



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE  
**COIMBRA**

Carlos César Quintela Vinhal de Pires Silva

# O PAPEL DA METÁFORA NO ENSINO DE FILOSOFIA

## UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DA METÁFORA

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Carlos César Quintela Vinhal de Pires Silva, orientado pelo Professor Doutor Alexandre Franco Sá, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

junho de 2023

# FACULDADE DE LETRAS

## O PAPEL DA METÁFORA NO ENSINO DE FILOSOFIA UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE AS POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DA METÁFORA

### Ficha Técnica

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| Relatório de Estágio                 |  |
| Título                               | O papel da metáfora no ensino de Filosofia   |
| Subtítulo                            | Uma reflexão crítica sobre as potencialidades didáticas da metáfora  |
| Autor/a                              | Carlos César Quintela Vinhal de Pires Silva  |
| Orientador/a(s)                      | Prof. Doutor Alexandre Franco de Sá  |
| Júri                                 | Presidente: Doutora Elsa Margarida Rodrigues<br>Vogais:<br>1. Doutor Gonçalo Marcelo<br>2. Doutor Alexandre Franco de Sá |
| Identificação do Curso               | 2º Ciclo – Mestrado em Ensino de Filosofia   |
| Área científica                      | Formação de Professores  |
| Data da defesa                       | 12-07-2023   |
| Classificação do Relatório           | 18 valores   |
| Classificação do Estágio e Relatório | 19 valores   |



**- Quem não estuda toda a vida, não  
merece ensinar nem uma só hora!**

JOSÉ PEREIRA VINHAL, meu Avô

## **Agradecimentos**

Ser professor é assumir-se como *profeta* (essa é, aliás, a origem etimológica do termo); é falar em nome de alguém e de alguma coisa; é ser voz de ideias, causas, ideários, saberes, projetos e sonhos. Ser professor é assumir a arte da *sedução* (é isso a pedagogia), apesar de não haver pedagogia que salve a ignorância. Ser professor é apaixonar os outros pelo conhecimento, pelo saber, pela sabedoria. Ser professor é assumir a autoridade dos saberes e dos afetos. Ser professor é também saber ser grato a quem nos ajudou a dar os primeiros passos e todos aqueles que lhes seguiram. E porque não há *sermão* que resgate o exemplo, há alguns agradecimentos que são justos, necessários e imprescindíveis para podermos continuar na senda de uma consciência tranquila.

Em primeiro lugar, cabem algumas palavras de agradecimento à turma 11º B1 do Agrupamento de Escolas da Mealhada. Estas palavras, embora tenham o intuito de ser muito mais que uma mera nota, serão sempre escassas e serão sempre insuficientes para demonstrar a imensa gratidão que sinto por, desde o primeiro dia até ao último segundo que partilhámos a sala de aula, me aceitarem e respeitarem, tratando-me com carinho e uma imensa estima. O caminho de aprendizagens que fizemos ao longo deste ano foi percorrido em conjunto; em cada palavra saída da minha voz que acompanhavam, eu acompanhava os seus silêncios, as suas intervenções e os seus rostos que dizem muito mais do que julgam. E é porque foram quem foram que eu cresci e melhorei como professor e como pessoa. Espero genuinamente que continuem a construir o seu caminho e cheguem mais longe do que podem sonhar.

Em segundo lugar, à Dra. Ana Isabel Santos, pela paciência e pelo muito tempo despendido. E estou especialmente agradecido pela generosidade da partilha que eu não tinha direito de pedir nem a Dra. Ana Isabel tinha o dever de ceder. Agradeço-lhe sinceramente o apoio permanente e todos os ensinamentos que, de modo mais formal ou informal, de forma voluntária ou involuntária, me concedeu.

Em terceiro lugar, uma breve nota de agradecimento ao pessoal docente e não docente do Agrupamento de Escolas da Mealhada. Serei sempre muito grato pelo acolhimento e pelos conselhos, pela sensibilidade e pelo seu trato sempre correto para comigo e para com todos.

As notas de agradecimento estendem-se também aos professores que tive ao longo da vida. Como disse há pouco, devo sempre agradecer a quem que me ensinou os primeiros passos e as primeiras letras, porque perante eles manterei sempre uma dívida de gratidão que não poderei nunca pagar.

Cabe igualmente agradecer ao Professor Doutor Alexandre Sá. E esta estima é, sobretudo, devida a toda ajuda e aconselhamento que me ofereceu, pelas conversas, pela preocupação e pela verdadeira orientação que me prestou, tendo indo muito além do estágio.

Do mesmo modo, agradecer à Doutora Elsa Rodrigues. Agradecer-lhe a presença e a demonstração que o afeto é caminho e não obstáculo. Agradecer-lhe o facto de não se ter limitado meramente às suas obrigações enquanto professora dos Seminários Científico Didáticos de Filosofia, mas por ter procurado sempre guiar os seus alunos, através das suas palavras e dos seus exemplos, ao sucesso académico e profissional. A sua ajuda foi inestimável e não poderei estar mais grato por todo o apoio prestado.

Agradecer ainda ao Professor Doutor Luís Umbelino e ao Doutor Manuel Judas, professores no primeiro ano deste ciclo de estudos, que me prepararam para uma aventura que de outra forma não estaria pronto para enfrentar. A disponibilidade demonstrada no ano anterior perpassou para este ano, tendo-se sempre revelados prontos para ajudar em qualquer circunstância.

Naturalmente, será igualmente necessário dedicar umas palavras aos meus colegas e amigos de mestrado. Foram os meus companheiros nesta bela viagem, mas não nos podemos nunca esquecer estamos apenas no começo deste caminho. Que no fim deste percurso encontrem o sucesso que lhes for devido e a felicidade que almejam.

Iniciando agora um conjunto de agradecimentos tom muito mais pessoal, temos que agradecer à Liliana, minha Amiga. Com ela partilho o palco da vida há cerca de vinte e cinco anos, nunca me tendo faltado companheirismo e amizade, carinho e ternura. A ela agradeço-lhe a presença em todos os momentos da vida; a ela agradeço-lhe os desabafos e as alegrias, os receios que confessamos e as crises existenciais que partilhamos. A ela agradeço a confiança que em mim deposita todos os dias, sem nunca esquecer as *escapadas* de última hora que me tiram da rotina e me levam a criar memórias.

Algumas palavras aos meus pais, Graça e Pedro, também são necessárias. Eles são a autêntica demonstração que os obstáculos não se ultrapassam ficando parados a olhá-los. Agradeço-lhes a ajuda e o apoio num amor ilimitado que nunca conheceu fronteiras, o alento, os ensinamentos, as direções e o sustento, o exemplo das suas vidas, das suas lutas diárias e da sua valentia, a sua determinação e a sua entrega plena aos filhos. Que o seu amor e o seu sacrifício fiquem imortalizados nestas linhas, porque já estão eternizados em mim.

Estendo essas palavras aos meus irmãos, Zé e Mariana. Sempre foram amigos de lutas e de sorrisos, mas são, sobretudo, o rosto de memórias partilhadas e origem e destino de tudo o que sou. Agradeço-lhes a confiança e a fé que me entregaram, as conversas, a motivação de

querer ser melhor e de nos fazermos realmente melhores a cada dia que vivemos juntos através da experiência de um amor fraterno.

E termino agradecendo aos meus Avós, Zé e Graça, Milu e Adélio. Não estando já nenhum deles neste mundo, tenho a certeza de que nunca partiram verdadeiramente. As palavras nunca serão suficientes para lhes agradecer o exemplo e o compromisso constantes, ausências presentes de quem sinto uma saudade imensurável e inextinguível, e que procuro encher de orgulho em cada passo que dou.

Talvez estes agradecimentos sejam demasiado redutores. Ou talvez não. Os agradecimentos contêm em si todos os sentimentos da vida e a gratidão é a mais nobre virtude humana. Nunca ninguém se perdeu por reconhecer a ajuda que lhe prestaram, mas muitos perderam-se pelo desprezo que deram ao auxílio que lhes foi concedido. Eu não me quero perder nunca. Então, depois de tudo o que foi dito, apenas uma palavra é suficiente para demonstrar a minha inteira gratidão. A todos e a todas, o meu muito obrigado!

### **Justificação pela via do ensino**

Apesar de reconhecermos que este ponto não é habitual em relatórios de estágio, acreditamos também que, dado o trajeto que nos trouxe até aqui, é importante fazer uma justificação da nossa escolha pelo ensino. De facto, será extremamente raro (para não dizer que se trata de um caso absolutamente único) que alguém que “apenas” tem a licenciatura em Criminologia manifeste interesse em seguir a via do ensino, particularmente do ensino de Filosofia. Porém, há vários motivos que subjazem a esta escolha.

O primeiro desses motivos é que o gosto pela Filosofia sempre esteve presente, ainda que de forma, muitas vezes, oculta em escaninhos do pensamento, subjugada por uma vontade que se dissipou de encontrar uma certa cientificidade quase matemática em todos os aspetos da vida. Contudo, o gosto pela Filosofia foi, lentamente, emergindo, ganhando contornos que não eram expectáveis, num claro crescimento que, no final do ensino secundário, aquando do momento de candidatura ao ensino superior, viu o curso de Filosofia como uma opção a considerar: a última opção do boletim de candidatura.

A primeira opção na altura foi, então, a licenciatura em Criminologia, mas não foi em Portugal que fizemos a nossa formação universitária. Apesar da aceitação em todas as opções de candidatura, tínhamos já aceite, com um entusiasmo muito maior, a possibilidade de fazer os nossos estudos superiores em Salamanca (Espanha), numa universidade histórica e numa cidade que é, em toda a sua extensão, património da humanidade. A opção por Salamanca como cidade universitária na qual viríamos a viver e a estudar era já um sonho antigo que nos

fora prometido na infância e que, diante da real possibilidade de concretização desse objetivo, não foi esquecido e foi cumprido com profunda satisfação e amor.

Terminada a licenciatura, e após período de incerteza relativo ao futuro, dedicámos alguns dias à introspecção do nosso percurso académico, notando a premência da Filosofia em muitas das matérias estudadas e da importância dos filósofos em muitas das disciplinas que compunham o curso, decidindo também nesse momento a vontade de continuação de estudos. Consultámos, então, a oferta formativa da Universidade de Salamanca, instituição e cidade que não estávamos dispostos a abandonar, e encontramos a possibilidade de frequentar um Mestrado em Estudos Avançados em Filosofia. Adensou-se nesse momento o gosto pela Filosofia, tendo, em apenas um ano, sentido mais realização do que em quatro anos de licenciatura, pese a que não nos arrependamos da escolha feita, porque o curso de Criminologia tem também uma relevância premente na sociedade, apesar de ignorado.

Terminado o Mestrado, que tinha a duração de apenas dois semestres, encetámos estudos de Doutoramento imediatamente a seguir, estudos em que nos encontramos no ano de conclusão. Porém, e ainda sem uma ideia clara do que fazer profissionalmente, tendo em conta um certo ziguezagueio na nossa formação universitária, vimos neste Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário uma opção válida para o futuro.

Contudo, e apesar do motivo apresentado, talvez a maior justificação seja uma herança familiar. Oriundo de uma família de professores, sempre vimos com respeito e admiração todos aqueles que se dedicam a esta atividade e vocação. E, talvez, nutramos uma maior estima pelos professores de Filosofia, por ser esta a principal área de ensino a que a nossa família se dedica, tendo começado no Avô materno e seguido as suas duas filhas e tocando-nos, agora, a nós o prosseguimento desse caminho que nos está inscrito no sangue.

A opção pelo ensino de Filosofia no ensino secundário não é uma decisão determinante e final, tendo ainda outras aspirações a longo-prazo que gostaríamos também de ver concretizadas. Mas é um caminho para o presente e para o futuro: um trajeto que abraçamos com paixão, vontade e orgulho, desejosos de fazer transparecer o nosso gosto pela Filosofia aos olhos dos nossos alunos, para que, guiados pelo nosso parco exemplo, também eles possam traçar pelos seus próprios passos os caminhos que os levam aos sonhos.

## **RESUMO**

### **O papel da metáfora no ensino de Filosofia**

O presente texto refere-se ao período de realização do estágio pedagógico, realizado no Agrupamento de Escolas da Mealhada entre setembro de 2022 e maio de 2023, no âmbito do 2º Ciclo do curso de formação de professores de Filosofia no ensino secundário, sendo, essencialmente, constituído por três partes. A primeira parte do relatório abrange os aspetos contextuais do estágio pedagógico: mencionamos e descrevemos a cidade, a escola e a turma em que estivemos envolvidos e na qual desenvolvemos a nossa atividade pedagógica. A segunda parte é constituída por uma descrição narrativa e reflexão da nossa experiência pedagógica e docente, incluindo também as atividades extracurriculares em que participámos, tanto dentro como fora do espaço físico Agrupamento. Por fim, a terceira parte é uma investigação sobre o papel da metáfora no ensino de Filosofia.

Esta terceira parte é o cerne de todo o texto, uma vez que, de certa forma, é o tema transversal que está na base de todo o relatório. Com isso em mente, tentámos estudar as metáforas como uma potencial ferramenta didática passível de ser usada por professores para melhorar a experiência de aprendizagem dos seus alunos. Para isso, analisámos o conceito de metáfora e as suas condições de aplicação para que o uso de metáforas seja eficaz no processo de aprendizagem (e para isso é preciso conhecer e reconhecer as suas capacidades e limitações). Portanto, acreditamos que os resultados da nossa investigação fornecem uma estrutura teórica suficientemente abrangente para entender e utilizar metáforas no ensino de Filosofia, oferecendo uma visão prática para professores, ajudando-os no exercício da sua profissão.

**Palavras-chave:** Metáforas, Educação, Filosofia, Didática, Conceitos.

## **ABSTRACT**

### **The role of metaphors in Philosophy teaching**

The present text refers to the period of pedagogical internship, which was held at Agrupamento de Escolas da Mealhada, between September 2022 and May 2023, referring to the 2<sup>nd</sup> cycle of the training course for philosophy teachers, containing, essentially, three parts. The first part of the report covers the contextual aspects of the pedagogical internship: we mention and describe the city, the school and the class in which we were involved in our day-to-day pedagogical activities. The second part is formed by a narrative description and reflexion of our pedagogical and teaching experience, including also extracurricular activities



in which we participated, both inside and outside the spatial reference of the school. Finally, the third part is an investigation on the role of the metaphors in Philosophy teaching.

This third part is the core of the whole text, given that, in some ways, it's the transversal topic that underlies the whole report. With that in mind we try to study metaphors as a potential didactic tool that could be used by teachers in order to improve the learning experience of their students. For that, we analyse the concept of metaphor and its conditions of application, so that the use of metaphors is effective in the learning process (and in order to accomplish that we must know and recognize their capabilities and limitations). Therefore, we believe the findings of our investigation provide a comprehensive framework for understanding and utilizing metaphors in philosophy education, offering practical insight for teachers and educators.

**Keywords:** Metaphors, Education, Philosophy, Didactic, Concepts.

# ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| Introdução.....  | 12 |
| Primeira parte – Caracterização .....  | 14 |
| 1. Caracterização do contexto de realização de estágio.....  | 14 |
| 2.1. Caracterização do município da mealhada .....   | 14 |
| 2.2. Caracterização do agrupamento de escolas da mealhada .....  | 16 |
| 3. Caracterização da turma.....  | 23 |
| 4. Reflexão sobre as aprendizagens essenciais e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória..... | 24 |
| Segunda parte – Descrição .....  | 28 |
| 1. Reflexão relativa às aulas assistidas lecionadas pela professora orientadora.....                       | 28 |
| 2. Atividades pedagógicas não letivas .....  | 33 |
| 2.1. Participação em reuniões gerais de professores .....  | 33 |
| 2.2. Participação em reuniões do departamento de ciências sociais e humanas ...                            | 33 |
| 2.3. Participação em reuniões do grupo 410 - filosofia.....  | 34 |
| 2.4. Participação em reuniões de conselho de turma.....  | 34 |
| 2.5. Seminários de acompanhamento pedagógico.....  | 36 |
| 2.6. Outras atividades pedagógicas não letivas .....   | 36 |
| 2.6.1. Atividades realizadas no agrupamento .....  | 37 |
| 2.6.2. Atividades realizadas fora do agrupamento.....  | 40 |
| 3. Prática pedagógica supervisionada .....   | 40 |
| 3.1. Aprendizagens essenciais lecionadas .....   | 41 |
| 3.2. Questões e escolhas didáticas.....  | 44 |
| 3.2.1. O recurso à metáfora.....   | 47 |
| 3.3. Construção e correção de instrumentos de avaliação .....  | 49 |
| 3.4. Retrospectiva pessoal: um olhar sobre o presente e o futuro .....                                     | 53 |
| Terceira parte – Investigação e integração: O papel da metáfora no ensino de filosofia.....                | 55 |
| 1. Considerações iniciais.....   | 55 |
| 2. A metáfora: aspetos cognitivos, culturais e interativos .....   | 59 |
| 3. A metáfora como instrumento do processo de ensino-aprendizagem .....                                    | 69 |
| 4. A metáfora como ferramenta didática em filosofia .....  | 74 |
| 4.1. O uso da metáfora em contexto de prática pedagógica supervisionada.....                               | 79 |

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| 5. Considerações finais .....         | 87 |
| Bibliografia/Fontes consultadas ..... | 92 |
| Anexos.....                           | 96 |

## INTRODUÇÃO

O presente texto constitui o relatório do estágio pedagógico em Filosofia, referente ao segundo ano do segundo ciclo de estudos em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, subordinando-se ao tema “*O papel da metáfora no ensino de Filosofia*”. Toda a atividade de prática pedagógica supervisionada foi realizada no Agrupamento de Escolas da Mealhada, particularmente no estabelecimento da Escola Secundária com Terceiro Ciclo do Ensino Básico da Mealhada, tendo tido constante acompanhamento da Dra. Ana Isabel Santos, docente da disciplina de Filosofia<sup>1</sup> na referida instituição e coordenadora do grupo disciplinar na qual se insere a disciplina citada.

Neste texto, além da tentativa de elaborar uma síntese detalhada e que constitua um reflexo fiel do que foram as atividades vividas, experienciadas e protagonizadas, tem como intuito adicional a construção de uma reflexão crítica, fundamentada e diferenciadora das mesmas como forma de proporcionar um momento de introspeção e autoavaliação que cimente as boas práticas e leve à melhoria daquelas cuja margem de progresso é superior. Assim, poderemos subdividir o presente relatório de estágio pedagógico em três partes importantes, que servirão de orientação para o nosso relato e reflexão:

1. Primeira parte: contextualização. Procuraremos justificar o trajeto que levou à nossa eleição que levou à escolha do ensino de Filosofia, particularmente no ensino secundário. Imediatamente após essa justificação, procuraremos caracterizar os contextos de realização de Estágio, nomeadamente o Município da Mealhada e o Agrupamento de Escolas da Mealhada, assim como da turma a que estávamos adstritos. Por fim, e para culminar esta primeira parte, propomos uma brevíssima reflexão sobre as Aprendizagens Essenciais de Filosofia referentes ao 11º ano, sem perder o sentido do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória;
2. Segunda parte: descrição. Procuraremos fazer um relato da atividade pedagógica realizada pelo professor orientador na qual participamos como observadores. Adicionalmente, neste aspeto, faremos uma reflexão geral relativa não apenas às atividades letivas, mas também não letivas nas quais

---

<sup>1</sup> No presente ano letivo (2022-2023), a prática docente da Dra. Ana Isabel Santos correspondia a quatro turmas de Filosofia do 11º (décimo primeiro) ano e a uma turma de Psicologia B do 12º (décimo segundo) ano.

participámos (neste ponto, incluiremos as reuniões em que participámos no papel de docentes, sejam elas reuniões gerais, de grupo ou de departamento ou conselhos de turma, sem esquecer os seminários de acompanhamento pedagógico e outras atividades que dinamizámos ou nas quais fomos participantes). Seguidamente, apresentaremos um relato e uma reflexão daquela foi a nossa prática letiva supervisionada, constituindo este o elemento mais importante da segunda parte, no qual analisaremos retrospectivamente, mas sem nunca deixar de olhar para o futuro, os pontos fortes e as fragilidades encontrados e dialogados previamente com a professora orientadora;

3. Terceira parte: investigação e integração. Procuraremos concretizar o tema apontado no título do relatório de estágio pedagógico (“*O papel da metáfora no ensino de Filosofia*”). Trata-se de um trabalho de carácter simultaneamente investigativo e reflexivo no qual se cruzarão perspetivas teóricas e práticas como forma de aferir se a metáfora desempenha um papel positivo na leção de conteúdos filosóficos e, conseqüentemente, se pode ser uma ferramenta útil à disposição dos docentes da disciplina. Procuraremos também expor e integrar os conhecimentos obtidos dessa investigação, e expor parte da nossa prática pedagógica no que concerne à utilização de metáforas.

## **PRIMEIRA PARTE – CARACTERIZAÇÃO**

### **1. Caracterização do contexto de realização de Estágio**

Uma escola ou, neste caso concreto, um Agrupamento de Escolas, não é uma instituição solitária e isolada do meio que a envolve nem pode estar desfasada do contexto em que está inserida, uma vez que é, tendencialmente, esse meio que a alimenta e justifica, tornando-se, assim, o espelho dos seus elementos e intervenientes, especialmente se tivermos em atenção que se trata de uma instituição de ensino público. Então, para que se possa conhecer e caracterizar um Agrupamento de Escolas é necessário compreender o seu contexto, nomeadamente o seu enquadramento geográfico, histórico e cultural, bem como outras características específicas que nos ajudem o ambiente escolar em questão.

Neste sentido, é imperativo que nos inteiremos, primeiramente, do meio geográfico em que o Agrupamento de Escolas da Mealhada se encontra, a fim de podermos vislumbrar um bom entendimento do mesmo, o que implica o conhecimento da sua história e composição administrativa. Será também necessário adquirir algumas noções relativa a aspetos culturais e desportivos do Município, uma vez que estes podem ser uma mais-valia no desempenho das funções docentes. Ademais, e porque vivemos numa sociedade desigual e, muitas vezes, injusta, será igualmente importante conhecer os apoios sociais relativos à educação obrigatória e universitária disponíveis tanto para os estudantes mais necessitados como para aqueles que obtiveram melhores classificações escolares. Apenas depois desta caracterização do Município poderemos proceder à caracterização do Agrupamento, no qual abordaremos o contexto histórico da sua formação, a sua oferta educativa, os recursos disponíveis, o número de alunos e recursos humanos, a taxa de aproveitamento escolar, a experiência e estabilidade do corpo docente, e os seus pontos fracos e pontos fortes.

#### **2.1. Caracterização do Município da Mealhada**

Ora, tendo em conta o planeamento delineado no ponto anterior, comecemos por caracterizar histórica e geograficamente o Município da Mealhada. O Município da Mealhada foi fundado no dia 6 de novembro de 1836, aquando do reinado de D. Maria II. Originalmente, o Município da Mealhada foi colocado sob a tutela administrativa de Coimbra, tendo passado a pertencer ao Distrito de Aveiro em 1855 numa decisão

considerada polémica, sendo que essa controvérsia ainda é notória ao dia de hoje, algo comprovado pela notável influência da cidade de Coimbra, muito mais próxima da cidade da Mealhada quando comparada com a cidade de Aveiro<sup>2</sup>. Neste sentido, e indo ao encontro do que dizíamos, o Município da Mealhada situa-se no limite sul do Distrito de Aveiro, ainda que, administrativamente, esteja vinculada ao Distrito de Coimbra. A sua área é de, aproximadamente, 112 quilómetros quadrados e conta com 20 428 habitantes<sup>3</sup>, tem como concelhos limítrofes Anadia, Mortágua, Penacova, Coimbra e Cantanhede e como freguesias Barcouço, Casal Comba, Luso, Pampilhosa, Vacariça e União das Freguesias da Mealhada, Ventosa do Bairro e Antes, contabilizando um total de seis freguesias.

É de ressaltar que o Município da Mealhada, nomeadamente na figura da sua cidade-sede (cidade da Mealhada) é também um importante centro urbano da sub-região vinícola da Bairrada, fator de extrema importância para o património gastronómico da região, cujo prato principal é o leitão à Bairrada. Como património histórico e natural, consideramos relevante mencionar o rio Cértima e a Serra do Buçaco<sup>4</sup> (lugar onde se travou a Batalha do Bussaco, aquando da terceira invasão napoleónica, no ano de 1810), o Palace Hotel do Buçaco, o Mosteiro da Vacariça, a Casa Rural Quinhentista, o Museu Militar do Buçaco, o Convento de Santa Cruz e as fontes de água do Luso.

Muito do património histórico enumerado no parágrafo anterior pode também ser inserido no património cultural do Município. Referiremos, adicionalmente ao que já dissemos, o Cineteatro Municipal Messias, Biblioteca Municipal da Mealhada, Biblioteca da Junta de Freguesia da Pampilhosa, BiblioMealhada, Arquivo Municipal da Mealhada, Espaço Internet Mealhad@ e Espaço Internet Luso<sup>5</sup>, Museu Etnográfico da Pampilhosa, Museu Agrícola da Vacariça, Espaço Comendador Melo Pimenta, entre outros. Possui ainda outras valências desportivas, nomeadamente a nível de infraestruturas, com a presença de pavilhões ou polivalentes gimnodesportivos em todas as freguesias do Município, que, além do serviço prestado à comunidade local e

---

<sup>2</sup> Projeto Educativo 2019-2023 do Agrupamento de Escolas da Mealhada.

<sup>3</sup> De acordo com os Censos de 2011, em correspondência com os dados publicitados na página web oficial do Município da Mealhada.

<sup>4</sup> Esta grafia pode ser alternada com *Bussaco*, considerando-se ambas corretas.

<sup>5</sup> Estes dois espaços Internet contribuem para que se possa considerar que cobertura ao nível de comunicações no concelho é boa, algo importante por se tratar de um importante meio de informação e cultura.

internacional, são utilizados muitas vezes para atividades dinamizadas pelo Agrupamento<sup>6</sup>.

Relativamente a apoios sociais prestados pelo Município, existe uma rede de ação social desenvolvida pela Autarquia que visa a organização, gestão e atribuição de apoios, sejam eles universais ou diferenciados. Neste sentido, o Município da Mealhada procura conhecer a situação socioeconómica das famílias pertencentes ao seu âmbito de atuação, como forma de implementar um conjunto de medidas que apoiem as crianças e jovens que frequentam a escolaridade obrigatória em estabelecimentos de ensino público localizados no concelho. Nesse apoio social prestado pelo Município podemos incluir o apoio alimentar (destinado a todos os estudantes), apoio de alojamento (mais orientado para estudantes deslocados do seu agregado familiar para frequência da escola, sempre e quando não seja possível assegurar alternativas ao transporte escolar), auxílios económicos e acessos a recursos pedagógicos (inclui subsídios a famílias mais carenciadas e disponibilização de materiais escolares, entre outras medidas) e bolsas de mérito (que visa alunos com direito a apoios da Ação Social Escolar com bom rendimento escolar no ano transato, referindo-se apenas a estudantes matriculados no ensino secundário)<sup>7</sup>. Existem também apoios para a frequência do ensino superior, algo relevante por existirem alunos com expectativas de prosseguir estudos com graves carências económicas que necessitam de apoios financeiros para concretizar ditas expectativas.

## 2.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas da Mealhada

O Agrupamento de Escolas da Mealhada, na sua formulação atual, foi estabelecido em julho de 2010, aquando da publicação de despacho do Sr. Secretário de Estado João Trocado da Mata por conta da *Resolução do Conselho de Ministros n.º44/2010, de 14 junho*. Foi, então, agrupado o Agrupamento de Escolas da Mealhada, o Agrupamento de Escolas da Pampilhosa e a Escola Secundária com Terceiro Ciclo do Ensino Básico da Mealhada, ficando nesta última instalada a sede do novo Agrupamento, e passando a constituir-se como a única unidade orgânica do Ministério da Educação para oferta pública de ensino no Município da Mealhada. Atualmente, o Agrupamento integra as seguintes instituições de ensino: Jardim de Infância de Antes,

---

<sup>6</sup> Projeto Educativo 2019-2023 do Agrupamento de Escolas da Mealhada.

<sup>7</sup> Projeto Educativo 2019-2023 do Agrupamento de Escolas da Mealhada.



Jardim de Infância de Canedo, Jardim de Infância de Carqueijo, Jardim de Infância de Casal Comba, Jardim de Infância de Luso, Jardim de Infância de Mealhada, Jardim de Infância de Pampilhosa, Jardim de Infância de Quinta do Valongo, Escola Básica de Antes, Escola Básica de Barcouço, Escola Básica de Casal Comba, Centro Escolar de Luso (que, por sua vez, inclui a Escola Básica de Luso e o Jardim de Infância de Luso), Centro Escolar de Mealhada (que inclui a Escola Básica n.º1 de Mealhada e o Jardim de Infância de Mealhada), Escola Básica n.º 1 de Pampilhosa, Escola Básica n.º 2 da Mealhada, Escola Básica n.º 2 de Pampilhosa e Escola Secundária com Terceiro Ciclo do Ensino Básico da Mealhada (que, como dissemos, é a sede do Agrupamento), contabilizando um total de 17 estabelecimentos de ensino<sup>8</sup>.

Em matéria de competências, cabe dizer que estas são repartida com a Câmara Municipal da Mealhada, nomeadamente no que se refere a pessoal não docente e equipamentos, de acordo com o estabelecido no protocolo de delegação de competências do Ministério da Educação para a Autarquia, sendo essa partilha institucional no âmbito de afetação de recursos, mas é, sobretudo, um trabalho de equipa com objetivos comuns<sup>9</sup>.

Um desses objetivos é a escolarização dos mais jovens, missão que o Agrupamento assume e considera imprescindível, especialmente sendo uma instituição de ensino público promotora da inclusão, promovendo uma vasta oferta educativa que procura responder às necessidades da população que a integra. Neste sentido, a oferta curricular inclui Educação Pré-Escolar, Primeiro Ciclo do Ensino Básico, Segundo Ciclo do Ensino Básico, Terceiro Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário (com cursos científico-humanísticos e cursos profissionais)<sup>10</sup> e Educação Especial. Relativamente à Educação Especial é importante revelar que esta compreende intervenção precoce (articulada com serviços de saúde e segurança social), apoio a alunos com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão (com um

---

<sup>8</sup> Projeto Educativo 2019-2023 do Agrupamento de Escolas da Mealhada.

<sup>9</sup> Projeto Educativo 2019-2023 do Agrupamento de Escolas da Mealhada.

<sup>10</sup> Será importante referir que, no ano de realização do estágio, a oferta formativa relativamente ao Ensino Secundário apenas se traduziu em cursos científico-humanísticos, nomeadamente das áreas de Ciências e Tecnologias e Humanidades e Línguas e Humanidades. Quando questionámos o motivo de não haver turmas pertencentes aos demais agrupamentos dentro dos cursos científico-humanísticos, foi referido que não houve suficiente procura que justificasse a abertura de turmas que se enquadrassem nessas áreas e que os alunos que manifestaram interesse nesses cursos foram orientados para outras Escolas e Agrupamentos em que a procura justificou a criação de turmas específicas para essas áreas. No que se refere ao ensino profissional, a justificação prende-se com a existência de uma Escola Profissional no Município que tende a absorver os alunos que pretendem seguir este ramo de formação.

vasto conjunto de medidas aplicáveis consoante o caso concreto) e Centro de Apoio à Aprendizagem (que conta com uma Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e duas salas de estimulação sensorial). Ainda no que concerne à Educação Especial, é de referir também que se pretende uma participação ativa da família no percurso educativo do aluno, oferecer respostas educativas adequadas a cada aluno com necessidade de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão e promover a autonomia e transição para a vida pós-escolar, facilitando a inserção profissional dos alunos com potencial e competências para tal, recorrendo a parcerias com entidades externas à escola como forma de otimizar os recursos disponíveis. A Educação Especial serve um universo de 91 alunos em todo o Agrupamento, o que significa que cerca de 5% dos alunos do Agrupamento estão sob a alçada do Ensino Especial<sup>11</sup>.

Além da oferta curricular mencionada, o Agrupamento oferece e dinamiza um amplo conjunto de atividades e serviços dignos de ser mencionados, que incluem Atividades de Animação e Apoio à Família, na Educação Pré Escolar, e Componente de Apoio à Família, no Primeiro Ciclo do Ensino Básico (ambas promovidas pela Câmara Municipal da Mealhada), Atividades de Enriquecimento Curricular no Primeiro Ciclo de Ensino Básico (promovidas pela Câmara Municipal da Mealhada e que inclui, entre outras, Atividade Física e Desportiva, Ensino de Música e Inglês), Ação Social Escolar (inclui subsídio e alimentação para alunos carenciados e seguro escolar), Serviços de Psicologia e Orientação, Biblioteca Escolar (em diversos dos estabelecimentos do Agrupamento), Programa de Desporto Escolar (para os segundo e terceiro ciclos e ensino secundário), Programa de Apoio à Promoção e Educação para a Saúde, visitas de estudo em território nacional e estrangeiro<sup>12</sup> e outros projetos e atividades de acordo com o Plano Anual de Atividades do Agrupamento<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Projeto Educativo 2019-2023 do Agrupamento de Escolas da Mealhada.

<sup>12</sup> No presente ano letivo (2022-2023), nas turmas que acompanhamos, seja como professor estagiário, seja na condição de observador, estão planeadas visitas de estudo a Londres (Inglaterra, Reino Unido), Madrid (Espanha) e Lisboa. Acompanharemos a visita de estudo a Lisboa, comparticipada pela Câmara Municipal da Mealhada, sendo os pontos principais da visita o Palácio de São Bento e a Assembleia da República.

<sup>13</sup> Podem incluir, entre outras atividades, exposições e palestras. No presente ano letivo, serão dinamizadas diversas sessões no âmbito do Programa Nacional das Artes (palestra sobre estética com o professor Luís Umbelino) ou da sustentabilidade e direitos humanos (por ser o tema central do Plano Anual de Atividades, sendo que, neste âmbito, ministraremos uma palestra subordinada ao tema Ecoética).

Cabe agora, de acordo com o planeamento estabelecido, uma abordagem ao número de alunos e recursos humanos. De acordo com os dados disponíveis (que remontam a 2019), o Agrupamento contabiliza um total de 1887 alunos, destacando que a Escola Secundária e Terceiro Ciclo do Ensino Básico da Mealhada<sup>14</sup> contabiliza 425 alunos, o que perfaz, aproximadamente, 23% do total de crianças e jovens a frequentar o Agrupamento. Quanto ao número de docentes, existe um universo de 181 docentes, dos quais 43 são professores titulares na Escola Secundária e Terceiro Ciclo do Ensino Básico da Mealhada, perfazendo 24% do total de docentes. Relativamente a pessoal não docente, contabiliza-se um total de 98 indivíduos, dos quais apenas 20 desempenham funções exclusivamente na Escola Secundária e Terceiro Ciclo do Ensino Básico da Mealhada, o que perfaz 20% do total<sup>15</sup>. Ressalvamos que estes números que foram apresentados, além da sua desatualização natural, não podem ser considerados estanques, estando sempre sujeitos a oscilações, seja por motivos de transferência ou baixa médica, entre outras razões, sendo o seu propósito dar uma ideia da dimensão demográfica e humana do Agrupamento e da escola no qual foram realizadas as práticas pedagógicas supervisionadas.

Em matéria de aproveitamento escolar, as taxas de sucesso são elevadas, contando um mínimo de, aproximadamente, 70% no que se refere ao 12º ano de escolaridade, sendo que existe uma tendência de melhoria com valores acima das médias nacionais, embora existam situações pontuais no terceiro ciclo do ensino básico e no ensino secundário. Os resultados da avaliação externa encaminham-se também neste sentido, verificando-se, regra geral, um progresso positivo, ainda que pouco significativo, nas classificações, embora os resultados obtidos em exame sejam inferiores às classificações obtidas em avaliação interna numa diferença de cerca de três valores<sup>16</sup>.

Relativamente, ao corpo docente, além dos dados mais quantitativos oferecidos, dispomos também de outra informação pertinente, nomeadamente dados demográficos que contribuem para a formação de uma ideia relativamente à experiência dos professores<sup>17</sup>. Neste sentido, são de relevar que quase metade dos professores do Agrupamento têm entre 51 e 60 anos, mais de um quarto dos professores têm uma idade

---

<sup>14</sup> Fazemos esta distinção porque é no contexto deste estabelecimento em concreto que desenvolvemos as nossas atividades letivas.

<sup>15</sup> Projeto Educativo 2019-2023 do Agrupamento de Escolas da Mealhada.

<sup>16</sup> Nesta análise, não tomámos em consideração os resultados por disciplina, procurando apenas dar uma visão global e generalizada da realidade que encontramos.

<sup>17</sup> Recordamos que todos os dados apresentados datam de 2019.

superior a 60 anos e não há nenhum professor com menos de trinta anos, sendo a média de idades aproximadamente de 55 anos. Destes dados seria possível tirar muitas ilações, mas essa é uma reflexão que, embora seja importante, não cabe neste documento, pelo que nos limitaremos à apresentação destas informações. Podemos ainda mencionar que, relativamente ao sexo dos docentes do Agrupamento, a grande maioria é do sexo feminino, havendo uma grande discrepância entre os dois sexos: cerca de 87% são mulheres e apenas 13% são homens. Quanto à situação profissional do corpo docente, há que referir que a maioria pertence ao quadro do Agrupamento, com aproximadamente 84% dos docentes, sendo que, dos restantes 11% pertence ao quadro de zona pedagógica e 5% está na situação de contratado a termo certo<sup>18</sup>. Estas informações demonstram que o corpo docente é, maioritariamente, experiente, do sexo feminino e do quadro do Agrupamento.

No que se diz respeito aos pontos fracos e pontos fortes do Agrupamento, para facilitar a sua enumeração, apresentaremos uma síntese dos problemas detetados e das suas principais qualidades por intermédio de uma tabela que apresentamos de seguida.

| <b>Pontos fracos</b>   | <b>Pontos fortes</b>  |
|--|---|
| <p>Baixas expetativas em relação à escolaridade;</p> <p>Falta de hábitos culturais;</p> <p>Horários e escassez de transportes públicos;</p> <p>Baixa atenção/concentração por parte dos alunos;</p> <p>Falta de autonomia e iniciativa na resolução de problemas por parte dos alunos;</p> <p>Pouco contacto com atividades culturais de qualidade por parte dos alunos;</p> <p>Falta de assunção, como encarregados de educação, da função de educadores e de tempo para acompanhamento dos filhos;</p> | <p>Escola inclusiva, com respostas diversificadas e abrangentes;</p> <p>Boa relação aluno-professor;</p> <p>Reduzido número de problemas graves de indisciplina;</p> <p>Boa relação entre o corpo docente e não docente;</p> <p>Estabilidade e experiência do corpo docente;</p> <p>Escolas de pequena dimensão que favorecem o sentido comunitário e do trabalho partilhado.</p> |

<sup>18</sup> Projeto Educativo 2019-2023 do Agrupamento de Escolas da Mealhada.

|  |  |
|--|--|
| <p>Desmotivação dos corpos docente e não docente;</p> <p>Média de idades do corpo docente elevada;</p> <p>Descaracterização da função do professor por excesso de tarefas;</p> <p>Práticas didáticas repetitivas e pouco inovadoras.</p> |  |
|--|--|

É importante também mencionar os princípios orientadores que regem a ação do Agrupamento de Escolas da Mealhada, na medida em que foi o seguimento desses princípios que nos foi exigido com o objetivo de alcançar uma educação que se deseja de qualidade. Neste sentido, e indo ao encontro do que já dissemos anteriormente, temos que dizer o Agrupamento de Escolas da Mealhada assume-se como uma Escola pública que se rege pelos valores públicos comuns, procurando, no cumprimento da missão, a criação de oportunidades para todos e a promoção dos valores das bases do sistema educativo português. Para tal, o Agrupamento permanece atento à realidade social em que está envolvido, perscrutando as necessidades prementes da mesma, como forma de conseguir fomentar o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade e a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. No entanto, para que o consiga fazer, tem que ser um Agrupamento aberto à mudança e oferecer o seu contributo para o progresso social e civilizacional desejado, devendo, assim, manter a sua abertura à eficácia e à inovação, sendo capaz de correr riscos quando necessário<sup>19</sup>.

Neste sentido, o Agrupamento de Escolas da Mealhada afirma-se como uma Escola que quer continuar a promover a escola pública como escola inclusiva e solidária, elevar a qualidade do sucesso dos alunos nas dimensões dos conhecimentos e capacidades e das atitudes e valores, desenvolver a atitude empreendedora, capaz de correr riscos e enfrentar desafios, permanecer aberta a todos os membros da comunidade educativa, promover hábitos culturais, promover o trabalho em equipa sem negar o indivíduo, continuar-se a afirmar-se como parceiro ativo no concelho, informar e estar informada e motivar toda a comunidade a partilhar dos mesmos princípios orientadores pelos quais o Agrupamento se rege.

---

<sup>19</sup> Projeto Educativo 2019-2023 do Agrupamento de Escolas da Mealhada.

São, como podemos ver, princípios ambiciosos e fundamentais para a concretização daquilo que consideramos que deve ser uma escola pública. E esses princípios apenas se poderiam traduzir em prioridades igualmente importantes, que visam a formação de indivíduos capazes de viver em comunidade, em respeito pelos direitos humanos e no cumprimento dos seus deveres, sem nunca perder a sua capacidade de pensar e ser livre. Assim, as principais prioridades do Agrupamento passam pela qualidade do aproveitamento dos alunos, especialmente à saída da escolaridade obrigatória, pelo acompanhamento dos alunos no seu desenvolvimento e processo ensino-aprendizagem, pela cidadania dos alunos (na escola e na comunidade), pela literacia científica dos alunos, pela autonomia e iniciativa pessoal dos alunos, pela diversificação de práticas letivas e avaliativas, pelo acompanhamento do percurso escolar e a participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar, pela produção de informação do Agrupamento para a comunidade escolar e pela motivação de docentes e assistentes<sup>20</sup>.

