismo, apresentei um vídeo do canal de *Youtube* “CrashCourse” sobre a experiência mental “A máquina de experiências”. Este vídeo foi um ótimo recurso para introduzir a crítica e proporcionar aos alunos uma melhor compreensão da mesma. Mais uma vez, a escolha do vídeo deve-se a promover a utilização de estratégias diversificadas e que apelem à atenção dos alunos. Neste contexto, o recurso a vídeos funcionou particularmente bem, tendo em conta que esta turma é bastante conversadora e tende à desatenção, permitindo assim criar um momento em que o foco dos alunos se centra no conteúdo apresentado de forma visual e dinâmica.

Na mesma aula e novamente com um recurso visual, apresentei o Dilema do Médico demonstrado no mesmo episódio da série *The Good Place*, mencionado anteriormente, em que um médico imagina a possibilidade de matar um paciente saudável para usar os seus órgãos e salvar cinco outros pacientes em estado crítico. Este recurso serviu como introdução ao contraexemplo da permissividade extrema, outra crítica ao utilitarismo, que aponta os perigos de justificar ações moralmente inaceitáveis em nome do bem-estar coletivo. Esta situação absurda, embora apresentada num registo humorístico, espelha de forma acessível uma das consequências mais desconfortáveis do utilitarismo. A introdução deste excerto na aula teve vários objetivos pedagógicos. Por um lado, o seu tom descontraído e visualmente apelativo contribuiu para captar a atenção dos alunos. Por outro lado, o dilema em si obrigava os alunos a confrontar-se com a questão: “será que a maximização da felicidade justifica qualquer meio, mesmo a violação de direitos fundamentais?” Após assistirem ao excerto, os alunos foram convidados a tomar posição, o que gerou uma discussão viva e participada. A maioria sentiu-se desconfortável com a ideia de matar um inocente, mesmo que isso permitisse salvar cinco vidas, e esse desconforto foi aproveitado como ponto de partida para introduzir a objeção. Desta forma, a experiência mental permitiu não só identificar

uma objeção à teoria, como também reforçar a ligação entre os conteúdos trabalhados e os dilemas morais discutidos anteriormente, como o problema do Trolley.

Ainda, a experiência mental Mais ou Menos foi utilizada como introdução à crítica conhecida como Conclusão Repugnante, formulada por Parfit e apresentada da seguinte forma:

“A Carol decidiu usar uma grande parte da sua fortuna para melhorar a vida de uma aldeia empobrecida no sul da Tanzânia. No entanto, como tinha reservas em relação a programas de controlo de natalidade, a agência de desenvolvimento com a qual ela estava a trabalhar apresentou dois planos possíveis. O primeiro não incluiria qualquer elemento de controlo de natalidade. Este plano provavelmente faria a população da aldeia aumentar de 100 para 150 pessoas, e o índice de qualidade de vida aumentaria modestamente de uma média de 2,4 para 3,2. O segundo plano incluía um programa de controlo de natalidade não coercivo. Nesse caso, a população permaneceria estável em 100 pessoas, mas a qualidade de vida média aumentaria para 4,0. Tendo em conta que apenas aqueles com um índice de qualidade de vida de 1,0 ou inferior consideram as suas vidas como não valendo a pena ser vividas, o primeiro plano resultaria em mais vidas consideradas dignas, enquanto o segundo levaria a menos vidas, mas com uma realização ainda maior. Qual dos planos faria o melhor uso do dinheiro da Carol?” (Baggini, 2006, p.216)

Esta crítica problematiza a tendência do utilitarismo, focado na maximização do bem-estar agregado, para favorecer cenários com um número muito maior de pessoas com uma qualidade de vida significativamente inferior, em detrimento de cenários com menos pessoas a viver vidas mais plenas. Através da discussão orientada desta experiência, os alunos foram levados a perceber que, segundo uma lógica estritamente utilitarista, o plano que gera mais pessoas com vidas minimamente boas pode ser considerado moralmente superior ao plano que garante vidas muito boas a menos pessoas. Esta implicação parece contraintuitiva para muitos, e serviu precisamente para abrir o debate sobre os limites da agregação utilitarista e a dificuldade de conciliar

quantidade e qualidade em decisões morais complexas. O recurso a esta experiência mental revelou-se particularmente eficaz, pois o seu conteúdo é suficientemente realista e socialmente significativo para mobilizar a atenção e a reflexão dos alunos.

Para terminar, as experiências mentais utilizadas ao longo da sequência de aulas foram sempre acompanhadas de recursos variados, como apresentações em PowerPoint, vídeos, fichas de trabalho e exercícios do manual, o que permitiu uma diversificação metodológica ajustada aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. A sua integração nas aulas não teve um carácter acessório ou meramente lúdico, pois em cada momento elas foram cuidadosamente articuladas com os objetivos da aula e com os conteúdos em estudo, funcionando como ponto de partida, meio de aprofundamento ou instrumento de avaliação formativa. Em todas as aulas, a participação dos alunos nas discussões foi incentivada e valorizada, e muitas das experiências culminaram na elaboração de sínteses, esquemas ou atividades escritas, contribuindo para a consolidação das aprendizagens. Durante as aulas, bastantes alunos demonstraram interesse pelas experiências mentais, levando-os até a discuti-las com os colegas do lado durante as aulas. Apesar de ser preferível que o fizessem no intervalo, isto mostrou que os alunos estavam envolvidos, além de dispostos a trocar as conversas paralelas pela discussão sobre as experiências.

4.2. Considerações da avaliação formativa e qualitativa na atividade dos Envelopes

Na atividade dos Envelopes, os alunos foram avaliados de forma formativa. No entanto, atribuí também classificações à segunda etapa da atividade, que consistia em responder como Kant analisaria as experiências mentais e tomar uma posição face a essa resposta, e à terceira e última etapa. O primeiro contacto com as experiências mentais foi apenas tido em conta na avaliação formativa, uma vez que tem por base apenas as intuições dos alunos. Contudo é nestas primeiras respostas e nas últimas que me vou focar mais.

Na primeira etapa da atividade, apenas 27 dos 28 alunos responderam. Verifiquei que os alunos se sentiram entusiasmados a responder e tinham muitas

perguntas sobre variantes possíveis das experiências. Nesta etapa, a maioria dos alunos deu respostas completas, explicitando a própria posição”, enquanto os outros desenvolveram muito pouco a sua resposta. Esta primeira etapa, como mencionado anteriormente, também serviu de ponto de partida para a introdução ao estudo da ética, permitindo identificar, a partir das respostas dos alunos, traços que coincidem com diferentes teorias morais. De forma geral verifiquei que nas experiências do “Barco salva-vidas” e “Jim e os Índios” a esmagadora maioria dos alunos optou por um ponto de vista mais utilitarista, enquanto em “A Sociedade de Amantes da Música” optaram por uma resposta mais Kantiana.

Na segunda etapa da atividade todos os 28 alunos responderam. Esta etapa foi avaliada qualitativamente e quantitativamente, pelo que a média dos resultados obtidos entre as três experiências foi de 11,4 valores, sendo a experiência do “Jim e os índios” de 11,57, o “Barco salva-vidas” de 11,51 e a “A Sociedade de Amantes da Música” de 11.

De forma geral, as respostas à primeira tarefa foram mais desenvolvidas e estruturadas do que as respostas à segunda. Enquanto na primeira se observaram posições pessoais mais bem formuladas, na segunda tarefa verificou-se, com frequência, um decréscimo na qualidade das respostas. A maioria dos alunos conseguiu identificar a posição de Kant, mas poucos foram capazes de a conceptualizar com rigor e aplicar adequadamente os conceitos à análise das experiências mentais. Em muitos casos, limitaram-se a elencar formular a posição kantiana, sem explicar os conceitos ou refletir criticamente sobre eles. Foi ainda notória alguma dificuldade na expressão escrita e no uso da linguagem filosófica. Além disso, a reflexão pessoal sobre a ética kantiana e as experiências mentais foi, por vezes, ausente ou pouco fundamentada. Este decréscimo na qualidade de respostas pode ter várias explicações. Em primeiro lugar, a segunda etapa da tarefa exigia a aplicação da teoria kantiana, o que representa uma dificuldade adicional para os alunos, ao contrário da primeira etapa, onde os alunos podiam reagir de forma mais livre e espontânea às experiências mentais. Em segundo lugar, o facto de repetirem as mesmas experiências mentais pode ter contribuído, levando a uma menor motivação de elaboração das respostas. Apesar destas fragilidades, destacam-se alguns casos positivos, em que os alunos apresentaram respostas completas, bem

estruturadas, justificadas e com uma boa utilização dos conceitos da teoria kantiana. Estes casos demonstram que, quando há empenho e acompanhamento, é possível desenvolver competências filosóficas relevantes.

Passando agora para a última tarefa, verifiquei um maior interesse por parte dos alunos e um maior esforço. Na experiência “A Sociedade de Amantes de Música” a média obtida foi de 12,9, “Jim e os Índios” de 13,33 e “Barco salva-vidas” de 12,7, sendo assim a média das três experiências de 13 valores. Apesar de baixo, este valor reflete uma melhoria no trabalho desenvolvido pelos alunos entre a segunda e a terceira etapa. Gostaria de ressaltar que os resultados quantitativos apresentados vão de acordo com os valores médios da turma, sendo que a média do primeiro e segundo período a filosofia é de 12,23 valores.

Nesta etapa, verifiquei que houve, de facto, um esforço acrescido dos alunos, que foram capazes de desenvolver um pouco mais as suas respostas, ainda que muitos precisem de se aplicar mais. Houve respostas (Anexo 5.1), nesta etapa, que me surpreenderam pela positiva, como é o exemplo do Aluno A relativamente às primeiras e últimas respostas da experiência mental “A Sociedade de Amantes da Música” (anexo 5.1.2). Inicialmente, este aluno apresentou uma resposta muito curta e pouco desenvolvida, mas na tarefa final esforçou-se para desenvolver uma resposta mais completa. Vale a pena ressaltar que este aluno entrou na turma a meio do segundo período, vindo de um curso profissional e demonstrando muito pouco interesse pelas aulas, pelo que não realizou a segunda etapa desta atividade. No entanto, as experiências mentais foram capazes de o cativar no final. Há outros alunos que foram aperfeiçoando as suas respostas, como o Aluno I na experiência “Jim e os Índios” (anexo 5.1.1), que da primeira resposta para a última demonstrou uma maior capacidade de desenvolvimento da sua resposta.

No final da realização da última tarefa, os estudantes puderam comparar as suas respostas e verificar se tinham mudado de posição ao longo das aulas. Quando questionados em aula, apenas três alunos afirmaram terem alterado a sua posição entre a primeira e última etapa. Contudo, após analisar todas as etapas, verifiquei que oito alunos alteraram a sua posição: dois alunos alteraram a resposta nas duas experiências

“Jim e os Índios” e “Barco salva-vidas” e outros dois alteraram a resposta na experiência “A Sociedade de Amantes da Música”. Os restantes quatro alunos dividiram-se pelas experiências “Jim e os Índios” e “Barco salva-vidas”. Ainda, alguns alunos referiram que as suas respostas melhoraram a nível de qualidade e desenvolvimento.

Para concluir, a comparação entre as diferentes etapas da atividade, desde a formulação intuitiva de juízos morais até à aplicação conceptual da teoria de Kant, permitiu não só avaliar o progresso dos alunos, mas também compreender os principais desafios por eles enfrentados. Se nas primeiras respostas se destacou o entusiasmo e o envolvimento dos alunos, na segunda etapa surgiram dificuldades mais evidentes ao nível da conceptualização e da linguagem filosófica. Já na última etapa, apesar de persistirem fragilidades, foi possível verificar um crescimento geral na qualidade das respostas, com maior esforço, melhor estruturação e, em alguns casos, uma apropriação mais clara dos conceitos. O progresso de alguns alunos mostra que as experiências mentais, quando bem acompanhadas e integradas no percurso da aula, conseguem motivar e desenvolver competências fundamentais, mesmo em estudantes com menor interesse inicial. A atividade evidenciou, por fim, o potencial das experiências mentais enquanto recursos didáticos, ao permitirem articular o pensamento crítico, o conhecimento teórico e a reflexão pessoal de forma acessível.

4.3. Avaliação dos Resultados do Inquérito Aplicado aos Estudantes

Com o objetivo de aferir a eficácia e o impacto das experiências mentais utilizadas no ensino da Ética, foi aplicado um inquérito, através da plataforma *Microsoft Forms* a um total de 28 estudantes, dos quais 26 responderam (93%). Esta secção analisa os dados obtidos, tanto quantitativos como qualitativos, procurando avaliar em que medida esta metodologia contribuiu para a aprendizagem dos conteúdos filosóficos, a participação dos alunos e o desenvolvimento do pensamento crítico. Vale a pena referir que a primeira questão deste inquérito é referente ao nome dos estudantes, sendo que não está presente por motivos de confidencialidade.

Gráfico 1- Pergunta 2

2. Consideras que a atividade com as experiências mentais nos envelopes foi interessante?



As respostas à questão “Consideras que a atividade com as experiências mentais nos envelopes foi interessante?” mostram que a esmagadora maioria dos estudantes considerou a atividade com experiências mentais interessante (24 alunos), com apenas duas respostas a indicar indiferença e nenhuma a expressar desagrado. Esta pergunta teve o intuito de aferir se os estudantes gostaram deste tipo de atividade, ao que conclui-se que sim.

Gráfico 2- Pergunta 3

3. Identificaste alguma evolução nas tuas respostas na atividade com os envelopes?



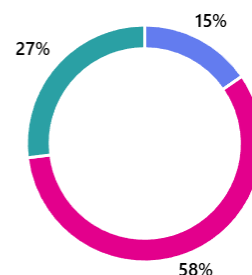
Quando questionados “Identificaste alguma evolução nas tuas respostas na atividade com envelopes?”, 21 alunos afirmaram ter identificado mudanças na sua forma de pensar, ao passo que 5 não observaram alterações. Estes dados sugerem que a metodologia teve um impacto significativo na mobilização da reflexão dos estudantes ao longo do tempo, permitindo que evoluíssem e pudessem verificar a sua própria

evolução. Além disso após a análise das respostas dos alunos verifiquei que 8 alunos mudaram a sua posição inicial na última resposta.

Gráfico 3- Pergunta 4

4. As experiências mentais fizeram-te questionar as tuas próprias intuições?

● Sim, várias vezes	4
● Sim, algumas vezes	15
● Não, mas ajudaram-me a reforçar a minha opinião	7
● Não mudaram em nada a minha forma de pensar	0

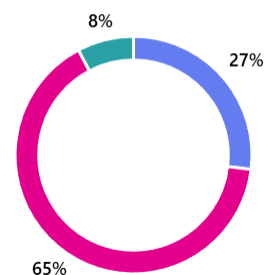


À questão “As experiências mentais fizeram-te questionar as tuas próprias intuições?”, 19 estudantes responderam afirmativamente (4 “várias vezes” e 15 “algumas vezes”), enquanto 7 indicaram que, embora as suas intuições não tenham sido abaladas, estas experiências serviram para as reforçar. Ninguém respondeu que não houve qualquer efeito, o que considero ser um ponto muito positivo, pois significa que houve uma reflexão por parte de todos os alunos sobre as suas intuições.

Gráfico 4- Pergunta 5

5. As experiências mentais ajudaram-te a compreender melhor os conteúdos estudados nas aulas?

● Sim, muito	7
● Sim, um pouco	17
● Não notei diferença	2
● Não, dificultaram mais do que ajudaram	0

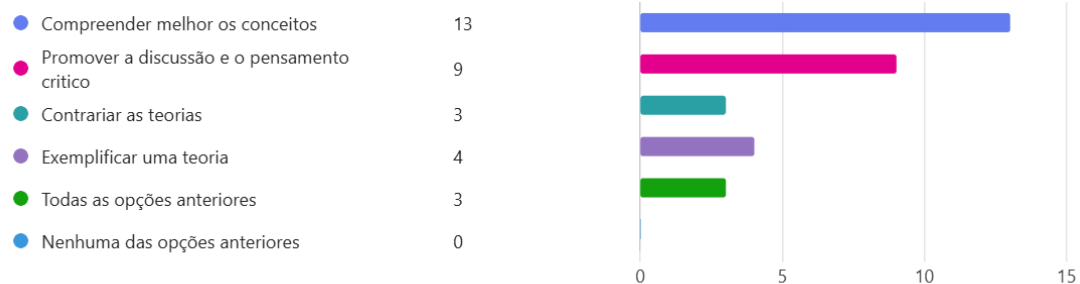


Quando questionados “As experiências mentais ajudaram-te a compreender melhor os conteúdos?”, 24 alunos indicaram que as experiências mentais os ajudaram a compreender melhor os conteúdos, sendo que 7 afirmaram que a ajuda foi “muito significativa”, 17 “um pouco” e apenas 2 disseram não ter notado diferença. A

unanimidade das respostas, com 0 estudantes a indicar que as experiências dificultaram a compreensão, reforça a sua utilidade como estratégia didática: enquanto a grande maioria dos alunos afirmou beneficiar das experiências mentais, em nenhum momento o uso das mesmas complicou a compreensão dos conteúdos.

Gráfico 5- Pergunta 6

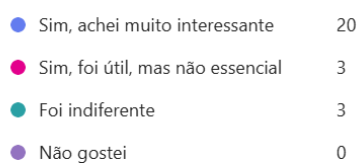
6. Consideras que as experiências mentais te ajudaram a



As finalidades atribuídas às experiências mentais foram diversas, sendo que 13 alunos indicaram que os ajudaram a compreender conceitos, 9 que promoveram a discussão e o pensamento crítico, 4 que serviram para exemplificar teorias e 3 que ajudaram a contrariar algumas ideias. Três alunos reconheceram todas estas funções simultaneamente. Este dado mostra a versatilidade da metodologia, sendo reconhecida tanto pelo seu potencial heurístico como argumentativo. Ressalto que nesta pergunta os alunos podiam escolher mais que uma opção.

Gráfico 6- Pergunta 7

7. Gostaste da abordagem com experiências mentais nas aulas?



Relativamente à questão “Gostaste da abordagem com experiências mentais nas aulas?”, que procurava aferir o grau de apreciação da utilização das experiências mentais durante a leção dos conteúdos, 20 alunos indicaram que acharam a abordagem “muito interessante”, 3 disseram que foi “útil, mas não essencial” e outros 3 consideraram-na “indiferente”. Nenhum estudante expressou desagrado. Este dado confirma, novamente, que as experiências mentais foram bem recebidas pela maioria e promoveram um envolvimento genuíno.

Gráfico 7- Pergunta 8

8. Qual foi o teu nível de participação nas aulas com experiências mentais?



Relativamente ao nível de participação dos alunos, 4 estudantes indicaram ter participado ativamente, 11 afirmaram ter dado algumas opiniões e outros 11 declararam ter preferido ouvir os colegas. A inexistência de respostas a indicar ausência de participação revela que, ainda que com diferentes níveis de envolvimento, todos os alunos estiveram atentos à dinâmica da aula. Durante as aulas, de facto, reparei que quando apresentava uma experiência mental, muitos deles tinham algo a dizer de imediato, enquanto outros preferiam não partilhar as suas ideias com a turma. Porém, a turma estava no geral atenta ao que os outros colegas estavam a dizer, assim a opção “preferi ouvir os colegas” é para aqueles alunos que estiveram atentos à aula, mas não tomaram a iniciativa de participar ativamente.