Ora, para que estas prioridades tenham expressão na realidade concreta, é necessário que os professores sejam capazes de planificar as aprendizagens tendo em consideração os contextos dos alunos, organizar e estimular situações de aprendizagem, envolvendo os alunos nas aprendizagens e no trabalho desenvolvido, revelar competências técnicas e científicas, criar desafios aos alunos através da adaptação de estratégias, atividades e materiais, clarificar os objetivos cuja realização se pretende, diversificar as modalidades de avaliação, estimular hábitos de trabalho e estudo, integrar todos os alunos, fomentar atitudes positivas de respeito, solidariedade e responsabilidade, comunicar de forma assertiva e atualizar-se de forma constante em termos de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos. Apenas assim se torna possível o desenvolvimento de capacidades tão importantes como a atenção, a memória e o pensamento, o despertar uma atitude crítica e a curiosidade, a promoção do conhecimento, a motivação e o interesse dos alunos. Ademais, o professor deve também envolver-se nas atividades do Agrupamento, na medida em que também ele é um membro da comunidade escolar<sup>21</sup>.

Todavia, a educação não é responsabilidade de uma classe apenas, uma vez que requer também a participação de encarregados de educação, assistentes operacionais,

---

<sup>20</sup> Projeto Educativo 2019-2023 do Agrupamento de Escolas da Mealhada.

<sup>21</sup> Projeto Educativo 2019-2023 do Agrupamento de Escolas da Mealhada.

assistentes administrativos, parceiros educativos e toda a comunidade, cada qual com a sua função e respeitando sempre os limites que lhe são atribuídos. Porque se todos somos chamados a colher os frutos doces produzidos pela educação, então, somos também chamados a participar num processo tão laborioso, mas profundamente recompensador.

### 3. Caracterização da turma<sup>22</sup>

A turma B1 do 11º ano do Agrupamento de Escolas da Mealhada<sup>23</sup> estava, aquando do início das práticas pedagógicas supervisionadas, constituída por 19 alunos, tendo, ainda no 1º período, uma aluna sido transferida de escola, pelo que consideraremos, daqui por diante, que a turma B1 do 11º ano do Agrupamento de Escolas da Mealhada estava constituída por 18 alunos. A sua composição por sexos era bastante homogénea, estando igualmente dividida em rapazes e raparigas, o que implica que a referida turma continha 9 raparigas<sup>24</sup> e 9 rapazes, de idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos.

Trata-se de uma turma inscrita no Curso de Ciências e Tecnologias, dos Cursos Científico-Humanísticos, com particularidade de coexistirem, dentro da mesma turma, alunos a frequentar a disciplina de Biologia e Geologia (15 alunos) e Geometria Descritiva (3 alunos), que, dentro do agrupamento eleito, são as disciplinas de opção no 10º ano de escolaridade. Do registo disponível da turma não consta a existência de qualquer discente com necessidades educativas especiais, porém, em reunião de conselho de turma foi referida a presença de um aluno com uma condição de dislexia, facto a que atendemos desde esse momento em diante.

Todos os alunos da turma são nacionais de países de língua oficial portuguesa, havendo apenas que estabelecer que a sua maioria são de nacionalidade portuguesa e apenas 1 estudante é de nacionalidade brasileira. No que se refere ao local de residência, todos os alunos indicam o concelho da Mealhada como seu local de residência, ainda

---

<sup>22</sup> A caracterização da turma foi feita com base nos dados disponíveis na plataforma INOVAR e cedidos a todos os professores que pertencentes ao Conselho de Turma através da plataforma Microsoft Teams.

<sup>23</sup> Revelamos o critério que orientou a escolha desta turma: em virtude da necessidade de acompanhar esta turma em todas as atividades letivas correspondentes à disciplina de Filosofia, tendo em consideração o horário da professora orientadora Ana Isabel Santos e os nossos compromissos nas atividades decorrentes na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, nomeadamente o Seminário Científico-Didático de Filosofia (I e II), esta turma era aquela que melhor cumprimento pleno das assistências e participação em aulas no Agrupamento de Escolas da Mealhada e dos demais compromissos estabelecidos.

<sup>24</sup> Na sua composição original, este número era de 10 (dez) raparigas.

que as povoações ou freguesias a que pertencem sejam diferentes: 3 residem na Vacariça, 3 residem no Luso, 2 residem em Casal Comba, 7 residem na Mealhada e 4 na Pampilhosa<sup>25</sup>. Apenas 1 aluno é beneficiário de subsídio de ação social em escalão B, sendo que nenhum outro é objeto de qualquer apoio conhecido pelo Agrupamento.

Os encarregados de educação são, na sua maioria, as mães dos alunos, contabilizando um total de 14 alunos com as mães como encarregados de educação. Nesta contagem, seguem-se os pais, havendo 4 alunos com os pais como encarregados de educação e 1 aluno cujo encarregado de educação é a tia. As habilitações literárias são bastante diversas e enumerá-las-emos de seguida: 1 tem a habilitação de Mestrado, 5 têm licenciatura, 6 concluíram o ensino secundário, 4 concluíram o 3º ciclo e 1 concluiu o 1º ciclo, havendo dois encarregados de educação com habilitações desconhecidas. Quanto à sua situação profissional, a informação de que dispomos é a seguinte: 12 são trabalhadores por conta de outrem e 4 são trabalhadores por conta própria, havendo 3 encarregados de educação cuja situação profissional é desconhecida<sup>26</sup>.

Nenhum aluno da turma tem qualquer histórico de reprovação ao longo do seu percurso escolar, sendo a média referente ao 10º ano de escolaridade de 15.63 valores, classificação considerada muito satisfatória dentro do universo do Agrupamento. A este bom rendimento escolar geral da turma acrescem também bons e muito bons rendimentos escolares individuais, tanto que, num universo de 18 ou 19 alunos, dependendo do contexto que tomarmos (isto é, se o contexto inicial ou atual), 10 alunos se encontrarem no Quadro de Mérito Académico do Agrupamento.

#### **4. Reflexão sobre as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória**

No momento de realização das práticas pedagógicas supervisionadas, encontrava-se em vigor o documento “*Aprendizagens Essenciais – Filosofia 11º Ano*”, que serviu de orientação em todas as práticas letivas desde a sua planificação à sua avaliação, sem esquecer, naturalmente, a respetiva execução. Neste sentido, no presente ponto do relatório de estágio pedagógico, procuraremos refletir de uma forma breve sobre o

---

<sup>25</sup> Uma vez que não dispomos da informação individualizada de cada aluno, com o intuito de não gerar enganos, contabilizámos nesta contagem a aluna que foi transferida.

<sup>26</sup> A ressalva feita na nota de rodapé é anterior é também aplicável neste ponto da caracterização da turma.



mesmo, percorrendo todos os conteúdos abordados no referido documento como forma de expressar, de modo coerente e fundamentado, um pensamento relativamente aos mesmo, sem nunca perder o horizonte do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Assim, temos que partir do princípio que é verdade o proposto no documento das Aprendizagens Essenciais, no qual se refere que *“Enquanto componente da formação geral de todos os cursos científico-humanísticos do ensino secundário, a disciplina de Filosofia deve ser considerada uma atividade intelectual na qual os problemas, conceitos e teorias filosóficas são a base do desenvolvimento de um pensamento autónomo, consciente das suas estruturas lógicas e cognitivas, e capaz de mobilizar o conhecimento filosófico para uma leitura crítica da realidade e o fundamento sólido da ação individual e na sua relação com os outros humanos e não humanos”*<sup>27</sup>. Ora, é com base nos fundamentos enunciados no primeiro parágrafo do documento, e que apresentámos acima, que todo o processo de ensino-aprendizagem de Filosofia se organiza, na qual os conhecimentos cuja aquisição se pretende não são o fim, mas o meio para o desenvolvimento de determinadas competências consideradas imprescindíveis para a vida pós-escolaridade obrigatória; as competências que o documento orientador mencionado refere são: linguagem e textos, informação e comunicação, raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico e consciência e domínio do corpo<sup>28</sup>.

No entanto, o desenvolvimento de todas estas competências, na prática, resulta impossível, necessitando de muitos passos intermédios para que se possa alcançar esse fim, apesar do papel preponderante e absolutamente determinante que a disciplina de Filosofia desempenha, apesar de apenas constar no currículo dos cursos científico-humanísticos (parece-nos mais difícil o desenvolvimento de determinadas competências em cursos profissionais precisamente pela ausência da disciplina de Filosofia, mas essa seria, também, uma outra reflexão de que não nos ocuparemos neste momento, uma vez que o ensino profissional não constitui uma experiência do estágio pedagógico). É por isso que o documento orientador das Aprendizagens Essenciais propõe, adicionalmente,

---

<sup>27</sup> Aprendizagens Essenciais – Filosofia 11º Ano.

<sup>28</sup> Aprendizagens Essenciais – Filosofia 11º Ano.

um perfil de aluno no qual a disciplina Filosofia desempenha o papel principal, sendo, talvez até, a única disciplina verdadeiramente capaz de o fazer no seu conjunto; esse perfil, inclui, assim, uma visão questionadora, cuidadora de si e dos outros, respeitadora da diferença e criativa. Ademais, pretende-se ainda que o aluno desenvolva competências de problematização, conceptualização e argumentação<sup>29</sup>, pilares do projeto MAIA na área da Filosofia.

Quanto a estas competências, não podemos estar em discordância com as mesmas, parecendo-nos fundamentais especialmente se tivermos em conta os princípios que subjazem as sociedades ocidentais e a própria Filosofia ao longo de toda a sua história. Porém, e como foi já apontado, ainda que brevemente, a disciplina de Filosofia está apenas presente nos cursos científico-humanísticos do ensino secundário, pelo que existe um universo significativo de jovens que ficam fora das suas teias e nunca terão oportunidade de desenvolver as competências gerais apontadas ou, na melhor das hipóteses, terão maior dificuldade no seu desenvolvimento; mais gravoso ainda é que a muitos desses jovens que veem na via do ensino profissional o seu caminho nunca será oferecida a possibilidade de se introduzir na Filosofia e nas portas, a nível de conhecimentos e competências que ela abre, num contexto controlado e orientado por um professor especializado na área que leciona. Podemos ainda acrescentar que, reconhecendo a sua importância, o documento muitas vezes parece não ter em conta o contexto educativo concreto, dentro da Escola, dentro da sala de aula, apontando uma realidade ideal que nunca se encontra. Também o fator tempo é de extrema importância, e, apesar do esforço de reduzir as aprendizagens apenas ao *essencial*, não se pode esperar que um professor ou um grupo de professores com tempo limitado possa desenvolver todas essas competências se não contar com o compromisso dos alunos e o auxílio dos encarregados de educação, que devem ser, pelo menos, facilitadores e motivadores, para que o professor, no pouco tempo semanal de que dispõe, possa alcançar esses objetivos.

No que se refere aos conteúdos das Aprendizagens Essenciais, concretamente no que se refere ao 11º ano de escolaridade, parecem-nos adequadas e ajustadas ao nível cognitivo e de maturidade esperado para alunos dentro desta faixa etária, indo ao encontro dos seus interesses e questões latentes da fase da adolescência em que se

---

<sup>29</sup> Aprendizagens Essenciais – Filosofia 11º Ano.

encontram<sup>30</sup>. Contudo, sentimos algum desagrado na repetição constante da programação geral das unidades didáticas, que segue o esquema *Teoria A e objeções* e *Teoria B e objeções*, causando a ideia de que, dentro daquela área filosófica apenas existem duas teorias opostas sem qualquer possibilidade de superação<sup>31</sup>. Neste sentido, temos que dizer ainda que não estamos totalmente de acordo com a não apresentação de questões adicionais além das que servem de mote para a análise filosófica programada que possam servir de orientação para a estruturação de um pensamento crítico e criativo, bem como desenvolvimento de capacidades linguísticas e de comunicação que são, entre outras, competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a escolaridade obrigatória e que podem encontrar na disciplina de Filosofia uma importante alavanca para o seu desenvolvimento.

---

<sup>30</sup> O tema da Filosofia da Religião parece-nos, assim, muito importante, na medida em que a existência ou inexistência de Deus é um dos debates internos e externos mais frequentes entre jovens adolescentes.

<sup>31</sup> Apenas a título exemplificativo, no tema da Epistemologia, que responde às questões “*O que é o conhecimento?*” e “*Será possível o conhecimento?*”, na resposta à segunda questão apresenta as teorias de Descartes e David Hume e respectivas objeções, deixando de fora, apesar da sua importância, a superação oferecida por Kant através do *apriorismo* kantiano.

## SEGUNDA PARTE – DESCRIÇÃO

### 1. Reflexão relativa às aulas assistidas lecionadas pela Professora Orientadora

O presente ponto é resultado de diversas notas realizadas ao longo dos diversos períodos de observação das aulas lecionadas pela Professora Orientadora<sup>32</sup>, sendo de destacar que fomos observadores assíduos em duas turmas diferentes e de dois níveis distintos: Filosofia (11º ano) e Psicologia B (12º ano). Durante esses momentos estava subentendida a necessidade de assunção de condição de mero observador, salvo que fôssemos interpelados e solicitados pela Professora Orientadora a desempenhar qualquer atividade que ultrapassasse os limites da mera observação, mas uma observação atenta e rigorosa que nos ajudasse a diagnosticar e compreender as metodologias que melhor poderiam ser aplicadas à turma em questão e a forma ideal de as operacionalizar durante este período infindo de descoberta e desenvolvimento de um perfil de professor a que possamos chamar *nosso*. Bem sabemos que esse perfil não é estanque (e, de facto, não é desejável que o seja, porque o que não evolui e não se ajusta aos contextos, acaba, invariavelmente, por regredir), pelo que estamos atentos à necessidade permanente de nos confrontarmos com os contextos físicos e sociais e com as conjunturas históricas e económicas, de forma a que possamos adaptar-nos às formas que melhor fomentam a aprendizagem e, assim, projetar a nossa forma de ser professor diante de alunos que nele reconhecem o espírito solidário da partilha de experiências e aprendizagens.

Ora, antes de prosseguir mais nesta reflexão, será conveniente localizarmo-nos, novamente, no espaço, ainda que desta vez procuremos precisar de uma forma concreta o nosso lugar na sala de aula. Esta menção, apesar de poder ser evidente e constituir uma prática comum e corrente sempre que existem observadores alheios ao próprio grupo-turma, não deixa de ser significativa, pelo que é importante estabelecer de forma inequívoca que procurámos sempre ocupar o último lugar da sala, de forma a não

---

<sup>32</sup> Serve o presente apontamento apenas para referir que iniciámos a observação das aulas lecionadas pela Professora Orientadora, Dra. Ana Isabel Santos, no dia 26 de setembro de 2022, nas aulas correspondentes aos números 4 e 5 (segunda semana de aulas do primeiro período letivo segundo o calendário escolar para 2022/2023, de acordo com o Despacho n.º8356/2022, publicado em Diário da República a 8 de julho de 2022, que aprova o calendário escolar, para os anos letivos de 2022-2023 e de 2023-2024, dos estabelecimentos públicos de educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário, dos estabelecimentos particulares de ensino especial, bem como o calendário de provas e exames). Foi nesse dia que tivemos o nosso primeiro encontro com a turma 11º B1, que estava já consciencializada e preparada para receber e acolher um professor estagiário, tendo esse primeiro encontro sido seguido de uma breve apresentação.

interferir nas dinâmicas da turma e a minimizar qualquer efeito adveniente da nossa presença. Assim, ocupando um lugar no fundo da sala, junto à janela, tendo apenas a parede da parte de trás e nenhum aluno ao nosso lado na fila que nos correspondia, assumíamos uma posição quase *panótica*<sup>33</sup>, que nos permitia ver todos os alunos sem que eles nos vissem, como se eles estivessem na luz e nós permanecêssemos na sombra. Deste facto constatámos que os alunos frequentemente se esqueciam da nossa presença ou, pelo menos, abstraíam-se dela, ao ponto de participarem na aula com a naturalidade e espontaneidade que, de acordo com a Professora Orientadora, eram já comuns e características das turmas em questão<sup>34</sup>. Ademais, estando nós numa situação privilegiada de observação, tornam-se também mais evidentes os núcleos de liderança da turma, isto é, os grupos de alunos que, quando intervêm, geram a atenção quase absoluta de toda a turma, aos quais poderíamos recorrer em casos de necessidade de gerar silêncio ou promoção de uma atividade concreta, bem como os *pontos de socorro* aos quais a turma recorre para esclarecimento informal de dúvidas ou que procura para responder a uma solicitação pedagógica da parte dos professores. Todas estas circunstâncias permitiram a criação de laços com a turma, o que, posteriormente, facilitou a transição para a nossa própria prática pedagógica supervisionada.

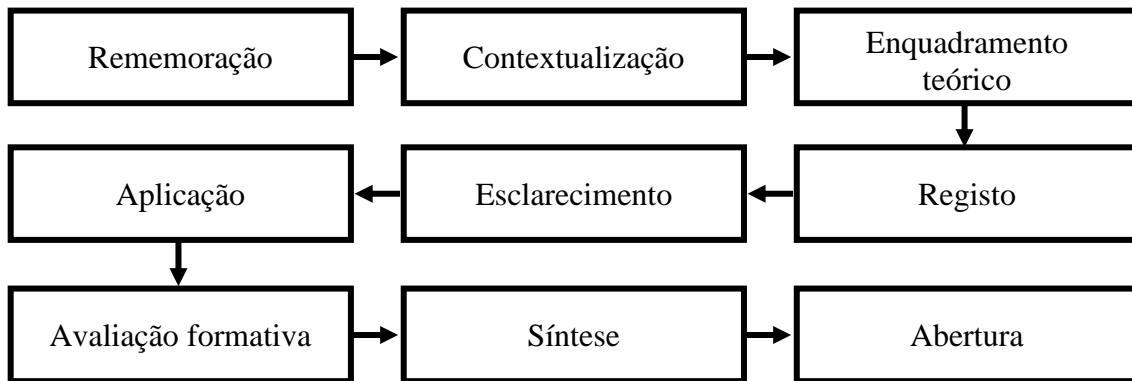
Porém, a observação das aulas assistidas não tinha apenas o propósito de nos constituir como observadores de uma prática letiva alheia, mas ainda assim sumamente generosa, que nos levasse a encontrar pontos de apoio que pudessem auxiliar a nossa prática pedagógica. Havia também a intenção de que pudéssemos aprender *in loco*, depois de diversas disciplinas vinculadas à didática da Filosofia e às Ciências da Educação, diversas formas de dar aulas, mas desta vez com uma evidente conotação prática e muito distante das visões teóricas que tantas vezes se apregoam, mas que não são aplicáveis a todos os grupos num contexto muito específico como é,

---

<sup>33</sup> O panótico é uma ideia atribuída ao filósofo Jeremy Bentham, e muito *popularizada* por Michel Foucault, na obra “*Vigiar e Punir. O nascimento da prisão*”. Fazemos esta referência porque, de facto, sentimos, ao longo das aulas em que participámos como observadores, que estávamos quase num panótico, visto que se cumpriam muitos dos seus efeitos fundamentais: vigilância e observação permanentes, individualização e totalização, segurança e saber.

<sup>34</sup> Aqui é importante ressaltar que a turma 11 (décimo primeiro) ° B1, à qual estávamos adjudicados, tiveram continuidade pedagógica da docente de Filosofia, pelo que o perfil da turma era já sobejamente conhecido pela Professora Orientadora. No que se refere à turma de Psicologia B (que, na verdade, era um misto de duas turmas, uma do agrupamento de Ciências e Tecnologias e uma do agrupamento de Línguas e Humanidades), sendo uma disciplina nova no seu currículo e não havendo qualquer continuidade pedagógica, esta afirmação seria mais difícil de fazer, mas acreditamos que continua a ser verdadeira, seja pela nossa observação direta em momentos mais informais, seja pelos relatos que, também informalmente, ouvimos.

inequivocamente, o contexto de sala de aula. Neste sentido, desenhamos, ainda que em traços muito suaves, porque os procuraremos evidenciar de uma forma mais notória nos parágrafos que se seguem como forma de concluir o presente apartado, o esquema habitual seguido pela Professora Orientadora, ainda que não sigamos qualquer fundamentação teórica e seja resultado apenas de uma observação séria, atenta e rigorosa, adjetivação que perpassamos para a reflexão que lhe é inerente.



A rememoração consiste no ato de recordar aprendizagens passadas. Sempre que se iniciava uma aula, ou uma nova sequência didática, procuravam-se meios ou formas de evocar aprendizagens anteriores como forma de ajudar a estabelecer uma ligação com o conteúdo que se pretendia transmitir ao longo da aula em questão ou da sequência didática concreta. Assim, o objetivo desta fase passava precisamente por criar uma base para a aprendizagem, de forma a que nenhum novo conhecimento ficasse a *flutuar no vazio*<sup>35</sup>, reativando o conhecimento prévio dos alunos e trazendo-o para o contexto atual. O modo de operacionalizar a rememoração era variável, podendo incluir a recapitulação dos conceitos principais, seja pela sua enumeração ou com recurso a perguntas diretas ou mesmo solicitando aos alunos que, conjuntamente, façam eles mesmos essa rememoração, ou a evocação de exemplos utilizados (e adicionando novos exemplos) para que autonomamente, através desse gatilho oferecido, os conhecimentos prévios reemergam à consciência.

A contextualização consiste no ato de inserir as novas aprendizagens na unidade didática ou na questão-problema que está em análise. Esta contextualização tem como principal intuito o estabelecimento de um fio condutor que una todas as aulas referentes ao mesmo problema. Muitas vezes se inclui também uma contextualização histórica,

<sup>35</sup> Neste ponto poderíamos estabelecer um paralelismo entre o fundacionalismo e o coerentismo, pois são evidentes as semelhanças estabelecidas. A título de curiosidade, porque também o referiremos mais adiante, estes conceitos podem ser explicados com recurso às metáforas do edifício e do avião, respetivamente, tendo estas sido utilizadas na nossa prática pedagógica.

espacial, social e cultural da aprendizagem, algo particularmente relevante em que há uma associação direta, no âmbito das Aprendizagens Essenciais, entre o conteúdo e um autor ou grupo de autores<sup>36</sup>.

O enquadramento teórico é o ponto central da aula e consiste na exposição das aprendizagens que se pretende que os alunos adquiram, apresentando-se as teorias e os conceitos e os argumentos que as sustentam. A sua forma de operacionalizar difere consoante as aprendizagens e o grupo de alunos concreto que se tem diante, podendo recorrer-se a uma estratégia de conceptualização, problematização, leitura e análise de texto ou estilo mais magistral; porém, é de ressaltar que os alunos são sempre chamados a intervir ao longo desta fase, colaborando com as suas questões, comentários e exemplos à construção de uma narrativa clara e coerente, perfeitamente enquadrada dentro dos objetivos da aula em matéria de aprendizagens. Como recursos podem ser utilizados esquemas, mapas conceptuais, o manual adotado, entre outros à disposição do professor, nomeadamente audiovisuais e informáticos.

O registo, tal como o nome indica, é o momento da aula em que os alunos são solicitados a anotar os aspetos essenciais das aprendizagens em questão, seja, como já foi mencionado, as teorias, os conceitos ou os argumentos. Esse registo pode ser feito em caderno diário ou em dispositivo destinado a esse efeito, mas é importante que faça de forma a que os alunos fiquem com a estrutura da aula presente, oferecendo alguma organização às informações prestadas, bem como ajudando à consolidação das aprendizagens<sup>37</sup>. Neste ponto é importante ter em conta o ritmo dos alunos, atendendo particularmente que nem todos têm a mesma capacidade de retenção imediata de informação nem destreza manual suficiente para fazer as anotações solicitadas à velocidade ideal; adicionalmente, é preciso considerar também a própria autonomia dos alunos, uma vez que existem algumas disparidades a este nível, no sentido de haver alunos autossuficientes ao ponto de por si mesmos fazerem esse registo, mas há também outros que têm necessidade um maior acompanhamento neste ponto.

O esclarecimento é o momento imediatamente seguinte ao registo e passa pelo diagnóstico de potenciais dúvidas e dificuldades. Trata-se de um momento crucial que

---

<sup>36</sup> No âmbito das Aprendizagens Essenciais referentes ao 11º ano, este problema não se coloca, na medida em que todas as subunidades estão associadas a um autor concreto. Contudo, se analisarmos as Aprendizagens Essenciais do 10º Ano, e também o fizemos, facilmente notamos que existem conteúdos que não estão associados a qualquer autor, o que dificulta essa contextualização mais específica, nomeadamente no que se refere à questão do livre-arbítrio, em oposição à tese determinista.

<sup>37</sup> Este momento segue a velha máxima didática de que “*escrever é ler duas vezes*”.

visa a promoção de uma verdadeira e efetiva compreensão das aprendizagens, sendo o momento em que mais facilmente se oferece um suporte individualizado à aprendizagem. A sua forma de operacionalizar passa, maioritariamente, pelo incentivo à colocação de dúvidas, questões ou incertezas, no qual o professor mantém uma postura de escuta ativa e interessada, oferecendo-se para reformular determinados elementos da sua explicação, podendo ainda recorrer a novos exemplos ou analogias.

A aplicação e a avaliação formativa, agrupadas por serem sequenciais e não poder existir uma sem outra<sup>38</sup>, consistem, essencialmente, num período de verificação das aprendizagens. A aplicação é a etapa de realização de atividades, exercícios ou tarefas que permitam aos alunos colocar em prática os conhecimentos adquiridos; a avaliação formativa, por sua vez, é o próprio processo de ensino-aprendizagem, na medida em que determina se os objetivos propostos estão a ser ou não cumpridos e aperfeiçoar o próprio processo de ensino-aprendizagem, regulando, reforçando e corrigindo o percurso dos alunos<sup>39</sup>. Consistem em formas de orientar o trabalho do professor e dos alunos, oferecendo um *feedback* constante e contínuo que ajuda o professor a ajustar a sua intervenção pedagógica e didática e o aluno a identificar as suas dificuldades e formas de as ultrapassar.

A síntese consiste na combinação de informações, ideias, conceitos ou outros elementos de forma a criar uma visão geral para o aluno. Esta combinação deve ser organizada, clara e coerente, de modo a integrar todos os pontos essenciais das aprendizagens. Pode incluir a recapitulação das aprendizagens e pode ainda ser feita pelo professor ou solicitada a um aluno ou conjunto de alunos, de forma a garantir, uma vez mais, a compreensão efetiva das aprendizagens.

Por fim, a abertura consiste em motivar os alunos a consolidar as aprendizagens em tempos não letivos. Geralmente, a forma de operacionalizar este momento é *entreabrindo* a porta que dá acesso à aula seguinte, seja com uma pergunta com potencial desconcertante, seja com um alerta para a importância das aprendizagens

---

<sup>38</sup> Dizemos que a aplicação e a avaliação formativa não podem existir uma sem a outra num sentido utilitário. Ou seja, se a avaliação formativa não se seguir à aplicação, então a aplicação é inútil; ademais, se não houver aplicação dos conhecimentos tampouco pode haver avaliação formativa. Portanto, estes dois momentos são interdependentes e têm que coexistir sempre.

<sup>39</sup> Esta definição resulta de investigações realizadas ao longo do segundo semestre do ano letivo passado (2021-2022), conforme solicitado pelo Professor Doutor Manuel Judas e apresentado em aula da unidade curricular “Didática Específica da Filosofia: Planificação e Avaliação”. Consideramos que esta definição ainda é adequada no momento presente e, por isso, fazemos uso dela.



futuras e a sua relação com as aprendizagens referentes à aula em questão, ou ainda com uma provocação filosófica que possa espoletar o efeito desejado.

## **2. Atividades pedagógicas não letivas**

O presente ponto focar-se-á em todas as atividades pedagógicas não letivas nas quais participámos ou fomos instados a participar enquanto Professor Estagiário. Neste breve parágrafo, que tem apenas o intuito de estabelecer a ponte para as atividades que descreveremos de seguida, ressalvamos que a nossa participação na maioria das atividades abaixo foi meramente observacional, mas faremos também essas menções nos lugares oportunos e adequados.

### **2.1. Participação em reuniões gerais de professores**

Ao longo período da nossa estadia no Agrupamento de Escolas da Mealhada (de setembro de 2022 a maio de 2023) enquanto Professor Estagiário apenas houve uma reunião geral de professores de que tivéssemos tomado conhecimento, realizada no dia 17 de maio de 2023. A ordem de trabalhos consistia na organização e procedimentos do serviço de vigilância das Provas Escritas das Provas de Aferição dos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

A nossa assistência a esta reunião teve um carácter observacional.

### **2.2. Participação em reuniões do departamento de Ciências Sociais e Humanas**

Ao longo da nossa estadia no Agrupamento de Escolas da Mealhada enquanto Professor Estagiário apenas houve uma reunião do departamento de Ciências Sociais e Humanas na qual fomos instados a participar pelo Dr. António Travassos, coordenador do referido departamento. Dita reunião realizou-se no dia 18 de janeiro de 2023 e teve a seguinte a seguinte ordem de trabalhos: Ponto um – Informações; Ponto dois – Análise da proposta de alteração dos Quadros de Mérito; Ponto três – Outros assuntos.

Apesar do interesse demonstrado para que participássemos na referida reunião e de reconhecer o valor desta experiência, não pudemos participar na mesma, visto que nos encontrávamos a acompanhar as turmas do 11º ano numa visita de estudo a Lisboa, conforme destacado mais abaixo.

### **2.3. Participação em reuniões do grupo 410 - Filosofia**

Ao longo da nossa estadia no Agrupamento de Escolas da Mealhada enquanto Professor Estagiário realizaram-se várias reuniões referentes ao grupo 410 – Filosofia. Novamente reiteramos que, apesar do interesse demonstrado para que participássemos nas reuniões e de reconhecer o valor formativo e pedagógico destas experiências, nem sempre foi possível ser assíduo às mesmas. Existe, contudo, uma justificação: por norma as reuniões de grupo eram realizadas em coincidência com as sessões do Seminário Científico-Didático de Filosofia I e do Seminário Científico-Didático de Filosofia II, ministradas na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, o que impossibilitava a nossa assistência e participação nas mesmas. Todavia, o conteúdo dessas reuniões foi sempre transmitido nas horas dos seminários de acompanhamento pedagógico, fosse de uma forma informal ou através da leitura das atas das reuniões, tendo incidido essas reuniões, por exemplo, em reajustes aos critérios de avaliação e forma de os operacionalizar ou pontos de situação relativos às Aprendizagens Essenciais.

Porém, pudemos participar ativamente na reunião de grupo realizada no dia 28 de setembro de 2022, presidida pela Dr. Ana Isabel Santos, coordenadora do grupo disciplinar, que seguiu a seguinte ordem de trabalhos: Ponto um – Informações; Ponto dois – Reformulação dos critérios específicos de avaliação das disciplinas de Filosofia e de Psicologia B. A nossa assistência a esta reunião foi participativa, tendo sido solicitados opiniões e comentários fundamentados ao Professor Estagiário, que teve também oportunidade de ver esclarecidas dúvidas quanto ao modo de operacionalização dos critérios específicos de avaliação.

### **2.4. Participação em reuniões de Conselho de Turma**

Ao longo da nossa estadia no Agrupamento de Escolas da Mealhada enquanto Professor Estagiário realizaram-se várias reuniões de Conselho de Turma, devendo, no entanto, esclarecer que, apesar de estarmos adjudicados apenas à turma 11º B1, assistíamos também a reuniões de Conselho de Turma referentes à turma 11º C1. A natureza da nossa assistência era, porém, diferente e será esclarecida ao longo deste ponto.

No que se refere às reuniões de Conselho de Turma da turma 11º B1, a nossa assistência tinha um carácter mais dinâmico e participativo, podendo intervir (e

intervindo) em assuntos relativos à disciplina de Filosofia e/ou atividades dinamizadas ou com participação do grupo de Filosofia ou do Núcleo de Estágio em Filosofia do Agrupamento de Escolas de Mealhada. Neste sentido, participámos nas seguintes reuniões:

1. Reunião de 26 de outubro de 2022, presidida pela Dra. Maria Cristina Sousa, seguindo-se a seguinte ordem de trabalhos: Ponto um – Informações; Ponto dois – Aprovação do Regimento do Conselho de Turma; Ponto três – Plano Anual de Atividades/Domínios de Articulação Curricular; Ponto quatro – Balanço sintético do aproveitamento e comportamento dos alunos;
2. Reunião de 19 de dezembro de 2022, presidida pela Dra. Maria Cristina Sousa, seguindo-se a seguinte ordem de trabalhos: Ponto um – Informações; Ponto dois – Primeiro momento de avaliação sumativa interna; Ponto três – Cidadania e desenvolvimento (ponto de situação); Ponto quatro – Calendarização de testes e minitestes de avaliação; Ponto cinco – Outros assuntos;
3. Reunião de 4 de abril de 2023, presidida pela Dra. Maria Cristina Sousa, seguindo-se a seguinte ordem de trabalhos: Ponto um – Informações; Ponto dois – Segundo momento de avaliação sumativa interna; Ponto três – Cidadania e desenvolvimento (ponto de situação); Ponto quatro – Calendarização de testes e minitestes de avaliação; Ponto cinco – Outros assuntos.

No que se refere às reuniões de Conselho de Turma da turma 11º C1, participámos nas mesmas reuniões apontadas acima, seguindo-se a mesma ordem de trabalhos, havendo apenas potenciais diferenças nas datas de realização, mas que apontamos de seguida, pela ordem de realização: 4 de novembro de 2022, 20 (vinte) de dezembro de 2022 e 4 de abril de 2023. A participação nestas reuniões foi meramente observacional, uma vez que, como parte não letiva do estágio, estivemos também a acompanhar os assuntos relativos a direção de turma, correspondendo a turma 11º C1 à direção de turma atribuída à Professora Orientadora, Dra. Ana Isabel Santos.

## 2.5. Seminários de acompanhamento pedagógico

Ao longo da nossa estadia no Agrupamento de Escolas da Mealhada enquanto Professor Estagiário realizaram-se vários Seminários de acompanhamento pedagógico. Estes tinham um carácter semanal e informal, com aproximadamente uma hora de duração, e tinham como participantes regulares o Professor Estagiário e a Professora Orientadora, havendo, em momentos pontuais, a participação de outros intervenientes<sup>40</sup>. De cada reunião destes seminários há uma síntese descritiva que relata os assuntos tratados, das quais anexamos alguns exemplares para consulta [cf. Anexo I a), Anexo I b), Anexo I c) e Anexo I d)]. Devemos, contudo, ressaltar que, apesar de termos referido apenas estas sessões de seminário, houve outros momentos puramente informais de encontro e diálogo, particularmente nos intervalos entre aulas, onde, muitas vezes, discutíamos temas enquadrados na própria natureza dos seminários.

Seguidamente apresentamos alguns dos temas tratados: orientações para a elaboração de materiais didáticos (planificações, instrumentos de avaliação, materiais de apoio, etc.) e respetiva revisão e correção, calendarização das atividades pedagógicas letivas e não letivas a desenvolver pelo Professor Estagiário e análise de possíveis estratégias didáticas, demonstração das responsabilidades do Diretor de Turma, tutoriais de utilização das plataformas adotadas pelo Agrupamento de Escolas da Mealhada<sup>41</sup>, esclarecimentos relativos aos critérios de avaliação, Aprendizagens Essenciais e planificações anuais das disciplinas de Filosofia, Psicologia B e Cidadania e Desenvolvimento e do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, síntese das reuniões de grupo nas quais, enquanto Professor Estagiário, não pudemos comparecer, avaliação da prática pedagógica desenvolvida, entre outras.

## 2.6. Outras atividades pedagógicas não letivas

No âmbito do estágio foram ainda realizadas outras atividades pedagógicas de carácter não letivo, algumas dentro do Agrupamento de Escolas da Mealhada, outras fora

---

<sup>40</sup> Conforme poderá ser visto nos anexos apontados, a sessão do seminário realizada no dia 27 (vinte e sete) de setembro de 2022 (dois mil e vinte e dois) teve a participação do Diretor do Agrupamento de Escolas de Anadia, Dr. Fernando Trindade; a sessão do seminário realizada no dia 8 (oito) de novembro de 2022 (dois mil e vinte e dois) teve a participação do Professor Doutor Alexandre Franco Sá; a sessão do seminário realizada no dia 28 (vinte e oito) de março de 2023 (dois mil e vinte e três), teve a participação da Dra. Inês Furtado, Professora Estagiária do Núcleo de Estágios de Inglês.

<sup>41</sup> Referimo-nos, por exemplo, às plataformas *Microsoft Teams* e *INOVAR*.

do Agrupamento de Escolas da Mealhada<sup>42</sup>, e também com diferentes graus de participação e interferência da nossa parte.

### 2.6.1. Atividades realizadas no Agrupamento

As atividades pedagógicas não letivas realizadas no Agrupamento de Escolas da Mealhada, nas quais participámos na qualidade de Professor Estagiário, foram as seguintes: palestra subordinada ao tema da Estética, sessão de escola do programa nacional “*Parlamento dos Jovens*” (modalidade referente ao Ensino Secundário) e palestra referente ao tema da sustentabilidade com o título “*Açores: natureza e sustentabilidade*”. Vejamos cada uma das atividades.

Na palestra subordinada ao tema da Estética [cf. Anexo II a)], participámos, na qualidade de Professor Estagiário, como responsáveis e dinamizadores, em conjunto com o Grupo de Filosofia e o Professor Doutor Luís Umbelino da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, que participou como orador convidado; competiu-nos ainda dar início às sessões e fazer a moderação das mesmas. Esta sessão, que teve lugar no dia 11 de janeiro de 2023 no auditório da Escola Secundária da Mealhada, consistia, como já foi apontado numa palestra ministrada pelo Professor Doutor Luís Umbelino, nomeadamente responsável em algum momento da sua carreira de docente do ensino superior pelas unidades curriculares de Estética e Temas da Filosofia da Arte, do primeiro ciclo de estudos em Filosofia da Universidade de Coimbra. Esta palestra, inserida nas Aprendizagens Essenciais de Filosofia da Arte<sup>43</sup> e realizada no âmbito do Plano Nacional da Artes, pretendia valorizar a aprendizagem filosófica, contribuir para o desenvolvimento de um pensamento e sensibilidade estéticos e promover a integração de valores estéticos no desenvolvimento dos alunos. Da nossa participação, gostaríamos de deixar três notas. Em primeiro lugar, uma nota de agradecimento ao Professor Doutor Luís Umbelino pela disponibilidade e prontidão demonstradas, pelo tempo despendido e pela sabedoria e experiência partilhadas, que resultaram em duas sessões esclarecedoras e emocionantes. Em segundo lugar, enaltecer a participação de alunos e professores presentes, que demonstraram um interesse digno de registo e que contribuíram também, à sua maneira, para o sucesso desta iniciativa. Por fim, terminar a análise desta palestra com a avaliação registada em Ata relativa a Reunião de Conselho de Turma realizada no

---

<sup>42</sup> Referimo-nos aos espaços físicos do Agrupamento de Escolas da Mealhada.

<sup>43</sup> Por isso tinha como destinatários todas as turmas do 11º ano do Agrupamento de Escolas da Mealhada.

final do segundo período que, sobre esta atividade, diz: “*A professora da disciplina de Filosofia informou que decorreu, no dia 11 de janeiro, uma Palestra subordinada ao tema da Estética, que integra as Aprendizagens Essenciais da disciplina de 11º ano e que contou com a participação dos alunos de todas as turmas deste ano de escolaridade, em cumprimento do que havia sido planificado. A palestra, ministrada pelo Professor Doutor Luís Umbelino, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, cumpriu os objetivos propostos, tendo merecido toda a atenção e interesse por parte dos presentes*”.

Na sessão de escola do projeto nacional “*Parlamento Jovem*”, a nossa participação foi primordialmente observacional, tendo contribuído em questões logísticas sempre que solicitado pela Professora Orientadora, membro da equipa dinamizadora do projeto no Agrupamento de Escolas da Mealhada. Esta sessão teve lugar no dia 24 de janeiro de 2023 no auditório da Escola Secundária da Mealhada, estando subordinada ao tema “*Saúde Mental nos Jovens. Que desafios? Que respostas?*”. Da nossa participação, desejamos apenas deixar três breves apontamentos. Em primeiro lugar, enaltecer a importância e o mérito deste programa nacional, que aproxima os jovens, tipicamente desinteressados de temas com esta profundidade e complexidade, do mundo distante da política, permitindo-lhes ter uma voz que é efetivamente respeitada e escutada pelos seus pares e demais intervenientes no projeto, bem como um contacto direto com o processo democrático. Em segundo lugar, destacar o envolvimento dos professores neste projeto, tendo sempre que se manter atentos para garantir que não há violação de quaisquer normas dos regulamentos aos quais este programa se submete, procurando sempre fazer prevalecer a justiça e a transparência de todo o processo. Em terceiro lugar, alertar para a falta de arcaboiço retórico, linguístico e argumentativo, da parte de um número significativo de estudantes inscritos no programa, o que demonstra, de uma forma intuitiva, a falta de hábitos de leitura. Concluimos afirmando que, em nenhum ponto, esta última nota pretende manchar a participação de alunos ou professores ou atacar de modo algum o programa, mas apenas transparecer uma preocupação que poderá ser trabalhada com os alunos de outra forma, de modo a mitigar os seus efeitos.

No que se refere à palestra “*Açores: natureza e sustentabilidade*” [cf. Anexo II b)], inserida no grande tema da sustentabilidade, foi realizada no dia 28 de março de 2023 no auditório da Escola Secundária da Mealhada e dinamizada pelos Professores

Estagiários de Inglês, Dra. Inês Furtado, e de Filosofia. Esta palestra pretendia ser uma exposição dialogada relativa aos conceitos de ecoética e ecoturismo, com momentos de visualização de registos audiovisuais relativos à sustentabilidade nos Açores e partilha de ações e atitudes sustentáveis concretas no setor do turismo que visam a preservação e a proteção do património natural dos Açores, como formas de cumprir os objetivos de conhecer os conceitos de ecoética e ecoturismo, promover hábitos, atitudes e comportamentos sustentáveis, refletir sobre a importância de reconhecer o meio ambiente como um fim e não (apenas) como um meio e ver os Açores como um lugar que preserva e valoriza o património natural num compromisso sustentável. Da nossa participação nesta atividade deixamos três notas. Em primeiro lugar, esclarecer que o nosso papel ativo na ministração desta atividade se cingia ao domínio teórico da mesma, isto é, à exposição dialogada relativa ao conceito de ecoética. A forma de operacionalizar esta exposição foi através do recurso a perguntas que dirigíamos aos assistentes como forma de promover a interação e tornar a explicação mais dinâmica e interessante. Devemos registar alguma passividade inicial que foi superada pela insistência e pela maior proximidade e impacto gerado pelas perguntas ao quotidiano dos estudantes. Em segundo lugar, referir a muito boa articulação entre os Professores Estagiários dinamizadores da atividade, assim como o apoio prestado pela também Professora Estagiária, Dra. Liliane Santos, que permitiu oferecer a coerência necessária e a organização desejada à atividade. Neste ponto é importante ainda mencionar a articulação entre dois núcleos de estágio de áreas distintas relativamente a uma atividade que não é exclusiva de nenhum deles, particularmente porque inicialmente se pensaram estas atividades de forma isolada. Por fim, terminar a análise desta palestra com a avaliação registada em Ata relativa a Reunião de Conselho de Turma realizada no final do segundo período que, sobre esta atividade, diz: *“No que diz respeito ao domínio da “Educação Ambiental”, foi realizada a palestra subordinada aos temas “Ecoturismo – Turismo Sustentável e preservação da Natureza nos Açores” e “Ecoética: a (injusta) relação entre o ser humano e a natureza”, que foi dinamizada em articulação pelos Núcleos de Estágio, respetivamente, de Inglês e de Filosofia e que teve como público-alvo todas as turmas de 11º ano. A este propósito destaca-se a pertinência dos temas tratados, o rigor e a qualidade das apresentações realizadas pelos professores estagiários e comportamento exemplar dos alunos”*..

### 2.6.2. Atividades realizadas fora do Agrupamento

Neste âmbito referiremos apenas a visita de estudo ao Palácio de São Bento e à Assembleia da República, em Lisboa, dinamizada pela Câmara Municipal da Mealhada no dia 18 de janeiro de 2023 e que teve como público-alvo todas as turmas de 11º ano. A atividade consistiu numa visita guiada pelo Palácio de São Bento e Assembleia da República, com explicação dos elementos mais importantes e com possibilidade de assistência à sessão plenária realizada à tarde, cujo tema central eram políticas de imigração.

Desta atividade deixaremos quatro apontamentos. Em primeiro lugar, enaltecer a dinamização desta atividade. Numa época em que tanto se fala de cidadania, muitas vezes de uma forma oca e bacoca, é importante a realização de atividades em que se possa verificar *in loco* o exercício de uma cidadania ativa no seu expoente mais elevado e também ao nível idealizado pelos filósofos e pensadores da Grécia Antiga. Em segundo lugar, manifestar satisfação pelo comportamento exemplar demonstrado pelos alunos, sempre respeitadores dos espaços em que se inseriam<sup>44</sup>, bem como do seu enquadramento histórico, social e político, tendo para isso contribuído as explicações prestadas pelos guias e a receção levada a cabo por dois deputados naturais do concelho da Mealhada, Dra. Joana de Sá Pereira, do Partido Socialista, e Dr. Bruno Coimbra, do Partido Social Democrata. Em terceiro lugar, e concluindo, manifestar a satisfação generalizada por parte de todos os participantes relativamente ao sucesso desta nobre iniciativa, sendo unanimemente considerada uma mais-valia que deve ser repetida.

### 3. Prática pedagógica supervisionada

O presente ponto, tal como o título indica, versará sobre a prática pedagógica realizada enquanto Professor Estagiário, tendo sido em todos os momentos orientado e supervisionado pela Professora Orientadora, Dra. Ana Isabel Santos, e em momentos específicos pelo Professor Doutor Alexandre Sá. Tratar-se-á de uma descrição alargada e comentada, profundamente refletida e pensada, incidindo sobre os pontos fulcrais da nossa prática pedagógica. Neste sentido, para dar coesão e racionalidade à nossa descrição e análise, de forma a que estas tenham um fio condutor claro e inequívoco,

---

<sup>44</sup> A sua conduta exemplar alastra-se também aos trajetos de viagem realizados, algo mencionado pelos condutores de autocarro que salientaram o seu bom comportamento.



procedemos à criação de apartados e subapartados, quando, pela complexidade, se justifica a divisão e o realce que lhe é dado.

Assim, começaremos por apresentar e refletir sobre as Aprendizagens Essenciais lecionadas, fazendo neste uma espécie de autoavaliação compartimentada e relativa a cada momento de prática pedagógica, ainda que, mais tarde, voltaremos a ela, com o intuito de mostrar a nossa perceção relativamente à evolução apresentada. Seguidamente, descreveremos e comentaremos algumas questões didáticas, procurando mostrar o que foi feito, salientar atividades que classificámos como êxitos ou como fracassos; faremos também uma autoavaliação relativamente à nossa prestação na aplicação de determinados recursos e metodologias didáticas, com o mesmo intuito: mostrar a nossa perceção relativamente à evolução apresentada. Ainda nesse ponto, referiremos, por ser o ponto central do presente relatório, o nosso recurso à metáfora e a nossa forma de operacionalizar esse recurso. Seguir-se-á a descrição e reflexão relativamente à construção de instrumentos de avaliação, sejam testes, minitestes ou questões-aula, bem como a elaboração dos respetivos critérios de avaliação e objetivos que se pretendiam alcançados. Também neste ponto faremos uma referência relativamente aos resultados obtidos nos mesmos e uma reflexão sobre as dificuldades de aplicação do modelo de avaliação por domínios. Terminaremos a reflexão sobre a nossa prática pedagógica supervisionada, e este segundo ponto referente à descrição da nossa atividade enquanto Professor Estagiário, com uma reflexão pessoal generalizada daquela que foi toda a nossa prática pedagógica letiva, procurando no passado formas de melhorar no presente e no futuro a nossa prática enquanto docentes profissionalizados.

### **3.1. Aprendizagens Essenciais lecionadas**

Ao longo deste ano de exercício enquanto Professor Estagiário, a nossa prática pedagógica supervisionada foi dividida em três momentos diferentes, correspondendo cada um deles, de uma forma generalizada, a um conjunto de aulas<sup>45</sup> igualmente dividido pelos três períodos letivos. Explicamo-nos melhor.

No primeiro período, foi-nos delegada a responsabilidade de lecionar a resposta racionalista de René Descartes [cf. Anexo III a)], devidamente inserida no capítulo

---

<sup>45</sup> As aulas no Agrupamento de Escolas da Mealhada têm uma duração de 50 (cinquenta) minutos, correspondendo a disciplina de Filosofia a uma carga horária de três aulas semanais.

referente à Filosofia do Conhecimento ou Epistemologia, contabilizando-se neste bloco um total de dez aulas lecionadas, ao qual podemos adicionar uma aula para a realização do miniteste que fomos também responsáveis por elaborar e corrigir. Dentro deste conjunto de aulas, as aprendizagens pelas quais nos encontrávamos responsáveis diziam respeito ao fundacionalismo racionalista de Descartes, a distinção entre conhecimento *a priori* e *a posteriori*, o projeto de Descartes, o método da dúvida e as respectivas regras, as características da dúvida cartesiana, a submissão das crenças ao teste da dúvida, a descoberta do *cogito* e o dualismo cartesiano, os tipos de ideias, os argumentos de Descartes para defender a existência de Deus e as objeções e críticas à resposta racionalista de Descartes, entre outros conceitos. Ora, ao ser este o primeiro bloco de aulas lecionado, sem nunca antes ter tido qualquer experiência na docência de Filosofia, este período foi marcado por alguma insegurança e pelo recurso a muitos recursos que, em caso de incapacidade metodológica e/ou teórica e conceptual, nos ajudassem a não perder o norte e a seguir firme nas aprendizagens que pretendia que fossem adquiridas. Para tal, socorremo-nos de vários dispositivos didáticos e audiovisuais que permitissem que houvesse uma rede de segurança que transmitisse alguma segurança a todos, no sentido de validar aos alunos que a experiência de aprendizagem era fidedigna, ainda que, em caso de colocação de perguntas, tivéssemos sido sempre capazes de nos *reinventar* e reformular as explicações e oferecer novos exemplos, sempre com a adequação teórica desejada. Adicionalmente, é de realçar também que havia um nervosismo claro, mas que consideramos natural dado o estado ainda embrionário da experiência pedagógica enquanto Professor Estagiário, algo que se traduzia em algumas limitações nos movimentos, alguma sobrevalorização dos materiais didáticos elaborados e alguma imprudência na sua operacionalização, o que travava a otimização da sua eficácia, bem como alguma ausência de conforto nos períodos de leção. Porém, é igualmente importante destacar que tentámos sempre ultrapassar essas dificuldades, proporcionando momentos mais leves e lúdicos, de forma a aliviar a tensão que poderia ser sentida e como forma de manter o foco dos alunos nos períodos mais densos das aprendizagens. Tendo dito isto, e fazendo uma avaliação global da nossa prestação, conforme foi também atestado pela Professora Orientadora, Dra. Ana Isabel Santos, e pelo Professor Doutor Alexandre Sá, a nossa prestação neste bloco de aulas foi considerada bastante satisfatória, ainda que houvesse uma ampla margem de progresso que poderíamos seguir.

Num segundo momento, que correspondeu ao final do segundo período letivo, o bloco de aulas pelo qual estávamos responsáveis por lecionar dizia respeito ao capítulo da Filosofia da Ciência, particularmente à resposta historicista de Thomas Kuhn às questões da objetividade e do progresso científico [cf. Anexo III b)], contabilizando-se um total de oito aulas se nele incluirmos a realização de um instrumento de avaliação, do qual fomos os autores. Este bloco incluía aprendizagens como as fases da ciência e respetiva caracterização, o conceito de paradigma, a distinção entre ciência e não ciência, os critérios objetivos e os fatores subjetivos que interferem na escolha de um paradigma, a tese da incomensurabilidade dos paradigmas, as objeções e limitações da resposta historicista, bem como a análise comparativa das perspetivas de Popper e Kuhn relativamente às questões apontadas. Relativamente a este segundo bloco, e tendo seguido as orientações e conselhos oferecidos pela Professora Orientadora, podemos considerar que se verificaram melhorias acentuadas relativamente à experiência anterior, algo comprovável pela menor necessidade de utilização de recursos, sendo já, por nós mesmos, capazes de conduzir a aula e orientar os alunos na sua aprendizagem. Devemos, contudo, mencionar que, neste bloco, não houve uma clara diversificação no emprego de metodologias didáticas, tendo recorrido quase exclusivamente a metodologias de conceptualização, ainda que, pontualmente, houvesse momentos de problematização e momentos de leitura e análise de texto. Considerando de uma forma global este conjunto de aulas, defendemos que conseguimos mitigar muitas das nossas dificuldades e otimizar muitos dos nossos pontos fortes, ainda que subsistissem alguma ausência de conforto que se traduzia em falta de contacto visual em muitos períodos e limitação de movimentos, algo que não invalida uma experiência também muito satisfatória, conforme atestado pela Professora Orientadora, Dra. Ana Isabel Santos.

Por fim, e referindo-nos ao último bloco de aulas, a leção relativa ao capítulo da Filosofia da Arte e do problema da definição de arte [cf. Anexo III c)] foi inteiramente da nossa responsabilidade, tendo tido correspondência temporal quase exclusiva no terceiro período<sup>46</sup> e contabilizando onze aulas<sup>47</sup>, se nelas incluirmos as aulas de realização do instrumento de avaliação e respetiva correção. Foram abordadas

---

<sup>46</sup> Houve, ainda no segundo período, uma aula relativa a este bloco de Filosofia da Arte, mas que corresponde puramente a uma aula motivacional, devido à proximidade do fim do segundo período letivo. Adicionalmente, poderemos inserir também a palestra subordinada ao tema da Estética com o professor Umbelino uma quase introdução a estes temas.

<sup>47</sup> Tendo em conta a contabilidade apresentada, salvo algum erro de cálculo, demonstramos a leção de 30 (trinta) aulas.

as teorias representacionista (nas vertentes da representação imitativa e não imitativa), expressivista (nas perspectivas de Tolstói e Collingwood), formalista, institucional e histórica, assim como todos os conceitos e condições que lhes são subjacentes. Quanto a este bloco de aulas, podemos considerar que foram corrigidas a maioria das lacunas apontadas anteriormente, revelando, numa perspectiva global, mais confiança nos conteúdos e segurança em domínios não verbais, tendo-se concretizado e culminado numa experiência igualmente muito satisfatória, sentimento partilhado pela Professora Orientadora, Dra. Ana Isabel Santos.

Definitivamente, registamos um progresso qualitativo e permanente na atividade do Professor Estagiário, havendo, naturalmente, aulas que alcançaram os objetivos pretendidos e outras que ficaram aquém, algo que se pode dizer também relativamente ao cumprimento dos requisitos estabelecidos pela Professora Orientadora no que se refere aos seus critérios de observação. Portanto, tendo em atenção tudo o que foi dito por todos os envolvidos, sejam os Professores Orientadores ou os próprios estudantes para quem a aula foi lecionada, consideramos a nossa prestação francamente positiva e bastante satisfatória.

### **3.2. Questões e escolhas didáticas**

No que se refere a questões e escolhas didáticas, será relevante começar por explicitar que, como regra geral, procurámos seguir o mesmo esquema de aula que a Professora Orientadora habitualmente colocava na sua prática pedagógica, existindo dois motivos que nos ajudam a fundamentar esta escolha didática. Em primeiro lugar, uma das motivações que nos levou a adotar este caminho na nossa prática pedagógica enquanto Professor Estagiário prende-se com uma questão de continuidade, ou seja, havendo períodos de alternância na prática letiva entre Professora Orientadora e Professor Estagiário, não quisemos criar momentos de rutura absoluta que exigissem potenciais períodos de adaptação a uma metodologia absolutamente nova por parte dos alunos. Em segundo lugar, a nossa escolha prende-se com um motivo de identificação e reconhecimento da eficácia que o esquema adotado pela Professora Orientadora possuía, assim como não vemos nele qualquer contradição com os princípios e valores que explorávamos enquanto Professor Estagiário na própria definição do nosso perfil. Assim, mantivemos o esquema apresentado, seguindo-se a seguinte ordem: Rememoração → Contextualização → Enquadramento teórico → Registo →

Esclarecimento → Aplicação → Avaliação formativa → Síntese → Abertura. As definições referentes a cada uma das fases apresentadas anteriormente mantém-se atualizada e ativa na nossa própria experiência pedagógica, pelo que, por motivos de economia de tempo, remetemos para o ponto 1. da segunda parte do presente relatório.

Ora, feita esta eleição mais genérica, seguiu-se uma sequência de decisões quando à sua operacionalização. Se algumas vezes pecámos por excesso de recursos e instrumentos aplicados, houve outras ocasiões em que pecámos por defeito. Ainda assim, procurámos sempre pautar a nossa atividade pedagógica pela sobriedade, tentando aplicar somente os recursos necessários, ainda que não tivéssemos qualquer conhecimento *a priori* quanto à sua eficácia. Neste sentido, podemos considerar também que, muitas vezes, os recursos preparados, apesar de lhes terem sido reconhecidas qualidades, não foram devidamente aplicados, comprometendo, dessa forma, a sua força e sem conseguir potencializar os seus efeitos positivos<sup>48</sup>. Em sentido contrário, consideramos também que outros recursos valeram não tanto pela sua qualidade intrínseca, mas pela sua aplicação, considerando até que foram essas as aulas que decorreram com maior fluidez verbal e não verbal e nas quais atingimos desempenhos superiores<sup>49</sup>.

Outras escolhas que, em consequência da nossa prática pedagógica, tivemos que fazer prendia-se com a metodologia central que aplicávamos em cada aula. Procurámos uma diversificação de metodologias ao longo de toda a experiência pedagógica, assim como dentro de cada aula que lecionávamos, na medida em que fomos compreendendo que essa alternância ajudava os alunos a manterem-se motivados e focados,

---

<sup>48</sup> Neste ponto, queremos mencionar duas fragilidades que evidenciámos na prática pedagógica. Na primeira delas, apesar de os instrumentos didáticos utilizados estarem filosoficamente corretos, houve uma certa dificuldade de ir além deles na hora de explicar as diferenças entre proposições *a priori* e proposições *a posteriori*. Tendo visto que existia alguma dificuldade em acompanhar esta questão, procurámos a demonstração através de exemplos concretos de forma a gerar a compreensão desejada. No entanto, esta foi uma questão muito difícil de resolver, na medida em que os exemplos não estavam a ter os efeitos desejados, por estarmos *presos* aos exemplos contidos no manual adotado e nos dispositivos que preparámos. Foi apenas quando nos *soltámos* dessas rédeas que nos prendiam, oferecendo novos exemplos, que os alunos compreenderam as suas diferenças. O segundo momento referido, foi na explicação das condições necessárias e suficientes na definição de arte. Houve um momento da aula em que não as conseguimos diferenciar, precisamente por estarmos presos a algumas notas que continham imprecisões, tendo sido apenas depois de nos termos libertado das mesmas, que conseguimos colocar fim a imprecisões e prosseguir adequadamente a aula.

<sup>49</sup> Houve também aulas em que recorremos a dispositivos mais minimalistas que fomentaram uma maior liberdade de movimentos e fluidez discursiva. Neste ponto recordamos as aulas referentes à explicação do fundacionalismo e de introdução à filosofia cartesiana, as aulas em que apresentámos os conceitos da resposta historicista de Thomas Kuhn e respetivas fases da ciência, e algumas aulas sobre arte, particularmente as teorias expressivista (Liév Tolstoi e Robin Collingwood) e histórica (Jerrold Levinson).

fomentando, desta forma, um melhor acompanhamento da aula. Reconhecemos, contudo, que oferecemos uma clara primazia a metodologias de conceptualização, precisamente pelos mesmos motivos que foram já apontados: eram mais estimulantes para a generalidade dos alunos, devido à natureza da própria turma, esta metodologia fomentava a sua participação e permitia-nos manter o rigor conceptual que é exigido a este nível. No entanto, procurámos explorar também metodologias de problematização, utilizando-a especialmente nas aulas introdutórias e nas finais, aquando da avaliação crítica, e de leitura e análise de texto, ainda que nos parecesse que esta metodologia, naquele contexto concreto, não funciona como metodologia principal, mas apresenta resultados significativos quando utilizada como metodologia complementar.

Adicionalmente, destacamos também a utilização ocasional de metodologias alternativas<sup>50</sup>, tendo estas ocorridas em duas ocasiões que evocamos de seguida. A primeira vez que aplicámos uma metodologia alternativa foi na aula lecionada no dia 9 de novembro de 2022, aquando da explicação do projeto cartesiano e das regras do método; para a concretização dessa aula, recorremos a um cesto de fruta, como forma de trazer para os olhos dos alunos a metáfora do cesto de maçãs que, tipicamente, nos ajuda a explicar o projeto cartesiano. Um segundo momento de aplicação de uma metodologia alternativa foi na aula introdutória ao tema da Filosofia da Arte, lecionada no dia 22 de março de 2023, tendo recorrido à apresentação de imagens e vídeos correspondentes a diferentes formas de arte, tendo estas se tornado progressivamente mais provocadoras com o intuito de estimular a reflexão e o pensamento crítico nos alunos, para que, por eles mesmos, pudessem enunciar o problema da definição da arte. Ainda dentro desta linha, mas não tendo servido como metodologia central da aula, é de referir a utilização de jogos didáticos a fim de promover a recapitulação e consolidação dos conteúdos lecionados, de uma forma global e envolvente de todos os alunos<sup>51</sup>; para isso, entre outras estratégias, recorremos a um jogo que intitulámos “*Verdade ou Mentira?*”, que consistia num conjunto de afirmações coladas num cartaz, no qual os

---

<sup>50</sup> A sua utilização foi ocasional, essencialmente, por dois motivos. Em primeiro lugar, apesar de ser uma razão secundária, esta não utilização prende-se com motivos de constrangimentos temporais. A aplicação de metodologias alternativas requer tempo na sua preparação e aplicação, sendo muito difícil recorrer a elas de forma frequente quando se tem apenas três blocos semanais de cinquenta minutos. Em segundo lugar, e esta é a razão principal, por considerarmos que a força das metodologias alternativas está, precisamente, na sua raridade, ou seja, é o facto de serem práticas incomuns num contexto de aula que as torna memoráveis, facilitando assim a aprendizagem.

<sup>51</sup> Recorremos a esta estratégia em várias ocasiões, sendo que, algumas vezes, optámos por uma abordagem mais tecnológica (Kahoots, jogos em PowerPoint, etc.), mas considerámos que esta estratégia representava maior eficácia quando exigia a participação ativa e individualizada de todos os alunos.

alunos rasgavam as afirmações falsas, estando escondido, por detrás de cada afirmação falsa, um conjunto de palavras que, depois de unidas, permitiam formar a síntese de cada aula.

Por fim, e no que se refere à elaboração de materiais, sinalizamos que cada aula lecionada apresentou o seu conjunto de materiais específicos<sup>52</sup>. Tendo as planificações como ponto de partida, investigávamos exaustivamente os temas em questão, estabelecendo um texto que permitisse orientar o nosso discurso e organizar as ideias essenciais, que constaria de um guião de aula que entregávamos à Professora Orientadora no início de cada aula<sup>53</sup>. Desse texto passávamos para a escolha devidamente fundamentada da metodologia a empregar em aula, sendo essa o ponto de partida que nos ajudava à construção de dispositivos didáticos, sempre que se aplicava, de forma a facilitar o acompanhamento dos alunos da aula que lecionávamos [cf. Anexo IV a), Anexo IV b), Anexo IV c)]. Partindo desses dispositivos, procedíamos à elaboração de PowerPoints [cf. Anexo V a), Anexo V b), Anexo V c)] como forma de permitir um acompanhamento visual em todas aulas, tendo os mesmos sido cedidos aos alunos em momentos oportunos, ainda que sempre antes da realização dos instrumentos de avaliação.

Definitivamente, consideramos que a nossa prática pedagógica enquanto Professor Estagiário foi globalmente muito positiva. De facto, cremos que se verificou um progresso evidente, se não de aula para aula, pelo menos de bloco de aulas para bloco de aulas, tendo estes se tornado mais seguros e uniformes e, por conseguinte, qualitativa e objetivamente melhores.

### **3.2.1. O recurso à metáfora**

Tendo em consideração que o tema transversal que subjaz ao presente relatório de estágio é o papel que as metáforas desempenham no ensino da Filosofia, não poderemos terminar o apartado referente a questões e escolhas didáticas sem fazer uma breve

---

<sup>52</sup> Apontamos, de uma forma breve, que, apesar de não termos sido responsáveis pela leção das aulas referentes à Filosofia Política de John Rawls, elaborámos materiais de apoio como forma de auxiliar o estudo. Fizemo-lo porque, de acordo com as Aprendizagens Essenciais, estes conteúdos são referentes ao 10º (décimo) ano de escolaridade, mas que, por falta de tempo, foram apenas lecionados no início do 11º (décimo primeiro) ano. Neste sentido, havia alunos que já não tinham acesso ao manual do ano anterior, pelo que, com o intuito de promover uma certa equidade, oferecemos aos alunos uma síntese da perspetiva de Rawls quando ao problema da justiça, bem como fizemos a comparação com as perspetivas de Sandel e Nozick, outros autores abordados neste âmbito.

<sup>53</sup> Do guião de aula, além do texto em questão, constava também uma justificação da metodologia escolhida e todos os materiais utilizados na aula.

referência ao papel que elas desempenharam na nossa prática pedagógica<sup>54</sup>. É importante que o façamos porque, se recorremos à metáfora é porque vimos na sua utilização alguma utilidade pedagógica e didática, e, tendo recorrido a ela de forma frequente e persistente, é impossível não a considerar uma questão e escolha didáticas.

Neste sentido, talvez seja relevante explicitar os momentos da aula em que mais recorriamos à metáfora. Para tal, é importante trazer novamente ao pensamento o esquema genérico de aula que utilizámos ao longo da nossa prática pedagógica, que, recordamos, era constituído pelas seguintes fases: Rememoração → Contextualização → Enquadramento teórico → Registo → Esclarecimento → Aplicação → Avaliação formativa → Síntese → Abertura. Ora, o recurso à metáfora não tinha um momento de utilização fixo, surgindo muitas vezes de forma espontânea aquando do esclarecimento de alguma dúvida, da aplicação de conhecimentos, ou de registo de ideias e conceitos, ajudando, dessa forma, à consolidação de conhecimentos e a converter a experiência de aprendizagem, em certa medida, mais memorável; nestas ocasiões, o recurso à metáfora compunha-se de exemplos que, não sendo puramente filosóficos, ajudavam a compreender teses e conceitos que inseriam nesse âmbito. Houve, contudo, momentos em que o recurso à metáfora estava planeado e programado, apresentando um carácter filosófico mais sólido, tendo, inclusive, sido utilizado pelos próprios autores em estudo; nestes casos, o recurso à metáfora encontrava-se inserido mais nos momentos de rememoração, enquadramento teórico ou síntese.

É assim visível o papel que a metáfora desempenhou na nossa prática pedagógica e a confiança que nela depositamos, não sendo por isso de estranhar o relevo que lhe atribuímos no ensino de Filosofia. De facto, o uso da metáfora foi quase sempre deliberado, ainda que nem sempre planeado *a priori*, mas ainda assim intencional e voluntário em consequência de uma necessidade identificada no momento em que considerámos que o recurso à metáfora ajudaria a ultrapassar essa barreira na aprendizagem. Ademais, reconhecemos que as metáforas são eficazes para transmitir conceitos filosóficos, ou para polir determinadas imprecisões que necessitam correção ou esclarecimento, pelo que consideramos que a sua relevância no processo de ensino-aprendizagem é inequívoca, como tencionamos demonstrar mais adiante.

---

<sup>54</sup> A referência a que aludimos no presente ponto será, efetivamente, breve e meramente representativa. É assim porque a exploração deste tema será realizada com mais profundidade e cientificidade na terceira parte do relatório e, pensamos, não faz sentido promover repetições desnecessárias se não acrescentarem qualquer informação adicional.



### 3.3. Construção e correção de instrumentos de avaliação

Na sequência de cada bloco de aulas pelos quais estávamos responsáveis de lecionar enquanto Professor Estagiário foi-nos incumbida também a tarefa de construir um instrumento de avaliação sumativa que correspondesse fielmente às aprendizagens ministradas. Aceitámos prontamente esse encargo, sempre cientes de que a profissão docente exige a elaboração diversificada de instrumentos de avaliação, bem como a sua aplicação e correção, tendo também sido responsáveis por estes dois últimos deveres. Todavia, antes de esclarecer mais detalhadamente estas tarefas, gostaríamos de deixar duas notas relativamente à função avaliativa de carácter sumativo, por ser sobre estas que nos versamos nas presentes linhas. Em primeiro lugar, cabe dizer que a avaliação sumativa tem como missão determinar o nível de conhecimento e competências adquiridas ao longo de um determinado período de tempo e que esse nível tende a ser transformado numa classificação que pode ser qualitativa ou quantitativa (no ensino secundário, prima esta última). Neste sentido, a avaliação sumativa é considerada uma avaliação retrospectiva, referente ao passado, centrando-se naquilo que os alunos foram capazes de produzir no instrumento de avaliação. De uma forma mais simples, podemos dizer que a avaliação sumativa procura verificar e quantificar os conhecimentos que os alunos adquiriram, retiveram e foram capazes de transpor para o instrumento de avaliação concreto, situando os alunos em determinados patamares em função dos resultados obtidos<sup>55</sup>. É importante compreender e aceitar estas premissas para que, no momento de aplicação da avaliação, não se meça o potencial ou a intenção, mas o que foi efetivamente produzido, com o intuito de evitar injustiças num sistema de ensino que tende a valorizar a *nota* no lugar do *conhecimento*. A segunda nota, por sua vez, é a seguinte: se a avaliação sumativa tiver como única pretensão a atribuição de uma classificação acaba por perder várias potencialidades. Dizemos isto porque toda a avaliação sumativa deve constituir também uma ferramenta de avaliação formativa, na medida em que deve também detetar e corrigir dificuldades e fragilidades, melhorar o processo de ensino-aprendizagem, possibilitar a revisão do plano de ensino, centrar os alunos no processo de ensino-aprendizagem e ajudar a desenvolver conhecimentos,

---

<sup>55</sup> Este apontamento resulta de investigações realizadas ao longo do segundo semestre do ano letivo passado (2021-2022), conforme solicitado pelo Professor Doutor Manuel Judas e apresentado em aula da unidade curricular “Didática Específica da Filosofia: Planificação e Avaliação”. Consideramos que esta ainda é adequado no momento presente e, por isso, fazemos uso dele.

capacidades e competências<sup>56</sup>. Portanto, consideramos que não é conveniente nem correto centrar a avaliação apenas no seu domínio sumativo, especialmente se o principal objetivo da educação, de acordo com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, é possibilitar o desenvolvimento e crescimento dos alunos em seres humanos autônomos e dignos.

Recentrando novamente a discussão na construção e correção de instrumentos de avaliação. Neste sentido, devemos referir que, por exigência do próprio Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas da Mealhada, por sugestão do Conselho Pedagógico, a nossa experiência foi diversificada, ou seja, demanda-se que seja aplicado um teste, um miniteste e uma questão-aula em cada período letivo e tivemos a oportunidade de construir cada um destes instrumentos. De modo similar, tivemos também a oportunidade de corrigir cada um dos instrumentos por nós elaborado após a sua aplicação, pelo que, faremos uma síntese do processo de elaboração e correção, bem como das conclusões que dele retirámos, por ordem cronológica de aplicação.

O primeiro instrumento de avaliação pelo qual estávamos responsáveis a ser elaborado, aplicado e corrigido foi um miniteste<sup>57</sup> referente à resposta racionalista de Descartes ao problema da possibilidade e origem do conhecimento, sendo de destacar, neste âmbito, a data 30 de novembro de 2022 por ter sido a data sua aplicação. Ao longo de várias sessões do Seminário de Acompanhamento Pedagógico foram-nos fornecidas orientações para a elaboração do miniteste, tendo resultado tal como consta no Anexo VI a). Podemos, no entanto, resumir a sua estrutura: três grupos de questões, sendo que o primeiro abarca dez questões de escolha múltipla num total de oitenta pontos (avalia o domínio do conhecimento), o segundo grupo contém quatro questões de resposta curta, contabilizando um total de oitenta pontos (avalia os domínios do conhecimento e conceptualização) e o terceiro grupo consiste numa questão de resposta extensa com o valor de quarenta pontos (avalia dos domínios da conceptualização, problematização e argumentação). Seguiu-se a elaboração de critérios de correção que seguem o modelo fornecido pelo IAVE<sup>58</sup>, conforme pode ser visto no Anexo VI b), não apresentando grandes dificuldades nem especificidades de elaboração, mas requerendo algum cuidado

---

<sup>56</sup> Estas ideias advêm de investigações realizadas ao longo do segundo semestre do ano letivo passado (2021-2022), conforme solicitado pelo Professor Doutor Manuel Judas e apresentado em aula da unidade curricular “Didática Específica da Filosofia: Planificação e Avaliação”. Consideramos que estas ainda são adequadas no momento presente e, por isso, fazemos uso delas.

<sup>57</sup> O miniteste tem a duração estimada de 50 (cinquenta) minutos.

<sup>58</sup> Sigla correspondente a Instituto de Avaliação Educativa.

de aplicação, porque, por vezes, existem apenas pequenas diferenças relativas aos níveis de desempenho. Após esta tarefa, procedemos à elaboração de uma lista de objetivos que visavam orientar o estudo dos alunos [cf. Anexo VI c)] à luz do que foram as aulas e do que é o miniteste. Não havendo nada a acrescentar quanto à elaboração da lista de objetivos, nem nada a dizer quanto à aplicação do miniteste, avançamos para a tarefa mais complexa do processo avaliativo: a correção. E aqui existem muitas dificuldades que enumeramos: dificuldade em compreender determinadas caligrafias, muitos erros ortográficos e gramaticais que, salvo exceções, não são aceitáveis neste nível de ensino, dificuldade em separar domínios de avaliação, entre outras. Quanto a este instrumento de avaliação, apraz-nos ainda dizer que consideramos que foi uma prova adequada, pecando, talvez, pela sua extensão, mas que, apesar desse constrangimento, consideramos os resultados obtidos como muito positivos, tendo obtido uma média de 16 valores, não havendo qualquer classificação negativa registada.

No que se refere à questão-aula<sup>59</sup>, o processo foi semelhante, pelo que não detalharemos novamente, com exceção de elaboração de objetivos que não houve. Explicitaremos, contudo, a estrutura da questão aula, conforme explícito no anexo VII a), tal como os respetivos critérios de correção cf. Anexo VII b): dois grupos, um de escolha múltipla com cento e vinte pontos e seis questões, e o outro com quatro questões e a valer oitenta pontos no total. De realçar a sobrevalorização atribuída à escolha-múltipla na questão-aula, mas justificável por se pretender tratar de um exercício simples, ainda que tenha o potencial de interferir muito negativamente na prestação global em caso de respostas erradas. Também na questão-aula, consideramos os resultados muito positivos, tendo sido obtidos uma classificação média de 15 valores, havendo apenas uma classificação negativa registada.

No que concerne ao teste de avaliação<sup>60</sup>, realizado no dia 15 de maio de 2023, remetemos novamente para o Anexo VIII a), no qual consta o teste, para o Anexo VIII b), no qual constam os critérios de correção, e para o Anexo VIII c), no qual constam os objetivos específicos para a realização do teste. A estrutura é muito semelhante à do miniteste, contando com três grupos, um referente à escolha múltipla (valendo sessenta pontos) e avaliando o domínio do conhecimento, um com quatro perguntas de resposta restrita (valendo cem pontos) e avaliando os domínios do conhecimento e da

---

<sup>59</sup> A duração estimada da questão-aula é de 20 (vinte) a 30 (trinta) minutos.

<sup>60</sup> O teste tem uma duração prevista de 100 (cem) minutos.

conceptualização, e um último grupo com uma questão de resposta extensa (valendo quarenta pontos) e avaliando os domínios da conceptualização, problematização e argumentação. Quanto ao teste, considerámo-lo ajustado e rigoroso, não havendo quaisquer constrangimentos na sua correção além dos indicados previamente. Obtiveram-se, novamente, resultados muito satisfatórios, com uma média de quinze valores e apenas uma classificação negativa.

Fazemos breves comentários generalizados. A procura e recolha de questões passíveis de ser colocadas em instrumentos de avaliação, apesar de ser um trabalho exaustivo, não apresenta grande dificuldade. Existem muitos materiais facilmente acessíveis que contêm uma ampla gama de perguntas à disposição de qualquer professor, sendo que a maior dificuldade neste aspeto é a sua seleção e a sua adequação aos objetivos que se pretendem alcançar e ao tempo disponível para a realização do instrumento de avaliação concreto. A elaboração dos critérios de correção é uma importante ferramenta de que dispomos como forma de garantir (ou otimizar) a objetividade da avaliação, na medida em que fornece orientações claras para a correção das provas. No entanto, devemos realçar que não devemos ser absolutamente rígidos com os mesmos, uma vez que, por vezes, existem respostas que, saindo do que estipulam os critérios de correção, não correspondem a imprecisões filosóficas e que, porquanto, devem ser considerados e avaliados de forma justa<sup>61</sup>. Quanto à correção, pretendemos apenas dizer que a aplicação dos domínios é muito complexa, particularmente porque se pretende que se avalie cada domínio de forma isolada quando, na verdade, eles são inseparáveis. De facto, se pensarmos bem, facilmente notamos que é impossível a avaliar o domínio da argumentação se esta não se apoiar em conhecimentos ou em conceitos, pelo que não nos parece legítimo avaliar condignamente esse domínio se o aluno não revelar um suporte teórico firme que ajude a sustentar os seus argumentos. Mencionamos também que, aquando da entrega e correção dos instrumentos de avaliação, procurámos fazer, de forma individualizada, breves comentários relativos à prestação dos alunos na mesma, afim de ajudar a corrigir lacunas e colocar um carácter formativo numa avaliação que é, primeiramente, sumativa e classificativa. Por fim, acrescentar que os bons resultados obtidos atestam também,

---

<sup>61</sup> Acontece, por exemplo, em questões em que, dando um exemplo, se questiona se se pode enquadrar ou não no âmbito de uma dada teoria. Por muito que o professor considere que se enquadra, se o aluno defender que não e argumentar corretamente, aplicando conhecimentos filosóficos, a resposta não pode, em momento algum, ser desconsiderada.

pelo menos em certa medida, o nosso bom desempenho na prática pedagógica, tendo sido capazes de fornecer momentos de aprendizagem e motivado os alunos para a necessidade de um estudo recorrente e rigoroso, bem como estabelecer uma relação saudável com todos.

### **3.4. Retrospectiva pessoal: um olhar sobre o presente e o futuro**

De tudo o que foi dito, gostaríamos apenas de deixar quatro notas que foram constantes ao longo de toda esta experiência enquanto Professor Estagiário.

Em primeiro lugar, referir que existe sempre necessidade de ajustes e correções na nossa prática pedagógica. Percebemos que há intervenções que resultam em determinados contextos e não resultam noutros; percebemos que há ações e atividades mais eficazes em determinados horários do que em outros; percebemos que há metodologias às quais os alunos oferecem mais resistência e metodologias às quais se adaptam muito facilmente. E é preciso fazer estes diagnósticos de uma forma permanente de forma a não perder de vista aquela que é a principal missão do professor: promover a aprendizagem dos alunos. Apenas assim é possível melhorar o exercício enquanto docentes, como forma de corrigir lacunas e otimizar os bons recursos que temos à nossa disposição, apesar de nem sempre ser fácil, particularmente porque a profissão de professor não se prende de forma exclusiva com a aprendizagem dos alunos.

Em segundo lugar, mencionar a dificuldade de acumular a prática pedagógica com atividades burocráticas. Enquanto se exigir a um profissional docente a elaboração minuciosa de documentos e relatórios que, muitas vezes, fogem das suas competências académicas, não teremos professores na verdadeira aceção do termo, mas burocratas do ensino. E os mais prejudicados são os alunos, que têm um professor distraído da verdadeira essência da sua profissão, um professor que perde tempo em tarefas supérfluas e não consegue preparar com o rigor exigido aulas e materiais que facilitem a aprendizagem, nem se consegue atualizar do ponto de vista científico e pedagógico. Sem dúvidas que existem burocracias que são necessárias para se controlar o desempenho de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas é preciso *desburocratizar* o que não é essencial para não se correr o risco de *desaprendizagens*.

Em terceiro lugar, referir que, apesar das inúmeras tentativas de uniformizar a avaliação a uma escala nacional, e tendo em consideração também a nossa própria

experiência enquanto alunos e uma certa experiência docente por observação, consideramos que nunca se avaliou tão mal como agora. Particularmente por conta do sistema de avaliação por domínios que hoje vigora, como é o caso, por exemplo do Projeto MAIA, a avaliação entrou em declínio e não reflete verdadeiramente as competências adquiridas ao longo dos ciclos de aprendizagem. Ademais, este sistema é ineficaz, especialmente se tivermos em conta a interdependência existente em cada domínio, não havendo qualquer cabimento para uma existência isolada e autónoma, mas também porque fracassa naquele que era o seu principal objetivo, o de uniformizar a avaliação, na medida em que nem todas as instituições de ensino contemplam os mesmos domínios nem a sua forma de operacionalizar é semelhante.

Por fim, mencionar que, seja na escola seja na vida além dela, a inteligência, o talento e demais dons naturais não são suficientes para garantir experiências satisfatórias, frutíferas, produtivas e bem-sucedidas. Há muitas pessoas dotadas de grandes capacidades que ficam aquém do seu verdadeiro potencial e pessoas com menos capacidades que chegam mais longe do que era expectável. A chave não é, portanto, natural, mas consequência de um trabalho árduo, sério, rigoroso, persistente, que não se limite apenas a determinados períodos, mas seja transversal a todas as fases da vida. Definitivamente, o Homem não se mede pelo que é, mas pode ser medido pelo que faz, particularmente pelo que faz pelo bem-estar e pelo sucesso dos outros. E é por isso que consideramos que a profissão do professor é a mais bela vocação que existe no mundo.

## TERCEIRA PARTE – INVESTIGAÇÃO E INTEGRAÇÃO: O PAPEL DA METÁFORA NO ENSINO DE FILOSOFIA

### 1. Considerações iniciais

Antes de nos adentrarmos nas questões mais técnicas, científicas e/ou filosóficas inerentes a um trabalho com esta dimensão teórica e natureza acadêmica, há uma questão que se impõe e à qual é necessário oferecer uma resposta que seja clara e inequívoca. Procuraremos ser concisos nessa tal explicação, mas é imprescindível que, antes, sejamos capazes de esclarecer devidamente a pergunta que colocamos. Ora, como em todos os trabalhos que tenham alguma natureza filosófica, há sempre o imperativo de encontrar os fundamentos que subjazem a esse escrito e este trabalho, por partilhar, em certa medida, essa mesma natureza filosófica, não pode escapar a esse mandamento. No entanto, esse fundamento de que falamos neste parágrafo não é o fundamento teórico: esse virá depois, nos próximos parágrafos inseridos neste ponto de caráter mais introdutório; por agora, a fundamentação que procuramos estabelecer é uma fundamentação pessoal que permita justificar a escolha do papel da metáfora no ensino da Filosofia como tema central e transversal ao presente relatório de estágio.