Na próxima questão, os alunos foram questionados sobre a experiência mental de que mais gostaram e porquê. Esta pergunta era de resposta livre, sendo possível escolher mais que uma experiência. Embora a pergunta não se limitasse apenas às experiências aplicadas com os envelopes, a maioria dos estudantes referiu em especial

essas. De facto, alguns estudantes dão a entender que pensaram que o foco da questão fosse sobre as experiências nos envelopes. Assim, as experiências mentais mais apreciadas foram as do “Barco salva-vidas”, “Jim e os Índios” e o “caso do violinista”. Estes casos foram apontados por vários alunos como especialmente interessantes por envolverem escolhas difíceis.

Gráfico 8- Pergunta 9

9. Qual foi a experiência mental que mais gostaste? Porquê?

26 Respostas

ID ↑	Nome	Respostas
1	ESTRITA	A dos índios pois faz nos pensar
2	ESTRITA	Q última, porque estive mais atenta
3	ESTRITA	A dos indianos
4	ESTRITA	A do violinista
5	ESTRITA	A do barco,achei muito interessante
6	ESTRITA	Jim e os índios
7	ESTRITA	Jim e dos indios
8		A do barco
9		A última, onde se tinha de responder às experiências mentais fundamentando com uma das teorias estudadas.
10		A dos indígenas
11		O trabalho em grupo
12		a experiência do barco, porque foi a que achei mais interessante e a que me motivou mais
13		A do barco pois nos fazia pensar em sacrificar alguém para a sobrevivência
14		Envelope , não sei

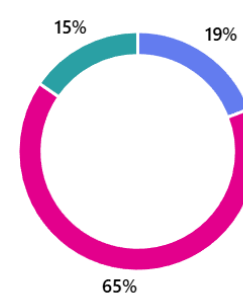
15		A experiência mental que achei mais interessante foi por exemplo a experiência mental do barco, onde tínhamos que escolher entre o cientista, criminoso, criança e pessoa doente, com objetivo de sacrificar um deles para os restantes sobreviverem, acho que esta experiência mental é bastante interessante e foi a que mais gostei.
16		as experiências mentais do jim e dos índios, das pessoas do barco e do músico, pois toda a gente teria uma resposta diferente.
17		Não tenho nem em questão que gostasse mais ou menos.
18		O do violinista
19		O trabalho de grupo
20		a do barco
21		A dos índios.

22		A dos índios.
23		O jim
24		a do grupo
25		Jim e os Índios
26		a do barco onde uma pessoa tinha que se sacrificar para salvar as outras

Gráfico 9- Pergunta 10

10. As experiências mentais incentivaram-te a pensar em soluções diferentes para dilemas morais?

● Sim, bastante	5
● Sim, um pouco	17
● Não, pensei sempre nas mesmas respostas	4
● Não ajudaram em nada	0



Relativamente à pergunta 10, 22 estudantes afirmaram que as experiências promoveram que pensassem em soluções diferentes, e apenas 4 referiram ter mantido sempre as respostas. Esta dimensão é particularmente relevante, uma vez que a Filosofia pretende, entre outras coisas, estimular formas alternativas de raciocínio e o alargamento do horizonte ético dos alunos. Ao longo das aulas, vários estudantes

questionaram as experiências e colocaram alternativas, o famoso “e se...” apareceu especialmente nas experiências utilizadas nos envelopes, como, por exemplo, “e se o doente puder ser curado”, “e se o doente for terminal”. Estas questões demonstram que os alunos estavam envolvidos com o dilema apresentado e dispostos a ter mais soluções para o mesmo problema dependendo das suas variantes.

Gráfico 10- Pergunta 11

11. Foi mais fácil recordar os conteúdos devido às experiências mentais?



Quando questionados se as experiências mentais facilitaram a memorização dos conteúdos, todos os estudantes responderam. 18 afirmaram que as experiências mentais facilitaram significativamente ou de forma moderada a memorização, enquanto 8 indicaram que isso aconteceu apenas em algumas situações. Nenhum aluno referiu que as experiências mentais não tiveram qualquer efeito nesse aspeto, o que revela que em nenhum momento foram aplicadas desnecessariamente.

Gráfico 11- Pergunta 12

12. Consideras que as experiências mentais poderiam ser úteis noutros conteúdos da disciplina de Filosofia?



Quando interrogados sobre a possibilidade de aplicar esta metodologia a outros conteúdos filosóficos, 17 estudantes disseram “sim” e 9 responderam “talvez”, sem qualquer resposta negativa. Mais uma vez, estes dados indicam abertura à continuação e diversificação do uso de experiências mentais noutras áreas da disciplina.

Gráfico 12- Pergunta 13

13. Como avalias, no geral, a eficácia das experiências mentais para aprender Filosofia? (0 = nada eficaz, 5 = muito eficaz)



Na avaliação global da eficácia das experiências mentais para aprender Filosofia, a média obtida foi de 3,69 numa escala de 0 a 5 em que 0 seria nada eficaz e 5 muito eficaz. A maioria dos estudantes dividiu-se entre o nível 3 e 4 e três alunos colocaram o nível 5 o que demonstra uma perceção positiva por parte dos estudantes.

Gráfico 13- Pergunta 14

14. Qual é o teu nível de satisfação face às aulas dedicadas ao estudo da ética kantiana e utilitarista? (0 = nada satisfeito/a, 5 = muito satisfeito/a)



Na questão “Qual o teu nível de satisfação face às aulas dedicadas ao estudo da ética Kantiana e Utilitarista?”, a mesma média da pergunta anterior foi atribuída ao nível de satisfação com as aulas. Mais uma vez os alunos dividiram-se entre o nível 3 e 4,

quatro alunos no nível 5 e apenas um aluno no nível 2. Estes resultados demonstram que a esmagadora maioria dos estudantes ficou satisfeito com as aulas que lecionei.

Considerações finais do inquérito

A análise dos dados revela que a utilização de experiências mentais no ensino da Filosofia, particularmente no domínio da Ética, foi altamente valorizada pelos alunos. Esta metodologia mostrou-se eficaz na promoção do pensamento crítico, na clarificação e aplicação de conteúdos filosóficos, na recordação de teorias e na motivação para a participação. A ausência de respostas negativas em quase todas as questões reforça a ideia de que este tipo de abordagem é não só fundamentada pedagogicamente, como também atrativa para os estudantes. Desta forma, estes resultados sustentam a hipótese de que as experiências mentais podem ser um recurso didático valioso no ensino da Filosofia, contribuindo para tornar as aulas mais envolventes e estimulantes para os alunos, assim como contribui para uma maior compreensão dos conteúdos.

Conclusão

O estudo para este relatório de estágio foi realizado no âmbito de Iniciação à Prática Profissional, na Escola Secundária Fontes Pereira de Melo numa turma de 10º ano de Línguas e Humanidades em que foram aplicadas as experiências mentais no estudo da ética. O ponto central deste relatório é avaliar o impacto que as experiências mentais podem ter no ensino da Filosofia no Secundário.

Na primeira parte deste relatório, desenvolvi um enquadramento teórico que permitisse compreender o que são as experiências mentais, como evoluíram na tradição filosófica e de que modo contribuem para o pensamento filosófico. Através deste estudo, ficou claro que estas ferramentas não se limitam a ilustrar teorias, mas promovem diferentes formas de compreensão, incentivam reconceptualizações profundas e estimulam a capacidade crítica e criativa dos alunos.

A segunda parte, foi dedicada à aplicação prática destas experiências em contexto educativo, nomeadamente no ensino da Ética. No estágio tive oportunidade de lecionar um sequência de aulas dedicadas ao estudo da ética em que pude aplicar diferentes estratégias em sala de aula que me permitiram testar, adaptar e compreender melhor o funcionamento real das experiências mentais no ensino secundário. Um dos aspetos mais visíveis ao longo das aulas foi o interesse que estas experiências despertaram nos alunos. Sempre que apresentava uma nova situação imaginada, sobretudo quando acompanhada de um vídeo, o envolvimento era notório. Nas aulas iniciais recorri apenas a textos, e percebi que, quando passei a utilizar vídeos que ilustravam as experiências mentais, o interesse e a participação aumentaram. O recurso ao audiovisual tornou os cenários mais vívidos e acessíveis. Apesar disso, nem todos os alunos participavam ativamente nas discussões, no entanto, procurei continuamente motivar todos os alunos, chamando-os de forma individual. Alguns, embora não intervissem em voz alta, mantinham-se atentos e envolvidos, preferindo apenas ouvir. Outro dos objetivos que tinha traçado para a prática pedagógica era o de reduzir as conversas paralelas que por vezes perturbavam a concentração na sala. Embora estas não tenham desaparecido, observei uma mudança significativa em que

grande parte dessas conversas, ao invés de se afastarem do conteúdo, passaram a ser sobre os temas abordados nas aulas. Os alunos discutiam entre si os dilemas, as posições morais e as consequências das decisões nos cenários propostos. Ainda que esta dinâmica nem sempre ocorra de forma desejável, pareceu-me um sinal positivo.

Dado isto, os resultados obtidos ao longo das aulas foram positivos, uma vez que os alunos mostraram-se interessados e envolvidos, participaram nas discussões e evidenciaram progressos na sua capacidade de argumentação, de justificação das suas posições e na abertura ao confronto com perspectivas divergentes. Foi particularmente gratificante observar como certos alunos, inicialmente mais reservados ou com dificuldade em expressar as suas ideias, se sentiram encorajados a participar e a explorar diferentes argumentos quando desafiados por cenários hipotéticos.

A atividade das experiências mentais nos envelopes revelou-se uma estratégia particularmente positiva, na medida em que promoveu o envolvimento ativo dos alunos, incentivando-os a partilhar e discutir as suas intuições. Para além da dimensão participativa, a proposta permitiu também que os alunos analisassem criticamente as suas próprias respostas, comparando-as com as dos colegas e reavaliando os seus juízos iniciais à luz de novas perspectivas. Contudo, este tipo de atividade não é acessível em muitos contextos, uma vez que ocupa bastante tempo de aula, exigindo, no caso da aplicação que realizei, uma aula inteira para cada uma das três etapas. Embora esta divisão em momentos distintos tenha permitido observar a evolução do pensamento dos alunos, a sua exigência temporal revelou-se um obstáculo, especialmente quando se considera a limitação do número de aulas disponíveis que um professor tem para cada tema. Além disso, embora a atividade tenha sido viável com uma única turma de 28 alunos, tornou-se evidente que, com várias turmas, este tipo de trabalho se tornaria difícil de se manter sustentável para o professor, quer pela logística da correção, quer pela preparação e acompanhamento individualizado. Por fim, observei que a segunda etapa, centrada exclusivamente na reaplicação das intuições e aplicação da teoria kantiana, gerou alguma fadiga e desmotivação por parte dos alunos, o que afetou o ritmo e a qualidade da reflexão. À luz desta experiência, considero que a atividade teria

sido mais eficaz se apenas incluísse a primeira etapa e a última, assegurando um maior dinamismo, sem comprometer as possíveis respostas dos alunos.

De modo geral, as experiências mentais revelam-se uma ferramenta pedagógica valiosa no ensino da filosofia, pois conseguem captar o interesse dos alunos ao envolverem-nos em reflexões ativas sobre cenários hipotéticos que aproximam os conteúdos filosóficos deles. Para além de tornarem a aprendizagem mais apelativa, estas experiências facilitam a compreensão de conceitos e teorias complexas, ao permitir que os estudantes relacionem as ideias abstratas com as suas próprias intuições e vivências. Ainda, ao desafiar os alunos a questionar pressupostos e a analisar diferentes perspetivas, as experiências mentais promovem o desenvolvimento do pensamento crítico, promovendo a capacidade de argumentação e reflexão autónoma. Assim, concluo que as experiências mentais contribuem significativamente para uma aprendizagem filosófica mais envolvente, compreensiva e crítica.

Por fim, enquanto estagiária, este ano representou para mim um ponto de viragem na forma como compreendo o ensino e a prática profissional. A experiência permitiu-me testar estratégias, reformular métodos e, sobretudo, aprender a escutar os alunos, não apenas no que dizem, mas no modo como pensam, resistem, mudam de posição ou permanecem firmes nas suas convicções. Percebi que ensinar filosofia não é apenas transmitir conteúdos ou avaliar desempenhos, mas criar condições para o pensamento acontecer, com todas as suas dúvidas, hesitações e descobertas. Esta experiência foi também, sem dúvida, uma escola para mim enquanto futura professora. Enfrentei inseguranças, adaptei estratégias, recomecei planos que não resultaram à primeira e aprendi que a sala de aula é sempre um lugar imprevisível. O estágio obrigou-me a sair da zona de conforto, onde enfrentei momentos em que as coisas não correram como planeado, mas foi precisamente nesses momentos que aprendi mais sobre os alunos, sobre o ensino, sobre mim própria e como melhorar. Concluo este relatório com a consciência de que o caminho da docência está apenas a começar, mas levo comigo a certeza de que esta experiência me ajudou a crescer, não só enquanto professora, mas enquanto pessoa.

Referências Bibliográficas

“Albert Einstein, ao mostrar que espaço e tempo são relativos, transformou a forma como a humanidade compreende o Universo”. *Superinteressante*, data de publicação: 8.3.2013, <<https://super.abril.com.br/historia/albert-einstein>>, acesso em março de 2025.

Baggini, J. (2006). *The Pig That Wants to Be Eaten and 99 Other Thought Experiments*. Londres: Granta Publications.

Becker, A. (2017). “Thought Experiments in Plato.” Em M. Stuart, Y. Fehige, & J. Brown (Eds.), *Routledge Companion to Thought Experiments*, pp. 44–56. Routledge.

Breyer, D. (2023). *The Power of Thought Experiments*. Chantilly, VA: The Great Courses.

Brown, James Robert e Yiftach Fehige, "Thought Experiments", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2023 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), <https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/thought-experiment/>

Corcilius, K. (2017). “Aristotle and Thought Experiments”. Em M. Stuart, Y. Fehige, & J. Brown (Eds.), *Routledge Companion to Thought Experiments*, pp. 57–76. Routledge.

Edwards, C. (2021). *Thought Experiments: History and Applications for Education*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.

Gendler, T. S. (2016) *Thought Experiment: On the Powers and Limits of Imaginary Cases*. Nova Iorque: Routledge.

Ierodiakonou, I. (2017). “The Triple Life of Ancient Thought Experiments”. Em M. Stuart, Y. Fehige, & J. Brown (Eds.), *Routledge Companion to Thought Experiments*, pp. 31–43. Routledge.

Izuzquiza, I. (1982). *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Ediciones Anaya.

Lanphier, C. M., & McKiernan, J. (2019). “Reconsidering the Use of Trolley Problems in Teaching Ethics.” *Teaching Philosophy*, 42(1), pp. 17–34.

Ludwig, K. (2017). "Thought Experiments and Experimental Philosophy." Em M. Stuart, Y. Fehige, & J. Brown (Eds.), *Routledge Companion to Thought Experiments*, pp. 385–405. Routledge.

Moreira, M. A. (2016). "O que é afinal aprendizagem significativa?" 2010. Instituto de Física–UFRGS. Porto Alegre.

Nadelhoffer, T., & Nahmias, E. (2008). "Polling as Pedagogy: Experimental Philosophy and the Philosophical Toolbox." *Teaching Philosophy*, 31(1), pp. 59–74.

Popper, Karl. (1959,) "On the Use and Misuse of Imaginary Experiments, especially in Quantum Theory", in *The Logic of Scientific Discovery*, Londres: Hutchinson, pp. 442–456. Routledge.

Stuart, M. T. (2017). How Thought Experiments Increase Understanding. In M. Stuart, Y. Fehige, & J. Brown (Eds.), *Routledge Companion to Thought Experiments* (pp.526-544). Routledge.

Stuart, M. Fehige, Y. Brown, J. (2017) *Routledge Companion to Thought Experiments*. Nova Iorque: Routledge.

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.

Williamson, T. (2019). *Filosofar – Da curiosidade comum ao raciocínio lógico*. Lisboa, Gradiva.

Anexos

Anexo 1 – Grelha de planificação da secção de aulas

Professor-estagiário: Vanessa Faria		
Disciplina: Filosofia	Ano de escolaridade: 10 ^o	Turma: C
Módulo: II, 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 Geral: A necessidade de fundamentação da moral - análise comparativa de duas perspetivas filosóficas. O problema do critério ético da moralidade de uma ação: • a ética deontológica de Kant ○ O dever e a lei moral; ○ A boa vontade; ○ Máxima, imperativo hipotético e imperativo categórico; ○ Heteronomia e autonomia da vontade; ○ Agir em conformidade com o dever e agir por dever; ○ Críticas à ética de Kant. • a ética utilitarista de Mill ○ A intenção e consequências; ○ O princípio da utilidade; ○ A felicidade; prazeres inferiores e prazeres superiores; ○ A inexistência de regras morais absolutas; ○ Críticas à ética de Mill.	
Data: 24/02 a 23/04	Duração: 14 regências de 50 minutos	Regência: 11 a 24

Objetivos⁴

Gerais:

- Desenvolver nos alunos conhecimentos éticos que lhes permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo, para que a sua ação seja sustentada por um conhecimento sólido e robusto.
- Clarificar a necessidade de uma fundamentação da ação moral;
- Enunciar o problema ético da moralidade de uma ação;
- Conhecer as respostas ao problema da fundamentação da moral;
- Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das éticas de Kant e Mill;
- Discutir criticamente as éticas de Kant e Mill;
- Convocar conhecimentos da ética deontológica de Kant e da ética utilitarista de Stuart Mill para pensar criticamente.
- Mobilizar os conhecimentos adquiridos para analisar criticamente ou propor soluções para problemas éticos que possam surgir a partir da realidade, cruzando a perspetiva ética com outras áreas do saber.
- Utilizar os conhecimentos éticos para prever e avaliar o impacto das suas decisões;
- Desenvolver habilidades de comunicação, argumentação e reflexão crítica.

Data: 24/02/2025

Duração: 50 minutos

Regência: 11

Temas	Conteúdos/Sumário	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação
A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspetivas filosóficas.	Introdução a ética: O problema da necessidade de fundamentação da moral.	Formular o problema filosófico da fundamentação da moral; Justificar a importância do problema filosófico	Trabalho individual com recurso a experiências mentais; Aula magistral com recurso a diálogo-orientado;	Avaliação formativa: colaboração e participação na atividade com experiências mentais.

⁴ Os objetivos foram formulados tendo em conta os documentos *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* e *Aprendizagens Essenciais – Filosofia 10ºano*.

		da fundamentação da moral; Análise e compreensão das experiências mentais; Desenvolver o pensamento crítico e argumentativo através da análise e justificação de respostas a dilemas morais apresentados em experiências mentais; Conhecer as respostas para o problema da fundamentação da moral.	Quadro branco para colocar os contributos dos alunos na atividade com experiências mentais; Esquema simples/síntese das duas respostas ao problema da fundamentação da moral; Apresentação em PowerPoint como suporte à aula.	
--	--	---	---	--

Conceitos-chave: Ética; moral; Utilitarismo; Deontologia.