Tendo isso em mente, devemos começar por evidenciar o que, por natureza, já é óbvio: este relatório de estágio insere-se num curso do segundo ciclo de estudos intitulado “Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário”. Porém, isto justifica apenas parte da escolha do tema, que talvez possa mesmo ser considerada a mais acessória. Assim, impõe-se, novamente, a necessidade de esclarecer o motivo que nos levou a escolher a metáfora para que, mais tarde, possamos relacioná-la com a sua utilização e importância no ensino de Filosofia. Procurando justificar a metáfora, podemos dizer que a razão que fundamenta esta escolha prende-se com uma motivação muito pessoal: a literatura. Tendo crescido numa casa repleta de livros de todos os géneros literários e não literários<sup>62</sup> que poderia ler livremente, o gosto pelas palavras e o seu uso foi-se adensando. De livros mais infantis e simples caminhamos para livros mais maduros e complexos, muitos deles já fora do âmbito da literatura pura, e desse

---

<sup>62</sup> Dentro dos géneros literários, podemos destacar incontáveis livros de poesia, romances, novelas, contos, diários, correspondência e teatro, produzidos nacionalmente e internacionalmente, constituindo alguns desses livros verdadeiros clássicos da literatura universal. Fora do âmbito literário propriamente dito, eram igualmente incalculáveis os livros de Filosofia, História (militar, local, nacional e mundial), Psicologia, Sociologia, Pedagogia e Ciências da Educação, Religião, Filologia, Política, Direito, Criminologia, Antropologia, Biologia, Medicina, etc..

progresso que fomos, por nós mesmos, evidenciando notámos uma crescente utilização de linguagem figurativa. Neste domínio, e tendo em consideração o contexto do presente relato, temos que enfatizar os livros de Filosofia, do qual destacamos particularmente as primeiras obras de Filosofia que lemos ainda na adolescência, intituladas “*O mundo de Sofia*”, “*Ética para um jovem*”, “*As perguntas da vida*” e “*Deus, a Morte e o Tempo*” e da autoria, respetivamente, de Jostein Gardeer, Fernando Savater<sup>63</sup> e de Emmanuel Lévinas<sup>64</sup>. Ora, sumamente influenciados por estas obras e, mais tarde por outras, como a “*República*” de Platão, “*Além do bem e do mal*” de Nietzsche e alguns escritos de Michel Foucault, assim como por uma componente de criação literária e filosófica própria, decidimos incluir as metáforas como ferramenta linguística e retórica nos nossos próprios escritos. Do papel passamos ao mundo e, tal como o fizemos na literatura, procurámos também incluir a metáfora na experiência pedagógica que tivemos ao longo do presente ano letivo, tendo, previamente à sua utilização, realizado investigações preliminares que fossem encorajadoras para a sua operacionalização prática. Encontrámo-las e dessas investigações, mais tarde aprofundadas, resultou o presente trabalho.

Centremo-nos agora na fundamentação teórica sobre a qual assenta esta nossa investigação. Podemos dizer que o texto que apresentamos centrar-se-á na essencialidade das metáforas no âmbito do ensino de Filosofia. Para tal, além de procurar definir o conceito de metáfora, procuraremos também elucidar a forma como as metáforas se processam, esclarecendo, para isso, os domínios cognitivo e contextual que lhe estão naturalmente associados. Seguidamente, tentaremos conjecturar a aplicabilidade da utilização das metáforas num âmbito educativo mais alargado, procurando encontrar potenciais benefícios e alertar para possíveis dificuldades para, por fim, podermos apontar algumas questões didáticas e pedagógicas no domínio específico da disciplina de Filosofia. Para concretizar esta última parte do texto procuraremos evidenciar a importância de empregar e utilizar metáforas como uma forma de elucidar a complexidade inerente aos conceitos filosóficos, por vezes profundamente abstratos e de difícil compreensão quando na ausência de uma sólida formação filosófica. Trata-se de uma tarefa profundamente intelectual e investigativa,

---

<sup>63</sup> Fernando Savater é o autor dos livros “*Ética para um jovem*” e “*As perguntas da vida*”.

<sup>64</sup> Este livro trata-se de uma compilação de aulas lecionadas por Emmanuel Lévinas, sendo possível encontrar nele o recurso a algumas metáforas e analogias na explicação da sempre complicada filosofia de Heidegger



ainda que, em parágrafos específicos deste escrito, sejam apresentados momentos reflexivos e de integração da nossa experiência pedagógica no que concerne à utilização da metáfora.

Seja como for, devemos começar por dizer que a Filosofia, seja como uma área do saber ou como uma disciplina constante dos currículos escolares e acadêmicos do ensino secundário regular em Portugal, penetra em campos de pensamento que se revelam profundos e multifacetados. É nesses domínios verdadeiramente intrincados que emergem noções e teorias abstratas que, não poucas vezes, se demonstram um autêntico desafio para alunos que tentam compreender a sua essência, pelo que é impossível não caracterizar a filosofia como uma disciplina intelectual com uma natureza abstrata e, muitas vezes, vaga<sup>65</sup>. É aqui que entra em ação o papel do professor de Filosofia, que deve estar sempre disposto a cultivar a compreensão no domínio da educação filosófica, sendo-lhe, neste sentido, incumbida a missão de ajudar à construção de uma ponte que permita superar essas dificuldades naturais, contribuindo para uma experiência educativa significativa. E as metáforas, sendo por natureza dispositivos retórico-linguísticos muito fortes, e nem sempre autopercebidos (Barbosa, Furtado, & Santos, 2021), e dispositivos didático-pedagógicos igualmente sólidos, permitem o fomento dessa compreensão, facilitando, deste modo, a experiência educativa dos alunos que, através da metáfora, conseguem solucionar as suas dificuldades e ultrapassar os obstáculos colocados pela incompreensão de determinados conceitos. No entanto, é necessário que questionemos: em que condições podemos utilizar a metáfora para ensinar Filosofia e ajudar o aluno a filosofar (Gómez Mendonza, 2003)?

Foi na procura desta resposta que nos adentrámos na definição propriamente dita do conceito de metáfora, tendo procurado evidenciar que as metáforas, pela sua essência, possuem uma capacidade inata de transcender as fronteiras da linguagem comum, convencional e literal, permitindo, desta forma, estabelecer uma ligação séria, rigorosa e coerente entre o domínio da Filosofia e os seus conceitos abstratos e complexos e o domínio quotidiano de experiências tangíveis e concretas, a fim de descortinar as condições ideais da sua utilização. Portanto, não será absurdo afirmarmos que as metáforas são, em certa medida, pontes intelectuais que permitem superar o

---

<sup>65</sup> Esta vagueza com que caracterizamos a Filosofia provém de alguns comentários informais que foram tecidos, ao longo da nossa experiência pedagógica, por alunos e professores de outras áreas relativamente à disciplina.

abismo que divide o mundo das ideias e teorias e o mundo da percepção humana, ligando-os e unindo-os e dotando a Filosofia de uma certa realidade perceptível até pelo olho mais destreinado. Assim, através da utilização estratégica, ponderada e premeditada de metáforas, é possível orientar e guiar os alunos a uma compreensão mais profunda dos conceitos filosóficos, na medida em que os dotam de uma significação palpável, viabilizando-os a navegar nos *perigosos* mares do pensamento abstrato com maior clareza, firmeza, colaboração e envolvimento.

Ora, com isto pretendemos demonstrar que, ao juntar metáforas ao novelo da didática da Filosofia, é possível fiar uma bela peça de tapeçaria, inculcando uma aura de acessibilidade geral até aos conceitos filosóficos mais complexos. Por outras palavras, ou recorrendo a uma outra metáfora: as metáforas oferecem uma lente através da qual é possível interpretar e compreender as abstrações filosóficas de uma forma que se liga com a experiência individual dos alunos, na medida em que, se as metáforas funcionam como lentes, os olhos continuam a ser os seus. Isto significa que metáforas podem induzir um conjunto de imagens mentais perfeitamente tangíveis e acessíveis que evocam memórias e emoções e estabelecem uma associação com as abstrações intelectuais da Filosofia, facilitando a compreensão e o entendimento. Portanto, esta união entre os domínios abstrato e complexo favorece uma síntese intelectual na qual os alunos exploram as profundezas do pensamento filosófico enquanto se mantêm na superfície da realidade em que vivem.

Ademais, as metáforas no ensino de filosofia funcionam não só como condutores da compreensão dos conceitos filosóficos mais complexos e abstratos, mas também como catalisadores para o pensamento crítico, a exploração intelectual e a expressão das suas próprias concepções do mundo. Ao apresentar ideias filosóficas por intermédio de metáforas vívidas e evocativas das suas próprias experiências, é possível acender a curiosidade dos alunos, inflamando uma fervente procura de conhecimento e uma paixão pelo questionamento filosófico. As metáforas inspiram os alunos a aventurarem-se além de um nível de compreensão superficial do mundo e das suas relações, levando-os a analisar e escrutinar as ligações existentes entre as representações metafóricas que lhes são dadas e os conceitos filosóficos que lhes subjazem. Tudo isto alimenta um chão sólido para autorreflexão e introspeção que, idealmente, levará ao desenvolvimento da sua própria perspetiva sobre o mundo, sendo essa perspetiva independente de qualquer outra.

Definitivamente, como veremos, a incorporação de metáforas na didática da Filosofia é um esforço de profunda importância, tendo o potencial de transformar o horizonte educacional e enriquecer o percurso académico dos alunos. Enquanto professores não podemos ser cegos a estas evidências, que tentaremos demonstrar mais adiante, devendo, então, reconhecer o poder persuasivo e didático das metáforas, que, quando entranhados nos conceitos filosóficos, lhe conferem um grau de compreensibilidade superior, o que torna possível a descoberta intelectual e o crescimento pessoal. Tentaremos demonstrar tudo isto que aqui afirmámos nas páginas seguintes.

## **2. A metáfora: aspetos cognitivos, culturais e interativos**

As metáforas são um aspeto fundamental da linguagem e da comunicação humanas (Botha, 2009), sendo esta uma ideia atestada pelo facto do seu uso remontar a milhares de anos no passado (na Antiguidade Clássica já era utilizada, como veremos mais adiante), com o intuito de auxiliar ao entendimento de determinados conceitos abstratos, assim como a compreensão do próprio mundo.

Foi, aliás, Aristóteles (384-322 a.C.) um dos primeiros filósofos, se não mesmo o primeiro, a definir o conceito de metáfora, na sua obra "*Poética*", tratando-a como "*a translação de um nome alheio, desde o género à espécie, desde a espécie ao género, desde uma espécie a outra espécie, ou segundo a analogia*" (Aristóteles, 1974, pp. 204-205). Quer isto dizer que, na perspetiva de Aristóteles, a metáfora é uma locução que dá a um objeto a designação pertencente a outra (Perelman, 2012), isto é, trata-se de uma mudança de significado na representação intelectual do objeto, o que significa que a metáfora é "*uma variação regulada de uma representação (no sentido de uma imagem mental) que faz uma coisa em perspetiva da semelhança que aparece no nosso espírito, dando-lhe uma nova denominação*" (Oliveira, 1996, p. 193). Explicamo-nos melhor: a metáfora consiste na imposição de uma designação distinta a um objeto cujo significado comum difere da significação que lhe é atribuída (Alcala Arevalo, 1986), mas essa designação não é feita ao acaso nem à toa; pelo contrário, tem o seu fundamento numa relação particular, como pode ser a analogia<sup>66</sup>, tal como vimos na citação do texto de

---

<sup>66</sup> Referimos a analogia de uma forma particular por ser aquela que tem mais importância em matéria didático-pedagógica. Os outros fundamentos da metáfora enunciados apresentam um valor mais próprio das artes literárias, pelo que não serão objeto de análise e reflexão no presente texto.

Aristóteles<sup>67</sup> (Perelman, 2012). Vemos, assim, que deve existir um certo grau de semelhança entre os termos que servem como fonte e objeto da metáfora ainda que essa semelhança não seja absolutamente óbvia, ou seja, deve haver uma relação entre eles, mesmo que essa relação não imediatamente evidente (Oliveira, 1996), surgindo frequentemente na forma de imagens mentais (Alcala Arevalo, 1986) que permitem estabelecer essa associação.

Ora, a definição aristotélica, apesar de útil, é apenas uma definição passível de utilizar<sup>68</sup>. Existem, contudo, muitas outras definições (Botha, 2009), às quais não recorreremos, na medida em que consideramos que a definição apresentada satisfaz as nossas pretensões investigativas e filosóficas, assim como por considerarmos que esta definição marca o ponto de partida dos estudos relativos ao papel didático que as metáforas desempenham. Procuremos, contudo, complementá-la, recorrendo apenas a algumas outras definições, ambas com um cariz particular, nomeadamente a uma análise etimológica do conceito “*metáfora*” e a uma análise técnico-linguística que também pode resultar de grande utilidade para o nosso texto.

Assim, vamos definir metáfora, primeiramente, recorrendo à sua etimologia: a palavra *metáfora* tem origem no termo grego *metaphora*; separando os seus elementos, obtemos *meta*, que significa *além*, e *phora*, que deriva do termo *pherein*, que significa *levar*. Tendo em consideração o que foi escrito e definindo de uma forma etimologicamente literal, metáfora significa, então, *levar além*, mas tentemos concretizar melhor esta definição, a fim de entenderemos melhor este conceito: em

---

<sup>67</sup> Dado o contexto do presente documento, podemos definir a analogia como um recurso utilizado para estabelecer uma comparação entre dois elementos distintos com o intuito de transmitir uma ideia ou conceito de forma figurativa. Em certa medida, como vimos na definição aristotélica, a analogia é uma forma construir metáforas, na qual a semelhança entre dois objetos ou ideias é explorada para transmitir o significado pretendido. Aristóteles explica melhor a metáfora por analogia, dizendo: “*Entendo por analogia o facto de que o segundo termo seja para o primeiro como quarto para o terceiro; então, poderá usar-se o quarto em vez do segundo e o segundo em vez do quarto; e, por vezes, adiciona-se aquilo a que se refere o termo substituído. Assim, por exemplo, a taça é para Dionísio como o escudo para Ares; [o poeta] chamará, pois, à taça «escudo de Dionísio», e ao escudo, «taça de Ares». Ou então, a velhice está para a vida como a tarde para o dia; chamará, pois, à tarde «velhice do dia», (...) e à velhice, «tarde da vida» ou «ocaso da vida»*” (Aristóteles, 1974, pp. 205-206).

<sup>68</sup> Podemos referir, a título de curiosidade, a posição de Ortega y Gasset, importante filósofo espanhol, que considerava que a “*a metáfora é um procedimento intelectual através do qual conseguimos aprender o que se encontra mais afastado da nossa capacidade intelectual (...). A metáfora é um suplemento ao nosso braço intelectual e representa, nesta lógica, o mesmo que a cana de pesca ou a espingarda*” (Ortega y Gasset cit. Alcala Arevalo, 1986). Esta definição é também interessante e utilizámo-la, ainda que em menor medida, na nossa reflexão.

Outra definição passível de ser apresentada é a de Israel Scheffler (filósofo americano), que diz que as metáforas são “*invenções de pensamento para explorar um certo tipo de possibilidades de uma forma heurística*” (Scheffler, 1979 cit. Botha, 2009). Esta definição serviu como pressuposto para encarar a utilização de metáforas como uma atividade cognitiva, como veremos mais adiante.

termos linguísticos, que é que nos interessa no presente texto, metáfora significará, então, levar o significado de um termo para outro, numa espécie de transporte do mesmo (Santos Guerrero, 1997), o que significa que a metáfora permite que um conceito seja compreendido através da associação ou comparação com outro conceito com o qual guarda alguma semelhança ou relação simbólica, ampliando o seu significado e tornando a comunicação mais expressiva, clara e compreensível. Portanto, podemos dizer que o fundamento da metáfora está na semelhança, não necessariamente física, mas que é constatada e percebida de uma forma racional (Alcala Arevalo, 1986).

De uma forma mais técnica, poderemos afirmar que a metáfora é uma figura linguística que se tende a associar ao âmbito da linguagem conotativa<sup>69</sup>, o que significa que é passível de diversas interpretações (Barbosa, Furtado, & Santos, 2021). Neste sentido, apresenta uma riqueza lexical e linguística muito forte e evidente, algo que pode ser intuitivamente comprovado, bastando para tal pensar na sua utilização em diferentes géneros comunicativos mais simples ou mais eloquentes e que inclui a literatura, a música e textos de natureza diversa, como pode ser a ciência e a Filosofia (Barbosa, Furtado, & Santos, 2021).

Neste sentido, não será descabido considerar que as metáforas, pela sua essência inata, quando utilizadas devidamente, tornam a linguagem mais rica e diversificada, por evocarem e se ligarem a uma realidade mais familiar e tangível a cada ser humano, podendo classificá-las como uma propriedade emergente das interações do indivíduo com o mundo e o seu contexto (Grande, 2009). Ora, este facto leva a que, muitas vezes, se utilizem metáforas sem notar que se está a recorrer ao seu uso<sup>70</sup>, mas esta falta de intencionalidade que muitas vezes se verifica não se traduz em especiais dificuldades de comunicação e entendimento entre dois sujeitos inscritos na mesma matriz sociocultural, registando-se frequentemente o fenómeno contrário, ou seja, uma melhor capacidade de comunicação verbal. Podemos, então, considerar metáforas como instrumentos através dos quais nos expressamos, comunicamos o nosso pensamento e procuramos exercer uma ação sobre outros indivíduos que conosco partilham o espaço

---

<sup>69</sup> A linguagem conotativa refere-se ao uso de palavras ou expressões que possuem significados implícitos ou associativos, além do seu significado literal. Daqui a sua vinculação que fazemos da linguagem conotativa à metáfora.

<sup>70</sup> Por exemplo, nos provérbios e nos ditados populares estão frequentemente patentes metáforas. Por exemplo, quando dizemos “*mais vale um pássaro na mão do que dois a voar*”, não são dois pássaros literais na mão, mas um alerta para a ambição desmesurada e a necessidade de cuidar do que se tem. Vemos, então, a presença da metáfora, ainda que muitas vezes não pensemos nela, o que nos leva, consequentemente, a não notar a sua presença.

sociocultural em que nos movemos e existimos (Perelman, 2012), fazendo parte da nossa linguagem quotidiana e uma componente essencial da nossa forma de encarar e conceptualizar o mundo (Grande, 2009). Assim, encontramos evidências que existe na metáfora uma vinculação à própria experiência humana, uma vez que uma das suas funções é servir de *muleta* à humanidade, a fim de fomentar melhores relações interpessoais, na medida em que ajuda à criação de uma narrativa e identidade cultural.

Esta questão cultural é relevante e não pode, de forma alguma, ser desvalorizada, menorizada ou descartada, na medida em que a produção de metáforas apresenta sempre um domínio cultural (Almeida, 2010). Para que dois indivíduos possam comunicar recorrendo a metáforas é vital que ambos partilhem do mesmo ambiente cultural<sup>71</sup>, sob pena de a metáfora não gerar a compreensão desejada, o que nos leva a inferir que a compreensibilidade de uma metáfora não é universal (Oliveira, 1996). Pensemos, por exemplo, na expressão *abrir uma caixa de Pandora*, metáfora que significa que a realização de algo aparentemente inofensivo pode acarretar consequências nefastas que geram um caos absoluto. Ora, esta metáfora apenas pode ser compreendida inteiramente se conhecermos a mitologia grega e a história de Pandora<sup>72</sup>, caso contrário torna-se apenas uma mera expressão literal que não é compreendida, impossibilitando qualquer comunicação. Esta metáfora tem a particularidade de se ter alastrado a várias culturas, consequência da expansão da literatura, filosofia e cultura gregas em todo o mundo, o que significa que uma contextualização da metáfora minimiza as dificuldades interpretativas e facilita o seu reconhecimento e compreensão (Oliveira, 1996). Serve isto para nos recordar que o ser humano não pode nunca ser completamente arredado da sua cultura<sup>73</sup>: pelo contrário o Homem só é Homem no seu contexto cultural e o seu contexto cultural apenas pode ser compreendido no seio da comunidade em que ele se insere. Tanto é assim que do facto de as metáforas estarem profundamente vinculadas às culturas em que se produzem podemos derivar que a metáfora é um aspeto imprescindível para se compreender o ser humano, entendendo-se que este está inserido num determinado tempo histórico e numa dada comunidade com determinados padrões

---

<sup>71</sup> Esta partilha de cultura pode ser mínima ou, melhor dizendo, a estritamente necessária para a compreensão da metáfora. Mas é preciso que exista esse ponto de contacto para que se possa estabelecer a ponte que leva à comunicação efetiva e eficaz.

<sup>72</sup> Na mitologia grega, Pandora foi a primeira mulher criada pelos deuses, tendo-lhe sido oferecida uma caixa que nunca deveria abrir. Porém, Pandora abriu a caixa, o que libertou uma série de males para o mundo que afetam profundamente a humanidade. Notamos nesta história claras similitudes com a descrição feita no livro de Génesis relativa à história de Eva e o fruto proibido.

<sup>73</sup> Citamos, novamente, Ortega y Gasset, se bem que, agora, fazemo-lo de memória, recordando que ele dizia “*Eu sou eu e as minhas circunstâncias*”.

culturais dos quais não podemos prescindir nessa análise (Barbosa, Furtado, & Santos, 2021). Neste sentido, e reforçamos esta ideia, as metáforas não são meras expressões linguísticas: envolvem uma compreensão holística da linguagem para poder haver uma verdadeira apreensão do seu autêntico significado. Portanto, as metáforas são uma produção cultural que advêm do modo como interagimos com o nosso ambiente físico, histórico, social e cultural, assim como das nossas interações com os nossos semelhantes e os objetos do mundo (Grande, 2009), sem esquecer aspetos semânticos, emocionais, comunicativos e de desenvolvimento cognitivo (Oliveira, 1996), permeando os nossos pensamentos e ações (Carvalho & Souza, 2003). Definitivamente, podemos, então, afirmar que a produção, a compreensão e a utilização da metáfora é um processo profundamente complexo que engloba variáveis vinculadas à própria metáfora, mas também aos indivíduos e ao contexto<sup>74</sup> em que se inserem, o que torna a metáfora numa estrutura cognitiva e interativa (Oliveira, 1996), como veremos mais adiante.

Ademais, linguística e estilisticamente falando, temos que reconhecer que as metáforas são figuras de estilo que descrevem qualquer coisa por intermédio de uma referência comparativa<sup>75</sup> não linear e não diretamente ligada à mesma, ou seja, a essência da metáfora passa por compreender e experimentar uma coisa em termos de outra (Barbosa, Furtado, & Santos, 2021). Novamente, reiteramos que as metáforas podem ser utilizadas em diversos contextos, desde o quotidiano à literatura, com outras inúmeras paragens e passagens pelos mais diversos campos do conhecimento, nos quais podemos incluir a ciência ou a Filosofia<sup>76</sup> (Barbosa, Furtado, & Santos, 2021). Assim, não é de estranhar que as metáforas tenham sido amplamente estudadas por profissionais de diversas áreas, como os linguistas, os filólogos, os psicólogos e filósofos, entre outros, que, no seu âmbito de conhecimento e atuação, estudam o papel que as metáforas desempenham na formação do nosso pensamento e percepção do mundo e de que forma ajudam a interiorizar e compreender determinados conceitos. Ora, para que estas questões não caiam no vazio, dedicaremos o próximo parágrafo a exemplificar o uso de metáforas em muitos dos âmbitos referidos.

---

<sup>74</sup> Podemos neste ponto citar também Paul Ricoeur, para quem “*o contexto de uma metáfora é um campo de referência familiar segundo o qual a metáfora é interpretada*” (Ricoeur, 1979 cit. Oliveira, 1996, p. 198), o que significa que as metáforas dependem do contexto para o seu reconhecimento, significado e interpretação.

<sup>75</sup> Não se trata de uma comparação, visto que a comparação recorre a termos como “*como*”, “*maior que*”, “*menor que*” e outros de similar sentido. A metáfora não recorre a esses conectores, transferido diretamente o significado de um termo para outro.

<sup>76</sup> Neste ponto ainda não iremos oferecer exemplos de metáforas em Filosofia, em virtude de dedicarmos um apartado às mesmas mais adiante.

Neste sentido, e começando pelo seu uso corrente e cotidiano, as metáforas permitem tornar ideias abstratas mais compreensíveis ou relacionáveis com os indivíduos; a título de exemplo podemos referir a expressão “*carregar o mundo às costas*”, cujo significado literal não está diretamente relacionado com o seu significado real, que segue mais na linha de alguém que tem muitas preocupações ou afazeres, ou ainda descrever as emoções de um sujeito como uma *montanha-russa*, precisamente para transmitir a percepção da existência de momentos bons e momentos maus que se sucedem rapidamente e de uma forma inesperada. Também na literatura e na poesia encontramos um uso abundante de metáforas, precisamente porque estas são uma ferramenta literariamente muito valiosa que permite não só embelezar um texto, como também intensificar e vivificar as descrições; por exemplo, Shakespeare, na obra “*Macbeth*” define o sono como “*a morte da vida de cada dia*”, constituindo esta metáfora que equipara a um tipo de morte temporária uma ilustração do sentimento de vazio e desespero que ele sente todos os dias; ou, alternativamente, recorrendo à poética de Camões, podemos citar o primeiro verso que diz “*O amor é um fogo que arde sem se ver*”, do poema com o título homónimo, sabendo que a intenção do poeta não era identificar o amor como um fogo literal, mas utilizar a imagem do fogo para reforçar a intensidade com que se vive o amor. Por fim, referimo-nos às metáforas como artifício importante também nas áreas mais científicas, na medida em que permitem que conceitos científicos complexos se tornem mais acessíveis e compreensíveis para quem não tem formação na área científica em questão; como exemplo da aplicação da metáfora às ciências, podemos referir os gases de efeito estufa, que apresentam esta denominação por causa do seu efeito: são os gases da atmosfera que retêm as radiações emitidas pela superfície terrestre, contribuindo, assim, para a manutenção térmica do planeta. Claro que na Filosofia o uso e o recurso às metáforas estão também bem patentes, mas trataremos disso com maior profundidade mais adiante.

Ora, apesar do seu claro afastamento do âmbito puramente filosófico, as explicações patentes no parágrafo anterior e os exemplos ulteriores servem para demonstrar que um dos principais benefícios do uso das metáforas é permitir e facilitar a compreensão de ideias ou experiências complexas de uma forma que é mais memorável e identificável, tanto a um nível racional como a um nível mais emocional e, conseqüentemente, pessoal (Rivadulla, 2006). Podemos até dizer que as metáforas têm a capacidade de moldar a nossa visão do mundo, na medida em que as metáforas não se



limitam a descrever um conceito ou acontecimento, como também oferecem toda uma estrutura intelectual, mais ou menos pessoal, que nos ajudam a entendê-lo<sup>77</sup>. Através da ligação e conexão de conceitos abstratos (e mais complexos) a experiências ou objetos concretos (mais simples ou, pelo menos, mais facilmente compreensíveis), as metáforas são capazes de criar uma significação mais profunda e, por isso, a sua compreensão ultrapassa as fronteiras do conhecimento factual. A questão que, obviamente, surge é: como? E, tendo necessidade de especificar questão, concluímos a pergunta do seguinte modo: “como é que esta conexão permite que sejam ultrapassadas as fronteiras do conhecimento factual?”.

Talvez, primeiramente, convenha explicitar que o conhecimento<sup>78</sup> factual é, dentro da epistemologia, equivalente ao conhecimento proposicional, e o conhecimento proposicional é, de uma forma sintética, um conhecimento de verdades, um conhecimento fáctico que pode ser diretamente transmitido de pessoa para pessoa; é o conhecimento que tem por objeto proposições ou pensamentos verdadeiros. Por exemplo, as afirmações “ $2+2=4$ ”, “*Portugal faz parte da Península Ibérica*” ou “*A Universidade de Coimbra foi fundada em 1290*” são constitutivas de conhecimento proposicional, precisamente pelo caráter factivo que apresentam. De facto, as proposições do conhecimento factual ou proposicional, muito por causa do fator transmissivo que lhes é inerente, são um tipo de conhecimento facilmente memorizável e memorizado, que nem sempre requerem compreensão para ser, como vulgarmente se diz, decorado ou gravado na memória. Ora, a metáfora, ao permitir ou ao facilitar a criação de uma “*significação mais profunda*” que extravasa tanto os limites do concreto como do abstrato, torna a conexão referida entre estas duas dimensões muito mais intuitiva e significativa, permitindo a compreensão não apenas do facto ou da proposição, como também do seu contexto e das suas implicações. Ademais, as metáforas têm o potencial de alargar a nossa mundividência, tanto alargando os horizontes como mostrando o mundo de uma forma diferente, uma vez que encorajam

---

<sup>77</sup> Podemos referir, a título de exemplo, a associação do conceito de tempo à imagem de um rio. Esta associação pode mudar a nossa forma de ver tempo, deixando cair a ideia de um conceito estático e adotando a ideia de um conceito fluído e mutável, podendo também influenciar a forma como abordamos o nosso quotidiano.

<sup>78</sup> Será também importante referir que, de acordo com a definição tradicional de conhecimento enunciada por Platão, ou definição tripartida, o conhecimento tem por base crenças verdadeiras justificadas. Com isto, não queremos excluir a possibilidade de existir a necessidade de incluir uma quarta condição necessária para obter uma definição satisfatória de conhecimento, um pouco à semelhança do que o filósofo Edmund Gettier demonstrou, mas não somos capazes de propor essa adição que suplantará essa falta.

os seus utilizadores, na procura de tornar compreensível um fenómeno ou conceito, a estabelecer ligações ou associações que não tinham sido previamente consideradas, criando novas perspectivas e contribuindo também para uma melhor compreensão do fenómeno ou conceito por parte do utilizador da metáfora em questão através de uma projeção, que se dá sobre o assunto primário<sup>79</sup>, um conjunto de implicações que lhe podem ser associadas e que são predicados do assunto secundário<sup>80</sup> (Rivadulla, 2006).

Porém, como ocorre o processamento de metáforas? Será interessante começar por explicitar que a metáfora apresenta duas vertentes distintas (uma vertente principal e uma vertente subsidiária) e que a metáfora implica a operacionalização da vertente principal através de implicações que a acompanham e são características da vertente subsidiária (Rivadulla, 2006). Procuremos exemplificar aquilo que apontámos recorrendo a um exemplo do uso quotidiano das metáforas apontados anteriormente: quando falamos em *montanhas-russas de emoções* estamos a instrumentalizar a imagem da montanha-russa em funcionamento, com as suas acelerações e travagens, com as suas subidas e descidas e com todo o seu carácter imprevisível para explicar determinadas variações emocionais num curto período de tempo; ou seja, a montanha-russa é a vertente subsidiária a que recorremos para explicar, através da metáfora, determinados sentimentos e emoções (vertente principal). Por outras palavras: as metáforas descrevem ou interpretam algo em termos de outro algo, o que implica que haja uma interação entre dois campos semânticos (Botha, 2009), ainda que não exista uma natureza semântica especial, mas antes uma utilização especial de expressões literais (Bustos Guadaño, 1994). Podemos então dizer que as metáforas se podem explicar recorrendo ao seguinte enunciado: “*x funciona como se fosse um y, onde o instrumento da metáfora – como se – relaciona o assunto primário x com o assunto secundário y*” (Rivadulla, 2006, p. 191); voltando ao exemplo, e aplicando-o a esta forma: *as emoções funcionam como uma montanha russa*. Ora, este enunciado leva-nos a assumir que a metáfora não é meramente a comparação de duas características de duas entidades nem a simples substituição de um significado literal por um significado metafórico, mas a criação de um novo significado através da interação entre ambos, na qual o significado dos

---

<sup>79</sup> O assunto primário será aquilo que se pretende explicar e que tende a ser algo mais abstrato e mais complexo.

<sup>80</sup> O assunto secundário, que é subsidiário do assunto primário, é o assunto sobre o qual baseamos a metáfora e no qual procuramos ligações que possam servir para a sua simplificação e explicação. Tende a ser algo mais concreto e simples.

elementos literais e metafóricos dos dois campos semânticos é deslocado<sup>81</sup> e se cria um novo significado (Botha, 2009). Definitivamente, e em termos mais simples e compreensíveis, as metáforas exploram a estratégia de entender alguma coisa nos termos de outra mais compreensível e mais familiar (Rivadulla, 2006).

Contudo, os dados apresentados no parágrafo anterior, não respondem totalmente à questão levantada. De facto, ajudam-nos a perceber a sua operacionalização linguística e intelectual, mas não nos esclarecem totalmente relativamente ao processamento que antecede a sua operacionalização, pelo que devemos questionar novamente: como ocorre o processamento de metáforas? Neste sentido, e procurando oferecer uma resposta à questão colocada, devemos apontar a existência de estudos que apontam que esse processamento tem uma base neural, na medida em que se ativam os centros de linguagem do sistema nervoso, bem como outras áreas envolvidas nos processamentos sensoriais e emocionais, abrindo novas perspetivas que permitem ver o não familiar de uma forma mais familiar (Oliveira, 1996). Trata-se, assim, de um processo mental de construção de ideias e pensamentos (Barbosa, Furtado, & Santos, 2021), ou, melhor dizendo, de um processo cognitivo que está ligado à linguagem humana<sup>82</sup> (Barbosa, Furtado, & Santos, 2021). Mais ainda: a metáfora é uma característica inerente ao ser humano que permeia a cognição e a linguagem humana (Carvalho & Souza, 2003) e “*liga-se aos processos e funções cognitivas e metacognitivas, a diferentes níveis, desde a percepção, a memória, o raciocínio, a imaginação, a resolução de problemas e a criatividade*” (Oliveira, 1996), o que significa que a metáfora requer capacidades cognitivas ligadas a todos os domínios apontados para a sua produção, compreensão e utilização (Oliveira, 1996). Consequentemente, as metáforas realizam uma organização perceptiva e cognitiva que orienta a seleção consciente de aspetos específicos, particulares e relevantes, que sejam adequados para culminar nessa procura de relações entre os dois domínios conceptuais que lhe estão associados<sup>83</sup>.

---

<sup>81</sup> Voltamos, novamente, à definição etimológica de metáfora, que significa “*transportado além*”.

<sup>82</sup> Devemos dizer que existem correntes de pensamento que consideram que a compreensibilidade da metáfora não exige processos cognitivos especiais desde que estas estejam integradas num contexto adequado. Porém, dado tudo aquilo que apontámos e apontaremos ainda esse respeito, devemos também afirmar que, independentemente do contexto da metáfora, a sua compreensibilidade será sempre um processo cognitivo especial e complexo (Oliveira, 1996).

<sup>83</sup> Recordamos que esses domínios são os domínios principais e subsidiário, se bem que, há pouco, lhes chamámos de vertentes.

Portanto, a metáfora é um instrumento poderoso que valoriza e utiliza a percepção e a memória<sup>84</sup>, o raciocínio e a linguagem, a imaginação e a criatividade para construir, solidificar ou consolidar novo conhecimento que se traduz em formas de sentir, pensar e agir (Oliveira, 1996). E, novamente, questionamos, com o intuito de rematar definitivamente esta questão: como ocorre o processamento de metáforas? Porém, a questão ganha agora uma nova vertente vinculada à construção de conhecimento, pelo que formulamos a questão em melhores termos: como ocorre o processamento de metáforas no sentido de construção de novo conhecimento? Sabemos já que as metáforas nos oferecem uma dimensão visual associada à dimensão verbal, que esta é tanto mais compreensível quanto mais clara for a imagem que evocar, que a construção do conhecimento através dessas imagens pode ser considerada uma atividade cognitiva, ainda que inconsciente e que permitem ter uma nova perspectiva sobre o mundo e os seus objetos (Oliveira, 1996). Mas esse conhecimento apenas pode ser alcançado por conta do conflito cognitivo gerado pelas metáforas entre os sentidos literal e figurado que lhe estão associados, o que abre espaço para a construção do conhecimento, uma vez que, pelo recurso a experiências passadas, este encontra-se vinculado a estas de uma forma intimamente profunda, o que significa que a produção, a compreensão e a utilização da metáfora leva à reestruturação do conhecimento anterior e prepara o sujeito para a integração de informação nova (Oliveira, 1996). Definitivamente, a metáfora é um ato cognitivo que procura correlações e similaridades entre a linguagem literal e a linguagem metafórica para oferecer significado ao objeto que é expressado verbalmente (Almeida, 2010), pelo que a forma de construção desse novo conhecimento tende a ocorrer através de imagens mentais, no qual todos os domínios apontados, sendo maioritariamente cognitivos, influenciam e interferem, o que apresenta efeitos francamente positivos, como estabeleceremos mais adiante. A metáfora ajuda nesse salto epistemológico entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento<sup>85</sup> e é, precisamente, o papel criativo, inovador e interativo da metáfora que permite a criação de semelhanças que fomentam a aquisição desse novo conhecimento (Botha, 2009).

---

<sup>84</sup> Apesar de não ser imprescindível, será sempre interessante referir que a metáfora funciona, também, muitas vezes como um instrumento mnemónico, ainda que a sua eficácia neste aspeto apresente como condicionantes as características da própria metáfora, o contexto em que é utilizada, a experiência pessoal, os conhecimentos anteriores e a riqueza do património linguístico individual (Oliveira, 1996).

<sup>85</sup> Como diz Bustos Guadaño (1994, p. 62): “A *compreensão do significado metafórico realiza-se utilizando como trampolim o significado literal*”. Isto significa que o trampolim é o meio dar o salto que nos permite atingir o significado pretendido, mas não é o fim do salto.

### 3. A metáfora como instrumento do processo de ensino-aprendizagem

Tendo em atenção o que foi dito até este instante, será interessante centrarmos agora a nossa análise no uso da metáfora em contexto de educação formal<sup>86</sup>. Como vimos, o contexto<sup>87</sup> em que as metáforas são utilizadas é bastante relevante e, como tal, não pode ser desprezado. Neste sentido, é já um ponto assente que as metáforas desempenham um papel importante em termos estéticos e linguísticos (daí deriva a sua utilização em diversos géneros literários, mas particularmente na poesia) (Davidson, 1978), mas não as podemos limitar a um propósito de mero adorno literário ou poético nem cingir a sua função exclusivamente a proporcionar prazer estético através da linguagem (Bustos Guadaño, 1994). Pelo contrário, as metáforas têm lugar em qualquer atividade linguisticamente avançada (Bustos Guadaño, 1994), pelo que o seu valor não é menos relevante em termos educativos e didáticos, existindo até um reconhecimento generalizado do seu valor neste âmbito concreto (Botha, 2009), seja no ensino de ciências, de filosofia ou qualquer outra disciplina (Davidson, 1978). Tanto é assim que existem muitos investigadores das áreas da educação e da psicologia que postulam o uso das metáforas em contexto de sala de aula, precisamente porque ajudam os alunos a entenderem o conteúdo das matérias pela relação analógica que são capazes de estabelecer entre os conceitos novos e a sua própria experiência (Carvalho & Souza, 2003).

Neste sentido, e retomando o facto de as metáforas serem um instrumento de poder cognitivo que frequentemente aparece ligado a tarefas cognitivas conscientes, como é o caso da aprendizagem<sup>88</sup> (Oliveira, 1996), as metáforas têm o potencial de reorganizar esquemas conceptuais (Oliveira, 1996), ajudando a elevar a consciência dos alunos quanto aos conceitos essenciais do objeto de aprendizagem (Carvalho & Souza,

---

<sup>86</sup> Quando falamos em educação formal, referimo-nos ao sistema estruturado de aprendizagens que ocorrem no seio de instituições sociais educativas, como as escolas ou universidades. Este sistema de educação formal é considerado essencial para oferecer aos alunos uma base sólida de conhecimentos e competências, abrangendo várias disciplinas e áreas de estudo.

<sup>87</sup> O reconhecimento deste contexto, em sentido lato, é equivalente à definição das condições para a utilização correta da metáfora: implica não só fatores ambientais (sociais e culturais), como fatores relacionais e fatores cognitivos.

<sup>88</sup> Relacionado com as tarefas cognitivas conscientes, referimos a aprendizagem por ser aquela que mais nos interessa neste ponto. Existem, porém, outras igualmente dignas de ser mencionadas e que também contribuem para a eficácia das metáforas num contexto escolar, como podem ser a memorização, a criatividade, o pensamento abstrato e a resolução de problemas (Oliveira, 1996).

2003) e abrindo, como vimos, espaço para novo conhecimento<sup>89</sup>, pelo que nos parece bastante intuitivo que o seu uso pode apresentar efeitos muito positivos num contexto escolar. Em consequência desta ideia, as metáforas apresentam características únicas que podem ser exploradas no processo de ensino-aprendizagem, algo que já relevámos quando referimos que as metáforas estabelecem uma “*ligação e conexão de conceitos abstratos (e mais complexos) a experiências ou objetos concretos (mais simples ou, pelo menos, mais facilmente compreensíveis)*”<sup>90</sup>, o que significa que as metáforas, além de uma estratégia para o ensino de conceitos abstratos (Grande, 2009), são também um meio de construção do sentido abstrato dos conceitos mais complexos por meio de experiências concretas (Carvalho & Souza, 2003). De um modo mais simples: as metáforas recorrem e exploram perceções, experiências pessoais e conhecimentos prévios no sentido de organizar o conhecimento e otimizar a sua eficácia (Oliveira, 1996), sendo, por isso, um importante mecanismo de aprendizagem (Carvalho & Souza, 2003). Nas palavras de Lakoff, “[as metáforas] permitem-nos compreender um assunto relativamente abstrato ou intrinsecamente desestruturado em termos de um assunto mais concreto ou pelo menos mais altamente estruturado” (Lakoff cit. Rivadulla, 2006, p. 199), o que, na prática, se traduz numa compreensão e retenção de informação mais eficiente e prolongada.

Isto demonstra o importante papel didático-pedagógico que podemos atribuir às metáforas, oferecendo um enquadramento visual e/ou narrativo que resulta de grande utilidade, especialmente nos conceitos mais abstratos ou complexos, na medida em que permite a sua concretização e materialização (Oliveira, 1996). Ou seja, as metáforas são elementos que integram o processo de familiarização do conceito mais complexo na passagem do discurso científico-filosófico para o discurso didático (Grande, 2009), funcionando como uma ponte que une o conhecido ao desconhecido, o mais tangível ao menos tangível, o familiar ao novo (Carvalho & Souza, 2003). Evidenciamos, deste modo, que o uso de metáforas apresenta notáveis contributos no processo de ensino-aprendizagem (Carvalho & Souza, 2003), precisamente porque estas ajudam a ligar e relacionar o conhecimento escolar com o mundo real, o que contribui para a identificação de concepções alternativas sobre a realidade e, consequentemente, para a

---

<sup>89</sup> Eva Kittay, filósofa americana, referindo-se à função cognitiva da metáfora, diz, recorrendo, ironicamente, também a uma metáfora, que as metáforas ajudam a “*reorganizar a mobília da nossa mente*” (em inglês, “*rearrange the furniture of our minds*”) (Kittay, 1987 cit. Oliveira, 1996, p. 54).