Data: 25/02/2025

Duração: 100 minutos

Regência: 12 e 13

Temas	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação
	O problema do critério ético da moralidade de uma	Formular o problema filosófico da fundamentação da moral; Justificar a importância do problema filosófico da fundamentação da moral;	Trabalho colaborativo de conceptualização: definir e relacionar	Avaliação formativa: participação dos alunos no trabalho

A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.	ação: a ética deontológica de Kant - O dever e a lei moral; - A boa vontade;	Caracterizar a ética deontológica de Kant. Definir e relacionar os conceitos de boa vontade, dever e lei moral. Explicar os conceitos de boa vontade, dever e lei moral.	os conceitos de Boa vontade e dever; Apresentação em PowerPoint como suporte à aula.	de conceptualização e apresentação dos resultados dos alunos sobre a mesma atividade.
Conceitos-chave: Deontologia; Boa vontade; Dever; lei moral				
Data: 26/02/2025		Duração: 50 minutos		Regência: 14
Temas	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação
A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.	O problema do critério ético da moralidade de uma ação: a ética deontológica de Kant - Tipos de ações: - Ação por dever; - Ação conforme o dever;	Formular o problema filosófico da fundamentação da moral; Justificar a importância do problema filosófico da fundamentação da moral; Distinguir ações por dever de ações conforme o dever e ações contrárias ao dever.	Revisão inicial dos conteúdos da aula anterior; Aula magistral com recurso a diálogo orientado: Diferentes perspectivas da experiência mental do Merceeiro proposta por Kant para exemplificar os três tipos de ações;	Avaliação formativa: observação da participação dos alunos na atividade; capacidade de os alunos aplicarem os conteúdos da aula em situações; verificação das aprendizagens.

	- Ação contrária ao dever.		Trabalho colaborativo de criação de situações que demonstrem os três tipos de ações descritas por Kant; Tabela sobre os tipos de ações como síntese final. Apresentação em PowerPoint como suporte à aula.	
--	----------------------------	--	--	--

Conceitos-chave: Deontologia; Boa vontade; Dever; Ação por dever; Ação conforme o dever; Ação contrária ao dever.

Data: 11/03/2025

Duração: 100 minutos

Regência: 15 e 16

Temas	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação
A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.	O problema do critério ético da moralidade de uma ação: a ética deontológica de Kant - Máxima - Imperativo hipotético - Imperativo categórico;	Formular o problema filosófico da fundamentação da moral; Justificar a importância do problema filosófico da fundamentação da moral; Distinguir Imperativo hipotético e Imperativo categórico.	- Aula magistral com recurso a diálogo-orientado; - Experiência mental: Anel de Giges. - Leitura e análise de excertos da <i>Fundamentação da Metafísica dos Costumes</i> .	- Avaliação formativa através da participação nas discussões e atividades. - Observação da capacidade dos alunos em distinguir e aplicar os conceitos kantianos.

	- Imperativo categórico: Formula da lei universal e formula da humanidade; - Heteronomia e autonomia da vontade;	Compreender a fórmula da lei universal do imperativo categórico; Aplicar a fórmula da lei universal na análise de máximas morais. Compreender a fórmula da humanidade do imperativo categórico; Diferenciar heteronomia de autonomia da vontade.	- Exercício de identificação do tipo de imperativo em máximas diversas. - Trabalho em pares para testar máximas com o imperativo categórico; - Exercícios de consolidação. - A apresentação em <i>PowerPoint</i>.	Avaliação formativa tendo em conta a participação dos alunos nas tarefas propostas durante a aula. Avaliação formativa com base na capacidade dos alunos para compreender e distinguir a fórmula da humanidade e a fórmula da lei universal do imperativo categórico. Avaliação formativa com base na capacidade dos alunos para compreender e distinguir autonomia e heteronomia da vontade.
Conceitos-chave: Dever; Máxima; Imperativo Hipotético; Imperativo categórico; Heteronomia e Autonomia da vontade.				

Data: 12/03/2025 Duração: 50 minutos Regência: 17				
Temas	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação
A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.	O problema do critério ético da moralidade de uma ação: a ética deontológica de Kant - Críticas à ética de Kant: - O problema da indeterminação; - Conflitos irresolúveis entre deveres absolutos; - O lugar das emoções na ética de Kant; - O paradoxo da deontologia.	Formular o problema filosófico da fundamentação da moral; Justificar a importância do problema filosófico da fundamentação da moral; - Formular objeções à ética deontológica de Kant.	- Aula magistral com recurso a diálogo-orientado; - Experiência mental sobre esconder judeus durante a segunda guerra mundial; - Recordar o exemplo do merceiro para o problema da indeterminação; - Experiência mental: O paradoxo deontológico (manual p.232). - <i>PowerPoint</i> como suporte à aula.	Avaliação formativa tendo em conta a compreensão das críticas à ética kantiana e a participação dos alunos durante a aula e na realização de exercícios.
Conceitos-chave: Boa Vontade, Dever, Imperativo Categórico, Valor Moral.				
Data: 17/03/2025 e 18/03/2025 Duração: 50 + 50 minutos Regência: 18 e 19				
Temas	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação

A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.	O problema do critério ético da moralidade de uma ação: - A ética deontológica de Kant: - O dever e a lei moral; - A boa vontade; - Máxima, imperativo hipotético e imperativo categórico; - Heteronomia e autonomia da vontade; - Agir em conformidade com o dever e agir por dever; - Críticas à ética de Kant.	Formular o problema filosófico da fundamentação da moral; Desenvolver o pensamento crítico e argumentativo através da análise e justificação de respostas a dilemas morais apresentados em experiências mentais; Compreender e explicar os principais conceitos da ética kantiana; Aplicar a ética de Kant a casos hipotéticos. Aplicar os conhecimentos adquiridos na resolução de exercícios.	Trabalho individual com recurso a experiências mentais: demonstrar como Kant responderia e os seus argumentos, assim como indicar a sua própria posição. Exercícios do manual para revisão.	Avaliação formativa: colaboração e participação na atividade com experiências mentais.
--	--	--	--	--

Conceitos-chave: Boa vontade; Dever; Máxima; Imperativo Hipotético; Imperativo categórico; Heteronomia e Autonomia da vontade.

Data: 25/03/2025 **Duração:** 100 minutos **Regência:** 20 e 21

Temas	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação
A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.	O problema do critério ético da moralidade de uma ação: a ética utilitarista de Mill - Consequencialismo: a intenção e consequências; - O princípio da utilidade; - A Felicidade; - Hedonismo: quantitativo e qualitativo;	Formular o problema filosófico da fundamentação da moral; Justificar a importância do problema filosófico da fundamentação da moral; Caracterizar a ética utilitarista de Stuart Mill; Compreender a relevância da intenção e das consequências No Utilitarismo; Formular o princípio da utilidade ou maior felicidade; Compreender os conceitos de felicidade; Diferenciar hedonismo quantitativo e hedonismo qualitativo.	- Aula magistral com recurso a diálogo-orientado; - Excerto do filme <i>Avengers: Infinity War</i>; - Problema do Trolley: série <i>The Good Place</i>; - Atividade em pares: Análise de dilemas morais com base no princípio utilitarista; - Experiência mental: Raritaria ou Rawitaria; - Esquema Síntese; - Apresentação em <i>PowerPoint</i> como suporte à aula.	Avaliação formativa através da participação nas discussões e atividades propostas. Observação da capacidade dos alunos em distinguir e aplicar os conceitos utilitaristas. Avaliação formativa com base na capacidade dos alunos para compreender e distinguir hedonismo qualitativo e hedonismo quantitativo; Avaliação formativa com

		Identificar a diferença entre prazeres superiores e inferiores na teoria de Mill.		base na capacidade dos alunos para compreender e distinguir prazeres superiores e prazeres inferiores.
--	--	---	--	--

Conceitos-chave: Utilitarismo; Princípio da maior felicidade; felicidade; hedonismo.

Data: 26/03/2025

Duração: 50 minutos

Regência: 22

Temas	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação
A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.	O problema do critério ético da moralidade de uma ação: a ética utilitarista de Mill: - A inexistência de regras morais absolutas: regras secundárias	Formular o problema filosófico da fundamentação da moral; Justificar a importância do problema filosófico da fundamentação da moral; Compreender a inexistência de regras absolutas no utilitarismo; Identificar o papel das regras secundárias no utilitarismo de Mill	- Aula magistral com recurso a diálogo-orientado; - Experiência mental: O dilema de Heinz; - Exercícios de consolidação presentes no manual. - Esquema Síntese; - Apresentação em <i>PowerPoint</i> como suporte à aula.	- Avaliação formativa através da participação nas discussões e atividades propostas. - Avaliação formativa através da realização de exercícios do manual e correção dos mesmos.

Conceitos-chave: Utilitarismo; Regras morais; princípios secundários.

Data: 31/03/2025

Duração: 50 minutos

Regência: 23

Temas	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação
-------	-----------	------------------------	----------------------	-----------

A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.	O problema do critério ético da moralidade de uma ação: a ética utilitarista de Mill: Críticas ao Utilitarismo de Stuart Mill: - Crítica ao Hedonismo; - A conclusão repugnante; - Crítica à permissividade extrema.	Formular o problema filosófico da fundamentação da moral; Justificar a importância do problema filosófico da fundamentação da moral; Recordar e explicar os conteúdos/conceitos lecionados nas aulas anteriores referentes ao utilitarismo; Formular objeções à ética utilitarista de Stuart Mill.	- Aula magistral com recurso a diálogo-orientado; - Esquema Síntese; - Experiência Mental: A máquina de Experiências de Nozick; - Experiência Mental: Mais ou menos de Derek Parfit; - Excerto da série <i>The Good Place</i> : Dilema do médico - Apresentação em <i>PowerPoint</i> como suporte à aula.	- Avaliação formativa através da participação nas discussões e atividades propostas.
---	--	---	--	--

Conceitos-chave: Utilitarismo; Consequencialismo; Felicidade; Hedonismo; Imparcialidade; Princípios Secundários.

Data: 23/04/2025

Duração: 50 minutos

Regência: 24

Temas	Conteúdos	Objetivos/Competências	Estratégias/Recursos	Avaliação
A necessidade de fundamentação da moral – análise comparativa de duas perspectivas filosóficas.	O problema do critério ético da moralidade de uma ação:	Formular o problema filosófico da fundamentação da moral; Justificar a importância do problema filosófico	Trabalho individual com recurso a experiências mentais: Terceira e última etapa.	Avaliação formativa: colaboração e participação na atividade com

	- a ética deontológica de Kant; - a ética utilitarista de Mill.	da fundamentação da moral; Aplicar os conhecimentos adquiridos nas aulas dedicadas ao estudo do problema da fundamentação da moral a situações hipotéticas.	Análise e comparação das respostas anteriores dadas pelo estudante às experiências mentais. Questionário sobre as experiências mentais (para fins de relatório final de estágio)	experiências mentais. Avaliação sumativa: avaliar as respostas dos alunos ao verificar se compreenderam e aplicaram os conceitos deontológicos e utilitaristas.
Conceitos-chave: Utilitarismo; Deontologia				

Anexo 2 – Exercício de criação de cenários hipotéticos com base nos tipos de ações em Kant (algumas respostas)

Instruções:

1. Em grupo, criem três situações hipotéticas que exemplifiquem cada um dos tipos de ações em Kant
2. Cada situação deve ser clara e apresentar um pequeno contexto.
3. Após a elaboração, cada grupo compartilhará os seus exemplos com a turma.

1. Ação por dever

Vamos supor que estás no supermercado, e reparas que uma rapariga deixou a tua carteira cair, ao ver esta situação decides fazer a coisa certa que é devolver-lhe a carteira, sem nem sequer pensar ~~em fazer isso~~ ^{em fazer} essa atitude ~~possível~~ ^{possível} de beneficiar, pois ~~se fosse contrário~~ ^{se fosse contrário} ~~à moral~~ ^{à moral} que ~~quiser~~ ^{quiser} ~~da pessoa~~ ^{da pessoa} ~~sempre~~ ^{sempre} sabes que é a coisa certa.

2. Ação conforme ao dever

Imaginas supor que um rapaz está sentado no metro e percebe que uma senhora de idade se quer sentar e não encontra nenhum lugar disponível, o rapaz decide ceder o seu lugar por meio do julgamento dos restantes passageiros no metro e porque quer que estas pessoas tenham bem dele.

3. Ação contrária ao dever

Então imaginas logo de seguida como o objetivo de comprar uma comissão, fazemos que gostos o aparelho, e depois quando estamos a dirigir o carro para pagar percebemos que não temos dinheiro suficiente e ao invés de voltarmos ao caixa do carro com o dinheiro certo, decides acabar o compromisso.

Grupo I

1. Ação por dever

Um vendedor de carros quer vender um carro por 25.000€ para um cliente interessado. Esse cliente pede para o vendedor se dirigir à sua casa para discutirem os preços. Quando o vendedor chega lá, ele depara-se com um mansão bilionária, o vendedor poderia aumentar o preço ao ver que o cliente tenha mais dinheiro do que ele pensava, porém o vendedor tem consciência que o correto é preservar o preço.

2. Ação conforme ao dever

Um bilionário que estava a fazer projetos de caridade, tem uma doença mortal, onde precisa arranjar um doador de rim urgentemente. Mas existe apenas um único doador compatível, com isso oferece 5000 000 em troca da sua vida. O doador compatível aceitou a proposta pelo dinheiro e não pelo facto de ajudar a vida de bilionário que estava a ajudar milhares de crianças pelo mundo.

3. Ação contrária ao dever

Duma empresa um funcionário trabalha mais do que os outros, com isso o seu patrão deveria lhe dar um aumento. Porém no final do mês quem recebeu mais foi uma colega que trabalha pouco, mas é próxima do patrão, sendo assim tornando injusto para aquele funcionário que trabalhou mais.

Grupo II

1. Ação por dever

O dever do médico é ajudar e tratar todos os doentes. Logo na situação hipotética de um médico ter um doente que só se sabe que irá falecer em breve, o médico terá de continuar a tratar e ajudar esse mesmo doente pois é o seu dever.

2. Ação conforme ao dever

Se durante uma semana eu for a todos os treinos e esforçar-me e treinar bem, irei sentir-me no jogo da próxima semana. Logo vou agir conforme o dever pois irei agir com interesse de ser convocado no jogo.

3. Ação contrária ao dever

Durante um clássico do futebol um clube que não queria descer da divisão prometeu um certo pagamento ao árbitro. Se desvia-se o jogo a seu favor. Logo o árbitro encontrado com a proposta consentiu um penalti que possibilita a vitória para o clube que lhe propôs o determinado pagamento. Logo o árbitro foi contra o dever pois em vez de arbitrar justamente fez o contrário.

Grupo III

1. Ação por dever

Imaginemos que, uma rica tem o dever de dar 100€ para uma instituição de caridade todos os meses, para ajudar a alimentar os pobres. A rica dá dinheiro porque é o seu dever, em segundas intenções, como por ^{exemplo} imbuir. Simplesmente, dá para ajudar os pobres.

2. Ação conforme ao dever

Agora, imaginemos, que esta rica no mês de Março dá 120€ para a instituição, porque naquela altura ^{fazia} uma campanha de cosméticos e a rica quer parecer uma boa pessoa e quer sub-
sair no nome e usa o dinheiro que dea para exibir a boa pessoa que, supostamente é.

3. Ação contrária ao dever

A rica, simica, egoísta e intusussina, perdeu a campanha porque descobriam o seu plano maquiavélico. Contudo, a rica parou de dar o dinheiro por mês e foi ~~denunciada~~ ^{denunciada}, pela instituição, perdendo o dinheiro e virando pobre.

Grupo IV

1. Ação por dever

Um patrão que tem um funcionário na sua empresa e no final do mês faz o devido pagamento.

2. Ação conforme ao dever

Um jovem que estava a ir para casa e vê uma idosa sozinha a atravessar a rua com alguma dificuldades e decide ajudar por pena.

3. Ação contrária ao dever

O marido de uma senhora ~~outra~~ ^{outra} a relação por ter conhecido outra mulher ~~então~~ ^{então} a ~~ex-mulher~~ ^{ex-mulher} matou o tal ex-marido

Grupo V

Anexo 3 – Exercício de aplicação do princípio utilitarista (algumas respostas)

Tarefa: Avalia as seguintes situações e identifica como se deve agir segundo o princípio utilitarista em cada uma delas.

Dilema 1:

“Seria correto mentir a um idoso e dizer-lhe que os seus exames médicos estão bons quando na verdade tem um cancro que, pelos poucos anos de vida que lhe restam, não vai afetar a sua vida e apenas o deixaria preocupado e com medo?”

Na visão de Mill deveria-se mentir pois ele acredita que devemos agir como um meio para a nossa felicidade e assim o médico disse-se o verdadeiro o senhor poderia parecer impelido e preocupado com o facto de ter uma grave doença, e caso se mentisse o idoso ①

Dilema 2:

“Um hospital tem poucos recursos e tem de decidir se dá a última dose de um medicamento a um paciente ou a outro. A qual paciente deve o hospital entregar o medicamento? Os pacientes são:

Paciente A: Uma pessoa jovem, de 25 anos, saudável antes da doença e com boas chances de recuperação total se receber o medicamento.

Paciente B: Uma pessoa de 80 anos, com outras doenças pré-existentes, cuja recuperação, mesmo com o medicamento, é incerta.”

Nestas circunstâncias o hospital deveria entregar o medicamento ao paciente A uma vez que com o medicamento era o único que tinha a certeza que ficaria bem e com uma recuperação total, enquanto que a recuperação e o estado após o medicamento não seria certo. Por isso “compensava” mais dar o medicamento a quem se tinha a certeza ou a ficar bem (A)

- ① * poderia parecer mais estaria feliz e menos preocupado, pois não sabia de uma grave doença, isto tudo tendo em conta que o senhor era idoso e mais tarde ou mais cedo iria falecer, então mentir-lhe iria contribuir para a sua felicidade nos seus poucos anos de vida restante.

Dilema 1:

"Seria correto mentir a um idoso e dizer-lhe que os seus exames médicos estão bons quando na verdade tem um cancro que, pelos poucos anos de vida que lhe restam, não vai afetar a sua vida e apenas o deixaria preocupado e com medo?"

Não seria totalmente correcto mentir ao idoso, pois se ele não soubesse sobre a doença provavelmente os seus últimos anos seriam preocupados. Viu que ele não terá nenhuma sintoma, mentir seria a melhor opção.

Dilema 2:

"Um hospital tem poucos recursos e tem de decidir se dá a última dose de um medicamento a um paciente ou a outro. A qual paciente deve o hospital entregar o medicamento? Os pacientes são:

Paciente A: Uma pessoa jovem, de 25 anos, saudável antes da doença e com boas chances de recuperação total se receber o medicamento.

Paciente B: Uma pessoa de 80 anos, com outras doenças pré-existentes, cuja recuperação, mesmo com o medicamento, é incerta."

Entregaria o medicamento ao paciente A porque tem mais possibilidades de viver e mais tempo de vida, já que estava saudável e assim teria mais chances do que o paciente B que já tinha doenças e não era certo que o medicamento ajudasse.