<sup>90</sup> Para ver o contexto original da frase que agora citamos, podemos regressar à página 64 do presente texto.

aquisição de novos conhecimentos e mudança conceptual (Oliveira, 1996). Tudo isto se opera a partir do conflito cognitivo gerado pela presença da metáfora<sup>91</sup> que exige níveis de compreensão e retenção superiores e mais aprofundados, precisamente porque os conceitos metafóricos são amplos e quase omnipresentes, tanto na linguagem corrente como na linguagem utilizada num contexto educativo, o que acaba por facilitar uma série de estratégias cognitivas centrais à aprendizagem (Carvalho & Souza, 2003), traduzindo-se numa representação visual de determinados conceitos que facilitam a sua compreensão, aplicação e memorização. Talvez possamos melhor explicar este facto recorrendo, novamente, a informações já estabelecidas anteriormente: dissemos que as metáforas ajudam a concretizar conceitos abstratos, a ligar os novos conhecimentos com conhecimentos preexistentes e com o mundo real, a identificar conceções alternativas do mundo e da realidade, a aquisição e mudança conceptual e a servir de ponte entre os domínios afetivo e cognitivo, o que reflete a sua importância didática (Oliveira, 1996). Isto significa que as metáforas permitem que os alunos se liguem às aprendizagens “*tanto a um nível racional como a um nível mais emocional*”<sup>92</sup>, o que podemos compreender se aceitarmos que as metáforas, efetivamente, têm a capacidade de se ligar a cada aluno individualmente, às suas relações e eventos quotidianos, favorecendo então um domínio a que os discentes têm fácil acesso e no qual se podem envolver e no qual conseguem ver relevância imediata, o que estimula a motivação e o gosto pela aprendizagem (Oliveira, 1996).

Torna-se, assim, claro, julgamos, o modo como as metáforas, ligando-se diretamente aos estudantes, podem realmente ajudar na explanação das matérias e promover uma verdadeira compreensão e apreensão das mesmas: seja pelo seu valor cognitivo, seja pelo carácter motivacional que é sempre propício à aprendizagem num contexto educativo tão específico e com tantas particularidades como é a escola. Ora, acreditando que o domínio cognitivo da metáfora e a sua relação com a aprendizagem,

---

<sup>91</sup> Há pouco referimos esta ideia, mas repetimo-la agora para que fique claro. As metáforas podem gerar um conflito cognitivo porque envolvem a associação de diferentes conceitos ou objetos num contexto que não é literal, mas figurativo. Consequentemente, esta associação desafia a nossa compreensão literal e imediata das coisas, levando-nos a enfrentar este conflito cognitivo, na medida em que existe a necessidade de conciliar os significados literal e figurativo. Ora, isto requer, como vimos, uma reorganização do nosso pensamento a fim de que possamos procurar um significado simbólico nos termos utilizados. Portanto, o conflito cognitivo provocado pela utilização de metáforas estimula o nosso pensamento e leva-nos a uma compreensão mais profunda e criativa da realidade que se pretende explicar.

<sup>92</sup> Para ver o contexto original da frase que agora citamos, podemos regressar à página 63 do presente texto.

será, talvez, conveniente explicar brevemente o caráter motivacional da metáfora e o modo com esta se relaciona com a aprendizagem. Neste sentido, e correndo o risco de nos tornarmos repetitivos, devemos estabelecer uma premissa essencial para esta explicação: as metáforas ajudam a criar uma conexão emocional significativa entre os conteúdos e a sua própria experiência pessoal; esta conexão gera um certo envolvimento emocional, despertando sentimentos positivos que pode aumentar o interesse pela aprendizagem. Ademais, ajuda a estabelecer conexões pessoais, o que significa que, pela ligação das matérias a experiências individuais e coletivas dos alunos, permite que estes sejam encarados como mais relevantes (Carvalho & Souza, 2003), e construir um significado próprio em conceitos abstratos de compreensão mais complexa, tornando-os mais acessíveis e reduzindo a percepção de uma dificuldade inultrapassável, o que, conseqüentemente, reforça também a autoestima.

Podemos acrescentar também, porque é um dos pilares teóricos da educação que é frequentemente apregoado pelos documentos oficiais e representantes governamentais, que as metáforas ajudam a promover o pensamento crítico e a imaginação e a criatividade<sup>93</sup>. Através do encorajamento dos estudantes a criar as suas próprias metáforas para descrever conceitos ou ideias complexas, torna-se evidente que se estimula o desenvolvimento de capacidades analíticas e criativas, bem como de relacionamento interpessoal, na medida em que convidam à interação e à comunicação, exigindo os seus utilizadores, sejam ativos ou passivos, a perceberem a semelhança entre os domínios principal e subsidiário (Carvalho & Souza, 2003). A juntar a este facto podemos ainda afirmar que as metáforas também podem promover a criação de uma experiência de aprendizagem mais memorável, envolvente e cativante: pela criação de uma narrativa na qual se assenta a metáfora, adiciona-se um efeito dramático à aprendizagem (Carvalho & Souza, 2003) que torna possível a tão referida ligação entre os alunos e os conteúdos de um nível mais profundo. Adicionalmente, não será de descartar o potencial caráter interdisciplinar que está associado à metáfora, isto é, as metáforas promovem também a ligação de conceitos e conteúdos entre diferentes

---

<sup>93</sup> Se percorrermos as Aprendizagens Essenciais referentes à disciplina de Filosofia, aquando da articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que se traduz em áreas de competências do perfil dos alunos (ACPA), facilmente encontramos as competências enunciadas, bem como outras que podem ter uma vinculação clara às metáforas: linguagem e textos (A), informação e comunicação (B), raciocínio e resolução de problemas (C), relacionamento interpessoal (E), etc..



disciplinas<sup>94</sup>, o que promove a aprendizagem interdisciplinar e pode ajudar os alunos que tenham mais dificuldades em manejar determinados conceitos teóricos e/ou abstratos.

Portanto, podemos dizer que a metáfora constitui um importante instrumento didático que o professor dispõe na sua atividade docente, sendo até uma poderosa aliada do sucesso do processo de ensino-aprendizagem num contexto educativo (Carvalho & Souza, 2003). Trata-se de um mecanismo motivador e estimulante, que gera novas ideias e facilita a aquisição de novos conceitos e permite o desenvolvimento de competências, como a resolução de conflitos, o pensamento crítico e a criatividade (Oliveira, 1996) e permite que os alunos entendam a experiência de alguma coisa em termos de outra (Carvalho & Souza, 2003). Porém, é importante ressaltar novamente que, ao contrário dos seres humanos, nem todas as metáforas são iguais e que, por este motivo, os seus efeitos também serão diferentes, bem como a sua eficácia. Neste sentido, reiteramos novamente, é necessário pensar com cuidado e proceder com cautela na utilização deste recurso, de forma a garantir que estas são precisas e apropriadas às aprendizagens em questão e que não são ambíguas ao ponto de terem o efeito contrário ao desejado. Assim, na mesma medida em que o professor reconhece as potencialidades da metáfora, deve estar igualmente atento às suas limitações naturais, o que significa que o professor deve saber utilizá-las adequada e didaticamente para que os alunos não fiquem com ideias incorretas ou imprecisas, ou mesmo reféns da metáfora utilizada, bloqueando futuras aprendizagens (Oliveira, 1996), porque a metáfora não somente cognitiva, mas apresenta também importantes dimensões sociais e dialógicas, pelo que é necessário atentar ao seu contexto específico de utilização (Grande, 2009).

Definitivamente, é inegável que o uso de metáforas fomenta ao ajustamento de determinadas atitudes e crenças relativamente a diversas disciplinas e momentos do quotidiano, particularmente pela força que estas têm na hora de desafiar determinados preconceitos e estereótipos (potência que ganha força quando aliada à disciplina de Filosofia) por cultivarem um pensamento estruturado e crítico. Todavia, o uso da

---

<sup>94</sup> Seja entre Química e Biologia, Filosofia e Matemática, História e Economia, etc., são muitos os pontos de contacto existentes entre todas as disciplinas e sobre as quais podemos encontrar metáforas que lhes subjazem. Por exemplo, para ilustrar a teoria de Kuhn quando ao progresso científico pode-se recorrer à teoria evolucionista de Darwin, precisamente para transmitir a ideia de que esse progresso não tem um fim definido e concreto (no caso da teoria de Kuhn, a ciência não caminha em direção à verdade; no caso da teoria de Darwin, as espécies não evoluem num sentido de se tornarem mais fortes ou mais rápidos ou mais inteligentes. Em ambos os casos, essa evolução visa encontrar a espécie ou o paradigma que melhor se adapta às condições do meio em que está inserido). Voltaremos a referir esta metáfora mais tarde.

metáfora requer cautela, na medida em que é necessária uma certa sensibilidade a vários níveis, e claro que enfatizamos os domínios social, cultural e linguístico, para garantir que os alunos apreendem o sentido de uma dada metáfora, pelo que o docente deve ter uma adequada preparação científica e didática para se adaptar convenientemente às necessidades e ambientes sociais e culturais dos estudantes sobre os quais têm não só uma responsabilidade, como, talvez, a mais importante responsabilidade de todas: educar.

#### **4. A metáfora como ferramenta didática em Filosofia**

A história da Filosofia conta com inúmeras passagens e momentos em que é possível detetar a utilização de metáforas (Rivadulla, 2006). Decerto, não será necessário pensar extensivamente para evocar determinados textos filosóficos onde a metáfora se encontra bem patente, evidenciando-se, deste modo, o papel da metáfora em Filosofia, bem como a sua importância já previamente apontada, sendo esta sua presença já muito antiga, remontando à Grécia Antiga, nomeadamente a Platão que utilizava frequentemente metáforas para ilustrar conceitos filosóficos<sup>95</sup>.

Podemos referir, a título meramente exemplificativo, talvez o texto puramente filosófico mais conhecido: a “*Alegoria<sup>96</sup> da Caverna*”. De uma forma simples, podemos dizer que, neste texto, Platão recorre à metáfora da caverna para descrever a diferença entre um mundo de aparências e o mundo real, socorrendo-se, para isso, de um contraste de luzes e sombras; nesta metáfora, as pessoas presas na caverna representavam aquelas que eram constantemente enganadas e manipuladas pelas ilusões das aparências e dos sentidos, enquanto aqueles que se libertaram das amarras da caverna representam os indivíduos que foram capazes de alcançar o conhecimento e compreender que as sombras que viam desde a caverna não eram reais. Platão recorria frequentemente a metáforas nos seus escritos, sobretudo os mais tardios, fosse na forma de alegorias, mitos ou histórias inseridas nos seus diálogos (García Moriyón, 2013).

No entanto, mesmo antes de Platão, a metáfora era já uma ferramenta utilizada pelos filósofos, bastando pensar em Sócrates e no seu método, que incluía a ironia e a maiêutica. O próprio conceito de maiêutica, em Sócrates, está assente numa metáfora,

---

<sup>95</sup> Não falamos, neste ponto, na definição de metáfora, onde, como vimos, Aristóteles desempenha um papel importante. Aquilo que agora pretendemos demonstrar é a utilização da metáfora, havendo, neste contexto, filósofos anteriores a Aristóteles a recorrer a metáforas na sua atividade filosófica.

<sup>96</sup> As alegorias são metáforas assentes numa narrativa ou representação visual com muitas camadas de significado que podem, e devem, ser exploradas.

na medida em que, do ponto de vista etimológico, *maieutica* significa *parir*<sup>97</sup>, nomeadamente *parir conhecimento*, de acordo com a ideia de que a verdade está latente em cada indivíduo, podendo emergir através de perguntas que parecem simples e inocentes, mas que são perspicazes e suscitam uma reflexão profunda, numa clara semelhança ao que acontece durante um parto: o bebé está latente no corpo da mãe e vai emergindo lentamente.

Porém, a utilização de metáforas em Filosofia não é exclusiva da Antiguidade: não foram apenas Platão e Aristóteles ou Cícero e Lucrecio que fizeram uso desta ferramenta linguística e intelectual para expor aspetos essenciais da Filosofia. Pelo contrário, como dissemos, esta tem sido uma constante ao longo de toda a história da Filosofia, em todos os quadrantes e perspetivas filosóficas. Pensemos, novamente a título meramente exemplificativo, na Filosofia cristã: de acordo com a Bíblia, Jesus Cristo apresentava uma tendência clara e concreta de falar aos seus seguidores através de parábolas<sup>98</sup> (algumas das parábolas mais conhecidas serão a parábola do semeador<sup>99</sup>, a parábola do filho pródigo<sup>100</sup>, a parábola dos talentos<sup>101</sup> ou a parábola da ovelha perdida<sup>102</sup>), precisamente com o intuito de tornar os princípios apreoados mais compreensíveis e memoráveis. No entanto, ainda no seio bíblico, existem outras metáforas contempladas tanto no Antigo Testamento como no Novo Testamento (as

---

<sup>97</sup> O facto de sabermos que a mãe de Sócrates era parteira ajuda-nos a melhor compreender esta metáfora.

<sup>98</sup> Tal como a alegoria, também a parábola consiste, essencialmente, numa narrativa que é, em toda a sua extensão, uma metáfora.

<sup>99</sup> A parábola do semeador é uma narrativa onde um semeador lança as sementes, caindo elas em diferentes tipos de solo. Serve esta parábola para representar, por intermédio da narrativa religiosa, a disseminação da palavra divina, na qual os solos simbolizam os diferentes tipos de receptividade à mensagem de Deus: algumas sementes não crescem porque são sufocadas por espinhos (os que não negam Deus), outras secam (os que não creem em Deus) e outras encontram solo fértil e dão fruto abundante (os que creem em Deus).

<sup>100</sup> A parábola do filho pródigo conta a história de um filho que pede a sua parte da herança ao pai, saindo depois de casa e gastando toda aquela fortuna em prazeres e luxúrias. Após passar por dificuldades, regressa a casa do pai, arrependido e disposto a ser tratado como um criado, mas o pai recebe-o de braços abertos e organiza um banquete para celebrar o seu retorno. Esta metáfora tem o intuito de manifestar a misericórdia e o perdão divinos, numa demonstração de que Deus está sempre disposto a acolher nos braços paternos os pecadores arrependidos.

<sup>101</sup> Na parábola dos talentos é relatada a história de um homem rico que confia aos seus servos as suas posses, numa distribuição desigual. Alguns servos investem os talentos (o talento era uma unidade monetária) e multiplicam-nos, entregando ao seu senhor o que lhes foi confiado e ainda os ganhos, mas há um servo que esconde os talentos com medo de os perder, tendo sido considerado um servo mau por não ter utilizado os talentos que lhe foram confiados. Esta parábola pretende ensinar a importância de utilizar e desenvolver os dons que Deus deu aos Homens, como forma de, quando do encontro, estes possam ser devolvidos e ainda oferecidos os ganhos conquistados.

<sup>102</sup> A parábola da ovelha perdida ou da ovelha tresmalhada apresenta um pastor que deixa o seu rebanho para ir procurar a ovelha que se perdeu do resto do rebanho, caindo num estado de alegria quando a encontra. Esta parábola representa o amor incondicional de Deus e a sua procura por aqueles que se afastaram ou se perderam espiritualmente.

metáforas da rocha, da luz, do sal, da videira, do pão e do vinho, etc.), o que nos ajuda a compreender, de certa forma, o alastramento deste recurso linguístico a toda a Filosofia ocidental: na medida em que a nossa sociedade é profundamente influenciada pela tradição judaico-cristão, também o será a nossa Filosofia que conta, ademais, com uma tradição grega igualmente forte. E tanto é assim que a metáfora, inequivocamente, continuou a desempenhar um papel importante no desenvolvimento e na comunicação de ideias e conceitos filosóficos, seja em Filosofia Moral (por exemplo, a ideia kantiana do *reino dos fins*) ou em Filosofia Política (por exemplo, o *véu de ignorância* de John Rawls ou a ideia do *contrato social* defendida por vários filósofos contratualistas, como pode ser John Locke ou Jean-Jacques Rousseau), em Filosofia do Conhecimento (por exemplo, as metáforas do avião ou do barco e a metáfora do edifício para explicar, respetivamente, as correntes coerentista e fundacionalista) ou em Filosofia da Ciência (por exemplo, as noções de *puzzle*, conversão a um novo paradigma ou revolução científica da resposta historicista de Thomas Kuhn aos problemas da evolução e objetividade científicas), entre muitas outras áreas filosóficas. Em comum, todas elas têm o mesmo objetivo: facilitar a compreensão de conceitos complexos ou abstratos.

Ora, servem os exemplos apresentados para demonstrar que as metáforas desempenharam um papel importante ao longo de toda a história da Filosofia, precisamente pelo facto inequívoco de que estas nos ajudam a compreender ideias abstratas ou complexas comparando-as, de certa forma, a objetos ou experiências mais familiares ou concretas. Aliás, a forma clássica de ensinar filosofia de uma maneira estruturada e institucional, cujos principais fundadores no mundo ocidental são Platão e Aristóteles (Corona, 2015), seguia este modelo de aprendizagem através de conceitos<sup>103</sup>, mas eram também estes autores que recorrentemente recorriam a metáforas para ajudar na compreensão das suas ideias e teorias. Torna-se, assim, evidente que as metáforas funcionam, pelo menos, como um auxiliar do pensamento, mas não seria totalmente descabido afirmar que, mais que um papel meramente acessório, o recurso à metáfora pode mesmo chegar a ser imprescindível para a estruturação do pensamento de muitos filósofos (Perelman, 2012), expressando as suas ideias de uma forma inteligível e trespassando o seu estilo pessoal e a tradição filosófica na qual está inscrito, assim como

---

<sup>103</sup> Segundo Platão e Aristóteles, inaugurando uma linha de pensamento que viria a ser seguida por outros filósofos, o pilar do conhecimento é a razão e esta está sustentada em “*ideias que se abstraem mediante a contemplação. Tudo o que constitui um conhecimento verdadeiro não é obtido por meio dos sentidos, mas por meio do entendimento intelectual, ou seja, através de conceitos e ideias.*” (Corona, 2015, p. 6).

o seu próprio contexto histórico e social (Perelman, 2012). Ora, sendo abundantemente utilizadas na atividade filosófica propriamente dita, é natural que o uso das metáforas perpassa para o ensino da Filosofia, até porque ensinar Filosofia é também filosofar.

Em bom rigor, devemos dizer que a utilização de metáforas como ferramenta didática apresenta um âmbito mais alargado nesta disciplina do que em qualquer outra, precisamente pela abundância de conceitos abstratos e sumamente complexos com que se trabalha quotidianamente. Na disciplina de Filosofia, podemos falar de conceitos absolutamente diversos, como poderiam ser livre-arbítrio, bem, justiça, conhecimento, arte, Deus ou mesmo Filosofia, e para todos esses conceitos somos capazes de criar metáforas que permitem introduzir estes conceitos a adolescentes e, conseqüentemente, induzir a sua compreensão. Exemplificamos brevemente: no que concerne ao livre-arbítrio e respetivas limitações, podemos evocar a imagem do processo digestivo, na medida em que escolhemos ingerir um alimento, mas não somos capazes de controlar o que acontece depois de engolir dito alimento, num claro paralelismo com ideia de que, desde uma perspectiva individualizada, julgamos ter livre-arbítrio, mas não temos consciência de que existem causas e efeitos que acontecem independentemente da nossa vontade. E o mesmo poderíamos fazer com qualquer um dos conceitos apontados, assim como com grande parte dos conceitos manejados pela Filosofia: podemos associar o bem a um farol que orienta os nossos passos, a justiça a uma balança que pesa as nossas ações e decisões, o conhecimento a um edifício sobre o qual edificamos a civilização humana, a arte a um espelho que reflete a nossa natureza enquanto seres humanos, Deus ao valor mais elevado que guardamos e seguimos e a Filosofia à própria Alegoria da Caverna.

Neste sentido, temos necessidade de reforçar a ideia de que as metáforas permitem estabelecer a ponte que liga conceitos filosóficos abstratos e experiências concretas e do foro quotidiano, o que eleva a experiência de aprendizagem dos alunos a uma compreensão efetivamente eficaz, além de motivar, descrever, clarificar, explicar ou avaliar (Oliveira, 1996). Na medida em que são instrumentos de domínio cognitivo e metacognitivo, as metáforas fornecem estruturas mentais que oferecem significado a conceitos complexos (Corona, 2015), auxiliando a conceptualização filosófica e funcionando como porta de entrada para teorias filosóficas profundamente complexas e cuja compreensão, de outra forma, seria impossível ou, pelo menos, muito difícil de atingir, conduzindo, deste modo, à aquisição de novas representações mentais do

conhecimento (Oliveira, 1996). De facto, as metáforas permitem uma compreensão mais profunda dos “*problemas que assombram o pensamento humano*” (García Moriyón, 2013, p. 347), mas não é apenas isso: permitem também a apresentação das teorias filosóficas mais complexas a indivíduos sem qualquer formação filosófica e que, muitas vezes, não dispõem das competências cognitivas e intelectuais de indivíduos que receberam uma formação filosófica adequada (García Moriyón, 2013).

Porém, não podemos esquecer que, como vimos, as metáforas ajudam a despertar emoções e sentimentos nos alunos, algo com particular interesse no âmbito filosófico, uma vez que, frequentemente, os alunos questionam mais aquilo que sentem do que aquilo que pensam, o que significa que, pela estimulação gerada a um nível emocional, as metáforas filosóficas permitem despertar a curiosidade relativamente aos mesmos, o que leva, conseqüentemente, a um aumento do envolvimento ativo dos alunos na sua própria aprendizagem. Podemos ainda referir o natural papel desempenhado pela Filosofia no desenvolvimento do pensamento crítico e criatividade, mas que o uso de metáforas incrementa, dado que estas permitem animar conceitos filosóficos e inspiram os alunos a pensar de uma forma mais estruturada e crítica, a questionar teorias e perspectivas (muitas vezes, a sua própria perspectiva e forma de estar no mundo) e a explorar outros modos de se relacionar com a realidade e os outros, o que, conseqüentemente, se traduz em novas competências de resolução de problemas e desenvolvimento intelectual e pessoal. Por fim, gostaríamos de terminar este recorrido dos benefícios da utilização da metáfora no ensino de Filosofia, à luz dos pressupostos devidamente estabelecidos anteriormente, a referir as dinâmicas de relação professor-aluno; no contexto do ensino de Filosofia, as metáforas desempenham um papel crucial na comunicação entre professores e alunos, não só porque são uma forma de instruir os alunos em conceitos complexos de uma forma clara e acessível, como também pelo facto de se estabelecer uma linguagem e compreensão comuns, o que promove discussões estruturadas e significantes que se traduzem numa exploração colaborativa de conceitos filosóficos.

Portanto, o uso de metáforas em Filosofia, seja na sua atividade propriamente dita, seja no ensino, é, pelo menos, pertinente, podendo, em alguns casos, ser mesmo necessário, porque é muito complicado que os estudantes aprendam conceitos filosóficos abstratos e complexos puros, na medida em que não estão relacionados com os contextos em que frequentemente estão inseridos (Corona, 2015). Definitivamente, a

metáfora é uma importante aliada para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências (Carvalho & Souza, 2003) essenciais tanto para a vida escolar como para a vida além da escola, pelo que a integração de metáforas em todo o tipo de atividades filosóficas, especialmente ao nível educativo, demonstra ser uma prática didática e pedagógica não só apropriada, como fundamentalmente valiosa, para enriquecer a experiência educativa dos alunos e também dos professores.

#### **4.1. O uso da metáfora em contexto de prática pedagógica supervisionada**

Na medida em que o presente texto se insere no âmbito de um relatório de estágio em ensino de Filosofia, não seria possível que o nosso esforço, em algum momento, não se voltasse para o uso da metáfora num contexto educativo concreto. Devemos ressaltar, porém, dada a natureza mais técnica e científica com que procurámos nutrir esta terceira parte do relatório de estágio, dotando-lhe de uma natureza mais investigativa, não será expectável um carácter narrativo ou descritivo nas próximas linhas<sup>104</sup>. Neste sentido, os próximos parágrafos serão dedicados à explanação de um conjunto de metáforas das quais nos socorremos para explicar os conceitos e os conteúdos presentes nas Aprendizagens Essenciais do 11º (décimo primeiro) ano de escolaridade dos quais a lecionação era da nossa responsabilidade. Ainda assim, apesar de devermos ressaltar o rigor e a intencionalidade que procurámos colocar em cada uso concreto de uma metáfora específica como garante da sua adequação para os conceitos e relação de conceitos particulares, reconhecemos a possibilidade de terem existido momentos em que, fruto de o uso de metáforas não ter sido planeado com antecedência, não termos registo concreto de todas as metáforas utilizadas ao longo de cerca de 30 (trinta) aulas que foram lecionadas, consequência de a sua utilização se dever, muitas vezes, a um momento de esclarecimento de dúvida ou recapitulação, tendo, assim, surgido num momento mais dialogado com os alunos, no qual a previsão absoluta é impossível.

Seja como for, tal como questionámos no início desta investigação, e fomos mencionando ao longo do escrito, foi preciso que se reunissem as condições necessárias para a utilização eficaz da metáfora antes da sua concretização num âmbito letivo. Neste sentido, houve necessidade de adequar as metáforas ao contexto concreto, e com isto

---

<sup>104</sup> Essa descrição, narração, enquadramento e justificação foi já feito na segunda parte do relatório, nomeadamente no ponto “3.2.1. O recurso à metáfora”, pelo que essa informação pode ser consultada no referido apartado.

não nos pretendemos cingir apenas ao contexto educativo em que nos encontrávamos, mas procurar que as metáforas utilizadas fossem simples o suficiente para serem globalmente compreendidas sem nunca perder o rigor concetual, recorrendo para tal a experiências ou objetos quotidianos banais ou a aprendizagens previamente adquiridas. Adicionalmente, houve também fatores culturais em consideração, pelo que os cuidados tomados se mantiveram. Do mesmo modo nos referimos a fatores psicológicos, cognitivos e intelectuais, tendo procurado metáforas suficientemente claras sem comprometer o seu rigor e cientificidade para que todos os alunos, independentemente do seu nível de desenvolvimento, pudessem adquirir as aprendizagens desejadas de uma eficaz e efetiva<sup>105</sup>. Definitivamente, em toda a nossa conduta docente no que respeita à utilização de metáforas, não nos limitámos a procurar as condições ideais, mas, pela nossa ação, procurámos criar essas condições de forma a estabelecer um ambiente propício para a aprendizagem com recurso a metáforas.

Estamos agora, finalmente, em condições de relatar e comentar a nossa experiência pedagógica com recurso à metáfora, oferecendo uma lista de algumas das metáforas utilizadas e respetiva explicação das mesmas. Porém, antes de proceder ao registo formal que resultou da nossa recolha, devemos apontar também o uso de metáforas por parte da Professora Orientadora, Dra. Ana Isabel Santos. A títulos meramente exemplificativo, podemos apontar as seguintes metáforas utilizadas:

1. A ideia de que “*O laboratório da filosofia é o laboratório da mente*”. Esta metáfora apresentava uma utilização recorrente, geralmente num contexto que exigia a exploração de determinadas ideias, onde se podia questionar, analisar e discutir não só essas ideias como exemplos que se poderiam enquadrar no âmbito da perspetiva filosófica em estudo. A explicação da metáfora apontada é simples e muito intuitiva, não necessitando muitas explicações adicionais. Por isso, relativamente à sua explicação, diremos apenas o seguinte: da mesma forma que o laboratório, local de trabalho comumente associado aos cientistas, é o lugar onde se realizam experiências, a mente é o laboratório no qual o filósofo explora e experimenta ideias, conceitos e argumentos de uma dada teoria filosófica;

---

<sup>105</sup> Devemos realçar que, sempre que foi necessário, oferecemos explicações adicionais relativamente aos significados literais a que recorremos para ilustrar determinados conceitos para gerar melhor compreensão do sentido figurado que permitia essa compreensão.



2. A ideia do contrato social. A ideia de que, ao nascermos, subscrevemos um contrato social que nos imputa direitos e deveres constitui uma ideia metafórica porque, falando em sentido concreto, esse contrato não existe. Ainda assim, é esta ideia de contrato uma das que melhor descreve a organização da sociedade, as bases morais e políticas das sociedades humanas e o estabelecimento de normas e instituições sociais que nos governam e nas quais participamos voluntariamente, o que cimenta esta ideia de subscrição ao contrato social;
3. A corrida de 400 (quatrocentos) metros, inserida na teoria da justiça de John Rawls<sup>106</sup>, particularmente no princípio de igualdade de oportunidades e no princípio da diferença. Numa corrida de 400 (quatrocentos) metros, os atletas participantes são dispostos na pista em diferentes posições, consoante a sua colocação na curva da referida pista como garantia de que todos partem de uma posição igualitária e têm que percorrer uma igual distância para atingir a meta. De modo similar, os princípios apontados procuram também estabelecer uma certa equidade entre os mais desfavorecidos e os mais favorecidos individual e socialmente, como forma de garantir um ponto de partida justo para todos os membros da sociedade<sup>107</sup>;
4. A noção de tábua rasa em David Hume e a sua perspectiva empirista quando à natureza e possibilidade do conhecimento. Uma tábua rasa, no seu sentido literal, é algo equivalente a uma folha em branco; no seu sentido metafórico, o conceito de tábua rasa, tendo já sido utilizado por filósofos anteriores a Hume, como pode ser o caso de Aristóteles, faz referência à mente humana, que não dispõe de nenhum conhecimento inato. Isto significa que, na perspectiva de Hume e dos filósofos empiristas, o homem nasce com a consciência e a mente vazia de conhecimentos, o que lhe permitiu defender a importância dos sentidos e da experiência na

---

<sup>106</sup> Apesar de a teoria da justiça de John Rawls não fazer parte das Aprendizagens Essenciais de Filosofia do 11º (décimo primeiro) ano, mas 10º (décimo) ano de escolaridade, em virtude de um atraso na lecionação dos conteúdos do ano letivo anterior, a prática pedagógica do presente ano letivo iniciou-se com a lecionação desta teoria.

<sup>107</sup> No âmbito da teoria da justiça de John Rawls haveria outras metáforas que poderiam ser apontadas, como é o caso do conceito “*véu de ignorância*”, mas que, por não ter sido enfatizado o seu caráter metafórico, não nos debruçaremos sobre ele.

formação das nossas ideias e conhecimentos: a nossa mente é preenchida à medida que interagimos com o mundo e com os outros;

5. Os exemplos de Adão inexperiente ou de um extraterrestre no problema de causalidade de David Hume. Sem nos alongarmos muito, podemos formular o problema da causa nos seguintes termos: *qual a origem da nossa ideia de causalidade?*, ou, mais precisamente, *como pode a ideia de causalidade ter uma origem empírica, se aparentemente não existe nenhuma impressão sensível que lhe corresponda?*. Sendo este um problema complexo, recorreu-se a uma experiência mental de um Adão inexperiente ou de um extraterrestre, experiência que consiste em imaginar alguém que, embora dotado da mais forte capacidade e razão natural, ainda não tenha tido qualquer experiência das regularidades do mundo. Como consequência dessa falta de experiência, por mais dotada que essa pessoa fosse de um ponto de vista racional, seria incapaz de inferir qualquer efeito apenas pela simples ocorrência da sua causa. Se um homem que desconhece o que é a lei da gravidade e está a ver um espetáculo de magia em que um dos objetos é colocado em suspenso no ar, poderá prever que o objeto vai cair?<sup>108</sup>.

Terminada, assim, a enumeração de algumas metáforas utilizadas ao longo das aulas da Professora Orientadora a que assistimos, passaremos a referenciar algumas das metáforas que foram por nós utilizadas em contexto de sala de aula nas condições apontadas anteriormente. Naturalmente, não se trata de uma lista exaustiva, cabendo sempre a possibilidade de terem existido outras metáforas que não registámos ou que não nos apercebemos por se terem utilizado de um modo mais informal. Dos nossos apontamentos constam as seguintes metáforas<sup>109</sup>:

---

<sup>108</sup> Segundo Hume, se fosse possível determinar *a priori* que um acontecimento é necessariamente a causa do outro, poderíamos prever, com garantia, a ocorrência de certos fenómenos sem nunca os ter visto. Ora, isso é impossível, porque, na realidade, tal não se verifica. Só conseguimos determinar que algo acontece com base na experiência. Segundo Hume, a causalidade não resulta de um raciocínio *a priori*, mas *a posteriori*. Ela não é estabelecida através de uma relação de ideias exclusivamente racionais, mas, ao constarmos através da experiência uma constância na sucessão de certos eventos, inferimos essa conclusão. Não é possível inferir a partir do conceito de água que esta nos irá sufocar porque, em si mesmo, não existe qualquer ligação entre eles. É necessário que tenha verificado, com regularidade, as pessoas sentirem falta de ar quando estão debaixo de água para se estabelecer essa correspondência. Mesmo alguém cuja capacidade intelectual fosse inteiramente perfeita, jamais seria capaz de concluir que a fluidez da água o sufocaria.

<sup>109</sup> As denominações apresentadas são denominações próprias não constando, na sua maioria, de qualquer manual de Filosofia.

1. Metáfora do avião. Esta metáfora está associada à tese coerentista, que propõe uma justificação holística para a possibilidade e origem do conhecimento, ou seja, uma visão integral e uma compreensão geral dos fenómenos e não uma análise isolada dos seus constituintes. Assim sendo, o coerentismo defende que a justificação do conhecimento é exclusivamente um problema de relação entre as crenças e é a coerência entre crenças dentro de um mesmo sistema que constitui o critério principal para justificar uma crença. Defende, portanto, a ideia de que o conhecimento é uma estrutura na qual não há fratura entre crenças básicas (primeiras) e crenças não-básicas: qualquer conhecimento justifica-se através da integração e conciliação com as restantes crenças, o que significa que uma crença particular é justificada se se conformar bem (ou se for “coerente”) com a totalidade do sistema de crenças. O conhecimento é, assim, um avião, cuja força e estabilidade advêm das partes que, no seu conjunto se reforçam mutuamente e formam um todo consistente;
2. Metáfora do edifício. O fundacionalismo<sup>110</sup> é a perspectiva segundo a qual o conhecimento deve ser concebido como uma estrutura que se ergue a partir de fundamentos certos, seguros e indubitáveis, ou seja, o conhecimento está alicerçado em crenças básicas<sup>111</sup> (ou fundacionais). As crenças básicas ou fundacionais, sendo crenças que não necessitam de uma justificação fornecida por outras crenças, porque se justificam a si mesmas (são autoevidentes), são as que suportam todo o sistema de saber. E uma vez que estas proposições em que acreditamos não são inferidas de outras, a justificação envolvida é não-inferencial. Expliquemo-nos por outras palavras: visto que as crenças básicas não carecem de autojustificação, elas podem justificar as crenças não-básicas sem que sejam necessárias mais justificações. A metáfora aqui subjacente é a seguinte: tal como os alicerces (fundações) servem de suporte para a totalidade de um edifício,

---

<sup>110</sup> As teses essenciais do fundacionalismo são que todo o nosso conhecimento está fundado em crenças básicas e que todas as nossas crenças justificadas estão, em última instância, fundamentadas em crenças básicas.

<sup>111</sup> As crenças básicas ou fundacionais são crenças autoevidentes, de tal modo autoevidentes que se justificam a si mesmas, independentemente de qualquer fundamento noutra crença: não precisam de ser justificadas por outras crenças. As crenças básicas são a base absolutamente primeira, originária, que não carecem de justificação por se autojustificarem a si mesmas, pela sua evidência imediata, pela sua infalibilidade, incorrigibilidade e certeza. Podemos, então, caracterizá-las como: infalíveis (não podem estar erradas), incorrigíveis (não podem ser refutadas) e indubitáveis (não podem ser postas em causa).

sem ser suportados por este, também as crenças básicas representam uma base sólida sobre a qual podemos edificar as restantes crenças. Portanto, e recorrendo à metáfora apresentada, podemos dizer que, de acordo com o fundacionalismo, o conhecimento é um edifício que deve ser construído sobre alicerces sólidos e por meio de métodos fidedignos;

3. Metáfora do cesto de maçãs. Esta metáfora é-nos dada por Descartes, aquando da explicação do seu projeto. Explicamos: Descartes dá-nos o exemplo do cesto de maçãs e sugere que imaginemos que algumas delas estão podres, contaminando as outras. A melhor forma de resolver este problema seria esvaziar o cesto, tomando cada maçã uma a uma, separando as que estão podres das restantes. Também nós temos de nos esvaziar das nossas crenças (conhecimentos), já que de entre elas há algumas que não são confiáveis, mas não sabemos quais até examiná-las, a fim de não persistirem quaisquer dúvidas<sup>112</sup>;
4. Metáfora da ilha solitária no vasto mar. Esta metáfora está associada à ideia do solipsismo cartesiano. O solipsismo<sup>113</sup> é a teoria filosófica que reduz toda a realidade ao sujeito pensante, ou seja, o eu individual de que se tem consciência é toda a realidade, ou pelo menos, é impossível saber se existe algo mais. No caso de Descartes, tendo estabelecido a existência do *cogito* e o dualismo mente-corpo, encontra-se numa situação de impasse, visto que tem uma crença indubitável, mas tudo o que o rodeia permanece em questão quanto à sua veracidade. Ora, tendo isto em conta e reconhecendo que a noção de solipsismo é algo complexa, apresentámos a metáfora da ilha para descrever esta situação: Descartes encontrou uma ilha de certeza (o *cogito*) num imenso mar de dúvidas (tudo o resto);
5. Metáfora dos *puzzles*. No âmbito da resposta historicista de Thomas Kuhn quanto aos problemas do progresso e objetividade científica, é-nos também dada pelo próprio autor a metáfora do *puzzle* para descrever a atividade

---

<sup>112</sup> Nesta metáfora concreta vemos novamente como o contexto é importante. É tanto mais fácil compreender esta metáfora se soubermos que, na sua época, o conhecimento era muito pouco sistemático e estava assente em bases pouco sólidas. Era, então, necessário separar todo o bom conhecimento do mau conhecimento, pelo que a metáfora do cesto de maçãs ilustra adequadamente esta ideia.

<sup>113</sup> Etimologicamente, solipsismo deriva dos termos latinos *solus*, que significa “só”, e *ipse*, que significa “o próprio”, pelo que podemos definir solipsismo cartesiano como estando só ele próprio.

dos cientistas nos períodos de ciência normal<sup>114</sup>. Para que possamos compreender adequadamente esta metáfora bastará pensarmos num *puzzle* tradicional, com peças que se encaixam umas nas outras para formar uma imagem. Ora, dentro de um paradigma<sup>115</sup>, os cientistas, através da sua investigação, vão aprofundando o conhecimento científico e relacionando-o com o conhecimento preexistente, quase encaixando-o como se fossem peças de um *puzzle*, como forma de clarificar a imagem da realidade;

6. Metáfora da evolução. No âmbito da tese da incomensurabilidade dos paradigmas<sup>116</sup>, tendo notado alguma dificuldade na compreensão da mesma, considerámos oportuno evocar a teoria de evolução de Darwin<sup>117</sup>. De acordo com a perspectiva darwinista da evolução das espécies, a evolução biológica não tem qualquer finalidade predeterminada para além da adaptação ao ambiente; do mesmo modo, também Kuhn pretende demonstrar que a ciência não tem que progredir em direção a uma meta ou fim preestabelecido, recusando a ideia de que a ciência progride em direção à verdade, devendo também adaptar-se ao ambiente que, neste caso, contém um conjunto de anomalias que é necessário solucionar;

---

<sup>114</sup> Os períodos de ciência normal referem-se a longos períodos da história da ciência que decorrem quando um dado paradigma está em vigor (refere-se ao longo tempo em que se aceitou, por exemplo, o paradigma do geocentrismo de Ptolomeu). É um período em que a investigação científica goza de uma certa estabilidade por o paradigma ser uma referência e o pilar de toda a atividade para a comunidade. Consiste, essencialmente, na resolução dos *puzzles*.

<sup>115</sup> De uma forma simples, podemos dizer que um paradigma é uma estrutura teórica que oferece uma visão do mundo, uma mundividência ou perspectiva, e uma forma específica de fazer ciência. Funciona como modelo de referência reconhecido por todos os cientistas, a partir do qual desenvolvem o seu trabalho. É constituído pelas teorias fundamentais, conceitos, leis, descobertas científicas e inclui instrumentos a utilizar, as técnicas, as aplicações bem-sucedidas a imitar, valores, objetivos, crenças e pressupostos metafísicos que regulam toda a atividade científica. Ou seja, é o paradigma que fornece as regras, os métodos, os princípios teóricos e práticos e até mesmo os problemas e as soluções modelares para uma comunidade científica, orientando e regulando toda a sua atividade. É todo o equipamento teórico e prático que, num determinado momento histórico (tem uma vigência temporal limitada), condiciona a prática científica. É toda uma forma de fazer ciência. O paradigma, com o significado de modelo ou modo exemplar, é definido por Kuhn como o conjunto de crenças, princípios, leis, teorias, instrumentos, metodologias partilhadas pela comunidade científica, durante um determinado período de tempo, e ao abrigo do qual é realizada a investigação.

<sup>116</sup> A tese da incomensurabilidade dos paradigmas pode ser formulada nos seguintes termos: não existe uma medida comum, ou um padrão neutro, que permita objetivamente estabelecer a superioridade de um paradigma em relação a outro. Consequentemente, não se pode afirmar que a mudança de paradigma constitua uma aproximação à verdade, pelo que a ciência, à luz da visão historicista de Kuhn, tampouco caminha nessa direção.

<sup>117</sup> Novamente demonstramos que as metáforas permitem e fomentam a interdisciplinaridade, neste caso entre a Filosofia e a Biologia. Neste caso concreto, evoca um conhecimento preexistente (a teoria evolucionista de Darwin) para explicar a tese da incomensurabilidade dos paradigmas de Kuhn.

7. Metáfora da conversão. Para caracterizar a adesão dos cientistas a um novo paradigma, filósofos que seguem a mesma linha de pensamento de Kuhn utilizam o termo “conversão”<sup>118</sup>. O termo conversão é um termo frequentemente associado a uma natureza religiosa, pelo que a metáfora aqui é fácil de estabelecer: a adesão de um cientista a um determinado paradigma é um ato de fé porque, não podendo determinar objetivamente se o novo paradigma é melhor que o anterior<sup>119</sup>, essa adesão baseia-se numa crença nas potencialidades do paradigma e no seu sucesso futuro. Portanto, aqui a metáfora da conversão permite comparar a adesão dos cientistas a um dado paradigma a uma conversão religiosa, na medida em que esta é também baseada na fé;
8. Metáfora da revolução. Uma das fases da ciência na teoria historicista de Kuhn é a fase da revolução científica, entendida como período em que ascende o novo paradigma, substituindo o paradigma anterior que estava até então vigente. Também aqui estabelecemos uma metáfora relativamente ao conceito de revolução científica, estabelecendo uma analogia com o conceito de revolução política<sup>120</sup>, em virtude de ser um conceito com que os alunos estão mais familiarizados, e assim gerar melhor compreensão. Neste sentido, alertámos para a intencionalidade com que foi utilizado o termo político “revolução”, esclarecendo que as revoluções ocorrem quando existe descontentamento com certas instituições governativas e se tenta substituí-las por uma forma de governação diferente da anterior. Do mesmo modo, a comunidade científica de uma dada área é dominada por um certo paradigma e a mudança só é possível quando se perfila ou surge um paradigma alternativo que pode substituir o que vigora até então. Kuhn não concebe que seja possível a rejeição de um paradigma sem que este seja substituído por outro, até porque todo o labor científico exige um enquadramento paradigmático. Ou seja, tal como se verifica na História, todos os períodos são constituídos por ciclos e todos têm um fim. No caso da ciência, o fim

---

<sup>118</sup> Esta ideia veio depois a ser alvo de críticas, tendo a teoria de Kuhn sido acusada de um certo irracionalismo.

<sup>119</sup> Aqui remetemos, novamente, para a tese da incomensurabilidade dos paradigmas.

<sup>120</sup> Realçamos novamente a interdisciplinaridade que é possível pelo uso das metáforas, neste caso, com a disciplina de História, que evidentemente auxiliou a compreensão da matéria em questão.

de um ciclo e o início de um novo consistem na mudança de paradigma e esta mudança ocorre não segundo uma continuidade, mas, como acontece com os regimes políticos, por uma mudança radical, ou seja, por uma revolução. A mudança de um (velho) paradigma para outro (um novo paradigma) não é um processo cumulativo (no sentido de haver continuidade), mas antes um processo revolucionário equiparável às grandes revoluções políticas que acarreta uma alteração profunda na forma como os cientistas olham para a realidade, concebem os problemas e os resolvem. As revoluções científicas são episódios de desenvolvimento não-cumulativo que estabelecem uma rutura com o paradigma que vigorava até então.

Por fim, reiteramos a ressalva feita anteriormente que atenta a possibilidade de haver metáforas utilizadas que não foram formalmente registadas, nomeadamente no âmbito da Estética e da Filosofia da Arte, na qual, mais que metáforas, procurámos recorrer a exemplos concretos de obras de arte para ilustrar as nossas explicações.

## **5. Considerações finais**

Ao longo deste texto, explorámos o importante papel desempenhado pelas metáforas no ensino de Filosofia. Tratou-se, consideramos, de uma investigação que nos ajudou a ver as metáforas sob uma luz distinta, começando a reconhecer de uma forma clara inequívoca o papel transformador das metáforas na iluminação de conceitos filosóficos abstratos e complexos, tornando-os mais visíveis, compreensíveis e palpáveis. Nesse sentido, gostaríamos de tecer as seguintes considerações finais:

1. A utilização da metáfora é uma prática milenar profundamente incrustada no tecido social, cultural e humano que partilhamos com os nossos semelhantes (Perelman, 2012). Tanto é assim que a metáfora se converteu num autêntico instrumento de expressão e comunicação ao qual recorreremos muitas vezes instintivamente, não notando verdadeiramente o seu uso em determinadas situações concretas, influenciando os processos mentais de construção de ideias, pensamentos e ações quotidianas (Barbosa, Furtado, & Santos, 2021);
2. Procurámos evidenciar que a metáfora implica uma mudança na representação intelectual do objeto, o que significa que, para esta ser

entendida devidamente e apresentar a eficácia desejada, devem existir semelhanças entre os termos utilizados. Ora, essa semelhança não tem que direta nem óbvia (Oliveira, 1996), mas deve existir uma certa relação racional (Alcala Arevalo, 1986) que permita que um conceito seja compreendido através de uma associação simbólica que torne a comunicação mais expressiva, clara e compreensível;

3. Devemos notar, novamente, que as metáforas, quando consideradas de uma forma concreta, são uma produção cultural que tem a sua raiz na nossa interação com o mundo que nos rodeia, seja o ambiente físico, histórico, social ou relacional (Grande, 2009), o que implica que a sua compreensão não seja universal (Oliveira, 1996). No entanto, este fator cultural é também importante na medida em que, relacionando-se diretamente com o indivíduo o seu contexto, facilita a compreensão das ideias que se pretendem transmitir (Rivadulla, 2006).
4. Além deste fator contextual, é necessário reconhecer a importância dos fatores cognitivos que têm também o seu relevo. Na medida em que as metáforas permitem descrever ou interpretar algo em termos de outro algo (Botha, 2009), estamos perante um campo cognitivo evidente. Neste sentido, o processamento das metáforas tem uma base neural (Oliveira, 1996) que permite a construção de ideias e pensamentos (Barbosa, Furtado, & Santos, 2021) e possibilita, através do conflito cognitivo gerado pelas duas dimensões linguísticas da metáfora, a aquisição e construção de novo conhecimento (Almeida, 2010).
5. Tendo isso em consideração, apesar de reconhecermos um propósito literário e poético profundo na metáfora (Bustos Guadaño, 1994), não a podemos reduzir a essa dimensão. Pelo contrário, a metáfora detém um valor educativo e didático muito forte (Botha, 2009), uma vez que apresenta características únicas que permitem e encorajam a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem;
6. Uma das principais valências da metáfora num contexto educativo baseia-se na exploração de perceções, experiências pessoais e conhecimentos prévios no sentido de os organizar e, assim, poder otimizar a eficácia da metáfora (Oliveira, 1996). Essa organização é alcançada através de um



processo de familiarização dos conceitos complexos (Grande, 2009) e a metáfora torna-a possível por ajudar a relacionar esse conceito com o mundo real e experiências concretas, fomentando, assim, a aquisição de novos conhecimentos (Oliveira, 1996). Tendo isto em mente, é impossível não considerar a metáfora como um importante mecanismo de aprendizagem (Carvalho & Souza, 2003);

7. Outra valência que não podemos menosprezar na metáfora é o a motivação e o gosto pela aprendizagem que esta suscita e estimula (Oliveira, 1996), além do desenvolvimento do pensamento crítico, imaginativo e criativo, de capacidades analíticas e de relacionamento interpessoal e do potencial interdisciplinar que lhe é inerente, sendo estas valências propícias para a aprendizagem num contexto educativo;
8. Torna-se, assim, evidente, que a metáfora é uma importante aliada que os professores têm na sua atividade didática (Carvalho & Souza, 2003), mas cuja utilização deve ser cuidada e meticulosa para não ser ineficaz ou contraprodutiva. Assim, a utilização da metáfora apresenta um potencial bastante elevado, mas é preciso reconhecer também as suas limitações para que a utilização da metáfora em atividades letivas seja consciente e, para tal, será, talvez necessário, tomar conhecimento das formas e implicações da utilização da metáfora na profissão docente<sup>121</sup> (Oliveira, 1996);
9. Deste modo, não podemos generalizar o seu uso e categorizá-la como imprescindível, uma vez que existem muitos docentes de diferentes áreas disciplinares que conseguem desenvolver um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido sem nunca recorrer à metáfora como ferramenta didática. Este facto leva-nos a questionar se as metáforas são mesmo necessárias ou se serão apenas interessantes (Carvalho & Souza, 2003), ainda que tendamos para um meio-termo que não argumenta a favor da extrema necessidade nem do mero interesse, mas de um reconhecimento sério da sua utilidade e potencialidades didáticas e pedagógicas. De qualquer modo, não advogamos a utilização da metáfora sem critérios ou realizada de forma caótica, defendendo, precisamente, o

---

<sup>121</sup> Poderia ser algo interessante de ser explorado nos cursos de formação de professores.

seu uso criterioso e cuidado para que as metáforas utilizadas tenham efetivamente relevância no processo de ensino-aprendizagem;

10. Mais relevância podemos ainda atribuir à metáfora no ensino de Filosofia, particularmente porque a história da Filosofia conta com inúmeras passagens e momentos em que é possível detetar a utilização de metáforas (Rivadulla, 2006), evidenciando-se, deste modo, o papel da metáfora em Filosofia, bem como a sua importância neste contexto. O seu uso é recorrente e abrange todos os quadrantes e perspectivas filosóficas, perpassando igualmente várias disciplinas inseridas na Filosofia e diferentes momentos históricos, havendo diversos textos que são prova disso mesmo, sendo que todas elas partilham o mesmo objetivo: recorrem à metáfora para facilitar a compreensão de conceitos complexos ou abstratos. Assim, consideramos que, ainda no dia de hoje, a metáfora mantém um papel de destaque no desenvolvimento e na comunicação de ideias e conceitos filosóficos;
11. Tentando construir a ponte entre a atividade filosófica pura para a educação filosófica, é impossível não considerar que esta sempre seguiu um modelo de aprendizagem através de conceitos tal como constatamos em Platão e Aristóteles (Corona, 2015), recorrendo-se a metáforas para contribuir na compreensão das principais ideias e teorias filosóficas. O uso da metáfora, então, também foi transferido para o ensino filosófico contemporâneo, constituindo, hoje, uma ferramenta didática de suma importância em Filosofia, em virtude de esta apresentar características que a distingue inteiramente de todas as outras disciplinas, como pode ser o grande número de conceitos abstratos que as teorias filosóficas refletem. Assim, é importante ensinar Filosofia através de um *“método e de uma linguagem compreensiva, que integre a metáfora (...) como modelo de compreensão e reflexão”*, uma vez que esta *“trata de contextualizar os conhecimentos que se transmitem aos alunos e não de ensinar conceitos de maneira abstrata, uma vez que é complicado aprender com ideias eidéticas”* (Corona, 2015, p. 4);
12. Neste sentido, enfatizamos a ideia de que as metáforas permitem a apresentação de teorias filosóficas a indivíduos sem qualquer formação

filosófica, como é o caso dos estudantes de ensino secundário. Neste aspeto, é preciso relevar que as metáforas desempenham um papel crucial, na medida em que se tratam de indivíduos com competências cognitivas e intelectuais em desenvolvimento (García Moriyón, 2013) e as metáforas não só fomentam a compreensão e a aprendizagem, como contribuem para o desenvolvimento dessas mesmas competências. Isto significa que, no ensino de Filosofia, o recurso à metáfora pode ser particularmente interessante e eficaz se envolver os estudantes na aula e promover a reflexão e o pensamento crítico: ao permitir a apresentação de conceitos e teorias de um modo mais familiar, mas igualmente rigoroso, as metáforas ajudam a desenvolver uma ligação mais forte entre o aluno em si mesmo e as aprendizagens que se pretendem adquiridas.

13. Assim, é impossível não considerar que a utilização de metáforas como uma possível ferramenta didática, devendo mesmo reconhecer que, por vezes, é mesmo uma necessidade que é imposta ao professor que, de outra forma, não será capaz de motivar determinadas aprendizagens. É assim porque a integração de metáforas no discurso didático e no próprio discurso filosófico, além de ser uma realidade inalienável, constitui uma mais-valia para a aprendizagem, enriquecendo a experiência educativa de todos os elementos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Definitivamente, consideramos que é necessário abraçar a importância do significado das metáforas no ensino de Filosofia, reconhecendo, pelo menos, o seu potencial didático, para que estas possam verdadeiramente iluminar as mentes filosóficas de amanhã.

**BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS**

1. Alcalá Arevalo, P. (1986). “La metáfora, figura semántica”. *Campo abierto: Revista de educación*, pp. 27-34.
2. Almeida, A. (2019). *A definição de arte. O essencial*. Lisboa: Plátano Editora.
3. Almeida, A., & Murcho, D. (2022). *O Espanto. Filosofia 11º Ano*. Lisboa: Didática Editora.
4. Almeida, L. M. (2010). “Um olhar semiótico sobre modelos e modelagem: metáforas como foco de análise”. *Zetetiké vol. 18*, pp. 387-414.
5. Archambault, P. (1967). *A formação moral da juventude*. Lisboa: Publicações Europa-América.
6. Arénilla, L., Gossot, B., Rolland, M. C., & Roussel, M. P. (200). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
7. Aristóteles. (1974). *Poética* (1ª ed.). (V. García Yerba, Trad.) Editorial Gredos: Madrid.
8. Barbosa, E. V., Furtado, F. H., & Santos, R. Y. (2021). “O uso da metáfora no cotidiano: um estudo biográfico”. *Revista Educação Pública*, pp. 1-4.
9. Borges, J. F., Paiva, M., Fadigas, N., & Tavares, O. (2022). *Em questão*. Porto: Porto Editora.
10. Botha, E. (2009). “Why metaphor matters in education”. *South African Journal of Education*, Vol. 29, pp. 431-444.
11. Bustos Guadaño, E. (1994). “Pragmática y metáfora”. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, núm. 3, pp. 58-76.

12. Carvalho, M. B., & Souza, A. C. (2003). “As metáforas e sua relevância no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira”. *Fragmentos, número 24*, pp. 29-44.
13. Copleston, F. (1984). “La estética aristotélica”. Em F. Copleston, *Historia de la Filosofía. Vol. 1: Grecia y Roma*. Barcelona: Editorial Ariel, pp. 358-369.
14. Copleston, F. (1982). “Descartes. – I”. Em F. Copleston, *Historia de la Filosofía. Vol. 4: de Descartes a Leibniz*. Barcelona: Editorial Ariel, pp. 66-89.
15. Copleston, F. (1982). “Descartes. – II”. Em F. Copleston, *Historia de la Filosofía. Vol. 4: de Descartes a Leibniz*. Barcelona: Editorial Ariel, pp. 90-112.
16. Corona, I. A. (2015). “Enseñar filosofía en el bachillerato a través de metáforas y símbolos; desde la hermenéutica analógica”. *3er Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
17. Davidson, D. (1978). “What metaphors mean”. *Critical Inquiry, Vol. 5, No 1*, pp. 31-47.
18. Duarte, M. D. (1982). *Objetivos, estratégias e avaliação no Secundário – O exemplo da Filosofia*. Lisboa: Livros Horizonte.
19. Gama, A., Faria, D., Veríssimo, L. (2022). *Como pensar tudo isto? Filosofia – 11º Ano*. Lisboa: ASA.
20. García Moriyón, F. (2013). “Metaphors of the teaching of philosophy”. *Childhood & Philosophy, vol. 9, núm 18*, pp. 345-361.
21. Gómez Mendonza, M. A. (2003). “Enseñar filosofía y aprendizaje filosófico”. Em M. A. Gómez Mendonza, *Introducción a la didáctica de la Filosofía* (pp. 57-88). Pereira, Risaralda, Colombia: Editorial Papiro.

22. Grande, P. B. (2009). “As metáforas conceituais e o ensino/aprendizagem de conceitos em um curso de formação continuada”. *Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*, vol. 11, n.º 1, pp. 47-58.
23. Maingain, A., & Dufour, B. (2002). *Abordagens didáticas da interdisciplinaridade*. Lisboa: Instituto Piaget.
24. Manzarra, A., Gala, E., & Rodrigues, E. (2022). *DesassossegadaMente*. Lisboa: Raiz Editora.
25. Medeiros, E. (2005). *A Filosofia como centro do currículo na educação ao longo da vida*. Lisboa: Instituto Piaget.
26. Morfaux, L. M., & Lefranc, J. (2005). *Novo Dicionário da Filosofia e das Ciências Sociais*. Lisboa: Instituto Piaget.
27. Navarro Cordón, J. M., & Calvo Martínez, T. (1978). “Hombre y sociedad en el pensamiento griego”. Em J. M. Navarro Cordón & T. Calvo Martínez, *Historia de la Filosofía*. Madrid: Ediciones Anaya, pp. 45-72.
28. Navarro Cordón, J. M., & Calvo Martínez, T. (1978). “El racionalismo”. Em J. M. Navarro Cordón & T. Calvo Martínez, *Historia de la Filosofía*. Madrid: Ediciones Anaya, pp. 209-254.
29. Oliveira, M. T. (1996). *A metáfora, a analogia e a construção do conhecimento científico no ensino e na aprendizagem. Uma abordagem didática (Vol. I)*. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
30. Perelman, C. (2012). “Analogía y metáfora en ciencia, poesía y filosofía”. *Revista de Estudios Sociales No. 44*, pp. 198-205.
31. Pires, C. (2022). *Ponto de fuga 11. Filosofia – 11º Ano*. Porto: Areal Editores.

32. Raposo, S., & Pires, C. (2022). *Dúvida metódica. Filosofia 11º Ano*. Lisboa: Texto Editores.

33. Rivadulla, A. (2006). “Metáforas y modelos en ciencia y filosofía”. *Revista de Filosofía Vol. 31 Núm. 2*, pp. 189-202.

34. Ruiz, D. J. (1968). *Didáctica de la Filosofía en la enseñanza media*. Buenos Aires: Librería Huemul.

35. Santos Guerrero, J. (1997). “Guión para pensar la metáfora”. *Endoxa: Series Filosóficas, n.º 8*, pp. 217-233.

36. Sousa, S. T., Ribeiro, I. P., & Areal, R. (2022). *Ágora. Filosofia 11º Ano*. Porto: Porto Editora.

### **Outros documentos utilizados**

1. Aprendizagens Essenciais – Filosofia 11º Ano.
2. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
3. Lei n.º 51/2012, de 5 de setembro.
4. Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho).
5. Projeto Educativo 2019-2023 do Agrupamento de Escolas da Mealhada.
6. Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas da Mealhada.

# **ANEXOS**



**ANEXO I A)****NÚCLEO DE ESTÁGIO DA MEALHADA****Área Científico-Pedagógica da formação inicial de professores: Filosofia**

Professor Estagiário: Carlos César Quintela Vinhal de Pires Silva

Professor Orientador de Escola: Ana Isabel Ferreira dos Santos

**Seminários Pedagógicos****Data:** 27 de setembro de 2022**Descrição dos assuntos tratados e do trabalho desenvolvido:**

A reunião do Seminário de Acompanhamento de Estágio incidiu sobre os seguintes pontos:

1. Informação ao professor estagiário da necessidade de estabelecer planificações, nomeadamente a longo prazo (planificação anual), médio prazo (planificação por período) e de prazo (planificação de aula ou roteiro de aula. Foram apresentadas ao professor estagiário modelos de planificações a longo e médio prazos, elaboradas pelo grupo disciplinar para o presente ano letivo. Foi solicitado ao professor estagiário a elaboração de planificações de prazo para as aulas que irá lecionar, devendo constar destas os seguintes campos: Tema/Domínio, Assunto/Conteúdos/Aprendizagens Essenciais, Objetivos gerais e Objetivos Específicos, Estrutura da Aula/Sequência Didática e Recursos. Estas planificações de aula devem ser entregues antes da leção da respetiva aula como forma de serem analisadas e corrigidas;
2. Calendarização das aulas a lecionar durante o 1º Período do presente ano letivo. O professor estagiário ficará responsável por lecionar as aulas referentes ao capítulo de Epistemologia, nomeadamente o autor René Descartes, tendo essas aulas início, salvo indicação contrária, a 10 de outubro de 2022. Ainda relativamente à calendarização das aulas, ficou também definido que o professor estagiário será responsável por lecionar o autor Thomas Kuhn, no capítulo referente a Filosofia da Ciência, no 2º

Período, bem como, já no 3º Período, aulas que se inserem nos capítulos de Filosofia da Arte e Filosofia da Religião;

3. Demonstração ao professor estagiário de parte do papel do Diretor de Turma, nomeadamente na gestão do *dossier* de turma e dos processos individuais dos alunos;
4. Encontro com o Diretor do Agrupamento de Escolas da Mealhada, que reforçou a importância do professor e da escola pública na sociedade, bem como demonstrou disponibilidade para auxiliar tanto o professor estagiário como a Professora Orientadora ao longo do ano letivo.

**ANEXO I B)****NÚCLEO DE ESTÁGIO DA MEALHADA**

Área Científico-Pedagógica da formação inicial de professores: **Filosofia**

Professor Estagiário: Carlos César Quintela Vinhal de Pires Silva

Professor Orientador de Escola: Ana Isabel Ferreira dos Santos

**Seminários Pedagógicos**

**Data:** 8 de novembro de 2022

**Descrição dos assuntos tratados e do trabalho desenvolvido:**

A reunião do Seminário de Acompanhamento de Estágio incidiu sobre os seguintes pontos:

1. Orientações e aconselhamento sobre possíveis estratégias para as aulas ainda em falta a lecionar pelo professor estagiário;
2. Encontro com o professor Alexandre Franco Sá, professor responsável pelo Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, para esclarecimento de dúvidas sobre o estágio. Ficou igualmente decidido neste encontro que o professor Alexandre Franco Sá iria assistir à aula a lecionar pelo professor estagiário no dia seguinte.

**ANEXO I C)****NÚCLEO DE ESTÁGIO DA MEALHADA**

Área Científico-Pedagógica da formação inicial de professores: **Filosofia**

Professor Estagiário: Carlos César Quintela Vinhal de Pires Silva

Professor Orientador de Escola: Ana Isabel Ferreira dos Santos

**Seminários Pedagógicos**

**Data:** 28 de março de 2023

**Descrição dos assuntos tratados e do trabalho desenvolvido:**

A reunião do Seminário de Acompanhamento de Estágio incidiu sobre os seguintes pontos:

1. Preparação logística relativamente à atividade “Turismo Sustentável nos Açores”, em colaboração com o Núcleo de Estágio de Inglês, na qual tivemos uma participação subordinada ao tema da Ecoética;
2. Indicações para a correção da questão-aula.

**ANEXO I D)****NÚCLEO DE ESTÁGIO DA MEALHADA****Área Científico-Pedagógica da formação inicial de professores: Filosofia**

Professor Estagiário: Carlos César Quintela Vinhal de Pires Silva

Professor Orientador de Escola: Ana Isabel Ferreira dos Santos

**Seminários Pedagógicos****Data:** 18 de abril de 2023**Descrição dos assuntos tratados e do trabalho desenvolvido:**

A reunião do Seminário de Acompanhamento de Estágio incidiu sobre os seguintes pontos:

1. Calendarização das aulas relativas a Filosofia da Arte. Ficou estabelecido que o professor estagiário terminaria esta unidade até ao dia 6 de maio. Consequentemente, foi feita uma revisão das planificações das mesmas;
2. Leitura e explicação do relatório intercalar de avaliação qualitativa. Trata-se de um relatório que tem um intuito meramente formativo, como forma de diagnosticar dificuldades e promover a sua superação, bem como elucidar os aspetos mais positivos para que possam ser explorados e otimizados;
3. Revisão das sínteses das reuniões relativas aos seminários pedagógicos;
4. Elaboração da estrutura do teste de avaliação.

## ANEXO II A)

**Estabelecimento de ensino: Escola Secundária da Mealhada**

|  |  |  |
|--|--|--|
| <u>Departamento:</u><br>Ciências Sociais e Humanas | <u>Grupo de Disciplina:</u><br>Filosofia   | <u>Outros:</u> Núcleo de Estágio de<br>Filosofia |
| ATIVIDADE  | <b>Palestra subordinada ao tema da Estética</b>  |  |
| CALENDARIZAÇÃO                                     | <b>2º período – 11 de janeiro</b>  |  |
| RESPONSÁVEIS/<br>DINAMIZADORES                     | <b>Grupo de Filosofia</b><br><b>Núcleo de Estágio de Filosofia</b><br><b>Professor Doutor Luís Umbelino (Faculdade de Letras da</b><br><b>Universidade de Coimbra)</b>   |  |
| TURMAS ENVOLVIDAS                                  | <b>Todas as turmas do 11º ano</b>  |  |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizar a aprendizagem filosófica;</li> <li>- Contribuir para o desenvolvimento de um pensamento e sensibilidade estéticas;</li> <li>- Promover a integração de valores estéticos no desenvolvimento cultural dos alunos.</li> </ul>  |  |
| ESTRATÉGIAS/DESCRIÇÃO                              | <b>Palestra ministrada pelo Professor Doutor Luís Umbelino, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, responsável pelas unidades curriculares de Estética e Temas de Filosofia da Arte, do curso de Filosofia. A palestra, subordinada ao tema da Estética, encontra-se inserida nas Aprendizagens Essenciais de Filosofia e decorre no âmbito do Plano Nacional das Artes.</b> |  |
| LOCAL DE<br>REALIZAÇÃO                             | <b>Auditório da Escola Secundária da Mealhada</b>  |  |

## ANEXO II B)

## Estabelecimento de ensino - Agrupamento de Escolas de Mealhada

|  |            |  |  |
|--|------------|--|--|
| <u>Departamento:</u><br>Inglês e Espanhol/Ciências Sociais e Humanas |            | <u>Grupo de Disciplinas:</u><br>Inglês e Filosofia   | <u>Outro(s):</u><br>Núcleo de Estágio de Inglês e Núcleo de Estágio de Filosofia |
| ATIVIDADE  |            | <b>Açores: natureza e sustentabilidade</b>   |  |
| CALENDARIZAÇÃO   |            | <b>28 de março 2023, 10h30min</b>  |  |
| RESPONSÁVEIS/<br>DINAMIZADORES                                       |            | <b>Professores estagiários de Inglês, Inês Furtado, e Filosofia, Carlos Vinhal Silva</b>   |  |
| TURMAS ENVOLVIDAS  |            | <b>Todas as turmas do 11º ano</b>  |  |
| OBJETIVOS ESPECÍFICOS  |            | <b>1. Conhecer os conceitos de ecoética e ecoturismo; 2. Promover hábitos, atitudes e comportamentos sustentáveis; 3. Refletir sobre a importância de reconhecer o meio ambiente como um fim e não (apenas) como um meio; 4. Ver os Açores como um lugar que preserva e valoriza o património natural num compromisso sustentável.</b> |  |
| ESTRATÉGIAS  |            | <b>1. Exposição dialogada relativa aos conceitos de ecoética e ecoturismo; 2. Visualização de um vídeo sobre a sustentabilidade nos Açores 3. Partilha de ações e atitudes sustentáveis no setor do turismo que visam a preservação e a proteção do património natural dos Açores.</b>   |  |
| LOCAL DE REALIZAÇÃO  |            | <b>Auditório da Escola Secundária da Mealhada</b>  |  |
| RECURSOS NECESSÁRIOS   | DIVULGAÇÃO | <b>Informação interna</b>  |  |
|  | ATIVIDADE  | <b>Computador e projetor</b>   |  |
|  | MATERIAIS  | <b>Powerpoint</b>  |  |
| DESTINATÁRIOS  |            | <b>Todos os alunos do 11º ano de escolaridade</b>  |  |
| COLABORADORES:   |            | <b>Todos os professores do Grupo de Disciplina de Inglês e professores bibliotecários.</b>   |  |

## ANEXO III A)

|  |  |   |   |                 |
|--|--|---|---|-----------------|
| <b>Unidade</b>   | O conhecimento e a racionalidade científico-tecnológica  |   | <b>Planificação da aula n.º</b>   |                 |
| <b>Capítulo</b>  | René Descartes, a resposta racionalista  |   | <b>Data:</b>  |                 |
| <b>Sumário</b>   | 1. O fundacionalismo;<br>2. O coerentismo;<br>3. O racionalismo cartesiano.  |   | <b>Ano:</b> 11º   | <b>Turma:</b> B |
| <b>Tema</b>  | O fundacionalismo racionalista de Descartes  |   |   |                 |
| <b>Aprendizagens essenciais</b>  | Descartes, o racionalismo e a garantia da verdade em Deus. O racionalismo de Descartes, a dúvida metódica; o <i>cogito</i> ; a clareza e a distinção das ideias como critério de verdade; o papel da existência de Deus.   |   |   |                 |
| <b>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</b>   | Linguagem e textos (A); Informação e comunicação (B); Raciocínio e resolução de problemas (C); Pensamento crítico e pensamento criativo (D); Relacionamento interpessoal (E); Desenvolvimento pessoal e autonomia (F).   |   |   |                 |
| <b>Objetivos gerais</b>  | <b>Objetivos específicos</b>   | <b>Sequência didática</b>   | <b>Recursos/Estratégias</b>   |                 |
| - Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos da teoria racionalista enquanto resposta aos problemas da possibilidade e da origem do conhecimento. | - Compreender as teses ceticista, fundacionalista e coerentista.<br>- Caracterizar a perspectiva racionalista enquanto resposta aos problemas da aquisição e justificação do conhecimento;<br>- Explicar o principal objetivo de Descartes e relacioná-lo com o fundacionalismo racionalista;<br>- Expor a tese da perspectiva cartesiana. | - Revisão do conceito de ceticismo: defende que o conhecimento é uma crença verdadeira e justificada, mas que nem a experiência nem a razão o justificam;<br>- Oposição fundacionalista ao ceticismo: fundacionalismo como objeção ao argumento da regressão infinita;<br>- Coerentismo como oposição ao ceticismo e alternativa ao fundacionalismo (breve referência);<br>- Crenças básicas e crenças não básicas;<br>- Descartes e Hume como representantes do fundacionalismo;<br>- Introdução ao racionalismo cartesiano. | - Dispositivo com esquemas de conceitualização e conceitos fundamentais sobre a tese do fundacionalismo;<br>- Apresentação em PowerPoint;<br>- Exercícios de recapitulação em cartaz. |                 |
| <b>Conceitos fundamentais</b>  | Ceticismo; Regressão infinita da justificação; Fundacionalismo; Crenças básicas; Crenças não básicas; Racionalismo; Empirismo; Fundacionalismo racionalista.   |   |   |                 |



## ANEXO III B)

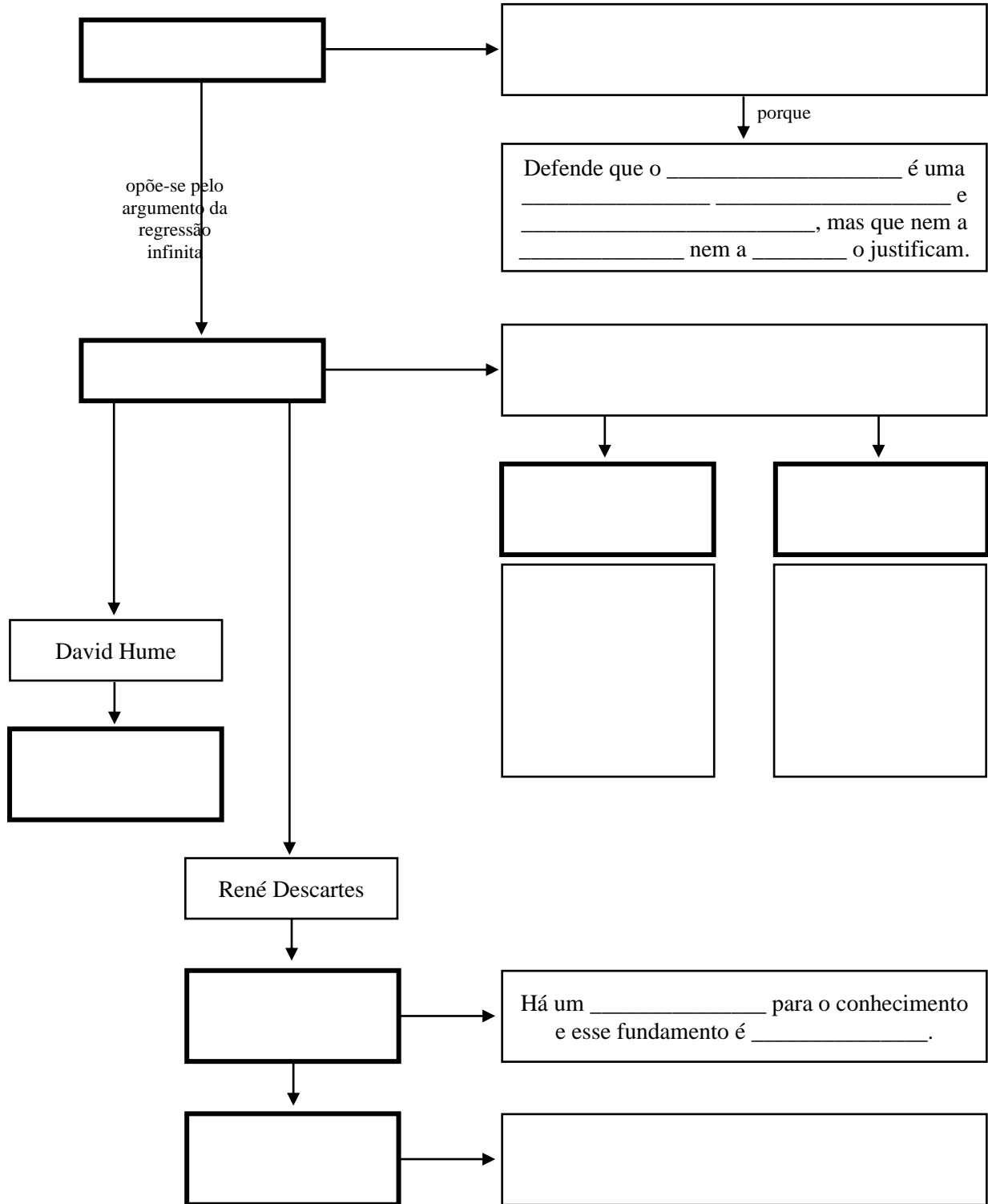
|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <b>Unidade</b>   | O estatuto do conhecimento científico [Filosofia da Ciência]   | <b>Planificação da aula n.º</b>  |   |
| <b>Capítulo</b>  | A racionalidade científica e a questão da objetividade   | <b>Data:</b>   |   |
| <b>Sumário</b>   | 1. A perspetiva de Kuhn: da ciência normal à ciência extraordinária. Paradigma e critério de demarcação. Revolução científica.   | <b>Ano:</b> 11º  | <b>Turma:</b> B   |
| <b>Tema</b>  | A resposta historicista de Thomas Kuhn   |  |   |
| <b>Aprendizagens essenciais</b>  | O problema da evolução da ciência e da objetividade do conhecimento: as perspetivas de Popper e Kuhn.<br>A perspetiva de Popper – eliminação do erro e seleção das teorias mais aptas; progresso do conhecimento e aproximação à verdade.<br>A perspetiva de Kuhn – ciência normal e ciência extraordinária; revolução científica; a tese da incomensurabilidade dos paradigmas; a escolha de teorias. |  |   |
| <b>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</b>   | Linguagem e textos (A); Informação e comunicação (B); Raciocínio e resolução de problemas (C); Pensamento crítico e pensamento criativo (D); Relacionamento interpessoal (E); Desenvolvimento pessoal e autonomia (F).   |  |   |
| <b>Objetivos gerais</b>  | <b>Objetivos específicos</b>   | <b>Sequência didática</b>  | <b>Recursos/Estratégias</b>   |
| - Formular os problemas da evolução e da objetividade do conhecimento científico, fundamentando a sua pertinência filosófica.<br>- Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das teorias de Popper e Kuhn, enquanto respostas aos problemas da evolução e da objetividade do conhecimento. | - Definir os conceitos essenciais na teoria de Thomas Kuhn;<br>- Caracterizar o conceito de paradigma;<br>- Relacionar paradigma e critério de demarcação.   | - Caracterização da ciência segundo Kuhn: conceitos fundamentais;<br>- Distinção entre ciência e não ciência;<br>- Introdução e explicação do conceito de paradigma;<br>- Regras do paradigma; | - Apresentação em PowerPoint;<br>- Manual “ <i>Ponto de Fuga 11</i> ”;<br>- Jogo interativo de recapitulação. |
| <b>Conceitos fundamentais</b>  | Incomensurabilidade de paradigmas; objetividade científica; critérios objetivos; critérios subjetivos; relativismo.  |  |   |

## ANEXO III C)

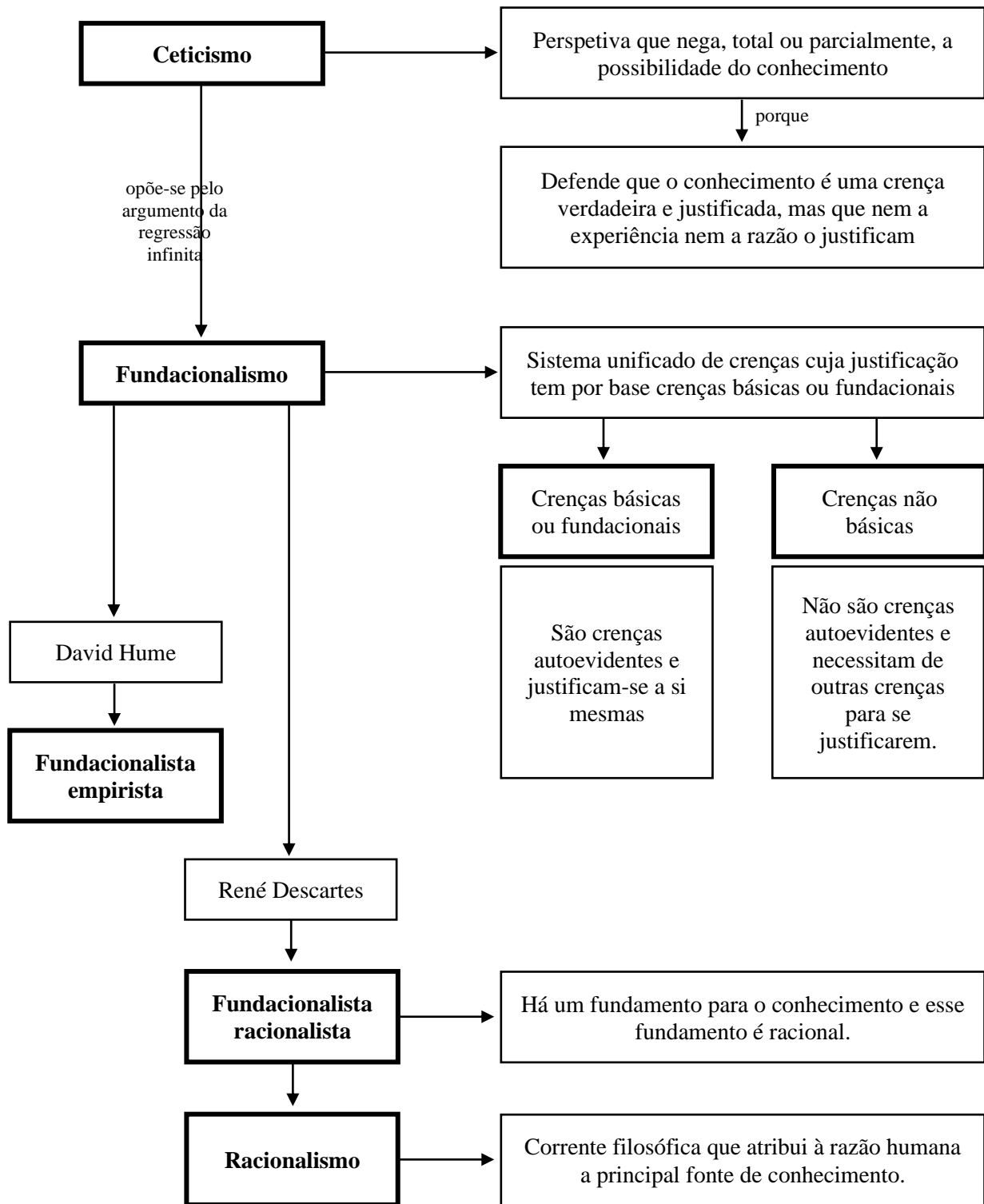
|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <b>Unidade</b>   | A dimensão estética – análise e compreensão da experiência estética   |   | <b>Planificação da aula n.º</b>  |
| <b>Capítulo</b>  | A criação artística e a obra de arte: Filosofia da arte   |   | <b>Data:</b>   |
| <b>Sumário</b>   | 1. As teorias não essencialistas: a teoria histórico-intencional da arte.<br>2. Críticas à definição histórica da arte.   |   | <b>Ano:</b> 11º <b>Turma:</b> B  |
| <b>Tema</b>  | Filosofia da arte: teorias não essencialistas – teoria histórico-intencional.   |   |  |
| <b>Aprendizagens essenciais</b>  | O problema da definição de arte.<br>Teorias essencialistas: a arte como representação, a arte como expressão e a arte como forma.<br>Teorias não essencialistas: a teoria institucional e a teoria histórica.   |   |  |
| <b>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</b>   | Linguagem e textos (A); Informação e comunicação (B); Raciocínio e resolução de problemas (C); Pensamento crítico e pensamento criativo (D); Relacionamento interpessoal (E); Desenvolvimento pessoal e autonomia (F); Sensibilidade estética e artística (H)   |   |  |
| <b>Objetivos gerais</b>  | <b>Objetivos específicos</b>  | <b>Sequência didática</b>   | <b>Recursos/Estratégias</b>  |
| - Analisar o problema da definição de arte, justificando a sua importância filosófica;<br>- Avaliar a ideia de que a arte é definível e as propostas de definição apresentadas;<br>- Compreender como essencialistas ou não essencialistas diferentes posições sobre a definição de arte;<br>- Compreender os conceitos nucleares, as teses e os argumentos das teorias da arte como representação, arte como expressão e arte como forma e das teorias institucional e histórica. | - Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos da teoria histórico-intencional da arte;<br>- Explicar a questão da intencionalidade;<br>- Enumerar e explicar os requisitos para classificação de uma obra como arte;<br>- Analisar criticamente a teoria histórico-intencional da arte. | <b>1º momento</b><br>- Inserção da teoria histórico-intencional dentro das teorias não essencialistas;<br>- Condições de emergência da teoria histórico-intencional.<br><b>2º momento</b><br>- Visualização e exploração de um vídeo referente à teoria histórico-intencional;<br>- Tese da teoria histórico-intencional;<br>- Condições necessárias e suficientes para classificação como arte:<br>- Requisitos para bons precedentes históricos, intenção e propriedade;<br>- Objeções à teoria histórica da arte.<br><b>3º momento</b><br>- Exercícios de recapitulação;<br>- Síntese e conclusão. | - Manual “ <i>Ponto de Fuga II</i> ”<br>- Apresentação em <i>PowerPoint</i> ;<br>- Visionamento de vídeos e imagens;<br>- Exercícios interativos de recapitulação. |
| <b>Conceitos fundamentais</b>  | Intencionalidade; propriedade.  |   |  |

ANEXO IV A)

Dispositivo de aula – Versão do aluno

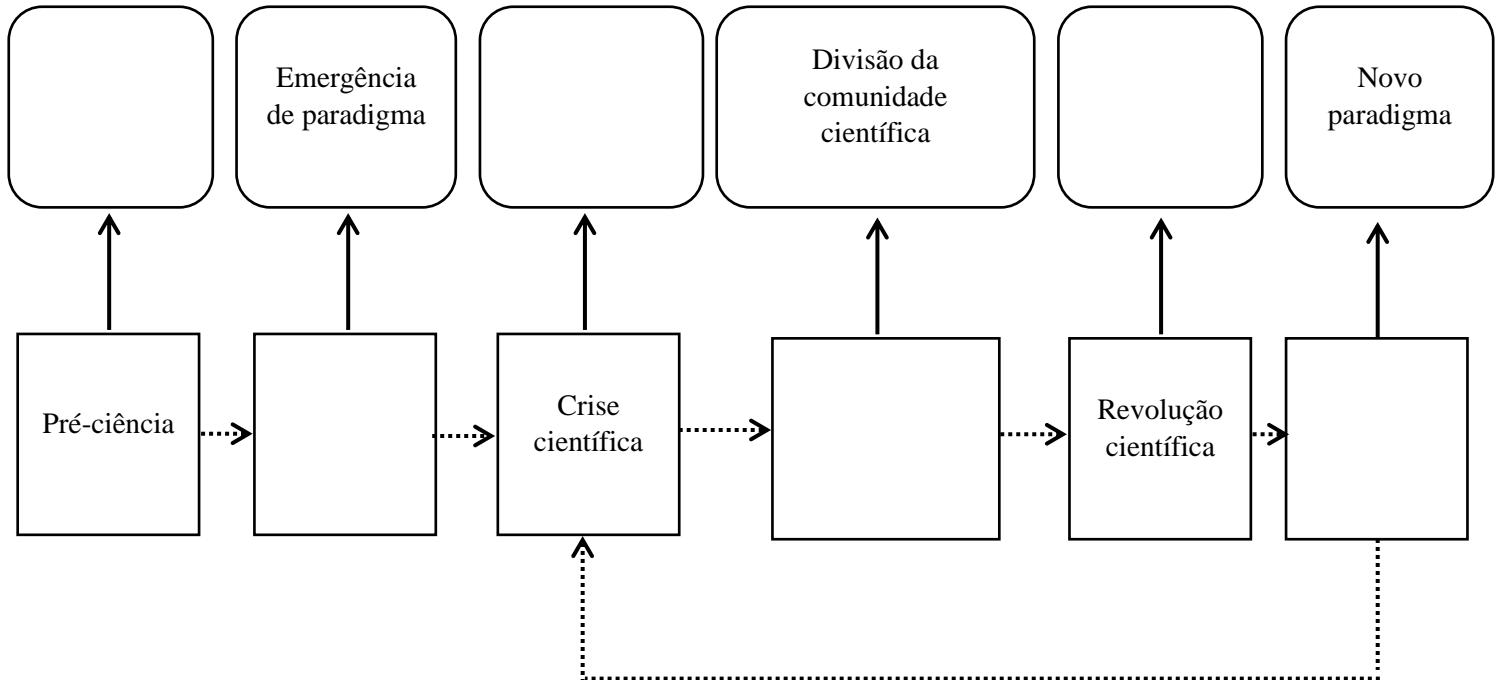


**Dispositivo de aula – Versão do professor**



## ANEXO IV B)

## Dispositivo de aula – Versão do aluno

**Texto 1:**

“Pelo menos para os cientistas, os resultados obtidos na investigação normal são significativos, uma vez que acrescentam algo à abrangência e à precisão do paradigma quando se trata de aplicá-lo. (...) Acompanhar um problema da investigação normal até à sua conclusão é alcançar o que já se antecipa de uma maneira nova, e isso requer soluções para todo o tipo de complexos enigmas, que podem ser instrumentais, conceptuais ou matemáticos. (...)”