Dilema 1:

"Seria correto mentir a um idoso e dizer-lhe que os seus exames médicos estão bons quando na verdade tem um cancro que, pelos poucos anos de vida que lhe restam, não vai afetar a sua vida e apenas o deixaria preocupado e com medo?"

Segundo o princípio utilitarista nós mentiríamos ao idoso pois a mentira ia aumentar a felicidade do paciente o que evitaria as consequências de o idoso viver o resto da vida com medo, então neste caso seria correto mentir.

Dilema 2:

"Um hospital tem poucos recursos e tem de decidir se dá a última dose de um medicamento a um paciente ou a outro. A qual paciente deve o hospital entregar o medicamento? Os pacientes são:

Paciente A: Uma pessoa jovem, de 25 anos, saudável antes da doença e com boas chances de recuperação total se receber o medicamento.

Paciente B: Uma pessoa de 80 anos, com outras doenças pré-existentes, cuja recuperação, mesmo com o medicamento, é incerta."

Segundo o princípio utilitarista nós salvaríamos o paciente A, pois é o que tem mais chances de sobrevivência e de viver uma vida longa e feliz, então neste caso o medicamento seria para o paciente A.

Dilema 1:

"Seria correto mentir a um idoso e dizer-lhe que os seus exames médicos estão bons quando na verdade tem um cancro que, pelos poucos anos de vida que lhe restam, não vai afetar a sua vida e apenas o deixaria preocupado e com medo?"

De acordo com o princípio utilitarista o correto seria mentir ao idoso pois trazia melhores consequências e poupava de o medo e o sentimento que um diagnóstico de cancro traria.

Dilema 2:

"Um hospital tem poucos recursos e tem de decidir se dá a última dose de um medicamento a um paciente ou a outro. A qual paciente deve o hospital entregar o medicamento? Os pacientes são:

Paciente A: Uma pessoa jovem, de 25 anos, saudável antes da doença e com boas chances de recuperação total se receber o medicamento.

Paciente B: Uma pessoa de 80 anos, com outras doenças pré-existentes, cuja recuperação, mesmo com o medicamento, é incerta."

De acordo com o princípio utilitarista daria a última dose ao paciente A pois ele tem mais tempo de vida e aproveitar enquanto a pessoa de 80 anos tinha chance de morrer e teria menos tempo para aproveitar a vida.

Dilema 1:

"Seria correto mentir a um idoso e dizer-lhe que os seus exames médicos estão bons quando na verdade tem um cancro que, pelos poucos anos de vida que lhe restam, não vai afetar a sua vida e apenas o deixaria preocupado e com medo?"

Acredito que seria correto mentir a um idoso pois o idoso tem menos tempo de vida e não vai afetar a sua vida e apenas o deixaria preocupado e com medo. Mas se o idoso tem uma doença terminal para ele aproveitar o que lhe resta. Não seria mentir pois para ele se sentir melhor e a felicidade geral, então é correto.

Dilema 2:

"Um hospital tem poucos recursos e tem de decidir se dá a última dose de um medicamento a um paciente ou a outro. A qual paciente deve o hospital entregar o medicamento? Os pacientes são:

Paciente A: Uma pessoa jovem, de 25 anos, saudável antes da doença e com boas chances de recuperação total se receber o medicamento.

Paciente B: Uma pessoa de 80 anos, com outras doenças pré-existentes, cuja recuperação, mesmo com o medicamento, é incerta."

Eu daria a última dose ao paciente A pois tem mais chances de recuperação e voltar com a paciente A do que com a B, mas mesmo resultando em a paciente B, mais chances de uma das doenças pré-existentes aparecer depois de lhe dar a última dose. Não também daria a última dose ao paciente A pois tem boas chances de recuperação total.

Dilema 1:

“Seria correto mentir a um idoso e dizer-lhe que os seus exames médicos estão bons quando na verdade tem um cancro que, pelos poucos anos de vida que lhe restam, não vai afetar a sua vida e apenas o deixaria preocupado e com medo?”

Segundo o princípio utilitarista, seria correto mentir a um idoso, dado que o cancro não lhe ia afetar a vida, então este ia passar despercebido e se souber ia lhe causar preocupação, e o seu estado físico podia, efetivamente, piorar e podia afetar-lhe a vida. Por isso devia avisar a sua família.

Dilema 2:

“Um hospital tem poucos recursos e tem de decidir se dá a última dose de um medicamento a um paciente ou a outro. A qual paciente deve o hospital entregar o medicamento? Os pacientes são:

Paciente A: Uma pessoa jovem, de 25 anos, saudável antes da doença e com boas chances de recuperação total se receber o medicamento.

Paciente B: Uma pessoa de 80 anos, com outras doenças pré-existentes, cuja recuperação, mesmo com o medicamento, é incerta.”

Segundo o princípio utilitarista, a última dose de medicamento seria dada ao jovem, de 25 anos, porque este tem mais chances de recuperar totalmente. O outro paciente, já tem outras doenças e a sua idade não contribuiria para a sua recuperação.

Dilema 1:

“Seria correto mentir a um idoso e dizer-lhe que os seus exames médicos estão bons quando na verdade tem um cancro que, pelos poucos anos de vida que lhe restam, não vai afetar a sua vida e apenas o deixaria preocupado e com medo?”

Sim, porque ninguém gosta de ouvir, que tem cancro, que a morte está à porta, neste dilema, mentir é uma ação correta para maximizar a felicidade do maior número de pessoas.

Dilema 2:

“Um hospital tem poucos recursos e tem de decidir se dá a última dose de um medicamento a um paciente ou a outro. A qual paciente deve o hospital entregar o medicamento? Os pacientes são:

Paciente A: Uma pessoa jovem, de 25 anos, saudável antes da doença e com boas chances de recuperação total se receber o medicamento.

Paciente B: Uma pessoa de 80 anos, com outras doenças pré-existentes, cuja recuperação, mesmo com o medicamento, é incerta.”

Paciente A- Porque é uma jovem saudável com chances de uma recuperação boa do que o paciente B, pois se o medicamento não funcionar no paciente B estariam a perder outro paciente, caso a doença seja mortal.

Anexo 4 – Rubricas de avaliação utilizadas na atividade dos envelopes

Rubrica de Avaliação (1ª parte da atividade com experiências mentais)

CrITÉRIOS	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Qualidade da justificação	Apresenta uma justificação estruturada e com coerência. Apresenta argumentos que sustentem a sua posição.	Justifica a sua resposta com pertinência, mas com pouco desenvolvimento.	Justifica a sua resposta de forma vaga e com possíveis incoerências.	Não justifica a sua resposta de forma satisfatória ou apresenta muitas incoerências.
Pensamento crítico e criativo	Aborda a situação de forma crítica e demonstra autonomia e criatividade na resposta.	Reflete sobre a situação criticamente e demonstra autonomia na resposta.	Reflete sobre a situação, mas a sua resposta é pouco desenvolvida.	Reflete vagamente sobre a situação e não demonstra criatividade na resposta.
Comunicação	Expressa-se adequadamente, sem imprecisões, de forma clara e estruturada.	Expressa-se de forma clara, mas com algumas imprecisões.	Apresenta dificuldades na organização das ideias ou vocabulário limitado.	Comunicação confusa, com erros que comprometem a compreensão.

Rubrica de Avaliação (2ª parte da atividade com experiências mentais)

CrITÉRIOS	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Conceptualização	Aplica corretamente os conceitos, demonstrando uma compreensão clara e contextualizada.	Apresenta os conceitos da teoria de forma pertinente, mas com algumas imprecisões.	Menciona alguns conceitos da teoria, mas sem os explicar devidamente ou com erros.	Não utiliza os conceitos da teoria ou fá-lo de forma errada e confusa.
Argumentação	Apresenta uma justificação estruturada e com coerência. Apresenta argumentos que sustentem a sua posição.	Justifica a sua resposta de forma pertinente, mas sem explorar totalmente os argumentos ou com algumas fragilidades.	Justifica a sua resposta de forma vaga e com possíveis incoerências.	Não justifica a sua resposta de forma satisfatória ou apresenta muitas incoerências.
Pensamento crítico e criativo	Aborda a situação de forma crítica e demonstra autonomia e criatividade na resposta.	Reflete sobre a situação criticamente e demonstra autonomia na resposta.	Reflete sobre a situação, mas a sua resposta é pouco desenvolvida.	Reflete vagamente sobre a situação e não demonstra criatividade na resposta.
Comunicação	Expressa-se adequadamente, sem imprecisões de forma clara e estruturada.	Expressa-se de forma clara, mas com algumas imprecisões.	Apresenta dificuldades na organização das ideias ou vocabulário limitado.	Comunicação confusa, com erros que comprometem a compreensão.

Rubrica de Avaliação (3ª parte da atividade com experiências mentais)

CrITÉRIOS	Muito Bom	Bom	Suficiente	Insuficiente
Conceptualização	Aplica com rigor e clareza uma das teorias éticas (Deontológica ou Utilitarista), demonstrando compreensão profunda e contextualizada.	Aplica a teoria e apresenta os conceitos de forma pertinente, mas com algumas imprecisões.	Menciona as teorias e alguns conceitos, mas sem os explicar devidamente ou com erros.	Não aplica nenhuma das teorias éticas, ou os seus conceitos, ou fá-lo de forma errada e confusa.
Argumentação	Justifica a sua posição com argumentos sólidos, coerentes e fundamentados na teoria escolhida.	Justifica a sua resposta de forma pertinente e com base na teoria, mas com argumentos parciais ou pouco desenvolvidos.	Justifica a sua resposta de forma vaga e com possíveis incoerências.	A posição não é justificada ou a justificação é incoerente com a teoria.
Pensamento crítico	Demonstra reflexão crítica profunda, autonomia e capacidade de aplicar princípios éticos a dilemas em causa.	Reflete criticamente sobre o dilema, com alguma autonomia e aplicação dos princípios.	Reflete sobre o dilema, mas a sua resposta é pouco desenvolvida.	A reflexão é superficial ou não demonstra capacidade de aplicar princípios.
Clareza e estrutura da comunicação	Expressa-se adequadamente, sem imprecisões de forma clara e estruturada.	Expressa-se com alguma clareza, embora com algumas falhas na estrutura ou vocabulário.	Apresenta dificuldades na organização das ideias ou vocabulário limitado.	Comunicação confusa, com erros que comprometem a compreensão.

Anexo 5 - Respostas de alguns alunos às experiências da atividade com os envelopes (algumas respostas)

5.1. Primeira e Última Tarefa

5.1.1. Bernard Williams, "Jim e os Índios"

No meu ponto de vista eu acho que sim, Jim deverá matar um Índio para salvar os outros 19, porque mais vale matar só um do que um grupo de 20, mas Jim poderia recusar-se a fazer a 2ª opção, ~~mas~~ mas também com estava lá Pedro e ele teria que escolher umas das opções, caso Jim recuse.

Aluno A - Primeira resposta

Na minha opinião, nesta situação eu não mataria ninguém pois não iria ficar com o peso na consciência que teria matado uma pessoa, mesmo que isso implicasse não salvar os outros 19 Índios, pois pela teoria de Kant, nunca se deve matar ninguém e ~~pois~~ tem que se preservar todas as vidas, ou seja, eu não faria nada mesmo que a consequência fosse outra pessoa matasse os Índios todos.

Aluno A – Última resposta

Não, Jim não deve matar nenhum índio, porque tirar uma vida nunca é uma solução e se Jim matar pode ficar com um peso na consciência de matar alguém.

Aluno B – Primeira Resposta

Segundo Kant Jim não deveria matar um índio porque isso não é certo, mas Segundo Mill Jim deveria matar o índio porque assim iria salvar a maioria dos índios. Na minha posição não mataria o índio, pois ficaria com a consciência pesada por ter matado um homem mesmo sabendo que salvaria o resto.

Aluno B – Última Resposta

Na minha opinião, Jim deve matar o índio para poupar a vida das outros 19 índios. Acredito que a ~~sacrifício~~^{morte} de ~~um~~¹⁹ índios é menos repreensível moralmente do que ~~se~~^{se} escolher matar um índio e salvar outros dezito. Por mais controversa que seja esta opinião, por vezes, é necessário sacrificar poucos para salvar muitos, e, neste caso, assassinar um índio seria melhor do que assassinar 19 pessoas.

Aluno C – Primeira Resposta

Na minha opinião, ~~se~~ Jim não deveria matar um índio para poupar a vida dos outros dezasseis índios, porque acredito que a vida de um índio não deve ser usada como meio para salvar outros dezasseis. Acredito que Jim tem a obrigação ética de não ~~deveria~~ matar o índio, e cuja vida não pode ser considerada inferior à dos outros dezasseis. Para a escolha de Jim ser ética, deve calcular as suas ações através do sentido de dever, que considero ser mais importante do que as melhores consequências possíveis. Tal como Kant, acredito que Jim deve atuar segundo o sentido de dever - o que se traduz na escolha de não matar um índio para poupar a vida dos outros dezasseis. É por isso que eu - tal como Kant - acredito que aquele índio vale tanto como os outros.

Aluno C - Última resposta

Na minha opinião acredito que o Jim deveria matar um dos índios como objetivo de salvar outras 19 vidas. Acredito também que seria justo morrer apenas um em vez de 20 uma vez que esses 20 só iriam ser mortos por fazerem protestos contra o governo ~~onde~~ onde apenas demonstram a sua opinião que acaba por não ir de acordo com os ideais do governo.

Todas as vidas têm valor, mas uma vida "vale" menos que 19, logo seria justo a morte de um com objetivo de salvar as restantes.

Mesmo o Jim ter ~~chegado~~ chegado lá acidentalmente terá um importante papel, que mesmo poro o consiência dele seria mais fácil matar um indivíduo do que viver o penson que matou 20 mesmo tendo a opção de ~~matar~~ os salvar.

Aluno D – Primeira Resposta

No minha opinião Jim deveria matar um índio para salvar os outros 19 pois 19 vidas valem mais que apenas uma.

A minha opinião vai de encontro com o utilitarismo de Stuart Mill, pois Mill procura promover a felicidade ~~para~~ máxima para o maior número de pessoas, o que ocorreria se Jim mata-se apenas 1 índio para poupar a vida aos outros dezasseis ~~uma~~ vez. que 19 pessoas iriam atingir a felicidade, de não morrer, e apenas 1 pessoa poderia ficar angustiado ou

triste (Jim), juntamente com a família do índio que haveria sido morto, atingindo assim a felicidade do maior número de pessoas.

Mesmo que matar seja algo grave, o utilitarismo avalia as consequências, logo o morte de uma pessoa é menos trágica do que o morte de 20.

Concluindo, neste caso eu concordo com a opinião vindo do utilitarismo de Stuart Mill, onde ^{se} acredita que seria mais correto matar apenas um índio pois resultaria num maior estado de felicidade para o maior número de pessoas possíveis nesta situação.

Aluno D – Última Resposta

Se minha opinião é que não deveria matar um deles para os outros serem libertados, pois se o homem matar apenas um deles, ele ficará com a culpa de ter matado um homem e apesar de ficar na mesma situação, talvez esteja melhor do que antes, como ele não vai matar nenhum, mas ao mesmo tempo todos vão morrer, ele pelo menos ficará com a consciência um pouco tranquila por não ter sido ele a matar nenhum.

Aluno E – Primeira Resposta

Sim, eu salvaria os 19 índios ao sacrificar apenas 1. A minha resposta aproxima-se muito da ética utilitarista de Mill, pois enquanto mato apenas um, a felicidade das restantes famílias dos 19 índios será em muita maior quantidade. Se fosse então matar todos, então não existiria sequer alguma felicidade.

Aluno E – Última resposta

Se minha opinião é que não deveria matar um deles para os outros serem libertados, pois se o homem matar apenas um deles, ele ficará com a culpa de ter matado um homem e apesar de ficar na mesma situação, talvez esteja melhor do que antes, como ele não vai matar nenhum, mas ao mesmo tempo todos vão morrer, ele pelo menos ficará com a consciência um pouco tranquila por não ter sido ele a matar nenhum.

Aluno F – Primeira Resposta

Sim, eu salvaria os 19 índios ao sacrificar apenas 1. A minha resposta aproxima-se muito da ética utilitarista de Mill, pois enquanto mato apenas um, a felicidade das restantes famílias dos 19 índios será em muita maior quantidade. Se fosse então, matar todos, então não existiria sequer alguma felicidade.

Aluno F – Última Resposta

No meu ponto de vista Jim deveria matar o Pedro para salvar a vida de toda e inclusive a dele, já que Pedro ia matar todos.

Aluno G – Primeira Resposta

Jim no meu ponto de vista Jim deveria matar o índio para salvar os outros ¹⁹ ~~1~~ índios porque se ele não matar os 19 outros Valerá só morrer um.
Logo eu vou seguir a ideia de Mill porque estou a preferir a felicidade de 19 índios do que a felicidade de 1 só.

Aluno G – Última Resposta

na minha opinião, acho que deveriam morrer todos, pois não acho justo morrer só um pessoa para salvar os outros dezasseis. Porque não foi só um que organizou o protesto, mas os outros dezasseis também se juntaram. Assim é justo que todos morram, pois todos juntos fizeram o protesto, não só um. Se eu fosse o Jim, iria exatamen matar todos, pois todos são os culpados, merecem todos ser castigados, não só um.

Aluno H – Primeira Resposta

Na minha opinião sim Jim devia matar um dos índios para poupar dezasseis deles.

Ao matar um deles o governo obtinha o que queria, que era mostrar que ~~de~~ não deviam cometer manifestações. Assim os índios assustados com o assassinato de um deles então talvez não os levasse a pensar em cometer manifestações de novo.

Aluno J – Primeira Resposta

Sim, Jim devia matar um dos índios para poupar a vida dos outros, pois matando um dos índios os outros já iam saber as consequências de tal ato e não voltarão a protestar. De acordo com o utilitarismo de Stuart Mill ele também escolheria matar um dos índios pois isso iria trazer mais felicidade porque o número de índios poupados seria elevado. Nesse caso Mill apoiaria matar um dos índios pois seria a escolha que traria mais felicidade. A felicidade dos índios poupados e do Governo que ficaria satisfeito por os índios aprenderem a lição.

Aluno J – Última Resposta

5.1.1.1. Mais algumas respostas

Em uma pequena que estava abastecimento com a água
na pequena cidade da Shimen da Guil não poderia
chegar um carro e de se encontravam um indiano
apresentado e um homem que disse que o espion
Ele iria fazer escolhas entre os índios da tribo e um
dos índios para Salvo os outros 13, foi o que
acho que não estava certo, porque todos os os são
dizitas e protestos ou um protesto e um teste de
cada um. O que realmente não era sentido é
mostrar os índios apenas por ressentimento terem sido
alvo de protesto do qual foi da sua livre escolha e do
seu livre destino.

Aluno K – Primeira Resposta

Apesar de não ser visto escolher um dos
Índios, penso que seria melhor essa opção.
Pois em vez de morrerem todos, manter
só 1. Embora Jim possa não querer assumir
a culpa de matar alguém, se fosse eu
nessa mesma situação, sentiria-me pior
sabendo que como não quis matar 1 pessoa,
manteram 20.