Os enigmas representam (...) essa categoria especial de problemas que testam o engenho ou a habilidade para chegar a uma solução. Os exemplos que encontramos nos dicionários são os do *puzzle* e o das palavras cruzadas, e são as características que estes jogos partilham com a ciência normal que há agora que destacar. (...) Num enigma, o que é relevante não é o valor ou a importância intrínseca do resultado. Pelo contrário, os problemas realmente prementes (...) nem sequer são, muitas das vezes, enigmas em larga medida porque podem nem ter solução. Consideremos um *puzzle* comum cujas peças são escolhidas ao acaso de duas caixas diferentes. Visto que este problema é provavelmente inultrapassável mesmo para o mais engenhoso dos homens (embora possa assim não ser), não serve para testar a habilidade do jogador. Em boa verdade, não é sequer um enigma no sentido habitual do termo, pois se num enigma o valor intrínseco é dispensável, a garantia de que há uma solução não o é.

Já vimos, no entanto, que uma das coisas que uma comunidade científica adquire através de um paradigma (enquanto este estiver em vigor) é um critério para escolher

problemas que sejam solucionáveis. Em boa medida, estes são os únicos problemas que a comunidade considerará como científicos ou como merecedores de atenção. (...) Uma das razões que explicam o progresso tão rápido da ciência normal tem a ver com o facto de os seus praticantes se concentrarem em problemas cuja solução só a falta de engenho pode impedir.

(...) Voltemo-nos agora para um outro aspeto, mais difícil e mais revelador, do paralelismo entre os enigmas e os problemas da ciência normal. Para ser classificado como enigma, não basta que um problema tenha garantidamente solução. Têm de estar também presentes regras que limitem seja a natureza das soluções aceitáveis, seja os passos pelos quais elas podem ser obtidas.”

T. Kuhn, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Guerra e Paz, 2009, pp. 63-68

### **Texto 2:** \_\_\_\_\_

“Assuma-se que as crises são uma pré-condição necessária para a emergência de novas teorias e perguntemos de seguida como lhes reagem os cientistas. Parte da resposta, tão óbvia quanto importante, pode ser descoberta se procurarmos perceber o que os cientistas nunca fazem quando confrontados com anomalias, mesmo quando sérias e duradouras. Embora possam começar por perder a sua fé e começar a considerar alternativas, eles não renunciam ao paradigma que os conduziu à crise. Quer dizer, eles não olham para as anomalias como contraexemplos, apesar de ser mesmo que, no vocabulário da filosofia das ciências, estas são”.

T. Kuhn, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Guerra e Paz, 2009, pp. 115-119

### **Texto 3:** \_\_\_\_\_

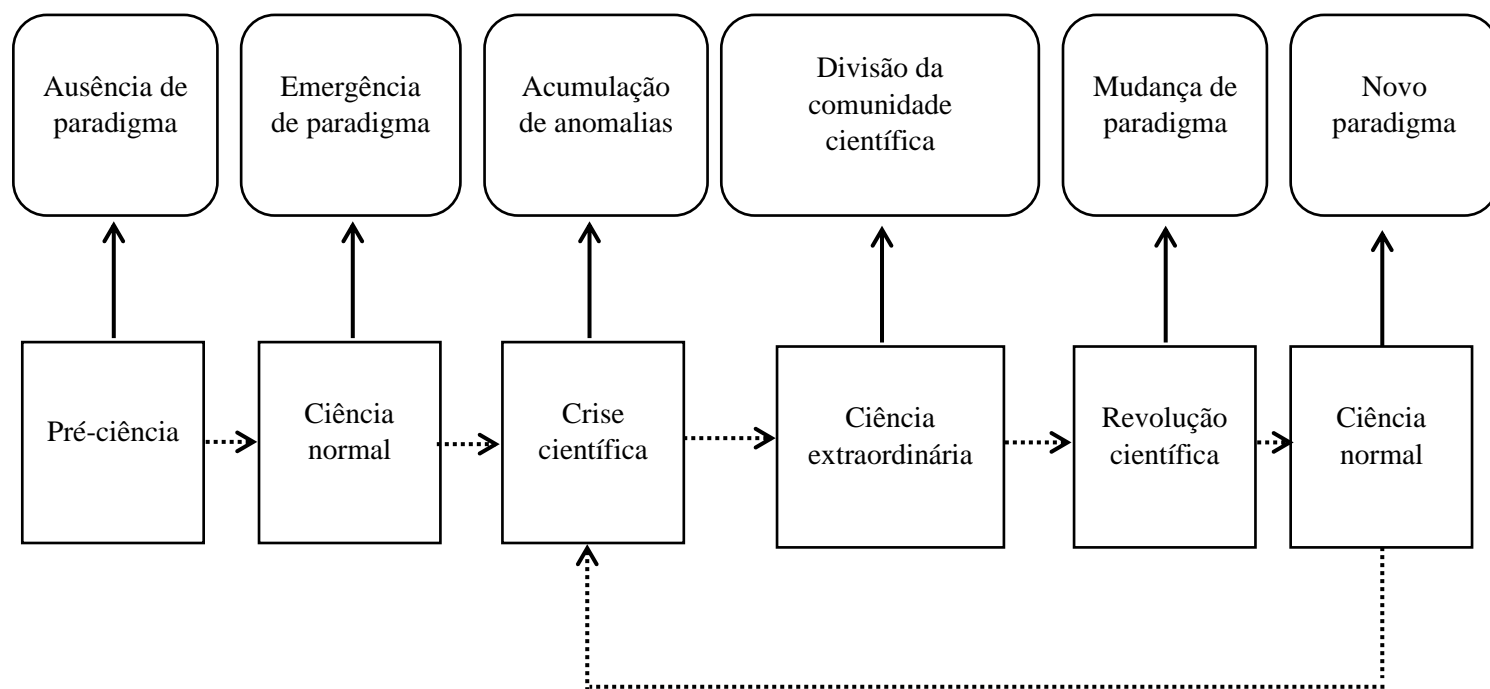
“São episódios – exemplificados nas suas formas mais extremas e facilmente reconhecidas pelo advento do copernicanismo, darwinismo ou einsteinianismo – em que uma comunidade científica abandona o caminho, outrora venerado, de olhar para o mundo e de exercer a ciência a favor de outra abordagem da sua disciplina, em geral incompatível. (...) Ao contrário de uma impressão dominante, a maior parte das novas descobertas e teorias nas ciências não são meras adições ao lote existente de conhecimentos científicos. Para os assimilar, o cientista deve em geral voltar a arrumar o equipamento intelectual e manipulativo em que confiara anteriormente, descartando alguns elementos da sua crença e prática anteriores até encontrar novos significados e novas relações entre muitos outros. Visto que o antigo precisa de ser reavaliado e reordenado quando se assimila o novo, a descoberta e a invenção nas ciências são em geral intrinsecamente revolucionárias. (...)”

Quase nenhuma das investigações empreendidas, mesmo pelos maiores cientistas, está projetada para ser revolucionária e muito poucas têm quaisquer consequências. Pelo contrário, a investigação normal, mesmo a melhor, é uma atividade altamente convergente baseada firmemente num consenso estabelecido, adquirido na educação científica e reforçado pela vida subsequente na profissão. É típico que esta investigação convergente ou de consenso limitado desemboque por fim na revolução. Então, as

técnicas e crenças tradicionais são abandonadas e substituídas por outras novas. Mas as alterações revolucionárias de uma tradição científica são relativamente raras, e os períodos extensos de investigação convergente são os preliminares necessários para que apareçam.”

T. Kuhn, *A Tensão Essencial*, Edições 70, 1989, p. 277

### Dispositivo de aula – Versão do professor



#### Texto 1: Ciência normal

“Pelo menos para os cientistas, os resultados obtidos na investigação normal são significativos, uma vez que acrescentam algo à abrangência e à precisão do paradigma quando se trata de aplicá-lo. (...) Acompanhar um problema da investigação normal até à sua conclusão é alcançar o que já se antecipa de uma maneira nova, e isso requer soluções para todo o tipo de complexos enigmas, que podem ser instrumentais, conceptuais ou matemáticos. (...)”

Os enigmas representam (...) essa categoria especial de problemas que testam o engenho ou a habilidade para chegar a uma solução. Os exemplos que encontramos nos dicionários são os do *puzzle* e o das palavras cruzadas, e são as características que estes jogos partilham com a ciência normal que há agora que destacar. (...) Num enigma, o que é relevante não é o valor ou a importância intrínseca do resultado. Pelo contrário, os problemas realmente prementes (...) nem sequer são, muitas das vezes, enigmas em larga medida porque podem nem ter solução. Consideremos um *puzzle* comum cujas peças são escolhidas ao acaso de duas caixas diferentes. Visto que este problema é provavelmente inultrapassável mesmo para o mais engenhoso dos homens (embora possa assim não ser), não serve para testar a habilidade do jogador. Em boa verdade, não é sequer um enigma no sentido habitual do termo, pois se num enigma o valor intrínseco é dispensável, a garantia de que há uma solução não o é.

Já vimos, no entanto, que uma das coisas que uma comunidade científica adquire através de um paradigma (enquanto este estiver em vigor) é um critério para escolher problemas que sejam solucionáveis. Em boa medida, estes são os únicos problemas que



a comunidade considerará como científicos ou como merecedores de atenção. (...) Uma das razões que explicam o progresso tão rápido da ciência normal tem a ver com o facto de os seus praticantes se concentrarem em problemas cuja solução só a falta de engenho pode impedir.

(...) Voltemo-nos agora para um outro aspeto, mais difícil e mais revelador, do paralelismo entre os enigmas e os problemas da ciência normal. Para ser classificado como enigma, não basta que um problema tenha garantidamente solução. Têm de estar também presentes regras que limitem seja a natureza das soluções aceitáveis, seja os passos pelos quais elas podem ser obtidas.”

T. Kuhn, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Guerra e Paz, 2009, pp. 63-68

### **Texto 2: Crise científica**

“Assuma-se que as crises são uma pré-condição necessária para a emergência de novas teorias e perguntemos de seguida como lhes reagem os cientistas. Parte da resposta, tão óbvia quanto importante, pode ser descoberta se procurarmos perceber o que os cientistas nunca fazem quando confrontados com anomalias, mesmo quando sérias e duradouras. Embora possam começar por perder a sua fé e começar a considerar alternativas, eles não renunciam ao paradigma que os conduziu à crise. Quer dizer, eles não olham para as anomalias como contraexemplos, apesar de ser mesmo que, no vocabulário da filosofia das ciências, estas são”.

T. Kuhn, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Guerra e Paz, 2009, pp. 115-119

### **Texto 3: Revolução científica**

“São episódios – exemplificados nas suas formas mais extremas e facilmente reconhecidas pelo advento do copernicanismo, darwinismo ou einsteinianismo – em que uma comunidade científica abandona o caminho, outrora venerado, de olhar para o mundo e de exercer a ciência a favor de outra abordagem da sua disciplina, em geral incompatível. (...) Ao contrário de uma impressão dominante, a maior parte das novas descobertas e teorias nas ciências não são meras adições ao lote existente de conhecimentos científicos. Para os assimilar, o cientista deve em geral voltar a arrumar o equipamento intelectual e manipulativo em que confiara anteriormente, descartando alguns elementos da sua crença e prática anteriores até encontrar novos significados e novas relações entre muitos outros. Visto que o antigo precisa de ser reavaliado e reordenado quando se assimila o novo, a descoberta e a invenção nas ciências são em geral intrinsecamente revolucionárias. (...)”

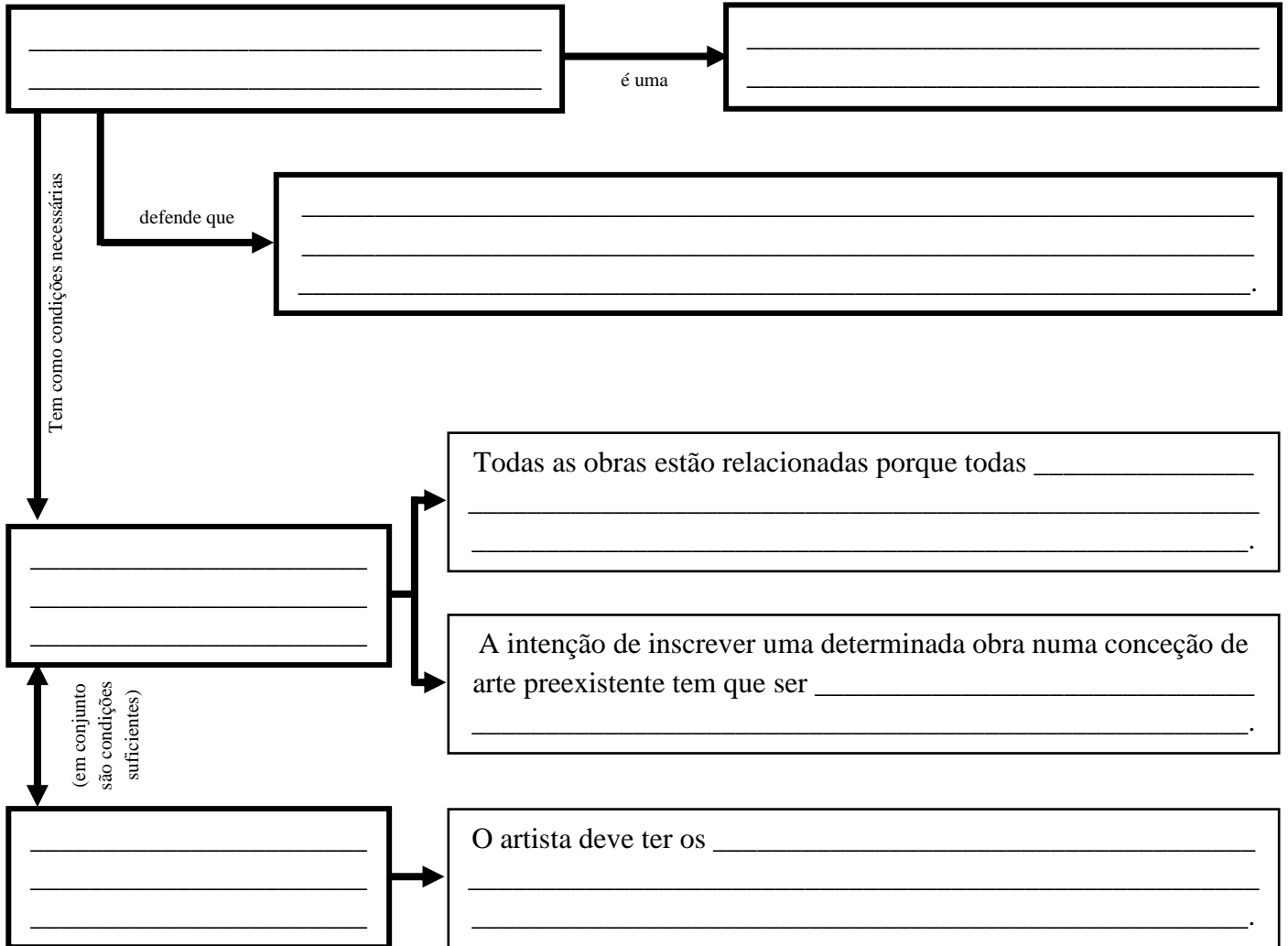
Quase nenhuma das investigações empreendidas, mesmo pelos maiores cientistas, está projetada para ser revolucionária e muito poucas têm quaisquer consequências. Pelo contrário, a investigação normal, mesmo a melhor, é uma atividade altamente convergente baseada firmemente num consenso estabelecido, adquirido na educação científica e reforçado pela vida subsequente na profissão. É típico que esta investigação convergente ou de consenso limitado desemboque por fim na revolução. Então, as técnicas e crenças tradicionais são abandonadas e substituídas por outras novas. Mas as

alterações revolucionárias de uma tradição científica são relativamente raras, e os períodos extensos de investigação convergente são os preliminares necessários para que apareçam.”

T. Kuhn, *A Tensão Essencial*, Edições 70, 1989, p. 277

ANEXO IV C)

Dispositivo de aula – Versão do aluno



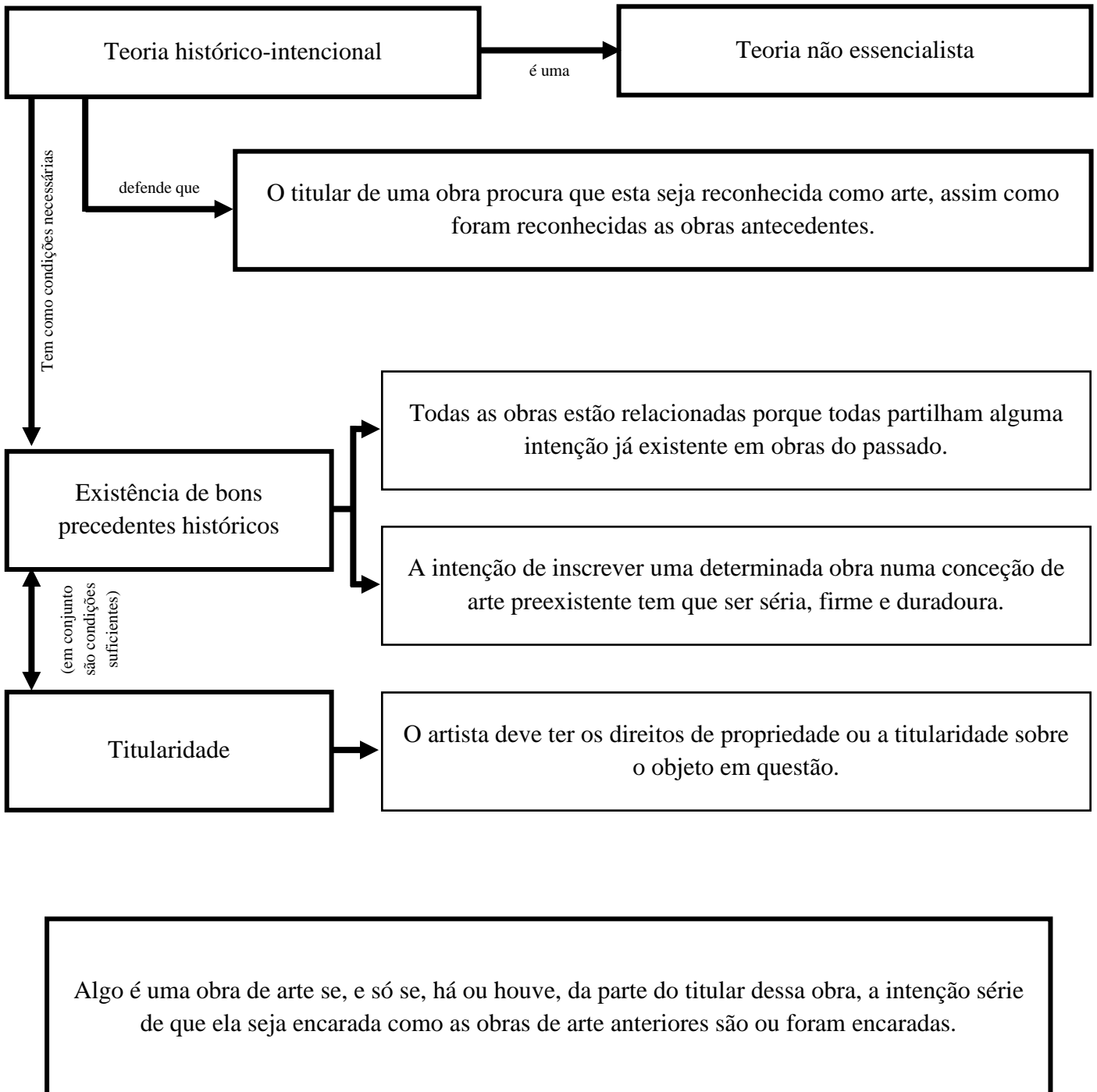
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Dispositivo de aula – Versão do professor**



ANEXO V A)



Filosofia – 11º Ano  
Agrupamento de Escolas da Mealhada  
Outubro de 2022

Lição n.º 17

2022



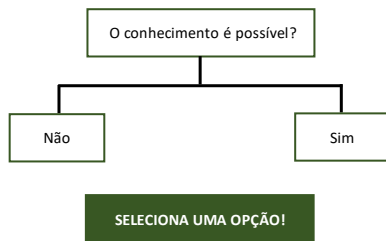
Introdução ao fundacionalismo racionalista de Descartes

Professor estagiário Carlos Vinhal Silva  
Mealhada, 2022

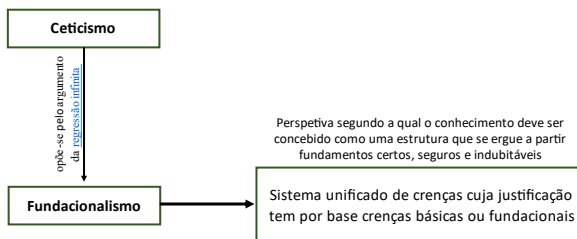
Metas e objetivos

1. Compreender as teses ceticista e fundacionalista
2. Caracterizar a perspectiva racionalista enquanto resposta ao problema da aquisição e justificação do conhecimento;
3. Relacionar o fundacionalismo com o racionalismo de Descartes.

Problematizando...



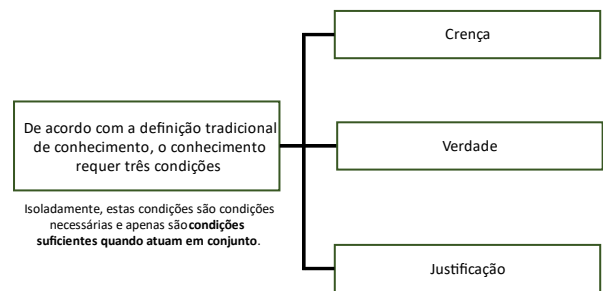
Entrando no esquema...



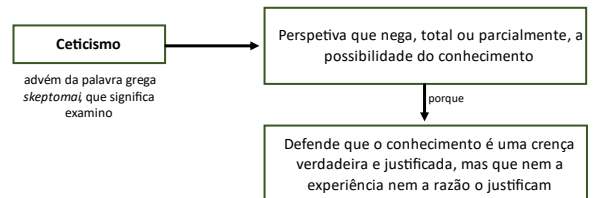
Sumário

1. René Descartes, a resposta racionalista O fundacionalismo e o coerentismo.
2. O racionalismocartesiano.

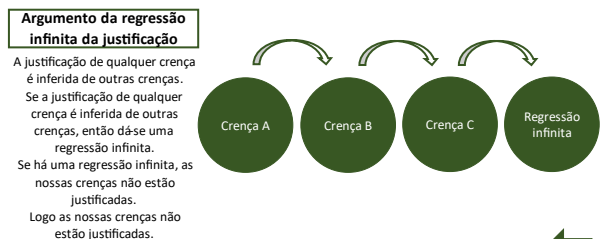
Recordando...



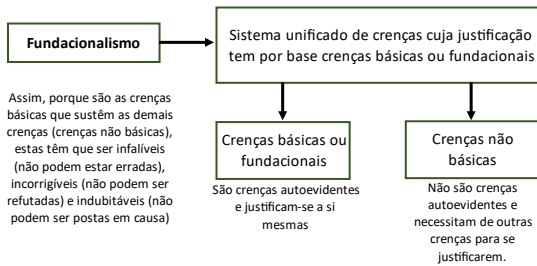
Entrando no esquema...



Entrando no esquema...



Entrando no esquema...

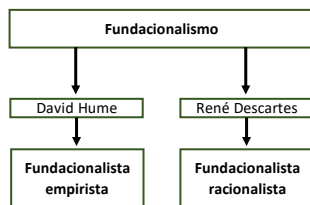


Hora do desenho...

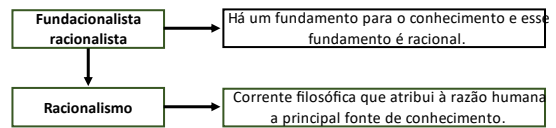


Voltando ao esquema...

Todo o nosso conhecimento está fundado em crenças básicas e todas as nossas crenças justificadas estão fundamentadas em crenças básicas.



Voltando ao esquema...



Para o racionalismo, a única fonte capaz de garantir conhecimento verdadeiramente seguro, ou seja, crenças verdadeiras justificadas capazes de resistir a qualquer dúvida é a **razão**.

Hora do jogo...

Verdade  
ou  
Mentira?

Concluindo



**Descartes diz-nos que o conhecimento é possível e que a razão é a principal fonte de justificação das nossas crenças.**

## ANEXO V B)



**Filosofia – 11º Ano**  
Agrupamento de Escolas da Mealhada  
Fevereiro de 2023

Lição n.º 57

2023

### A resposta historicista de Thomas Kuhn

Professor estagiário Carlos Vinhal Silva  
Mealhada, 2023

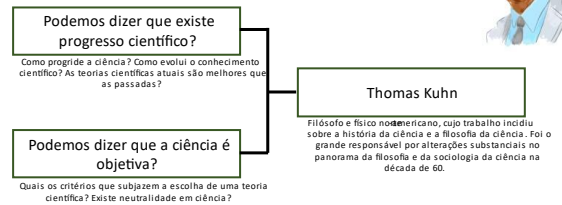
#### Sumário

1. A perspetiva de Thomas Kuhn: da ciência normal à ciência extraordinária Paradigma e critério de demarcação. Revolução científica.

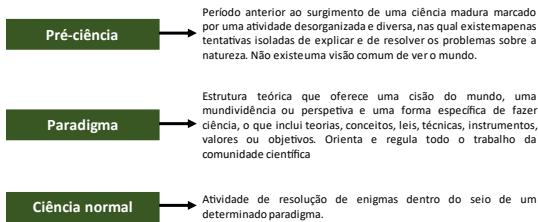
#### Metas e objetivos

1. Definir os conceitos essenciais na teoria de Thomas Kuhn.
2. Caracterizar o conceito de paradigma.

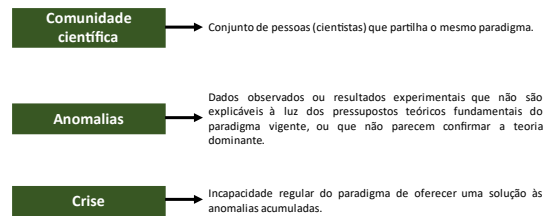
#### Questões essenciais



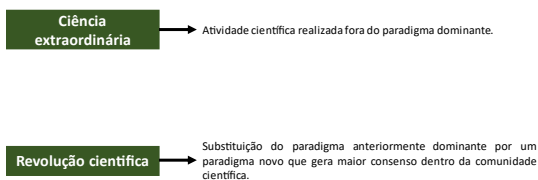
#### Conceitos essenciais



#### Conceitos essenciais



#### Conceitos essenciais

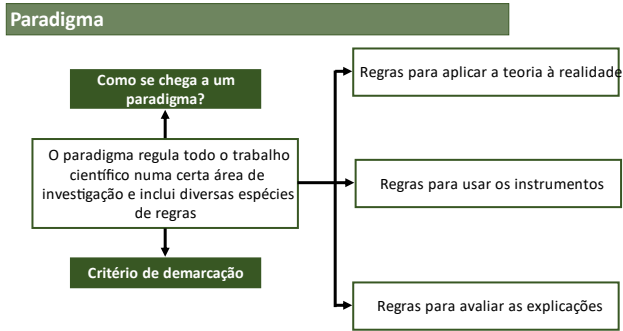


#### Paradigma

Um paradigma é uma estrutura teórica que oferece uma visão do mundo, uma mundividência ou perspetiva, e uma forma específica de fazer ciência. Funciona como modelo de referência reconhecido por todos os cientistas, a partir do qual desenvolvem o seu trabalho. É constituído pelas teorias fundamentais, conceitos, leis, descobertas científicas e inclui instrumentos a utilizar, as técnicas, as aplicações benéficas a imitar, valores, objetivos, crenças e pressupostos metafísicos que regulam toda a atividade científica.

É dentro do paradigma que se faz ciência e é de acordo com o paradigma que a atividade científica se organiza. Sem paradigma não haveria ciência, no sentido habitual do termo, pois só podemos falar em ciência quando esta se processa no âmbito de um paradigma, uma vez que toda a atividade científica depende dele

O paradigma indica o que investigar e como investigar, pelo que é a sua aceitação consensual que funda o trabalho da ciência como uma experiência comunitária. É ele que define e regula o trabalho intelectual e tecnológico da comunidade científica, num dado contexto histórico, incluindo também pressupostos metafísicos ou filosóficos.



**Exercícios de recapitulação e síntese**

Identifiquem o conceito subjacente a cada afirmação:

1. É a prática científica que se desenvolve dentro de um paradigma. **Ciência normal**
2. Define os problemas e soluções admissíveis na prática científica normal. **Paradigma**
3. Fase científica que antecede a mudança de paradigmas. **Revolução científica**
4. Falhanços na prática científica normal. **Anomalia**
5. Fase em que o novo paradigma se começa a formar. **Crise**
6. É o estado pré-paradigmático de uma ciência. **Pré-ciência**

**Exercícios de recapitulação e síntese**

Identifiquem o conceito subjacente a cada afirmação:

7. O estado em que uma ciência é considerada imatura. **Pré-ciência**
8. Atividade científica que se pratica nos períodos de crise. **Ciência extraordinária**
9. Distingue a ciência da não ciência. **Paradigma**
10. Ciência oposta à ciência normal. **Ciência extraordinária**
11. Estado que marca a acumulação de anomalias não resolvidas. **Crise**
12. Período de confronto entre paradigmas. **Crise**

**Exercícios de recapitulação e síntese**

Identifiquem o conceito subjacente a cada afirmação:

13. É a prática científica que entra em rutura com um paradigma. **Ciência extraordinária**
14. É a atividade de resolução de problemas dirigida pelas regras paradigmáticas. **Ciência normal**
15. Conjunto de cientistas que trabalham de acordo com um paradigma. **Comunidade científica**
16. É a ciência praticada na maioria do tempo pelos cientistas. **Ciência normal**
17. Grupo em que os cientistas se inserem para desenvolver o seu trabalho. **Comunidade científica**
18. Corresponde ao abandono de um paradigma e à adoção de um novo. **Revolução científica**

**Concluindo**



Para Kuhn, o que distingue a ciência da não ciência é a existência de um paradigma, dentro do qual se desenvolve a atividade científica.



ANEXO V C)



Filosofia – 11º Ano  
 Agrupamento de Escolas da Mealhada  
 Maio de 2023

2023

A teoria histórico-intencional da arte

Professor estagiário Carlos Vinhal Silva  
 Mealhada, 2023

Metas e objetivos

1. Clarificar os conceitos nucleares, as teses e os argumentos da teoria histórico-intencional da arte;
2. Explicar a questão da intencionalidade
3. Enumerar e explicar os requisitos para classificação de uma obra como arte;
4. Analisar criticamente a teoria histórico-intencional da arte.

Teoria histórico intencional

**Filosofia da Arte**  
 Teorias não-essencialistas  
 Teoria histórica

11º Ano

Teoria histórico-intencional



Mona Lisa (c. 1503-1506) de Leonardo da Vinci



L.H.O.O.Q. (1919) de Marcel Duchamp

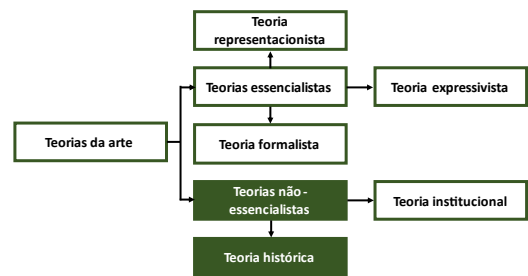


Mona Lisa (1977) de Fernando Botero

Sumário

1. As teorias não-essencialistas teoria histórico-intencional da arte.
2. Críticas à teoria histórico-intencional da arte.

Teorias da arte



Teoria histórico-intencional

Relacionadas por serem obras de arte

Adaptar que

Todas as obras estão relacionadas porque todas \_\_\_\_\_

A intenção de inscrever uma determinada obra numa conceção de arte preexistente tem que ser \_\_\_\_\_

O artista deve ter os \_\_\_\_\_

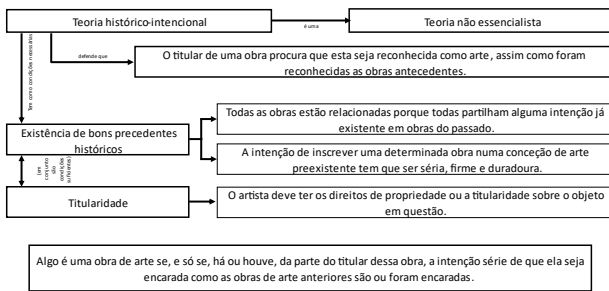
Teoria histórico-intencional

Algo é uma obra de arte se, e só se, há ou houve, da parte do titular dessa obra, a intenção séria de que ela seja encarada como as obras de arte anteriores são ou foram encaradas.

Um objeto é um objeto de arte se, e somente se, uma pessoa:

- ➔ com direito de propriedade sobre o seu objeto (o criador tem de ser proprietário dos objetos que cria),
- ➔ tem a intenção séria (não passageira) e clara de que o seu produto artístico seja encarado como arte,
- ➔ em virtude da sua relação com outros objetos já reconhecidos, ao longo da história, como arte.

**Teoria histórico-intencional**



**Críticas: a teoria é demasiado abrangente**



Qualquer teoria que não consiga excluir estes objetos do domínio artístico será considerada demasiado abrangente ou inclusiva.

**Exercícios de recapitulação**

De acordo com a teoria histórica da arte:

- a) basta ser membro do mundo da arte para criar uma obra de arte.
- b) os objetos são intencionalmente inseridos, pelo artista, numa determinada tradição histórica.
- c) a arte do presente é melhor do que a arte do passado.
- d) a arte, tendo um carácter histórico, não pode ser definida.



**Exercícios de recapitulação**

Segundo a teoria histórica, algo é arte se for visto como o eram as obras anteriores, e as anteriores como as anteriores, e assim sucessivamente. Isto suscita uma objeção a essa teoria, pois:

- a) se assim é, não se consegue explicar como é que a arte tem mudado tanto ao longo da história.
- b) se é assim, não se consegue explicar a existência da primeira obra de arte.
- c) as obras de arte mais antigas eram piores do que as mais modernas.
- d) não é possível descobrir factos históricos que comprovem a teoria.



**Exercícios de recapitulação**

Se o graffiti é arte, então a teoria histórica da arte é:

- a) falsa, pois sustenta que os artistas têm de ter direitos de propriedade sobre as suas produções.
- b) verdadeira, pois sustenta que os artistas têm de ter direitos de propriedade sobre as suas produções.
- c) falsa, pois sustenta que os artistas não têm de ter direitos de propriedade sobre as suas produções.
- d) verdadeira, pois sustenta que os artistas não têm de ter direitos de propriedade sobre as suas produções.



**Críticas: o problema da primeira obra de arte**

Se o que faz que algo seja arte é a sua relação com a arte anterior, então como surgiu a primeira obra de arte?



Se a primeira obra de arte não existir, também não poderá existir a segunda e assim sucessivamente.

**Exercícios de recapitulação**

Para a teoria histórica, para uma obra ser arte é necessário que o autor:

- a) tenha a intenção de inserir numa tradição histórica.
- b) tenha a intenção de que esta seja bela.
- c) tenha a intenção de que esta seja expressiva
- d) consiga com ela despertar determinadas emoções no público.



**Críticas: a teoria é demasiado restrita**



Esta definição é restritiva para as artes em que o artista não teve a intenção de produzir uma obra de arte ou não é o proprietário dos meios de produção.

**Exercícios de recapitulação**

Imagine que Leonardo Da Vinci tinha roubado a tela e os materiais que usou para pintar a *Mona Lisa* ao seu mestre Verrocchio. Os defensores da teoria histórica teriam de admitir que a *Mona Lisa*:

- a) é arte, independentemente de Da Vinci ter ou não direitos de propriedade sobre ela.
- b) não é arte, porque Da Vinci não tem direitos de propriedade sobre ela.
- c) é arte, apesar de Da Vinci não ter direitos de propriedade sobre ela.
- d) não é arte, independentemente de Da Vinci ter ou não ter direitos de propriedade sobre ela.



**Concluindo**



**A teoria histórica tem a virtude de olhar para a criação artística como uma atividade que se relaciona necessariamente com uma dimensão histórica, mas esta definição também não é totalmente convincente.**

**ANEXO VI A)****Miniteste de filosofia**

|                                  |  |                                     |
|----------------------------------|--|-------------------------------------|
| <b>Turma:</b> 11 <sup>o</sup> B1 |  | <b>Data:</b> 30 de novembro de 2022 |
|----------------------------------|--|-------------------------------------|

|                                   |                         |                        |                     |
|-----------------------------------|-------------------------|------------------------|---------------------|
| <b>Nome</b>                       |                         |                        |                     |
| <b>Classificação global:</b>      |                         |                        |                     |
| <b>Classificação por Domínios</b> |                         |                        |                     |
| <b>Conhecimento</b>               | <b>Conceptualização</b> | <b>Problematização</b> | <b>Argumentação</b> |
|                                   |                         |                        |                     |
| <b>Professora</b>                 |                         |                        |                     |

**I GRUPO**

Na resposta a cada um dos itens de **1. a 10.**, assinale a única opção correta.

**1.** De acordo com o fundacionalismo, as crenças básicas:

- (A) suportam o sistema do saber.
- (B) são justificadas por outras crenças.
- (C) inferem-se de outras crenças.
- (D) não são todas verdadeiras.

**2.** O argumento do génio maligno mostra que a dúvida pode ser alargada também às crenças *a priori* porque:

- (A) há um ser poderoso que o faz crer em falsidades.
- (B) há um ser perverso que o impede de procurar a verdade.
- (C) está ser manipulado por um génio maligno ou deus enganador.
- (D) existe a hipótese de estar a ser manipulado por um ser malévolo.

**3.** Para Descartes:

- (A) não temos ideia de Deus, pois somos imperfeitos.
- (B) temos ideia de Deus e, por isso, Deus existe.
- (C) não temos ideia de Deus, porque Deus não existe.
- (D) temos ideia de Deus, embora Deus não exista.

4. Preste atenção aos enunciados que se seguem e selecione a opção correta.

1. Os solteiros não são casados.
2. Nenhum irmão é filho único.
3. Alguns solteiros são estudantes.
4. As órbitas planetárias são aproximadamente elípticas.