Aluno L – Primeira Resposta

Na minha opinião, Jim deveria matar um índio para poupar a vida dos
outros dezasseis. A teoria que se aproxima mais da minha opinião é
de Mill, a ética utilitarista, a ação de Jim ia maximizar a felicidade
do maior número de pessoas, neste caso, dos outros dezasseis, pois iriam
sobreviver. O princípio da utilidade ou princípio da maior felicidade
defendem que, efetivamente, devemos tentar maximizar a felicidade
do maior número de pessoas. Logo, se só matar um índio, maxi-
miza a felicidade para os restantes, sim. Devemos também segundo
Mill calcular sempre qual é a alternativa com as melhores conse-
quências para sabermos como agir, logo as melhores conse-
quências seriam só uma morte e os outros saírem vivos.

Aluno M – Última Resposta

Eu mataria o índio para salvar as outras, pois a consequência será melhor para todos, era isso que Mill acreditava, fazia escolhas que podiam dar a melhor consequência e o maior número de pessoas felizes. Já o Kant não mataria, pois é errado matar, Kant não ligava para as consequências de seus atos desde que estivesse fazendo o que é correto.

Aluno N – Última Resposta

Para mim, matar um índio seria errado pois ele não é o único culpado. Nasceram os índios a serem combatidos, e mesmo que eu não concordasse com a sua existência, ~~mas~~ preferiria não ter nenhum envolvimento nos mortos/na morte. Em primeiro lugar, mesmo que não mereçam execução, as autoridades devem ter o mesmo futuro cada um dos 20 índios deve ter o mesmo futuro, mesmo que eu não mereço. Em segundo lugar, matar um dos índios me "mancharia" de imoralidade. ~~Então~~ ~~est~~ ~~Quem~~ ~~mancharia~~ ~~com o "pecado"~~ de ter matado alguém e o capitão e não ficam.

Creio quando que o maior número de pessoas precisam e sendo certo a sua punição, ~~eu não mataria~~ ~~eu não~~ eu não mataria o índio. Segundo a ética deontológica de Kant, seria errado matar o índio mas a morte dos outros 20 não são o culpado por Kant.

Aluno O – Última Resposta

5.1.2. "A sociedade de Amantes da Música de Judith Thomson"

É, porque ninguém é mais importante
que ninguém.

Aluno A – Primeira Resposta

Segundo Kant seria moralmente permissível
que se desligue imediatamente do violinista,
pois não é correto perder 9 meses de vida
para salvar uma pessoa, mas segundo
Mill não seria moralmente permissível que se
desligue imediatamente do violinista porque
mesmo perdendo 9 meses de vida iria salvar
uma pessoa. Na minha posição seria moralmente
permissível que se desligue imediatamente do
violinista porque eu não iria perder 9 meses
de vida.

Aluno A – Última Resposta

Na minha opinião é moralmente premissível que se desligue imediatamente o violinista de mim / pessoa que foi raptado para o violinista sobreviver, uma vez que a pessoa que foi ligada ao violinista não teve opção de escolha de o ajudar a viver ou não. Acredito que seria moralmente correto ~~desligar~~ desligá-lo também pelo facto da pessoa raptada poder ter filhos ou família de quem precisa de cuidar e não poder ficar lá os 9 meses apenas para salvar a vida de um violinista que a sociedade dos amantes da música aprecia.

Dai adiante, depois do convénio com o médico, a pessoa poderia decidir premiar a sua vida por 9 meses para ajudar o violinista ou não, mas só pelo facto de ter sido raptado e não ter havido um diálogo antes de o fazerem para saber se a pessoa se disponibiliza a submeter a isso ou não, torna a acção de desligar as máquinas do ~~violinista~~ violinista moralmente premissível e gesto.

Concordo também que seria moralmente correto e premissível deixarem o violinista morrer, uma vez que isso é a lei da vida e todo o gente nasce e morre, não sendo gesto fazer com que alguém perca 9 meses da sua vida tendo trabalho, família e a sua vida apenas para adiar um acontecimento que mais tarde ou mais cedo acontecerá.

Aluno B – Primeira Resposta

É moralmente permissível que se desligue imediatamente do violonista pois estar ligado sem autorização seria violar a nossa identidade, autonomia e a nossa dignidade.

Através da Deontologia de Kant que defende que se deve agir de acordo com máximas que possam ser universalizadas logo, através do imperativo categórico, não se deveria manter ligado pois caso se mantivesse estaríamos a agir de forma como se a máxima por trás da ação pudesse ser universalizada, algo que não seria

Correto pois dessa forma muitos pessoas iriam agir de forma a ignorar a autonomia e a desrespeitar a dignidade humana

Kant instrui que nunca se deve tratar alguém apenas como um meio para um fim, o que aconteceria caso se mantivesse ligado apenas para salvar um violonista adorado pela sociedade dos amantes da música.

Por estes motivos acredito que é moralmente correcto desligar-se das máquinas, indo de acordo com a deontologia de Kant.

Aluno B – Última Resposta

Eu acho que seria permissível que se desligue o violinista pois fosse colocado sem consentimento e à força, pois se o violinista ia morrer não é justo que alguém tenha de sacrificar por uma pessoa que não conhece.

Aluno C – Primeira Resposta

Na minha opinião o utilitarismo de Mill seria a opção mais ideal. Apesar de termos sido postos nesta situação contra a nossa vontade agora que a situação é esta traria maior quantidade de felicidade e felicidade a sobrevivência do violinista pois muita gente se ficaria feliz com a sua vida e em nesta situação apenas obediência de 9 meses e sairia com vida e para mim matá-lo não seria realmente permissível.

Aluno C – Última Resposta

na minha opinião é bem razoavelmente permissível, pois embora o violinista seja ~~representado~~ como figura importante não tinha a duração de um período de 9 meses, o ciclo da vida em termos humanos, uma vida (do curso) mais longa, e a ~~memória~~ memória dele ficaria sempre guardada em algum documento gráfico dele, como foi criado com várias figuras musicais importantes.

Aluno D – Primeira Resposta

No mundo oficial é moralmente permissível de-
ligar o ciclista pois não me podem prender
a ninguém sem a minha permissão e além disso
não iria gastar de mais ligado a alguém 3 meses,
devido ainda a teoria deontológica de Kant, pois
para Kant as consequências não são o único
fator relevante para determinar o estatuto
moral das nossas ações.

Aluno D – Última Resposta

Fu certo que é moralmente permissível que eu me
desligue imediatamente do ciclista, pois não me
foi pedido o meu consentimento para ligar
a câmara, não sei quem são os direitos para
isso, não vou fazer a minha vida para
ajudar alguém que eu não conheço, se
fasse alguém importante para mim, eu
tentaria, mas além disso o facto de
eu ligar a câmara não garante que de
substante para a droga pode voltar.

Aluno E – Primeira Resposta

Na minha opinião é moralmente permissível desligar-me do violinista, pois não me foi pedido a autorização para me ligarem a ele, mesmo que fosse para um "bem maior", e mesmo que a fosse manter vivo.

A minha opinião vai de acordo com a ética de Kant. A ética de Kant é baseada no dever moral e no respeito pela dignidade e autonomia de cada ser racional. ~~Por~~ Logo, a ligação forçada ao violinista viola a minha autonomia, ~~tratando-me~~ tratando-me como um meio para salvar outra pessoa, sem o meu consentimento. Kant rejeitava a ideia de que é moralmente aceitável forçar alguém a recufurar o seu corpo ou liberdade por outro mesmo para um bem maior, pois isso desrespeita a sua dignidade racional.

Por fim, segundo Kant, era moralmente permissível desligar-me do violinista.

Aluno E – Última Resposta

5.1.2.1. Mais algumas respostas

A resposta a esta pergunta vai depender muito dos valores morais de cada um. Debo que sim, porque se alguém não quer depender 9 meses da sua vida, não podemos obrigá-lo a ficar lá. Não temos culpa de, por acaso, unirmos a pessoa com compatibilidade sanguínea, pois ali podíamos ajudar o violinista mas, quem sabe, podíamos ficar com algum tipo de sequelas.

Eu pessoalmente, se tivesse eu de ficar lá durante 9 meses não sei se ficaria, porque depois se tem consciência que ele morreu por minha causa. Tinha de avaliar a situação de fora com a ajuda de terceiros, provavelmente.

Aluno F – Primeira Resposta

Acho que é moralmente aceitável fazê-lo, mesmo sendo uma situação delicada. A Sociedade das Amantes de Música não tem o direito nem permissão de usar a pessoa para salvar o violinista. Ou seja, essa pessoa não tem de se sacrificar para salvar a outra vida. Pois se estava quase o moço a não havia nada a fazer, então assim deveria ter sido. Portanto é aceitável captar alguém e sacrificar essa pessoa.

Aluno G – Primeira Resposta

A meu ver, ~~isso~~ é moralmente passível que se desligue imediatamente do Violinista. A minha liberdade e a minha vida não podem ser controladas pela necessidade de outra pessoa. Como acredito no princípio de não-agressão e na liberdade individual, tenho o direito de resistir à Coerção (no caso, à Coerção forçada com o Violinista). Além disso, não posso ser limitado (de forma obrigatória) a salvar a vida de outra pessoa. Ainda que tenha a obrigação de socorrer o próximo, a Situação aqui apresentada é inaceitável a meu ver, uma vez que é fruto da Coerção e da imposição de Algor.

Aluno H – Primeira Resposta

5.1.3. "Barco Salva-vidas"

Não, não seria justo sacrificar nenhuma
vida para aumentar a chance de sobrevivência,
porque independentemente haver um cientista,
uma criança, um criminoso e uma pessoa
doente, é uma vida que se poderia.

Aluno A – Primeira Resposta

Segundo Kant não seria justo sacrificar
alguém para aumentar as chances de sobrevivência
dos restantes porque não seria justo para
a pessoa que seria sacrificada e isso não
é correto, mas segundo Mill seria justo
sacrificar alguém para aumentar as chances
de sobrevivência dos restantes porque
assim salvaria maior parte das pessoas
que estão no barco. Na minha posição
não sacrificaria ninguém porque mesmo
tendo um criminoso, um cientista, um bebé
e uma pessoa doente, não seria justo
para nenhum.

Aluno A – Última Resposta

Neste caso acredito que se o gosto sacrificar alguém para salvar as outras todos, pois se não se sacrifica com um deles irão morrer todos. Porém se ~~não~~ ~~querem~~ alguém se voluntaria-se a sair do barco não seria necessário escolher. Acredito que se a pessoa doente já tivesse em estado terminal poderia ser uma das opções, ou até mesmo o criminoso se já soubesse que quando ~~chegasse~~ chegasse a terra iria ser preso durante muito tempo ou até mesmo durante o resto da sua vida também poderia ser uma opção.

Acho que a criança não seria uma opção pois é das que lá ainda tem muito vida pela frente e que pelo fato de ser criança consome menos mantimentos acabando por permitir que os mantimentos durassem mais tempo.

Penso que o cientista também não seria uma opção pois de todas as que se encontravam no barco seria o que possui maior conhecimento podendo permitir o melhor funcionamento e gerência do que o acontecia no barco.

Portanto acho que apenas ficava como opção sacrificar o doente ou o criminoso, depois dependendo se alguém se sacrificava anteriormente, e também dependendo das condições de cada um (doente ou criminoso).

Aluno B – Primeira Resposta

A meu ver seria justo sacrificar alguém sendo vantajoso para salvar os restantes, sendo como opção de sacrificar o criminoso uma vez que quando chegasse a tempo poderia ser penalizado pelos seus erros, poderiam sacrificar a pessoa doente uma vez que é a mesma poderia já não ~~ter~~ ter muito tempo de vida ou ser uma doença muito prejudicial. Acredito que o cientista não seria uma opção para sacrificar pois poderia ser influente e prestativo na rest do percurso do barco, e a criança pois essa ainda tem muita vida pela frente. Com caso de a doença da pessoa doente não a prejudicar de forma grave não seria justo sacrificá-la apenas havendo a opção de sacrificar o criminoso.

De acordo com Mill a ação moralmente correta é aquela que maximiza a felicidade máxima para o maior nº de pessoas, logo perante a situação do barco salva-vidas, sacrificar uma pessoa pode se justificar se isso garantir a sobrevivência do maior nº, trazendo a felicidade máxima.

Pelo princípio utilitarista, seria mais racional sacrificar o que causasse ~~menor~~ menor impacto negativo no bem estar coletivo. Assim o criminoso seria a escolha mais justa, pois o seu histórico de ações prejudiciais sugere que o seu perdê causaria menos prejuízo ao bem-estar geral do que o perdê dos outros, uma vez que o cientista contribui muito para a sociedade, a criança tem muita vida pela frente e o doente poderia ter cura. Embora o criminoso fosse a escolha mais justa tendo em conta o seu passado acredito que se deve dar uma 2ª oportunidade para mudar o seu vida, mesmo que se este ~~for~~ o sacrificado maximiza a felicidade e preserva o potencial de contribuição positiva dos outros ~~em~~ presentes no barco.

Aluno B – Última Resposta

Acho que seria justo alguém se sacrificar para que as restantes pessoas no banco possam sobreviver. Se houvesse um acordo entre as pessoas no banco, acho que seria mais justo ser o criminoso, mas depende mediante o crime. Outra opção seria a pessoa doente se, estivesse numa condição muito crítica, deixar a moção. Pois acredito que mais vale perder 1 vida e salvar 3, do que perder 4. Não acredito que existam vidas mais valiosas do que outras mas como nesta situação se trata de perder 4 vidas, penso que como a criança ainda tem muito a viver, e o criminoso pode ser útil, é mais lógico o criminoso ou a pessoa doente se sacrificar.

Aluno C – Primeira Resposta

Eu acredito que é justo sacrificar alguém para aumentar a chance de sobrevivência de mais pessoas, acho que o que faltar mais sentido seria sacrificar uma pessoa doente. ^{Esta} ~~essa~~ logo há pontada estonia numa condição mais frágil, ou seja mesmo se não fosse sacrificada poderia morrer pela doença ou porque todas no banco morreriam se ninguém fosse sacrificado. Creio que há um entendimento comigo, ~~que este~~ pois este acredita que uma ação que promova melhores consequências e traga felicidade a um maior número de pessoas. Desta forma a chance de mais pessoas viverem aumenta.

Aluno C – Última resposta

Não porque todos têm o direito de permanecer no banco, pois a criança tem mais
 que viver, a criança tem o direito de viver, e a criança tem o direito de viver
 mesmo que ter o direito de viver e a criança tem o direito de viver, a criança
 dela pode ser diferente, então não vejo sentido de alguém ter de abandonar o
 banco.

Aluno D – Primeira Resposta

Sim, na minha opinião, acho que não pode ser assim, pois, se não se
 sabe se ele vai mais dias de vida e também não se sabe se a sua doença é
 contagiosa. De acordo com Kant, Kant não acredita que alguém ^{de} possa se
 pois "todos os seres humanos e, se acordo com Mill, de acordo com Kant, que alguém
 se sacrificasse por ter a vida, então a maior parte das pessoas."

Aluno D – Última Resposta

Em meu ponto de vista é moralmente aceitável
 retirar uma pessoa do banco, pois esse encontra-se
 doente. A meu ver, acho que as pessoas que não
 doentes são moralmente boas e crianças, e a criança é o doente.
 Porque a criança tem muitas mais coisas de vida pelo mundo e
 porque é um ser mais frágil. É o cristão porque
 esse tem o poder de destruir mais do doente.
 Já o doente que se encontra em estado fragilizado,
 tem o direito de aproveitar alguns momentos da sua
 vida. A pessoa que devia ser retirada do banco, a meu
 ver, devia ser o criminoso.

Aluno E – Primeira Resposta

Na outra ponta de vista, acho que a outra pessoa é
 responsável e responsável, pois pediu as permissões de
 investigação de todos para se submeter a ele, pois ele é
 um médico. E também porque ele é uma pessoa,
 cientista, ou seja, pessoa, então é completamente
 interessante, pois a ciência quer saber de tudo, então
 é muito interessante que ele esteja fazendo
 algumas coisas e coisas para ele e para ele,
 a ciência, que se encontra no estado de saúde
 debilitada e poderia sofrer. De acordo com a minha
 opinião a ideia que está sendo desenvolvida é a de H1
 pois tem muito com o desenvolvimento, onde é possível
 contar as melhores coisas. Então, talvez a ciência
 beneficie.

Aluno E – Última Resposta

5.1.3.1 Mais algumas respostas

Na mesma questão, deve-se considerar alguns
 pontos em algumas coisas. Então, considerando a ciência
 de tudo das outras pessoas, a ideia que há uma
 pessoa, então, na mesma questão, deve-se
 pensar, então, considerando a ideia, para além das
 uma ciência, então, talvez, para além das
 uma ciência, então, talvez, para além das
 a ideia de tudo, então, talvez, para além das
 então, a ideia de tudo, então, talvez, para além das
 a ideia de tudo, então, talvez, para além das
 a ideia de tudo, então, talvez, para além das
 a ideia de tudo, então, talvez, para além das

Aluno F – Primeira Resposta

Acho que não, seria justa sacrificar a memória e a pessoa doente, para aumentar a chance de sobrevivência dos restantes, porque a pessoa doente está, em si, já debilitada, e o sacrifício, porque agiu mal, com viltores demais e a ele. A ciência ainda tem um futuro pela frente e poderá tornar-se uma pessoa importante e o cientista, pois pode aprofundar alguns assuntos importantes. A ciência e o cientista, na minha opinião, devem ser salvos.

Aluno G – Primeira Resposta

Sim, seria muito sacrificar alguém para aumentar a abundância de sobrevivência dos restantes. Eu não sacrificaria a crianças pois é a mais leve assim possível, a menos talvez se a criança se abelha contivesse a grande mesma com aquela pessoa sacrificaria ele seria capaz de mandar todos para sobreviver a doença também então ele seria porque ele poderia criar um vírus, mas mesmo assim eu sacrificaria a gente para ele não contrair a doença. Infelizmente.

Aluno H – Primeira Resposta

Na minha opinião, eu iria atirar para fora do barco a pessoa doente, pois iria acabar por contaminar os outros doentes e com isso todos iriam morrer e o invés de se a pessoa doente. Mill iria ~~atirar~~ analisar bem a situação e iria ver ~~qual~~ qual era mais perigoso ou prejudicial para os outros e com isso iria atirar alguém para fora do barco. Tanto eu quanto Mill iríamos atirar alguém, ou ~~seja~~ ~~então~~ pois ambos achamos que devemos atirar alguém, no meu caso eu iria atirar o doente, Mill eu não sei com certeza, mas acho que ele também iria atirar o doente, pois ele poderia acabar por contaminar ~~os~~ outros e com isso acabariam por morrer todos. Por isso Mill e eu concordamos um com o outro e iríamos sacrificar alguém para os outros ~~se~~ sobreviverem.

Aluno I – Última Resposta

Na minha opinião, eu acredito que quem deveria atirar para fora do barco seria ou o criminoso, ou a pessoa doente, pois o criminoso não faz algo que promova a felicidade ou algo que ajude de alguma forma as pessoas, e a pessoa doente talvez não tenha a chance de sobreviver devido a doença. Segundo Kant, ninguém deveria abandonar o barco, pois seria errado de não ajudar mais um alto mar, ou que eu discordo, pois se alguém sair, assim salvaria mais pessoas. Mill diria que o criminoso deveria abandonar, pois não promove felicidade, logo não tem muita importância, e assim salvaria as outras pessoas a bordo, promovendo mais felicidade, assim, assim proteger e salvar a vida para a maioria.

Aluno J – Última Resposta

Kant diria que não é justo sacrificar alguém mesmo para salvar outros, pois cada pessoa tem o mesmo valor e não deve ser usada como um meio para um fim.

Já Stuart Mill, pelo utilitarismo, diria que se por necessidade escolher alguém para salvar mais vidas, deve-se escolher quem traz mais benefícios para o bem comum.

No âmbito opido, não é fácil decidir, mas se por mesma necessidade escolher alguém para cair talvez a criminalidade deve-se abandonar o barco pois pode apresentar maior risco aos outros benefícios para os outros.

Aluno K – última Resposta

5.2 Segunda Tarefa

5.2.1. Bernard Williams, "Jim e os Índios"

Uma vez que Kant é conhecido pela sua ética deontológica, que se baseia no imperativo categórico um dos principais postulamentos é: "Age apenas seguindo como máximo tal que possas ao mesmo tempo querer que ele se torne uma lei universal", logo Kant argumentaria que matar um indio mesmo que para salvar outros 19, é moralmente errado e também pelo facto de se tratar esse indio como um meio para um fim (salvar os outros 19) e não ~~que~~ como um fim.

Kant reprovaria o morte de 1 índio para salvar os outros 19 pois acredito que não matar é um princípio fundamental da moralidade.

Eu não concordo com a possível resposta de Kant pois acredito que a vida de 19 índios é mais importante do que a vida de um mesmo que isso vai contra os princípios do ético kantiano.

Aluno A – Segunda Resposta

Segundo o ponto de vista de Kant, não se deve matar um índio para poupar a vida dos outros dezanove. Kant não interviria, pois ele não acredita ser correto sacrificar a vida de um índio para salvar os outros dezanove, pois ele acredita que um índio não pode ser usado como meio para atingir um fim (neste caso, salvar a vida dos outros dezanove índios). Na minha opinião, discordo de Kant, pois acredito que em situações destas, é imperativo minimizar as consequências (a morte dos dezanove índios), mesmo que seja necessário usar um índio como meio para o melhor dos dois males (matar um, salvar dezanove, em vez de não matar um e matar os dezanove).

Aluno B – Segunda resposta

Kant fundamenta a sua ética na imperatividade categórica, que propõe que as ações humanas devem ser guiadas por princípios universais que podem ser aplicados a todos as pessoas em todas as circunstâncias. A imperatividade categórica tem duas formulações mas a mais relevante aqui seria: Age apenas segundo uma máxima que, ao mesmo tempo, possa querer que ela se torne uma lei universal. Logo Kant responderia ao dilema de Jim afirmando que ele não deve matar nenhum índio, pois seguindo a sua ética a moralidade é baseada em princípios universais, não nas consequências das ações. Eu não concordo com Kant pois a meu ver se matar um índio é para salvar os outros 19.

Aluno C – Segunda Resposta

Kant ~~se~~ dizia que um mãe devia matar o indio, pois, defende que não devemos matar o indio, porque, se o fizessemos estaríamos a utilizar como um meio para os outros viverem. Também, Kant defende que matar é uma ação contrária ao dever. Eu, na minha opinião, matar o indio para os outros podiam viver, sempre é melhor mesmo um do que todos. Kant segue, muita expressão moral, o imperativo ~~catagórico~~ categórico, que implica a universalidade. O imperativo categórico diz - nos a que devemos fazer por dever, independente das consequências. Ou seja, o melhor mesmo é não matar, independente de morrermos todos.

Aluno E – Segunda Resposta

Na situação da filha do violonista, de acordo com a filosofia de Kant, o filósofo teria rejeitado a ideia, pois assassinaria um indivíduo inocente sem fim para salvar os outros não é absolutamente certo, pois isso tornaria o indivíduo como um meio para um fim, que violaria o princípio básico da dignidade humana. Segundo o imperativo categórico, devemos perguntar: "que ações ações que podem ser universalizadas em uma sociedade, se aceitarmos o assassinato?" É absolutamente aceitável matar um inocente para salvar outros? Segundo a filosofia de Kant, isso destruiria a proposta.

Aluno F – Segunda Resposta

5.2.2. "A Sociedade da Música de Judith Thomson"

Segundo o ponto de vista de Kant, ele não iria ajudar o violonista, pois como é contra a sua vontade, ele não se sentiria como um meio para salvar a vida do violonista. Na minha opinião, eu concordo com Kant, pois como não obrigado a estar ali, não pode escolher se quer ou não. Eu também concordo com Kant, pois se eu pode - se escolher entre estar ali ou não, eu poderia aceitar, mas como eu não pode escolher, sou obrigado, então não aceito.

Aluno A – Segunda Resposta

Kant valoriza profundamente a autonomia e a capacidade de agir de acordo com leis morais auto-impostas. Neste caso a pessoa ~~que~~ foi colocada no assistido, foi colocada nessa posição contra a sua vontade ~~que~~ diz-nos ser uma violação da autonomia. O imperativo categórico reforça que todo indivíduo deve ser tratado como um fim em si mesmo e não como um meio para atingir outro fim, visto que isso parece moralmente desrespeitável.

Aluno B – Segunda Resposta

No caso do músico, Kant condenaria a ação do violador das normas do músico, pois legitimariam uma pessoa a fazerem algo de mal, que não é certo, sem a sua permissão. Essa ação viola a autonomia do indivíduo que, segundo Kant, deve ser respeitada acima de qualquer situação. A pessoa que violou as normas do músico é considerada indigna, pois não é uma pessoa que respeita a si mesma, é imoral, e não pode entrar em contato com a lei, que é moralmente incorreta. O músico não se julga de Kant, mesmo que não é a lei do músico.

Aluno C – Segunda Resposta

A ética kantiana é baseada no imperativo categórico, que afirma que devemos agir de acordo com máximas que possam ser universalizadas, ou seja, que todos possam seguir. Além disso, Kant enfatiza que as pessoas devem ser tratadas como ~~uma~~ fins em si mesmas, nunca como meios para um fim. No contexto da experiência mental, manter-se conectado ao violinista contra própria vontade, seria interpretado como uma violação da autonomia e da dignidade da pessoa envolvida. Para Kant, forçar alguém a permanecer conectado apenas para salvar outra vida é tratado como meio para alcançar um fim, o que considera moralmente errado.

Por isso, Kant provavelmente defenderia que seria moralmente permissível desligar-se do violinista, pois a autonomia e a dignidade dos indivíduos deveriam ser preservados, mesmo que isso implique o morte do violinista.

Nesta experiência mental eu concordo com a possível resposta de Kant.

Aluno D – Segunda Resposta

5.2.3. "Barco salva-vidas"

de acordo com Kant sacrificar a vida de uma
única pessoa não fazera a moralmente universal
(corredo) onde não tem uma vida não pode ser
uma lei moral universal também viola
o princípio de Kantianismo de tratar cada pessoa
com um fim em si mesma e os consequências
são irrelevantes onde o dever moral é absoluto e
não depende dos resultados, logo nenhuma
vida deveria ser sacrificada mesmo para salvar
vários das outras.

Aluno C – Segunda Resposta

Para Kant, não devemos sacrificar ninguém para aumentar a
chance de sobrevivência dos restantes, porque não devemos usar
uma pessoa como um meio para alcançar um fim que neste
caso é aumentar a chance de sobrevivência. Eu sacrificaria
a pessoa diante a o mínimo, dependendo do ponto de situação
e eu seja, de acordo com Kant porque se a pessoa diante já
está mal e acaba por já ter (dependendo da doença) a vida
em risco. O médico e a criança são, em si, cidadãos
promissores, eu rejeito pela sua vida Kant segue o Imperativo
hipotético, porque se sacrificarmos alguém para um meio para
aumentar a chance de sobrevivência dos restantes, isso violaria
o princípio de Kantianismo de tratar cada pessoa como um fim em si
mesma e não como um meio. Kant segue o Imperativo Categórico, pois
não devemos atirar ninguém do barco, porque isso vai contra
o nosso dever, independentemente se morrerem todos ou não.

Aluno D – Segunda Resposta

Kant não aceitamos sacrificar alguém para aumentar a chance de
sobrevivência dos outros, pois, cada vida tem valor absoluto e
ninguém devia ser tratado como um meio para um fim. Eu diria que é
moralmente errado sacrificar alguém para salvar o barco. Eu discordo da
teoria de Kant, pois, em situações extremas, acredito que seria
melhor para a maioria das pessoas no barco, logo, eu sacrificaria o
mínimo que a pessoa diante, caso sua doença não tivesse cura e
a mesma fosse a falha no barco. Kant não aceitaria isso, pois,
essa ação violaria a dignidade humana e o princípio moral, do
imperativo categórico.

Aluno E – Segunda Resposta

Rant diria que não é justo sacrificar alguém, pois isso violaria o imperativo categórico, que proíbe tratar pessoas como meios para um fim. A moralidade deve basear-se em princípios universais, não nas consequências.

Aluno F – Segunda Resposta

Anexo 6 – Uso de Inteligência Artificial

Ao longo do processo de elaboração deste relatório de estágio, recorri algumas vezes à ferramenta ChatGPT (OpenAI) como apoio à escrita e investigação, nomeadamente para esclarecer dúvidas sobre conceitos filosóficos, estruturar ideias, reformular ou sintetizar partes do texto e realização de traduções mais extensas. Assim, encontra-se de seguida os *prompts* utilizados e a resposta obtida.

Prompt: traduz para inglês "O presente relatório de estágio tem como objetivo investigar o potencial das experiências mentais como recurso didático no ensino da Filosofia no ensino secundário, articulando uma abordagem teórica com a prática letiva desenvolvida na Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, numa turma do 10.º ano do curso de Línguas e Humanidades. A investigação assenta numa metodologia qualitativa, combinando revisão teórica com observação e análise de estratégias, atividades e recursos utilizadas durante o estágio.

O trabalho organiza-se em três capítulos principais. O primeiro capítulo apresenta uma caracterização geral das experiências mentais, incluindo a sua definição, as principais tipologias e o seu desenvolvimento no contexto da tradição filosófica. O segundo capítulo aborda as potencialidades e os limites deste tipo de recurso, destacando o seu contributo, mas também algumas objeções ao seu uso. O terceiro capítulo é dedicado à aplicação prática das experiências mentais no ensino da Filosofia, especificamente da

Ética. Foram planeadas e realizadas várias regências em que os alunos foram convidados a refletir sobre dilemas morais. Numa das estratégias adotadas, inspirada nos “inquéritos” experimentais conduzidos por Nadelhoffer e Nahmias, os alunos responderam individualmente a experiências mentais éticas através de envelopes fechados, promovendo a espontaneidade e a honestidade intelectual. Essa atividade permitiu, posteriormente, comparar e discutir em grupo as diferentes posições morais.

No final do relatório, são apresentados alguns resultados dessa aplicação prática, com base na análise das intervenções orais, dos registos escritos e da evolução do desempenho dos alunos ao longo das aulas. Conclui-se que as experiências mentais, quando integradas de forma planeada e reflexiva, podem contribuir significativamente para uma aprendizagem filosófica mais envolvente, crítica e significativa.”

Resposta: “Claro, Vanessa! Aqui está a tradução para inglês, mantendo o tom académico e a estrutura clara:

This internship report aims to investigate the potential of thought experiments as a didactic resource in the teaching of Philosophy at the secondary education level, combining a theoretical approach with the practical teaching experience developed at Escola Secundária Fontes Pereira de Melo, in a 10th-grade Humanities class. The research is based on a qualitative methodology, combining theoretical review with the observation and analysis of strategies, activities, and resources used during the internship.

The report is organized into three main chapters. The first chapter offers a general characterization of thought experiments, including their definition, main typologies, and their development within the philosophical tradition. The second chapter addresses the potentialities and limitations of this type of resource, highlighting both its contributions and some objections to its use. The third chapter is dedicated to the practical application of thought experiments in the teaching of Philosophy, specifically Ethics. Several lessons were planned and conducted in which students were invited to reflect on moral dilemmas. One of the strategies adopted — inspired by the experimental “surveys” conducted by Nadelhoffer and Nahmias — involved students responding individually to

ethical thought experiments using sealed envelopes, promoting spontaneity and intellectual honesty. This activity later enabled students to compare and discuss their different moral positions as a group.

In the final section of the report, results of this practical application are presented, based on the analysis of oral interventions, written records, and the students' progress throughout the lessons. The findings suggest that, when thoughtfully and intentionally integrated, thought experiments can significantly contribute to a more engaging, critical, and meaningful philosophical learning experience.

Se precisares disto em formato de *abstract* com limite de palavras, posso adaptar!

Prompt: Podes trazuzir para português sem retirar o sentido ao que está escrito?:
Thought experiments are basically devices of the imagination. They are employed for various purposes such an entertainment, education, conceptual analysis, exploration, hypothesizing, theory selection, theory implementation, etc. Some applications are more controversial than others. Few would object to thought experiments that serve to illustrate complex states of affairs, or those that are used in educational contexts. (...) thought experiments are interdisciplinary in two important respects. Firstly, not only philosophers study them as a research topic, but also historians, cognitive scientists, psychologists, etc. Secondly, they are used in many disciplines, including biology, economics, history, mathematics, philosophy, and physics (although, interestingly, not with the same frequency in each)

Resposta: Claro, Vanessa! Aqui está uma tradução fiel ao sentido do original, com linguagem clara e adequada:

As experiências mentais são, basicamente, dispositivos da imaginação. São utilizadas para diversos fins, como o entretenimento, a educação, a análise conceptual, a exploração de ideias, a formulação de hipóteses, a escolha de teorias, a sua aplicação, entre outros. Algumas aplicações são mais controversas do que outras. Poucos contestariam o uso de experiências mentais que servem para ilustrar situações complexas ou aquelas utilizadas em contextos educativos. (...) As experiências mentais

são interdisciplinares em dois aspectos importantes. Em primeiro lugar, não são apenas os filósofos que as estudam como objeto de investigação — também historiadores, cientistas cognitivos, psicólogos, entre outros, se dedicam ao seu estudo. Em segundo lugar, são utilizadas em muitas disciplinas, incluindo a biologia, a economia, a história, a matemática, a filosofia e a física (embora, curiosamente, com frequência variável entre elas).

Prompt: faz sempre traduções fiéis ao que está escrito sem alterar o seu sentido, a começar por esta " The main purpose of this note is to issue a warning against what may be called the apologetic use of imaginary experiments. This use goes back, I think, to the discussion of the behavior of measuring rods and clocks from the point of view of special relativity. At first these experiments were used in an illustrative and expository way—a perfectly legitimate usage. But later, and in the discussion of quantum theory, they were also used, at times, as arguments, both in a critical and in a defensive or apologetic mood"

Resposta: Aqui está a tradução mantendo o tom e o significado do original:

O principal objetivo desta nota é fazer um alerta contra aquilo a que se pode chamar o uso apologético das experiências imaginárias. Este tipo de uso remonta, creio eu, à discussão sobre o comportamento de réguas e relógios do ponto de vista da teoria da relatividade restrita. Inicialmente, essas experiências eram utilizadas de forma ilustrativa e expositiva — um uso perfeitamente legítimo. Mais tarde, porém, e no âmbito da discussão da teoria quântica, passaram também a ser usadas, por vezes, como argumentos, tanto em sentido crítico como de forma defensiva ou apologética.

Prompt: "(...) the use of imaginary experiments in critical argumentation is, undoubtedly, legitimate: it amounts to an attempt to show that certain possibilities were overlooked by the author of a theory. Clearly, it must also be legitimate to counter such critical objections, for example, by showing that the proposed imaginary

experiment is in principle impossible, and that here, at least no possibility was overlooked.”

Resposta: Claro, aqui está a tradução cuidada:

O uso de experiências imaginárias na argumentação crítica é, indiscutivelmente, legítimo: trata-se de uma tentativa de mostrar que certas possibilidades foram ignoradas pelo autor de uma teoria. É claro que também deve ser legítimo responder a essas objeções críticas, por exemplo, demonstrando que a experiência imaginária proposta é, em princípio, impossível e que, pelo menos neste caso, nenhuma possibilidade foi negligenciada.

Prompt: The ancient Sceptics, who wanted to avoid being saddled with dogmatic opinions, made abundant use of thought experiments not in order to settle philosophical controversies but to formulate arguments of the same strength in support of contradictory beliefs. Indeed, in some cases the hypothetical scenario of one and the same thought experiment was evoked on both sides of a philosophical dispute. Thus, thought experiments were used by ancient philosophers: first, to support philosophical theories; second, to rebut philosophical theories; and third, to induce suspension of judgement. This is what I call the triple life of ancient thought experiments.

Resposta: Aqui está a tradução fiel e clara:

Os antigos cétricos, que procuravam evitar o compromisso com opiniões dogmáticas, fizeram uso abundante de experiências mentais — não com o objetivo de resolver controvérsias filosóficas, mas para formular argumentos de força equivalente em apoio a crenças contraditórias. De facto, em alguns casos, o mesmo cenário hipotético de uma experiência mental era invocado por ambos os lados de uma disputa filosófica. Assim, as experiências mentais foram utilizadas pelos filósofos da Antiguidade: primeiro, para sustentar teorias filosóficas; segundo, para refutar teorias filosóficas; e terceiro, para induzir a suspensão do juízo. É a isto que chamo a tripla vida das experiências mentais antigas.

Prompt: “Usually, a thought experiment is a piece of fictional writing, but not every piece of fiction is a thought experiment. Plato’s writings are full of different kinds of fiction so that the question poses itself what distinguishes thought experiments from those other kinds of fiction he employs. Further, every thought experiment is an invitation by the author to imagine something, usually addressed to the reader. Plato’s texts are dialogues where one interlocutor proposes something to another interlocutor”

Resposta: Claro, Vanessa! Aqui está a tradução mantendo o sentido e o estilo:

Normalmente, uma experiência mental é um texto de ficção, mas nem todo texto ficcional é uma experiência mental. Os escritos de Platão estão repletos de diferentes tipos de ficção, o que levanta a questão sobre o que distingue as experiências mentais desses outros tipos de ficção que ele utiliza. Além disso, toda experiência mental constitui um convite do autor a imaginar algo, sendo esse convite geralmente dirigido ao leitor. Já os textos de Platão são diálogos, em que um interlocutor propõe algo a outro.

Prompt: Thought experiments that play the above roles can improve the quality of our epistemo logical relationships with the world without necessarily (or merely) increasing our stock of justified true beliefs. For instance, illustrating a claim is not the same as justifying that claim or suggesting that it is true, since we can illustrate false claims. The same goes for attention drawing. I do not deny that new knowledge can result from such thought experiments (e.g., we can always gain knowledge that we have just performed a thought experiment). I merely claim that there is more to the epistemological power of thought experiments than knowl edge production.¹ We must not restrict our epistemologies of thought experiments therefore to whatever is reconstructible as a set of true propositions

Resposta: Aqui está a tradução cuidada e fiel ao sentido do excerto:

As experiências mentais que desempenham os papéis acima referidos podem melhorar a qualidade das nossas relações epistemológicas com o mundo sem necessariamente (ou meramente) aumentarem o nosso conjunto de crenças verdadeiras justificadas. Por

exemplo, ilustrar uma afirmação não é o mesmo que justificá-la ou sugerir que é verdadeira, uma vez que também podemos ilustrar afirmações falsas. O mesmo se aplica à captação da atenção. Não nego que possa resultar novo conhecimento dessas experiências mentais (por exemplo, podemos sempre adquirir o conhecimento de que acabámos de realizar uma experiência mental). Apenas sustento que o poder epistemológico das experiências mentais vai para além da simples produção de conhecimento. Não devemos, por isso, restringir as nossas epistemologias das experiências mentais ao que pode ser reconstruído como um conjunto de proposições verdadeiras.

Prompt: Thought experiments have therefore been recognized as helping us to create semantic connections between new ideas, concepts, models, etc., on the one hand, and experiences that we have already had, experiences we might have, existing knowledge, abilities, concepts, etc., on the other. In other words, through them we can schematize difficult theoretical entities. (...) Thus, since we can increase meaningfulness using thought experiments, we can increase OU using thought experiments

Resposta: As experiências mentais foram, portanto, reconhecidas como úteis na criação de ligações semânticas entre, por um lado, novas ideias, conceitos, modelos, entre outros, e, por outro, experiências que já vivemos, experiências que poderemos vir a ter, conhecimentos prévios, capacidades, conceitos, etc. Em outras palavras, através delas podemos esquematizar entidades teóricas complexas. (...) Assim, uma vez que podemos aumentar a significatividade através das experiências mentais, também podemos aumentar a compreensão (OU – *understanding*) por meio delas.

Prompt: Our cognitive abilities are impressive, but we are not perfectly rational, we do not always get things right, and there are sometimes interesting explanations of this that only come to light with empirical investigation. The systematic study of the conditions under which we are liable to make mistakes helps us to guard against them. It can help us in teaching students as well, in choosing examples, and giving appropriate context

Resposta: As nossas capacidades cognitivas são notáveis, mas não somos perfeitamente racionais, não acertamos sempre, e há explicações interessantes para isso que só se tornam visíveis através da investigação empírica. O estudo sistemático das condições em que tendemos a cometer erros ajuda-nos a precavê-los. Pode também ser útil no ensino, ajudando-nos a escolher exemplos e a fornecer o contexto adequado.

Prompt: That people respond differently depending on the variance of factors that we are convinced are irrelevant to the correctness of a judgment provides a caution about our own judgments. This can help us to think about good thought experiment design, especially in the context of testing ideas with others. This does not show that we can never figure out what the right thing to say is, but it does show that figuring it out can be a complicated matter, and that we need to think systematically about the subject matter and to take into account all of the possible factors that may incline us to error, and to try to correct for them so far as possible.

Resposta: O facto de as pessoas responderem de forma diferente consoante a variação de fatores que consideramos irrelevantes para a correção de um juízo serve de alerta em relação aos nossos próprios juízos. Isto pode ajudar-nos a refletir sobre o bom desenho de experiências mentais, especialmente quando se trata de testar ideias com outras pessoas. Isto não significa que nunca possamos descobrir qual é a resposta correta, mas mostra que essa descoberta pode ser um processo complexo, que exige uma reflexão sistemática sobre o objeto em questão e a consideração de todos os fatores que possam levar-nos ao erro, procurando corrigi-los tanto quanto possível.

Prompt: In our experience, polling students is not only an excellent way of getting them to engage with the material, it is also an excellent way of getting them to actively participate in class discussion. Moreover, by taking the time and energy to learn more about a particular group of students' intuitions concerning philosophical problems, we place ourselves in a better position as teachers to help students gain a perspicuous view of the relevant issues involved.

Resposta: Na nossa experiência, inquirir os estudantes não é apenas uma excelente forma de os envolver com o conteúdo, mas também um ótimo método para promover a sua participação ativa nas discussões em sala de aula. Além disso, ao dedicarmos tempo e esforço para conhecer melhor as intuições de um determinado grupo de alunos relativamente a problemas filosóficos, colocamo-nos numa posição mais favorável enquanto professores para ajudar os estudantes a obter uma visão clara e perspicaz das questões relevantes envolvidas.

Prompt: we are not rejecting the use of thought experiments in the classroom, nor are we suggesting that philosophy ought to only rely on abstract theoretical reasoning. We also endorse engaging with concrete historical data, case studies, and first personal accounts as sites for philosophical reflection. Thought experiments offer the possibility to consider certain topics without indexing them to particular stories or histories, or instrumentalizing or exploiting particular narratives for philosophical gain. We are, however, concerned with the depiction of women (often by male philosophers) within such limited terms that fail to acknowledge, when making arguments and when teaching, the complex intersectional nature of womanhood, motherhood, or interpersonal romantic relationships.

Resposta: Não rejeitamos o uso de experiências mentais na sala de aula, nem sugerimos que a filosofia deva basear-se apenas no raciocínio teórico abstrato. Também apoiamos o envolvimento com dados históricos concretos, estudos de caso e relatos pessoais como espaços para reflexão filosófica. As experiências mentais oferecem a possibilidade de considerar certos temas sem os vincular a histórias ou contextos específicos, ou sem instrumentalizar ou explorar narrativas particulares para ganhos filosóficos. No entanto, estamos preocupados com a representação das mulheres (muitas vezes feita por filósofos homens) dentro de termos tão limitados que falham em reconhecer, tanto na argumentação como no ensino, a complexa natureza interseccional da condição feminina, da maternidade e das relações amorosas interpessoais.

Prompt: Escreve a experiência mental do merceeiro do ponto de vista de conformidade ao dever mas não digas que é conforme o dever porque é suposto que os meus alunos identifiquem qual é a ação.

Resposta: “Era uma pequena mercearia no centro da cidade, frequentada por muitos clientes, alguns habituais, outros turistas que não conheciam bem os preços dos produtos. O dono da mercearia, o Sr. Luís, era conhecido por vender produtos de qualidade e por tratar bem os clientes.

Certo dia, um jovem entrou na loja para comprar um saco de arroz. Parecia não estar familiarizado com os preços e olhava para as prateleiras com alguma hesitação. O Sr. Luís reconheceu a situação e, apesar de saber que poderia cobrar um valor mais alto sem que o cliente percebesse, decidiu manter o preço habitual. Afinal, se comesse a enganar clientes, poderia acabar com uma má reputação e perder a confiança dos fregueses.

Ele entregou o saco de arroz ao jovem, recebeu o pagamento e sorriu cordialmente. Ao vê-lo sair da loja, sentiu-se satisfeito por ter conduzido o seu negócio de forma justa, garantindo que os clientes continuassem a confiar nele e voltassem sempre que precisassem de algo.”

Prompt: Agora rescreve com base numa ação por dever.

Resposta: “Era uma pequena mercearia no centro da cidade, frequentada por muitos clientes, alguns habituais, outros turistas que não conheciam bem os preços dos produtos. O dono da mercearia, o Sr. Luís, acreditava que a honestidade era um princípio fundamental e que devia tratar todos os clientes com justiça, independentemente das circunstâncias.

Certo dia, um jovem entrou na loja para comprar um saco de arroz. Parecia não estar familiarizado com os preços e olhava para as prateleiras com alguma hesitação. O Sr. Luís percebeu que poderia facilmente cobrar um valor mais alto sem que o cliente notasse, mas nem sequer considerou essa possibilidade. Para ele, ser honesto não

dependia de possíveis consequências, como manter uma boa reputação ou garantir a lealdade dos clientes. Ele simplesmente acreditava que era seu dever agir com retidão, independentemente do impacto que isso tivesse nos negócios.

Assim, cobrou o preço justo ao jovem, recebeu o pagamento e sorriu, não porque esperava algum benefício, mas porque sabia que tinha feito o que era moralmente correto.”

Prompt: Agora reescreve com base numa ação contrária ao dever.

Resposta: “Era uma pequena mercearia no centro da cidade, frequentada por muitos clientes, alguns habituais, outros turistas que não conheciam bem os preços dos produtos. O dono da mercearia, o Sr. Luís, estava sempre atento às oportunidades para aumentar os seus lucros.

Certo dia, um jovem entrou na loja para comprar um saco de arroz. Parecia não estar familiarizado com os preços e olhava para as prateleiras com alguma hesitação. O Sr. Luís percebeu imediatamente a situação e decidiu aproveitar-se dela. Sem qualquer hesitação, aumentou o preço do arroz, convencido de que o cliente não questionaria o valor. O jovem pagou sem desconfiar, e o Sr. Luís sorriu, satisfeito por ter conseguido lucrar um pouco mais à custa da ingenuidade do rapaz.

Para ele, o mais importante era o sucesso do seu negócio, independentemente de como o alcançava. Desde que ninguém percebesse, não via problema em agir dessa forma.”

Prompt: Dá me um exemplo em que tenhamos de calcular as melhores consequências para agir corretamente. Quero algo tipo isto: Suponhamos que um hospital tem poucos recursos e tem de decidir se dá a última dose de um medicamento a uma pessoa ou a outra.

Resposta: “O Dilema do Último Medicamento: Imagina que trabalhas num hospital com recursos muito limitados e há apenas uma dose restante de um medicamento essencial

para salvar um paciente. No entanto, dois pacientes precisam urgentemente dele para sobreviver, e só podes escolher um.

Os pacientes são:

1. Paciente A: Uma pessoa jovem, de 25 anos, saudável antes da doença e com boas chances de recuperação total se receber o medicamento.
2. Paciente B: Uma pessoa de 80 anos, com outras doenças pré-existentes, cuja recuperação, mesmo com o medicamento, é incerta.

Cálculo das Consequências:

Para tomar a decisão, precisas de avaliar as variáveis relevantes:

- Probabilidade de sobrevivência: O Paciente A tem maior chance de recuperação total.
- Qualidade de vida após o tratamento: O Paciente A pode ter muitos anos de vida produtivos pela frente.
- Impacto nas pessoas ao redor: Se o Paciente B tem uma família dependente dele, isso pode ser um fator a considerar.

Se seguimos um raciocínio consequencialista, a melhor escolha seria dar o medicamento ao Paciente A, pois essa decisão tende a gerar o maior benefício global, considerando a maior expectativa de vida e recuperação.

Este dilema mostra como, em situações de escassez, decisões difíceis exigem pesar as consequências de cada escolha para maximizar o bem-estar geral.”

Prompt: Traduz "More or less" Carol had decided to use a large slice of her substantial wealth to improve life in an impoverished village in southern Tanzania. However, since she had reservations about birth-control programmes, the development agency which she was working with had come up with two possible plans. The first would involve no birth-control element. This would probably see the population of the village rise from 100 to 150 and the quality of life index, which measures subjective as well as objective

factors, rise modestly from an average of 2.4 to 3.2. The second plan did include a non-coercive birthcontrol programme. This would see the population remain stable at 100, but the average quality of life would rise to 4.0. Given that only those with a quality of life ranked as 1.0 or lower consider their lives not to be worth living at all, the first plan would lead to there being more worthwhile lives than the second, whereas the second would result in fewer lives, but ones which were even more fulfilled. Which plan would make the best use of Carol's money"

Resposta: "Mais ou menos: Carol decidiu usar uma grande parte da sua considerável fortuna para melhorar a vida de uma aldeia empobrecida no sul da Tanzânia. No entanto, como tinha reservas em relação a programas de controlo de natalidade, a agência de desenvolvimento com a qual ela estava a trabalhar apresentou dois planos possíveis.

O primeiro não incluiria qualquer elemento de controlo de natalidade. Este plano provavelmente faria a população da aldeia aumentar de 100 para 150 pessoas, e o índice de qualidade de vida, que mede fatores subjetivos e objetivos, aumentaria modestamente de uma média de 2,4 para 3,2.

O segundo plano incluía um programa de controlo de natalidade não coercivo. Nesse caso, a população permaneceria estável em 100 pessoas, mas a qualidade de vida média aumentaria para 4,0.

Tendo em conta que apenas aqueles com um índice de qualidade de vida de 1,0 ou inferior consideram as suas vidas como não valendo a pena ser vividas, o primeiro plano resultaria em mais vidas consideradas dignas, enquanto o segundo levaria a menos vidas, mas com uma realização ainda maior. Qual dos planos faria o melhor uso do dinheiro de Carol?"

Prompt: Traduz a seguinte experiência mental: Thomson's Society of Music Lovers (Thomson 1971): Imagine this. You wake up and find yourself back to back in bed with an unconscious violinist. A famous unconscious violinist. He has been found to have a

fatal kidney ailment, and the Society of Music Lovers has canvassed all the available medical records and found that you alone have the right blood type to help. They have therefore kidnapped you, and last night the violinist's circulatory system was plugged into yours, so that your kidneys can be used to extract poisons from his blood as well as your own. The director of the hospital now tells you, "Look, we're sorry the Society of Music Lovers did this to you . . . but still, they did it, and the violinist is now plugged into you. To unplug you would be to kill him. But never mind, it's only for nine months. By then he will have recovered from his ailment, and can safely be unplugged from you. Question: Is it morally permissible for you to simply unplug yourself from the violinist right away?

Resposta: "A Sociedade dos Amantes de Música" de Thomson (1971): Imagine isto. Você acorda e descobre-se deitado de costas numa cama, ligado a um violinista inconsciente. Um violinista famoso e inconsciente. Foi descoberto que ele sofre de uma doença renal fatal, e a Sociedade dos Amantes de Música analisou todos os registos médicos disponíveis e concluiu que apenas você tem o tipo de sangue certo para o ajudar. Assim, eles raptaram-no, e, na noite passada, conectaram o sistema circulatório do violinista ao seu, para que os seus rins possam ser usados para filtrar as toxinas do sangue dele e do seu. O diretor do hospital agora diz-lhe:

"Olhe, lamentamos que a Sociedade dos Amantes de Música lhe tenha feito isto... mas, ainda assim, fizeram-no, e agora o violinista está ligado a si. Desligá-lo seria matá-lo. Mas não se preocupe, é apenas por nove meses. Até lá, ele terá recuperado da sua doença e poderá ser desligado de si em segurança. Pergunta: É moralmente permissível que se desligue imediatamente do violinista?"

Prompt: Traduz Bernard Williams's Jim and the Indians (Williams 1973): Jim finds himself in the central square of a small South American town. Tied up against the wall are a row of twenty Indians, most terrified, a few defiant, in front of them several armed men in uniform. A heavy man . . . turns out to be the captain in charge and, after a good deal of questioning of Jim which established that he got there by accident while on a botanical

expedition, explains that the Indians are a random group of the inhabitants who, after recent acts of protest against the government, are just about to be killed to remind other possible protestors of the advantages of not protesting. However, since Jim is an honored visitor from another land, the captain is happy to offer him a guest's privilege of killing one of the Indians himself. If Jim accepts, then as a special mark of the occasion, the other Indians will be let off. Of course, if Jim refuses, then there is no special occasion, and Pedro here will do what he was about to do when Jim arrived, and kill them all. Question: Should Jim kill one Indian to spare the lives of nineteen others?

Resposta: Bernard Williams, "Jim e os índios" (Williams 1973): Jim encontra-se na praça central de uma pequena cidade da América do Sul. Amarrados contra a parede está uma fila de vinte índios, a maioria aterrorizada, alguns desafiantes, e, à sua frente, vários homens armados de uniforme. Um homem corpulento... que se revela ser o capitão no comando, após uma série de perguntas a Jim — que deixam claro que ele chegou ali por acidente, enquanto estava numa expedição botânica —, explica que os índios são um grupo aleatório de habitantes que, depois de recentes atos de protesto contra o governo, estão prestes a ser executados para lembrar outros possíveis manifestantes das vantagens de não protestar. No entanto, como Jim é um visitante honrado de outro país, o capitão tem o prazer de lhe oferecer o privilégio de convidado de matar ele próprio um dos índios. Se Jim aceitar, então, como marca especial da ocasião, os outros índios serão libertados. Claro que, se Jim recusar, então não haverá ocasião especial, e Pedro, ali presente, fará o que estava prestes a fazer quando Jim chegou e matará todos os índios. Pergunta: Deverá Jim matar um índio para poupar a vida de outros dezanove?"

Prompt: Traduz In Europe, a woman was near death from cancer. One drug might save her, a form of radium that a druggist in the same town had recently discovered. The druggist was charging \$2,000, ten times what the drug cost him to make. The sick woman's husband, Heinz, went to everyone he knew to borrow the money, but he could only get together about half of what it cost. He told the druggist that his wife was dying

and asked him to sell it cheaper or let him pay later. But the druggist said, "No." The husband got desperate and broke into the man's store to steal the drug for his wife. Should the husband have done that? Why?

Resposta: “Na Europa, uma mulher estava à beira da morte devido a um câncer. Havia um medicamento que poderia salvá-la, uma forma de rádio que um farmacêutico da mesma cidade havia descoberto recentemente. O farmacêutico estava cobrando \$2.000, dez vezes o custo de produção do medicamento. O marido da mulher doente, Heinz, tentou conseguir dinheiro emprestado com todas as pessoas que conhecia, mas só conseguiu reunir cerca de metade do valor necessário. Ele implorou ao farmacêutico, explicando que sua esposa estava morrendo, e pediu que ele vendesse o medicamento por um preço mais baixo ou permitisse o pagamento posterior. No entanto, o farmacêutico recusou. Desesperado, o marido invadiu a loja do farmacêutico e roubou o medicamento para salvar sua esposa. Ele deveria ter feito isso? Porquê?”

Prompt: traduz It's just typical – you wait years for a career breakthrough then two opportunities turn up at once. Penny had finally been offered two ambassadorial positions, both at small South Sea Island states of similar size, geology and climate. Raritaria had strict laws which prohibited extra-marital sex, drink, drugs, popular entertainments and even fine food. The country permitted only the 'higher pleasures' of art and music. Indeed, it actually promoted them, which meant it had world-class orchestras, opera, art galleries and 'legitimate' theatre. Rawitaria, by contrast, was an intellectual and cultural desert. It was nonetheless known as hedonists' paradise. It had excellent restaurants, thriving comedy and cabaret circuit, and liberal attitudes to sex and drugs. Penny did not appreciate having to choose between the higher pleasures of Raritaria and the lower ones of Rawitaria, for she enjoyed both. Indeed, a perfect day for her would combine good food, good drink, high culture and low fun. Choose she must, though. So, forced to decide, which would it be?

Resposta: “É sempre assim – você passa anos esperando um avanço na carreira e, de repente, aparecem duas oportunidades ao mesmo tempo. Penny finalmente recebeu

duas ofertas para cargos de embaixadora, ambos em pequenos estados das Ilhas do Sul do Pacífico, de tamanho, geologia e clima semelhantes. Raritaria tinha leis rigorosas que proibiam sexo extraconjugal, bebidas alcoólicas, drogas, entretenimentos populares e até mesmo comida requintada. O país permitia apenas os "prazeres superiores" da arte e da música. Na verdade, ele os promovia ativamente, o que significava que possuía orquestras, ópera, galerias de arte e teatro "legítimo" de nível mundial. Rawitaria, por outro lado, era um deserto intelectual e cultural. No entanto, era conhecido como o paraíso dos hedonistas. Tinha excelentes restaurantes, um circuito vibrante de comédia e cabaré, além de atitudes liberais em relação ao sexo e às drogas. Penny não gostava de ter que escolher entre os prazeres superiores de Raritaria e os inferiores de Rawitaria, pois apreciava ambos. Na verdade, para ela, um dia perfeito combinaria boa comida, boa bebida, alta cultura e diversão mundana. Mas ela precisava escolher. Então, forçada a decidir, qual seria sua escolha?"

Prompt: Podes fornecer-me uma bibliografia atualizada e de referência sobre o tema das experiências mentais na filosofia, incluindo livros e artigos académicos importantes?

Resposta: “Claro! Aqui tens uma bibliografia atualizada e de referência sobre experiências mentais na filosofia, com livros e artigos importantes para aprofundar o tema:

Livros essenciais

- Brown, James Robert — *Philosophical Thought Experiments* (2023): análise detalhada sobre o papel e valor das experiências mentais.
- Stuart, Michael T. — *Thought Experiments in Philosophy* (2017): aborda definição, tipos e importância das experiências mentais.
- Williamson, Timothy — *The Philosophy of Philosophy* (2007): análise crítica sobre o uso de intuições na filosofia.
- Rescher, Nicholas — *Thought Experiments* (2001): obra clássica sobre a natureza e papel epistemológico das experiências mentais.

Artigos acadêmicos

- Häggqvist, Sigurd (2011). "Why Thought Experiments Are Not Arguments." *Erkenntnis*, 75(1), 83–105.
- Ludwig, Kirk (2007). "Thought Experiments in Philosophy, Science and the Law." *Poetics Today*, 28(4), 563–582.
- Wilkes, Katherine V. (1988). "How to Think about Thought Experiments." *Philosophy of Science*, 55(2), 237–247.
- Dennett, Daniel C. (2013). *Intuition Pumps and Other Tools for Thinking* — crítica ao valor epistemológico das experiências mentais.

Outras referências úteis

- Searle, John R. (1980). *Minds, Brains and Science*.
- Goodman, Nelson (1946). "The Problem of Counterfactual Conditionals." *The Journal of Philosophy*, 43(12), 289–295.

Se quiseres, posso ajudar a formatar estas referências para normas como APA ou Chicago."

Prompt: usando apenas este artigo da standford encyclopedia como referência diz me em que aspeto as intuições dificultam as experiências mentais

Resposta: As intuições desempenham um papel central nas experiências mentais filosóficas, servindo como base para julgamentos sobre cenários hipotéticos. No entanto, sua confiabilidade tem sido objeto de debate, especialmente à luz das descobertas da filosofia experimental. A Stanford Encyclopedia of Philosophy destaca que a confiabilidade das intuições foi desafiada com base em duas principais linhas de argumentação: uma derivada de explicações evolutivas da capacidade de intuir e outra baseada em experimentos que demonstram a relatividade cultural das intuições. Essas descobertas indicam que as intuições podem variar significativamente entre diferentes culturas, gêneros e contextos sociais, o que levanta questões sobre sua universalidade

e, conseqüentemente, sobre a validade das experiências mentais que dependem delas. Além disso, a crítica sugere que confiar em intuições pode ser problemático, pois elas podem ser influenciadas por fatores extrínsecos e não necessariamente refletir verdades filosóficas universais. Portanto, embora as intuições sejam ferramentas valiosas na filosofia, sua aplicação em experiências mentais deve ser cuidadosamente considerada, levando em conta as possíveis variações e influências contextuais que podem afetar sua confiabilidade.

Prompt: melhora esta frase "No caso do ensino da filosofia no secundário, esta ideia é evidente nas aprendizagens essenciais, protagonizadas por autores homens e brancos."

Resposta: "Claro! Aqui tens uma versão mais clara e académica da frase: "No caso do ensino da Filosofia no ensino secundário, essa realidade manifesta-se nas Aprendizagens Essenciais, onde predominam autores homens e brancos." Se quiseres uma versão um pouco mais crítica ou explicativa, posso desenvolver. Aqui vai uma alternativa ligeiramente mais elaborada: "No ensino secundário, essa tendência torna-se visível nas Aprendizagens Essenciais de Filosofia, que privilegiam majoritariamente autores homens e brancos, limitando a diversidade de perspetivas apresentadas aos alunos."

Prompt: melhora esta frase: "Quando fazemos uma experiência mental como o problema do trolley, não estamos só a imaginar o cenário, mas também a pensar ativamente sobre ele ao analisar as opções e a decidir qual seria a atitude correta do ponto de vista moral. É esta atividade de pensar ativamente, de analisar as opções e de refletir sobre a escolha moral correta que torna este cenário hipotético, ou outros, numa experiência mental, e não apenas um exemplo ilustrativo."

Resposta: "Ao realizarmos uma experiência mental, como no problema do trolley, não nos limitamos a imaginar o cenário; envolvemo-nos num processo ativo de pensamento, no qual analisamos as opções e ponderamos qual seria a atitude moralmente correta. É essa reflexão crítica e deliberada que transforma o cenário hipotético, e outros

semelhantes, numa verdadeira experiência mental, e não apenas num exemplo ilustrativo." Se quiseres, posso ajudar a ajustar mais algum trecho!"

Prompt: podes rever gramaticalmente esta frase "Assim, como foco não apenas a exposição teórica da distinção entre ética e moral ou das áreas da ética, mas sobretudo a criação de condições para que os alunos se confrontassem diretamente com questões morais que exigissem uma tomada de posição pessoal."

Resposta: "Claro, Vanessa! A frase tem boa estrutura, mas pode ser ligeiramente revista para maior clareza e correção gramatical. Aqui está uma sugestão de reformulação: Assim, o foco não está apenas na exposição teórica da distinção entre ética e moral ou das áreas da ética, mas sobretudo na criação de condições para que os alunos se confrontassem diretamente com questões morais que exigissem uma tomada de posição pessoal."

Prompt: Poderias me explicar melhor o que é que o Michael T. Stuart defende sobre o valor heurístico das experiências mentais neste artigo?

Resposta: "Claro! Stuart (2017) defende que uma das principais funções das experiências mentais é o seu valor heurístico — ou seja, a sua capacidade de gerar novas hipóteses, ideias ou teorias. Ele argumenta que, ao explorar cenários imaginários, os filósofos podem identificar possíveis lacunas nos seus modelos teóricos ou chegar a intuições que orientam novas investigações. Para Stuart, este papel heurístico não depende da veracidade empírica do cenário, mas da sua utilidade no raciocínio filosófico."

Prompt: Podes explicar melhor a crítica do Dennett às experiências mentais?

Resposta: "Claro! Daniel Dennett critica fortemente as experiências mentais, especialmente aquelas que se baseiam apenas em intuições. No artigo "Where am I?" e noutros textos, ele defende que confiar em intuições geradas por cenários imaginários

pode ser enganador, já que essas intuições nem sempre são fiáveis ou universais. Para Dennett, muitas vezes os filósofos constroem "cenários intuitivamente apelativos" que, quando examinados empiricamente ou com mais rigor, colapsam. Ele defende um modelo mais empírico e cientificamente informado de filosofia.”

Prompt: Com base nestes documentos, podes explicar melhor porque é que o Williamson fornece uma definição de intuição, mas ainda assim quer descartá-la?

Resposta: Claro! Aparentemente pode parecer contraditório, mas faz sentido dentro da proposta filosófica de Timothy Williamson. Williamson define intuições como julgamentos espontâneos, não inferidos conscientemente, muitas vezes acompanhados por uma sensação de evidência ou certeza. São reações imediatas que temos quando confrontados com certos cenários — como os das experiências mentais. No entanto, ele não considera essas intuições uma base epistémica fiável para a filosofia. E há três razões principais para isso:

1. As intuições são psicologicamente frágeis – variam consoante o contexto, a cultura e os preconceitos do indivíduo. Isso faz com que não sejam universalmente confiáveis.
2. A filosofia deve procurar maior rigor metodológico, à semelhança das ciências. Williamson defende que devemos privilegiar a análise conceitual rigorosa e a inferência lógica, em vez de reações subjetivas não verificáveis.
3. A definição de intuição é estratégica – Williamson define claramente o que entende por intuição justamente para poder criticar o seu uso tradicional na filosofia. Ao clarificar o conceito, torna-se possível rejeitar o seu estatuto epistémico com mais precisão.

Em resumo, Williamson não é incoerente: ele define intuição para mostrar por que ela não deve ser usada como evidência. É um movimento crítico-metodológico, que visa fortalecer a filosofia como disciplina rigorosa e menos dependente de impressões subjetivas.”

Prompt: podes me dizer que experiencias mentais presentes nestes livros podem ser usadas para as aulas dedicadas ao ensino do utilitarismo e da ética kantiana

Respostas: “Vanessa, dos dois livros que partilhaste — *Do Llamas Fall in Love?* de Peter Cave e *The Pig That Wants to Be Eaten* de Julian Baggini — há várias experiências mentais que são perfeitamente adequadas para aulas de introdução ao utilitarismo e à ética kantiana. Eis uma seleção clara e organizada por teoria:

Para o Utilitarismo (John Stuart Mill, Bentham)

O foco está nas consequências das ações e no maior bem-estar possível para o maior número.

Do Llamas Fall in Love?

- Capítulo 1 – *Someone Else Will...* Goodman recusa o cargo de carrasco por princípio, mas isso pode resultar em mais sofrimento se o substituto for cruel.
 - *Tópico-chave:* consequências práticas vs. princípios morais
 - *Boa pergunta:* Será preferível comprometer um princípio se o resultado for menos sofrimento?
- Capítulo 3 – *The Violinist: Should You Unplug?* Adaptado do exemplo de Judith Jarvis Thomson, pode ser usado para discutir decisões com impacto utilitarista (libertar-se ou manter alguém vivo?).
 - *Tópico-chave:* sacrifício pessoal vs. salvar uma vida
- Capítulo 20 – *Mercy: Tempering and Tampering with Justice*. Discutem-se os limites entre justiça retributiva e clemência.
 - *Tópico-chave:* justiça utilitarista, perdão e prevenção de sofrimento.

The Pig That Wants to Be Eaten

- Experimento 5 – *The Pig That Wants to Be Eaten*. Um porco que deseja ser comido, e um frango sem consciência são servidos a um vegetariano.

- *Tópico-chave*: consequências morais de causar sofrimento vs. desejos das criaturas envolvidas
- *Exploração utilitarista*: é errado matar sem sofrimento? A felicidade (ou ausência de dor) justifica?
- Experimento 7 – *When No One Wins*. Soldado deve violar uma civil sob ordens, ou será morto e outro o fará de forma mais cruel.
 - *Tópico-chave*: cálculo do mal menor
 - *Discussão utilitarista*: minimização do sofrimento mesmo em ações intrinsecamente erradas
- Experimento 52 – *More or Less* Carol pode melhorar a vida de uma aldeia, mas o número de vidas varia conforme o plano.
 - *Tópico-chave*: mais vidas com menor qualidade vs. menos vidas com maior qualidade
 - *Perfeito para discutir*: utilitarismo clássico vs. utilitarismo das preferências ou da qualidade (como Mill).

Para a Ética Kantiana

Foco em princípios, dignidade humana, autonomia e na universalização da ação (imperativo categórico).

Do Llamas Fall in Love?

- Capítulo 1 – *Someone Else Will...* Goodman age por princípio contra a pena de morte.
 - *Tópico-chave*: dever moral e integridade, independentemente das consequências
 - *Pergunta kantiana*: Pode esta máxima ser universalizada?

- Capítulo 33 – *Mindful of Barbarians – Within and Without*. Discute o perigo de agir seguindo impulsos profundos sem reflexão sobre princípios morais.

➤ *Tópico-chave*: ética da autonomia vs. instinto

- Capítulo 22 – *The Frog, the Scorpion and 'Thou Shalt Not'*. Metáfora do escorpião que trai por natureza — ótima para discutir a obrigatoriedade do dever moral, mesmo quando difícil.

The Pig That Wants to Be Eaten

- Experimento 83 – *The Golden Rule*. Constance quer fugir com o marido da amiga e a fortuna, mas tenta justificar pela universalização.

➤ *Tópico-chave*: distorção do imperativo categórico

➤ *Excelente para mostrar*: limites da racionalização moral

- Experimento 27 – *Duties Done*. Um homem resiste à tentação de facilitar a sua vida para manter uma promessa.

➤ *Tópico-chave*: cumprimento do dever mesmo com sacrifício

➤ *Kant puro*: agir por dever, não por inclinação”

Prompt: Preciso de perguntas para um formulário para recolher dados para o meu relatório de estágio sobre as experiências mentais (nas aulas utilizei a atividade com as experiências mentais que irei aplicar no fim de novo e isto permite que eu verifique e os alunos também verifiquem se as suas respostas mudaram e se agora conseguem justificar melhor as suas respostas. nesta atividade abordei a experiência do Jim e dos índios, o pianista da Judith thomson e o barco salva-vidas. depois noutra aula usei o exemplo do merceiro reescrito para se adaptar aos três tipos de ações em kant. usei ainda o exemplo de uma sociedade em que nos regimos pelas nossas próprias regras dadas pela razão e outra em que somos guiados por alguém no poder absoluto para

identificar a autonomia e heteronomia da vontade. usei ainda o anel de Gíges para o imperativo categórico e hipotético. usei também o caso dos judeus escondidos numa casa para o conflito de deveres. usei o argumento do Thanos, usei o problema do trolley na série *The Good Place* para introduzir o princípio utilitarista e a imparcialidade. usei dois dilemas (um de se seria melhor mentir a um senhor idoso sobre ter um cancro que não vai afetar a sua vida e outra de um médico que apenas tem um medicamento para duas pessoas e tem de escolher a qual paciente vai dar) para consolidar o princípio da utilidade. usei a experiência mais ou menos do Derek Parfit para a conclusão repugnante, usei as duas sociedades *Arritaria* e *Rawritaria* para explicar o hedonismo qualitativo e quantitativo, assim como os prazeres superiores e inferiores. utilizei a máquina de experiências de Nozick para as críticas.

Resposta: “Aqui estão algumas perguntas que podem compor o teu formulário para recolher dados para o relatório de estágio. Elas estão organizadas de forma a avaliar a percepção inicial dos alunos, a mudança nas suas respostas e a eficácia das experiências mentais no ensino de Ética.

1. Dados Gerais (Opcional, caso queiras segmentar respostas)

2. Percepção Inicial vs. Percepção Atual

- Antes destas aulas, como responderias às seguintes questões? (Responde com base no que pensavas antes de aprender os conteúdos)
 - O que farias na situação do Jim e dos índios? Explica porquê.
 - Achas correto empurrar um homem para salvar cinco pessoas no problema do trolley? Porquê?
 - Se tivesses a oportunidade de usar o anel de Gíges, achas que as pessoas agiriam de forma justa? Porquê?
 - O que define se uma ação é moralmente correta?
- Agora, com o que aprendeste, responderias da mesma forma? O que mudou na tua resposta e porquê?

3. Avaliação das Experiências Mentais no Aprendizado

- Em que medida as experiências mentais ajudaram a compreender os conceitos estudados? (De 1 a 5)
- Qual experiência mental achaste mais impactante? Porquê?
- Houve alguma experiência mental que te fez mudar de opinião sobre um dilema moral? Se sim, qual e porquê?
- Consideras que consegues justificar melhor as tuas respostas agora do que no início? Porquê?

4. Reflexão sobre Ética e Filosofia

- Achas que a filosofia moral influencia as decisões do dia a dia? Dá um exemplo.
- Preferes uma ética baseada em regras absolutas (como Kant) ou em consequências (como o Utilitarismo)? Porquê?
- Como classificarias a tua participação nas aulas? (de 1 a 5)

5. Sugestões e Feedback

- Que aspetos da abordagem com experiências mentais achaste mais interessantes?
- O que poderia ser melhorado para tornar estas atividades mais envolventes?
- Tens alguma outra sugestão ou comentário sobre as aulas?

Achas que este formulário cobre o que precisas? Queres ajustar alguma pergunta ou acrescentar algo?

Prompt: preciso de mais questões de resposta direta como escolha múltipla ou de avaliar de 0 a 5

Resposta: “Aqui tens uma versão com perguntas de escolha múltipla e de avaliação de 0 a 5 para facilitar as respostas:

Compreensão dos Conceitos

1. As experiências mentais ajudaram-te a entender melhor os conceitos filosóficos?

- ☐ () Sim, muito
- ☐ () Sim, um pouco
- ☐ () Não notei diferença
- ☐ () Não, dificultaram mais do que ajudaram

2. Em que medida as experiências mentais facilitaram a compreensão dos conceitos abordados? (0 = não ajudaram nada, 5 = ajudaram imenso)

0 1 2 3 4 5

3. Qual experiência mental te ajudou mais a perceber um conceito filosófico?

- ☐ () Jim e os índios (Utilitarismo)
- ☐ () Problema do trolley (Princípio da Utilidade)
- ☐ () Anel de Gíges (Imperativo Categórico e Hipotético)
- ☐ () Máquina de Experiências (Crítica ao Hedonismo)
- ☐ () Nenhuma destas ajudou particularmente

4. Depois das aulas, achas que consegues justificar melhor as tuas respostas a dilemas morais?

- ☐ () Sim, muito melhor
- ☐ () Sim, um pouco melhor
- ☐ () Não notei diferença
- ☐ () Não, continuo com dificuldade

Pensamento Crítico

5. As experiências mentais fizeram-te questionar as tuas próprias opiniões?

- () Sim, várias vezes
 - () Sim, algumas vezes
 - () Não, mas ajudaram-me a reforçar a minha opinião
 - () Não mudaram nada na minha forma de pensar
6. As experiências mentais ajudaram-te a analisar argumentos diferentes dos teus?
 (0 = nada, 5 = muito)
 0 1 2 3 4 5
7. Com base nas experiências mentais, sentes-te mais preparado para argumentar sobre dilemas morais?
- () Sim, muito mais
 - () Sim, um pouco mais
 - () Não notei diferença
 - () Não, continuo com dificuldades

Pensamento Criativo

8. As experiências mentais incentivaram-te a pensar em soluções diferentes para dilemas morais?
- () Sim, bastante
 - () Sim, um pouco
 - () Não, pensei sempre nas mesmas respostas
 - () Não ajudaram nada
9. Em que medida as experiências mentais tornaram as aulas mais interessantes e estimulantes? (0 = nada, 5 = muito)
 0 1 2 3 4 5

10. Se pudesses criar a tua própria experiência mental para explorar um dilema ético, achas que conseguirias?

- ☐ Sim, facilmente
- ☐ Talvez, com alguma dificuldade
- ☐ Não sei bem como faria isso
- ☐ Não conseguiria

Avaliação Geral

11. Gostaste da abordagem com experiências mentais nas aulas?

- ☐ Sim, achei muito interessante
- ☐ Sim, foi útil, mas não essencial
- ☐ Foi indiferente para mim
- ☐ Não gostei

12. Qual foi o teu nível de participação nas aulas com experiências mentais?

- ☐ Participei ativamente
- ☐ Dei algumas opiniões
- ☐ Preferi ouvir os colegas
- ☐ Não participei

14. Como avalias, no geral, a eficácia das experiências mentais para aprender Filosofia? (0 = nada eficaz, 5 = muito eficaz)
0 1 2 3 4 5

Com este formato, os alunos não têm de escrever muito, mas ainda assim consegues recolher boas informações para o relatório! Gostas assim ou queres que eu reformule algo?