Expressam conhecimento *a priori*:

- (A) apenas 1 e 2.
- (B) apenas 3 e 4.
- (C) apenas 2 e 3.
- (D) apenas 1 e 4.

5. Imagine que Descartes era forçado a concluir que, afinal, Deus pode ser enganador; nesse caso, para ser coerente, ele teria que aceitar que:

- (A) apenas as sensações corporais podem ser falsas.
- (B) as ideias claras e distintas podem ser falsas.
- (C) é falsa a ideia de que ele próprio existe enquanto pessoa.
- (D) os sentidos são mais importantes do que a razão.

6. Descartes só aceita o conhecimento:

- (A) sensível.
- (B) *a posteriori*.
- (C) claro e distinto.
- (D) empírico.

7. O argumento da ilusão dos sentidos pretende conduzir-nos a concluir que:

- (A) somos, a todo o momento, enganados pelos sentidos.
- (B) os dados dos sentidos são, na sua maioria, fidedignos.
- (C) a razão só por si consegue corrigir os erros dos sentidos.
- (D) as nossas capacidades sensoriais não são fiáveis.

8. Para Descartes, podemos estar certos que as ideias claras e distintas são verdadeiras se, e só se:

- (A) o mundo exterior existe.
- (B) o Génio Maligno existe.
- (C) Deus existe.
- (D) o *cogito* existe.

9. O círculo cartesiano é:

- (A) a objeção de que Descartes cometeu uma falácia da petição de princípio ao usar o critério da evidência para provar a existência de Deus.
- (B) um argumento cartesiano a favor da existência de Deus.
- (C) a objeção de que o *cogito* não é convincente, devido às suas conclusões serem extremamente limitadas.
- (D) um argumento que comprova que há evidências que se impõem ao pensamento como absolutamente claras e distintas.

10. O objetivo de Descartes era:

- (A) provar que o conhecimento não é possível.
- (B) provar que desde cedo recebemos crenças falsas como se fossem verdadeiras.
- (C) encontrar um fundamento seguro para o conhecimento.
- (D) provar que todas as nossas crenças são seguras.

(10x8=80 pontos)

## II GRUPO

1. Considere o texto que se segue.

“Os fundacionalistas usam uma metáfora arquitetural para descrever a estrutura dos nossos conjuntos de crenças ou “sistemas de crenças”. A superestrutura de um sistema de crenças recebe a sua justificação de um dado subconjunto de crenças onde repousam as demais, tal como um edifício é suportado pelas suas fundações. Essas crenças fundacionais são designadas “crenças básicas”. Tradicionalmente, estas foram vistas como infalíveis (não podem estar erradas); incorrigíveis (não podem ser refutadas); e indubitáveis (não podem ser postas em dúvidas).”

Dan O’Brien (2013), *Introdução à Teoria do Conhecimento*, Lisboa, Gradiva, pp. 126-127.

1.1. **Explique** o que é o fundacionalismo e **distinga**, de uma forma breve, o fundacionalismo empirista do fundacionalismo racionalista.

(20 pontos)

1.2. **Defina** conhecimento *a priori* e conhecimento *a posteriori*.

(20 pontos)

2. Acerca do *cogito*, Descartes afirma:

“Logo em seguida, notei que, enquanto assim queria pensar que tudo era falso, eu, que assim o pensava, necessariamente era alguma coisa. E notando que esta verdade – *eu penso, logo existo* – era tão firme e tão certa que todas as extravagantes suposições dos cétricos seriam impotentes para a abalar, julguei que a podia aceitar, sem escrupulo, para primeiro princípio da filosofia que procurava.

Depois, examinando atentamente que coisa eu era, vi que podia supor que não tinha corpo e que não havia qualquer mundo ou qualquer lugar onde eu existisse; mas que, apesar disso, não podia admitir que não existia; e que, antes pelo contrário, por isso mesmo pensava, ao duvidar da verdade das outras coisas, tinha de admitir como muito evidente e muito certo que existia; ao passo que bastava que tivesse deixado de pensar para não ter já nenhuma razão para crer que existia, ainda que tudo o que tinha imaginado fosse verdadeiro. Por isso compreendi que era uma substância, cuja essência ou natureza não era senão pensar, que para existir não tem necessidade de nenhum lugar nem depende de nenhuma coisa material. De maneira que esse eu, isto é, a alma, pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, mais fácil até de conhecer que este, e, mesmo que ele não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é.”

René Descartes (1961), *Discurso do Método e Tratado das Paixões da Alma*, Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, pp. 39-41 (adaptado)

**2.1. Explique** por que razão a dúvida cartesiana é metódica.

(20 pontos)

**2.2.** A partir do segundo parágrafo do texto, **identifique**, de forma fundamentada, a primeira verdade deduzida do *cogito*.

(20 pontos)

### III GRUPO

**1. Considere o texto seguinte:**

“O *cogito* é traduzido frequentemente por “penso, logo existo.”, e é considerado o “ponto arquimédico”<sup>122</sup> de Descartes nas suas tentativas de resolver o seu próprio ceticismo radical, onde duvidara de tudo o que havia possivelmente para duvidar. Era a escada de que precisava para iniciar a escalada para fora do poço por ele mesmo escavado.”

Jonny Thomson, *Mini Filosofia, O Pequeno Livro das Grandes Ideias*, Coimbra, Minotauro, 2021, p. 299

Tendo em conta a informação do texto, **caracterize** o *cogito*. Na sua resposta deve atender aos seguintes aspetos:

- Descoberta do *cogito*;
- O *cogito* como fundamento e modelo do conhecimento.

(40 pontos)

---

<sup>122</sup> O ponto arquimédico é o ponto de vista hipotético desde o qual um observador pode perceber objetivamente o tema de uma investigação com uma visão da totalidade: é um ponto de partida confiável a partir do qual pode raciocinar.

**ANEXO VI B)****MINI-TESTE DE FILOSOFIA****Turma: 11ºB1****30 de novembro de 2022****CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CORREÇÃO****I GRUPO**

| <b>ITEM</b> |              | <b>PONTUAÇÃO</b> |
|-------------|--------------|------------------|
| <b>1.</b>   | <b>(A)</b>   | <b>8</b>         |
| <b>2.</b>   | <b>(D)</b>   | <b>8</b>         |
| <b>3.</b>   | <b>(B)</b>   | <b>8</b>         |
| <b>4.</b>   | <b>(A)</b>   | <b>8</b>         |
| <b>5.</b>   | <b>(B)</b>   | <b>8</b>         |
| <b>6.</b>   | <b>(C)</b>   | <b>8</b>         |
| <b>7.</b>   | <b>(D)</b>   | <b>8</b>         |
| <b>8.</b>   | <b>(C)</b>   | <b>8</b>         |
| <b>9.</b>   | <b>(A)</b>   | <b>8</b>         |
| <b>10.</b>  | <b>(C)</b>   | <b>8</b>         |
|             | <b>TOTAL</b> | <b>80</b>        |

**II GRUPO****1.1. .... 20 pontos**

Definição de fundacionalismo e distinção entre fundacionalismo empirista e fundacionalismo racionalista.

- Aponta que o fundacionalismo racionalista é a doutrina que afirma a possibilidade de conhecimento através de crenças básicas de origem racional;
- Aponta que o fundacionalismo empirista é a doutrina que afirma a possibilidade de conhecimento através de crenças básicas com origem nos sentidos ou experiência sensível.

(...)

| <b>Níveis</b> | <b>Descritores de desempenho</b>   | <b>Pontuação</b> |
|---------------|--|------------------|
| <b>4</b>      | Define com rigor, de modo completo e preciso a perspectiva fundacionalista e distingue, com rigor, o fundacionalismo empirista do fundacionalismo racionalista.                              | <b>18-20</b>     |
| <b>3</b>      | Define com rigor, de modo completo e preciso a perspectiva fundacionalista e distingue, de forma incompleta ou com imprecisões, o fundacionalismo empirista do fundacionalismo racionalista. | <b>14-17</b>     |
| <b>2</b>      | Define, de forma incompleta ou com imprecisões, a perspectiva fundacionalista, mas distingue com rigor o fundacionalismo empirista do  | <b>10-13</b>     |

|          |   |            |
|----------|---|------------|
|          | fundacionalismo racionalista.   |            |
| <b>1</b> | Define, de forma incompleta ou com imprecisões, a perspectiva fundacionalista e distingue, de forma incompleta ou com imprecisões, o fundacionalismo empirista do fundacionalismo racionalista. | <b>5-9</b> |

**1.2. ....20 pontos**

Definição do conhecimento *a priori* e do conhecimento *a posteriori*

- Indica que o conhecimento *a priori* é o conhecimento que pode ser obtido independentemente da experiência sensível, que a sua fonte é o pensamento ou a razão, que a justificação das crenças tem por base unicamente a razão ou o pensamento e é absolutamente certo (necessário).

- Indica que o conhecimento *a posteriori* é o conhecimento que requer os sentidos para a sua obtenção, que a sua fonte é a experiência, que a justificação das crenças tem por base a experiência sensível e não é absolutamente certo (contingente).

(...)

| <b>Níveis</b> | <b>Descritores de desempenho</b>  | <b>Pontuação</b> |
|---------------|---|------------------|
| <b>4</b>      | Define, de forma completa e com rigor, o conhecimento <i>a priori</i> e o conhecimento <i>a posteriori</i> .          | <b>18-20</b>     |
| <b>3</b>      | Define, de forma incompleta ou com imprecisões, o conhecimento <i>a priori</i> e o conhecimento <i>a posteriori</i> . | <b>14-17</b>     |
| <b>2</b>      | Define, de forma completa e com rigor, o conhecimento <i>a priori</i> ou o conhecimento <i>a posteriori</i> .         | <b>10-13</b>     |
| <b>1</b>      | Define, de forma incompleta e com imprecisões, o conhecimento <i>a priori</i> ou o conhecimento <i>a posteriori</i> . | <b>5-9</b>       |

**2.1. ....20 pontos**

Explicação dos motivos de a dúvida cartesiana ser metódica.

- Indica que a dúvida é metódica porque é um meio para alcançar um determinado fim.

- Indica que o fim da dúvida metódica é encontrar algo que resiste à dúvida.

(...)

| <b>Níveis</b> | <b>Descritores de desempenho</b>  | <b>Pontuação</b> |
|---------------|---|------------------|
| <b>4</b>      | Indica, com rigor e de modo completo, o porquê de a dúvida ser metódica e quais os seus fins.   | <b>18-20</b>     |
| <b>3</b>      | Indica, de forma incompleta ou com imprecisões, o porquê de a dúvida ser metódica e quais os seus fins.   | <b>14-17</b>     |
| <b>2</b>      | Indica, com rigor e de modo completo, o porquê de a dúvida ser metódica OU indica, de forma incompleta e com imprecisões, quais são os fins da dúvida.  | <b>10-13</b>     |
| <b>1</b>      | Indica, de forma incompleta ou com imprecisões, o porquê de a dúvida ser metódica OU indica, de forma incompleta ou com imprecisões, os fins da dúvida. | <b>5-9</b>       |



**2.2. .... 20 pontos**

Identificação fundamentada da primeira verdade deduzida do *cogito*.

- Estabelece o dualismo cartesiano como dedução que se obtém a partir do *cogito*.
- Indica que o *eu* é uma substância pensante OU uma substância cuja essência ou natureza consiste em pensar OU *res cogitans*.
- Indica que o sujeito pensante não tem necessidade ou lugar nem depende de coisas materiais para existir OU não depende do corpo ou do mundo para existir.
- Indica que o sujeito pensante se identifica com a alma, que é inteiramente distinta do corpo, mais fácil de conhecer do que ele e independente dele.

(...)

| Níveis | Descritores de desempenho  | Pontuação |
|--------|--|-----------|
| 4      | Estabelece, com rigor e de modo completo, o dualismo substancial, assinalando a primazia da substância pensante em Descartes.        | 18-20     |
| 3      | Estabelece, com imprecisões ou de modo incompleto, o dualismo substancial, e assinala a primazia da substância pensante em Descartes | 14-17     |
| 2      | Indica, com rigor e de modo completo, todas as características do sujeito pensante, mas não estabelece o dualismo cartesiano.        | 10-13     |
| 1      | Indica, de forma imprecisa, algumas características do <i>eu</i> que se podem deduzir do <i>cogito</i> .                             | 5-9       |

### III GRUPO

**4. .... 40 pontos**

Caracterização do *cogito*.

- Indica que o *cogito* é a verdade que resiste ao teste da dúvida;
- Indica que o *cogito* é uma crença fundacional, básica e autojustificada;
- Indica que o *cogito* é a base do edifício do conhecimento que Descartes quer reconstruir ou o *ponto arquimédico* a partir do qual Descartes pode mover todo o sistema epistemológico.
- Indica que do *cogito* pode ser retirado o modelo de verdade de Descartes: clareza e distinção.
- Indica que o *cogito*, devido ao critério de verdade que oferece, permite a Descartes a escada que o leva a sair do solipsismo.
- Indica que o *cogito* é a primeira verdade descoberta por Descartes.
- Associa o *cogito* à substância pensante.

| A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas a cada um dos parâmetros seguintes: |        |  |           |
|---|--------|--|-----------|
| A – Problematização.....  |        | 10 pontos  |           |
| B – Argumentação.....   |        | 20 pontos  |           |
| C – Adequação conceptual e teórica .....  |        | 10 pontos  |           |
| Parâmetros  | Níveis | Descritores de desempenho  | Pontuação |
| A. Problematização  | 2      | Identifica e formula corretamente o problema em causa.                           | 9-10      |
|   | 1      | Identifica e formula de forma implícita e/ou com imprecisões o problema em causa | 5-8       |

|  |          |  |       |
|--|----------|--|-------|
| <b>B.<br/>Argumentação</b>                           | <b>4</b> | Apresenta inequivocamente os fundamentos que permitem sustentar com rigor a resposta, articulando adequadamente os argumentos, razões ou exemplos do texto.                      | 18-20 |
|  | <b>3</b> | Apresenta fundamentos necessários à resposta, evidenciado um domínio do essencial das competências argumentativas E elenca os argumentos, razões ou exemplos de forma adequada.  | 14-17 |
|  | <b>2</b> | Apresenta fundamentos necessários à resposta, evidenciado um domínio do essencial das competências argumentativas OU elenca os argumentos, razões ou exemplos de forma adequada. | 10-13 |
|  | <b>1</b> | Não fundamenta a resposta com base em argumentos, razões ou exemplos, mas revela conhecimento imprecisos sobre os mesmos.  | 5-9   |
| <b>C.<br/>Adequação<br/>conceptual e<br/>teórica</b> | <b>3</b> | Aplica e mobiliza rigorosa e coerentemente os conceitos relevantes para a questão, mostrando compreensão de cada um deles.   | 9-10  |
|  | <b>2</b> | Aplica e mobiliza com imprecisões pontuais os conceitos relevantes a questão, mostrando compreensão do essencial de cada um deles.   | 5-8   |
|  | <b>1</b> | Aplica com imprecisões os conceitos relevantes para a questão, mostrando falhas na compreensão de cada um deles.   | 2-4   |

**ANEXO VI C)****Objetivos para o Mini-Teste**

- Definir e explicar os conceitos de fundacionalismo e crenças básicas;
- Caracterizar a perspectiva racionalista enquanto resposta aos problemas da aquisição e justificação do conhecimento;
- Distinguir o conhecimento *a priori* do conhecimento *a posteriori*;
- Assinalar a importância da dúvida e identificar as suas características;
- Explicitar a função da dúvida dentro do projeto cartesiano;
- Distinguir os diferentes níveis da dúvida (argumento da ilusão dos sentidos, argumento da indistinção vigília-sono/sonho e hipótese do génio maligno);
- Expor a ideia do *cogito* e a sua emergência;
- Explicar o dualismo cartesiano;
- Identificar e exemplificar os tipos de ideias (adventícias, factícias e inatas);
- Explicar a importância e a necessidade de Deus na filosofia de Descartes;
- Identificar e distinguir os argumentos de comprovação da existência de Deus (argumento da marca impressa, argumento da causa do *cogito* e argumento ontológico);
- Estabelecer as principais críticas à filosofia de Descartes e ao projeto cartesiano;
- Apresentar o projeto cartesiano.

## ANEXO VII A)

|                                   |                         |              |  |
|-----------------------------------|-------------------------|--------------|--|
| <b>Turma:</b>                     |                         | <b>Data:</b> |  |
| <b>Nº</b>                         | <b>Nome</b>             |              |  |
| <b>Classificação por Domínios</b> |                         |              |  |
| <b>Conhecimento</b>               | <b>Conceptualização</b> |              |  |
|                                   |                         |              |  |
| <b>Professores</b>                |                         |              |  |

## I GRUPO

Na resposta de **1. a 6.**, assinale a única opção correta.

## 1. Leia o texto seguinte.

*As teorias são, mais do que os instrumentos laboratoriais, as ferramentas essenciais do ofício do cientista. Sem o seu constante auxílio, mesmo as observações e medições feitas pelo cientista dificilmente seriam científicas. Uma ameaça à teoria é, por conseguinte, uma ameaça à vida científica e, embora o empreendimento científico progrida por meio dessas ameaças, o cientista individual ignora-as enquanto puder. Em particular, ignora-as se a sua própria prática anterior já o levou a empenhar-se no uso da teoria ameaçada. Segue-se daí que novas sugestões teóricas, destrutivas de velhas práticas, raramente ou nunca emergem na ausência de uma crise que já não pode ser suprimida.*

T. Kuhn, *A Tensão Essencial*, Lisboa, Edições 70, 1989, p. 256 (texto adaptado)

O texto visa sustentar que:

- A. os cientistas tendem a preservar as teorias e apenas as põem em causa perante a acumulação de anomalias.
- B. os cientistas procuram criticar as teorias e apenas se empenham na sua defesa perante a acumulação de anomalias.
- C. durante a investigação normal, os cientistas procuram observações e medições capazes de falsificarem as teorias.
- D. durante uma crise científica, os cientistas procuram observações e medições capazes de corroborarem as teorias.

## 2. Para Thomas Kuhn:

- A. é a existência de um paradigma que distingue ciência de não ciência.
- B. é a existência de uma crise que distingue ciência de não ciência.
- C. é a existência de enigmas que distingue ciência de não ciência.
- D. é a existência de um método que distingue ciência de não ciência.

## 3. A mudança de paradigma depende de fatores:

- A. objetivos.
- B. subjetivos.
- C. objetivos e subjetivos.
- D. aleatórios.

## 4. Considere as seguintes afirmações.

- 1. Segundo Kuhn, a instauração de um paradigma representa também o emergir de uma comunidade científica.
- 2. A ciência normal corresponde aos períodos em que os cientistas trabalham de acordo com as determinações de um paradigma.
- 3. Para Kuhn, o progresso científico só se faz através de mudanças constantes de paradigmas.
- 4. Nos períodos de crise e de ciência extraordinária, os cientistas não trabalham de acordo com um paradigma, pois é o conceito de paradigma que está em causa.

Podemos considerar que as afirmações:

- A. 1 e 2 são verdadeiras; 3 e 4 são falsas.
- B. 1 e 2 são falsas; 3 e 4 são verdadeiras.
- C. 1 e 3 são verdadeiras; 2 e 4 são falsas.
- D. 1 e 4 são verdadeiras; 2 e 3 são falsas.

5. Para Kuhn, a incomensurabilidade de paradigmas:

- A. significa a impossibilidade de medir corretamente objetos na fase pré-científica.
- B. implica que, na comparação entre paradigmas científicos, os mais avançados conseguem integrar os menos avançados.
- C. é a propriedade que torna o paradigma incompreensível.
- D. significa que os paradigmas são incompatíveis entre si.

6. A ciência, para Kuhn, é objetiva?

- A. Sim, porque a escolha entre paradigmas é feita com base em critérios como a exatidão, a consistência, o alcance, a simplicidade e a fecundidade.
- B. Não, porque na escolha entre paradigmas a subjetividade acaba por ter um papel decisivo.
- C. Sim, porque estuda objetos.
- D. Não, porque as ciências são apenas conjeturas que poderão ser falsificadas.

(6x20=120 pontos)

## II GRUPO

1. Leia o seguinte excerto de uma entrevista a Edgar Morin.

«A pandemia do coronavírus trouxe brutalmente a ciência de volta ao centro da sociedade. Será que ela irá sair transformada?

Edgar Morin: O que me impressiona é que grande parte do público considerava a ciência o repertório de verdades absolutas, de afirmações irrefutáveis. E todos ficaram tranquilos ao ver que o presidente [francês] estava rodeado por um conselho científico. Mas o que aconteceu? Rapidamente, percebemos que esses cientistas defendiam pontos de vista muito diferentes e por vezes contraditórios, seja nas medidas a serem adotadas, nos possíveis novos remédios para responder à emergência, na validade deste ou daquele medicamento, na duração dos ensaios clínicos a realizar... Todas estas controvérsias permitem colocar dúvidas nas mentes dos cidadãos.

Com isso quer dizer que o público corre o risco de perder a fé na ciência?

Edgar Morin: Não, se ele entender que as ciências vivem e progridem através de controvérsias.»

Edgar Morin, entrevistado por Francis Leconte in CNRS, Le Journal (06.04.2020)

1.1. A partir da informação obtida pela leitura, **indique** a que fase da ciência em questão e **sublinhe** a afirmação mais relevante que o demonstra. \_\_\_\_\_ (10 pontos)

1.2. Será que Kuhn concordaria com a posição apresentada por Edgar Morin neste excerto? **Justifique** de forma clara e sucinta. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ (20 pontos)

2. Leia atentamente o texto que se segue:

“[Para uns,] a comunidade científica avança com base em argumentos sólidos sustentados por indícios empíricos sólidos. De acordo com eles, o estilo de raciocínio promovido pela ciência, modelado pelo método científico, é o estilo que melhor contribui para o conhecimento. (...) [Outros, porém,] comparam (...) a substituição de uma teoria científica dominante numa área de investigação a uma conversão religiosa. A comunidade científica não é um agente racional coletivo que, de uma maneira objetiva, pesa razões a favor e contra teorias concorrentes.”

L. Bortolotti, *Introdução à Filosofia da Ciência*, Lisboa, Gradiva, 2008, pp. 210-211 (adaptado)

2.1. **Indique**, sublinhando, em que parte do texto se enquadra a tese de Kuhn. (10 pontos)

2.2. **Explique**, de forma clara e sucinta, o problema da objetividade científica segundo Kuhn. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ (40 pontos)

**ANEXO VII B)****QUESTÃO-AULA DE FILOSOFIA****Turma: 11ºB1****27 de março de 2022****CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CORREÇÃO****I GRUPO**

| <b>ITEM</b> |              | <b>PONTUAÇÃO</b> |
|-------------|--------------|------------------|
| <b>1.</b>   | <b>A</b>     | <b>20</b>        |
| <b>2.</b>   | <b>A</b>     | <b>20</b>        |
| <b>3.</b>   | <b>C</b>     | <b>20</b>        |
| <b>4.</b>   | <b>A</b>     | <b>20</b>        |
| <b>5.</b>   | <b>D</b>     | <b>20</b>        |
| <b>6.</b>   | <b>B</b>     | <b>20</b>        |
|             | <b>TOTAL</b> | <b>120</b>       |

**II GRUPO**

**1.1**.....10 pontos

Indicação da fase da ciência patente no texto.

- Indica que se trata de um período de ciência extraordinária.
- Excerto a sublinhar: *“Rapidamente, percebemos que esses cientistas defendiam pontos de vista muito diferentes e por vezes contraditórios”*.

**1.2**.....30 pontos

Concordância entre Kuhn e Edgar Morin

- Indica que Kuhn concordaria com a ideia de que a histórica da ciência é marcada por controvérsias que ditam períodos de descontinuidade e rutura na mudança de paradigmas (revoluções científicas que substituem paradigmas).
- Indica que Kuhn concordaria com a ideia de cientistas a trabalhar em paradigmas diferentes poderem terem formas diferentes e inconciliáveis de ver o mundo.

(...)

| <b>Níveis</b> | <b>Descritores de desempenho</b>   | <b>Pontuação</b> |
|---------------|--|------------------|
| <b>4</b>      | Indica e justifica com rigor e de modo completo e preciso as concordâncias de Kuhn com Morin no excerto apresentado.           | <b>27-30</b>     |
| <b>3</b>      | Indica e justifica, mas apresenta imprecisões ou de modo incompleto as concordâncias de Kuhn com Morin no excerto apresentado. | <b>21-25</b>     |
| <b>2</b>      | Indica e justifica de modo impreciso e incompleto as concordâncias de Kuhn com Morin no excerto apresentado.                   | <b>15-19</b>     |

|          |  |             |
|----------|--|-------------|
| <b>1</b> | Apresenta aspetos avulsos de concordância de Kuhn com Morin, sem articulação lógica e com imprecisões. | <b>8-13</b> |
|----------|--|-------------|

**2.1**.....10 pontos

Indicação da tese de Kuhn no texto.

- Sublinha: “[Outros, porém,] comparam (...) a substituição de uma teoria científica dominante numa área de investigação a uma conversão religiosa. A comunidade científica não é um agente racional coletivo que, de uma maneira objetiva, pesa razões a favor e contra teorias concorrentes.”

**2.2**.....30 pontos

Explicação do problema da objetividade científica na perspetiva de Kuhn.

- Indica os critérios objetivos na escolha de um paradigma: fecundidade, exatidão, consistência, alcance e simplicidade.

- Indica os fatores subjetivos na escolha de um paradigma: valoração e interpretação diferentes dos critérios objetivos e outros fatores individuais, como ideologia política, crenças religiosas, experiência e preferências pessoais de cada cientista, preocupações sociais, nacionalidade e residência, personalidade, prestígio associado aos proponentes de um paradigma, aspetos financeiros, etc..

...

| <b>Níveis</b> | <b>Descritores de desempenho</b>   | <b>Pontuação</b> |
|---------------|--|------------------|
| <b>4</b>      | Refere com rigor e precisão os critérios objetivos aceites pela comunidade científica e os fatores subjetivos que intervêm na escolha de um paradigma.                   | <b>27-30</b>     |
| <b>3</b>      | Refere com imprecisões ou de modo incompleto os critérios objetivos aceites pela comunidade científica e os fatores subjetivos que intervêm na escolha de um paradigma.  | <b>21-25</b>     |
| <b>2</b>      | Refere com imprecisões e de modo incompleto os critérios objetivos aceites pela comunidade científica e os fatores subjetivos que intervêm na escolha de um paradigma.   | <b>15-19</b>     |
| <b>1</b>      | Indica com imprecisões ou de modo incompleto os critérios objetivos aceites pela comunidade científica ou os fatores subjetivos que intervêm na escolha de um paradigma. | <b>8-13</b>      |

## ANEXO VIII A)

|                                   |                         |                        |                     |
|-----------------------------------|-------------------------|------------------------|---------------------|
| <b>Turma:</b>                     |                         | <b>Data:</b>           |                     |
| <b>Nº</b>                         | <b>Nome</b>             |                        |                     |
| <b>Classificação por Domínios</b> |                         |                        |                     |
| <b>Conhecimento</b>               | <b>Conceptualização</b> | <b>Problematização</b> | <b>Argumentação</b> |
|                                   |                         |                        |                     |
| <b>Professores</b>                |                         |                        |                     |

## I GRUPO

Na resposta de **1. a 10.**, assinale a única opção correta.

**1.** Considere a afirmação:

«(...) Em todas as circunstâncias, o artista é visto como um criador de um artefacto que tem uma certa propriedade como a de ser representativo, simbólico ou expressivo.»

George Dickie, *Introdução à Estética*, Bizâncio, Lisboa, 2008, p.140

O modo como no texto é descrito o papel do artista relaciona-se com as teorias:

- (A) institucional e histórica.
- (B) representacional e expressivista.
- (C) institucional e expressivista.
- (D) institucional e representacional.

**2.** O problema da definição da arte é o problema de:

- (A) identificar as propriedades que fazem algo ser arte.
- (B) distinguir as obras-primas das outras obras de arte.
- (C) justificar o que torna a arte valiosa para as nossas vidas.
- (D) explicar o significado estético de cada obra de arte.

**3.** Segundo a teoria expressivista de Collingwood, a capacidade de provocar certas emoções no auditório:

- (A) não é uma condição necessária nem suficiente para esta ser arte.
- (B) é uma condição suficiente, mas não necessária, para esta ser arte.
- (C) é uma condição simultaneamente necessária e suficiente para esta ser arte.
- (D) é uma condição necessária, mas não suficiente, para esta ser arte.

**4.** As teorias não essencialistas da arte são teorias que defendem que:

- (A) não é possível definir arte.
- (B) a arte se define a partir de determinadas características intrínsecas à obra de arte.
- (C) só é possível definir arte se existirem contraexemplos para testar diferentes definições.
- (D) a arte define-se a partir de determinadas condições extrínsecas à obra de arte.



5. A teoria formalista sustenta que o conteúdo representacional de uma obra é:

- (A) determinante para o seu estatuto enquanto obra de arte, pois sem conteúdo representacional, nenhuma obra pode ser uma obra de arte.
- (B) irrelevante para o seu estatuto enquanto obra de arte, pois a única coisa que é determinante para esse efeito são as suas propriedades expressivas.
- (C) irrelevante para o seu estatuto enquanto obra de arte, pois uma obra que tenha conteúdo representacional não pode ser uma verdadeira obra de arte.
- (D) irrelevante para o seu estatuto enquanto obra de arte, pois a única coisa que é determinante para esse efeito são as suas propriedades formais.

6. O pintor Wassily Kandinsky, autor de muitas pinturas abstratas, disse que as manchas negras nas suas obras representam a morte, embora não imitem a morte.

Estas afirmações podem ilustrar a ideia de que a arte é:

- (A) uma representação imitativa.
- (B) uma representação simbólica.
- (C) a expressão de emoções.
- (D) a apresentação de uma forma significativa.

7. Considera as seguintes frases e selecione a alínea quais avalie corretamente.

1. Segundo as teorias essencialistas, há determinadas características que estão presentes em todas as obras de arte e que constituem a natureza da arte.
2. Segundo as teorias não-essencialistas não há características intrínsecas comuns a todas as obras de arte.
3. Tanto as teorias essencialistas como as teorias não-essencialistas reconhecem condições necessárias e suficientes definidoras da arte.

- (A) As três frases são falsas.
- (B) As três frases são verdadeiras.
- (C) As frases 1 e 2 são verdadeiras. A frase 3 é falsa.
- (D) As frases 1 e 3 são verdadeiras. A frase 2 é falsa.

8. Segundo a teoria institucional, haver um artefacto:

- (A) é apenas uma condição necessária para que haja uma obra de arte.
- (B) é apenas uma condição suficiente para que haja uma obra de arte.
- (C) é uma condição necessária e suficiente para que haja uma obra de arte.
- (D) não é uma condição necessária, nem suficiente, para que haja uma obra de arte.

9. Esta música prende a nossa atenção devido à sua harmonia e equilíbrio.

Esta afirmação enquadra-se na teoria:

- (A) da arte como representação.
- (B) da arte como expressão.
- (C) formalista da arte.
- (D) institucional da arte.

10. O *graffiti*, independentemente do conteúdo da obra, pode ser usado como objeção à teoria:
- (A) representacional.
  - (B) expressivista.
  - (C) formalista.
  - (D) historicista.

(10x6=60 pontos)

## II GRUPO

1. Leia atentamente o texto que se segue e procure responder às questões propostas.

«**Nigel Warburton:** Vejamos o exemplo da *Fonte*, de Duchamp – que era um urinol assinado e produzido em massa. Como é que isso pode ser considerado uma obra de arte? O original foi perdido, mas Duchamp fez algumas cópias autenticadas que agora estão no museu *Tate Modern*, no *Beaubourg Centre* e em vários lugares do mundo. Como podem ser consideradas obras de arte?

**Derek Matravers:** A diferença entre o urinol de Duchamp e um urinol comum ou de um jardim é que Duchamp vinculou o seu urinol ao mundo da arte, e isso é o que o torna uma obra de arte. Então, (...) algo é uma obra de arte se, em primeiro lugar, for um artefacto e, em segundo lugar, alguma pessoa ou pessoas, agindo em nome do mundo da arte, o apresentaram como um candidato para apreciação. Então, o que podemos ver aqui é Duchamp a apresentar o urinol como um candidato à apreciação, e é isso que torna esse urinol *arte* e ou outros urinóis *não arte*.

David Edmonds, Nigel Warburton (2010), *Philosophy Bites*, Oxford, Oxford University, p. 158.

- 1.1. Que teoria da arte é defendida neste texto por Derek Matravers? **Justifique.**

(20 pontos)

- 1.2. **Exponha** duas objeções que se poderão levantar à teoria identificada.

(30 pontos)

2. **Distinga** a representação simbólica da representação imitativa.

(20 pontos)

3. Segundo algumas teorias, as características definidoras da arte são intrínsecas às obras. Segundo outras teorias, são contextuais. Dê um exemplo de cada uma dessas características, **enquadrando-o** na respetiva teoria.

(30 pontos)

### III GRUPO

1. Atente no texto que se segue e responda à pergunta acerca do mesmo.

«(O) artista belga Francis Alys escolheu mandar um pavão vivo à Bienal de Veneza em vez de comparecer pessoalmente. A atividade do pavão é apresentada como uma obra de arte intitulada *O Embaixador*. Os galeristas britânicos do artista forneceram um comentário útil sobre o significado desta obra de arte:

A ave irá pavonear-se em todas as exposições e festas como se fosse o próprio artista. É burlesca, insinuando a vaidade do mundo da arte e remetendo para as velhas fábulas com animais.

Nigel Warburton, *O que é a arte?*, Trad. Célia Teixeira, Lisboa, Bizâncio (2007), p.13

Será que *O Embaixador* de Francis Alys é uma verdadeira obra de arte? **Justifique.**

Na sua resposta deve:

- formular o problema suscitado pela obra;
- classificar a obra como arte ou não arte, apelando a uma das teorias não-essencialistas da arte estudadas;
- justificar adequadamente a perspectiva defendida.

(40 pontos)

**ANEXO VIII B)****TESTE DE FILOSOFIA****Turma: 11ºB1****15 de maio de 2022****CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CORREÇÃO****I GRUPO**

| <b>ITEM</b> |              | <b>PONTUAÇÃO</b> |
|-------------|--------------|------------------|
| <b>1.</b>   | <b>B</b>     | <b>6</b>         |
| <b>2.</b>   | <b>A</b>     | <b>6</b>         |
| <b>3.</b>   | <b>A</b>     | <b>6</b>         |
| <b>4.</b>   | <b>D</b>     | <b>6</b>         |
| <b>5.</b>   | <b>D</b>     | <b>6</b>         |
| <b>6.</b>   | <b>B</b>     | <b>6</b>         |
| <b>7.</b>   | <b>B</b>     | <b>6</b>         |
| <b>8.</b>   | <b>A</b>     | <b>6</b>         |
| <b>9.</b>   | <b>C</b>     | <b>6</b>         |
| <b>10.</b>  | <b>D</b>     | <b>6</b>         |
|             | <b>TOTAL</b> | <b>60</b>        |

**Domínio do conhecimento****II GRUPO**

**1.1**.....20 pontos  
 Identificação e justificação da teoria da arte presente no texto (**domínio do conhecimento e da conceptualização**).

- Indica que a teoria da arte em questão é a teoria institucional.
- Justifica, apresentando as condições suficientes e necessárias para classificar algo como arte à luz da teoria institucional.

| <b>Níveis</b> | <b>Descritores de desempenho</b>  | <b>Pontuação</b> |
|---------------|---|------------------|
| <b>4</b>      | Indica a teoria institucional da arte e justifica com rigor e precisão as condições necessárias e suficientes.                  | <b>18 -20</b>    |
| <b>3</b>      | Indica a teoria institucional da arte e justifica com imprecisões ou de modo incompleto as condições necessárias e suficientes. | <b>14 -17</b>    |
| <b>2</b>      | Indica a teoria institucional da arte e justifica com imprecisões e de modo incompleto as condições necessárias e suficientes.  | <b>10 -13</b>    |
| <b>1</b>      | Indica a teoria institucional da arte, mas não justifica adequadamente, apresentando aspetos avulsos da teoria.                 | <b>6 - 8</b>     |

**1.2**.....30 pontos  
 Objecões à teoria institucional da arte (**domínio do conhecimento e da conceptualização**)

- Indica que a teoria institucional é demasiado abrangente por qualquer artefacto poder ser candidato à apreciação.
- Indica que a teoria institucional é demasiado restritiva por excluir a arte solitária.
- Indica que a definição institucional é viciosamente circular.
- Indica que a teoria institucional é contraditória.

| Níveis | Descritores de desempenho   | Pontuação |
|--------|---|-----------|
| 4      | Expõe com rigor e de modo completo e preciso duas objecções à teoria institucional da arte. | 27-30     |
| 3      | Expõe com imprecisões ou de modo incompleto duas objecções à teoria institucional da arte.  | 21-25     |
| 2      | Expõe com imprecisões e de modo incompleto duas objecções à teoria institucional da arte.   | 15-19     |
| 1      | Expõe com imprecisões ou de modo incompleto uma objecção à teoria institucional da arte.    | 8-13      |

**2**.....20 pontos  
 Distinção entre representação simbólica e representação imitativa. (**domínio do conhecimento e da conceptualização**)

- Explica que na representação imitativa se procura reproduzir, de forma fiel e rigorosa, um determinado objeto ou o mundo, imitando-o tal como ele é na realidade, enquanto na representação simbólica se utiliza algo que está em vez do mundo ou do objeto e que remete para estes.

...

| Níveis | Descritores de desempenho  | Pontuação |
|--------|--|-----------|
| 4      | Distingue com rigor e de modo completo e preciso representação simbólica de representação imitativa.                   | 18-20     |
| 3      | Distingue com imprecisões ou de modo incompleto representação simbólica de representação imitativa.                    | 14-17     |
| 2      | Distingue com imprecisões e de modo incompleto representação simbólica de representação imitativa.                     | 10-13     |
| 1      | Define apenas representação simbólica ou representação imitativa, sem as distinguir e de forma imprecisa e incompleta. | 6-8       |

**3**.....30 pontos  
 Exemplificação de características e indicação de teoria (**domínio do conhecimento e da conceptualização**)

- No que se refere às teorias essencialistas, indica que todas as obras de arte são representação (teoria representacionista) OU todas as obras de arte são expressão de emoções ou sentimentos (teoria expressivista) OU todas as obras de arte possuem forma significativa (teoria formalista). Indica que a teoria é essencialista porque as características apontadas são propriedades essenciais comuns a todas as obras de arte.
- No que se refere às teorias não essencialistas, indica que todas as obras de arte são um artefacto ao qual foi atribuído o estatuto de candidato à apreciação por algum representante do mundo da arte (teoria institucional) OU todas as obras de arte partilham com outros artefactos uma visão com bons precedentes históricos intencionalmente planeada pelo titular da obra (teoria histórica). Indica que a teoria é não essencialista porque as características apontadas como definidoras de toda a arte são propriedades extrínsecas ou relacionais ou contextuais.

| Níveis | Descritores de desempenho  | Pontuação |
|--------|--|-----------|
| 4      | Exemplifica e enquadra, com rigor e precisão, as teorias solicitadas.                    | 27-30     |
| 3      | Exemplifica e enquadra, com imprecisões ou de modo incompleto, as teorias solicitadas.   | 21-25     |
| 2      | Exemplifica e enquadra, com imprecisões e de modo incompleto, as teorias solicitadas.    | 15-19     |
| 1      | Exemplifica ou identifica, com imprecisões e de modo incompleto, as teorias solicitadas. | 8-13      |

4.....  
 .....40 pontos

**Indicação se a obra *O Embaixador de Francis Alys* é uma verdadeira obra de arte**

- Formula o problema da definição da arte, particularmente;
- Defende a teoria institucional da arte: a obra pode legitimamente ser considerada uma obra de arte.
  - Define a teoria institucional da arte: algo é uma obra de arte no sentido classificativo se, e só se, algo é um artefacto que possui um conjunto de características ao qual foi atribuído o estatuto de candidato à apreciação por uma ou várias pessoas que atuam em nome de uma determinada instituição social (o mundo da arte);
  - Justifica a sua posição sustentando que há obras de arte com uma forma indistinguível de objetos comuns do quotidiano, o que mostra que aquilo que é relevante para o seu estatuto enquanto obras de arte não são as propriedades intrínsecas e manifestas dos mesmos (como as suas propriedades formais ou as suas funções originais), mas sim as suas propriedades extrínsecas e relacionais (como a propriedade do estatuto).
  - Pode ainda acrescentar que o fracasso das teorias essencialistas se deve, precisamente, ao facto de se focarem em propriedades intrínsecas e manifestas dos objetos, em vez de se focarem em propriedades extrínsecas e relacionais como o estatuto.
  - Indica que é precisamente por se focar neste tipo de propriedades que a teoria institucional se revela capaz de definir «arte» sem impor qualquer tipo de limitações ao processo de criação artística.
- Defende a teoria histórica da arte: a obra pode legitimamente ser considerada uma obra de arte.
  - Define a teoria histórica da arte: algo é uma obra de arte se, e só se, o titular da obra tem a intenção séria de que a mesma seja encarada como o foram as obras de arte precedentes.
  - Justifica a sua posição sustentando que o seu autor tem direitos de propriedade sobre a obra e tem a intenção séria de que esta seja encarada como uma crítica à própria instituição do mundo da arte, o que tem bons precedentes históricos porque já havia sido feito com obras de arte anteriores.
  - Alega que para que algo possa ser arte tem de ter algum tipo de conexão com obras de arte anteriores. Considerar que essa conexão pode consistir: a) no facto de haver uma semelhança exterior com obras de arte anteriores; ou b) no facto de proporcionar o mesmo tipo de prazer/experiência proporcionado por obras de arte anteriores; ou c) no facto de se pretender que isso seja tratado ou encarado como as obras de arte anteriores foram corretamente encaradas ou tratadas. Constatar que essa conexão não consiste no facto de haver uma semelhança exterior com obras de arte anteriores nem no facto de proporcionar o mesmo tipo de prazer/experiência proporcionado por obras de arte anteriores. Concluir que essa conexão, neste caso, consiste no facto de se pretender que algo seja tratado ou encarado como as obras de arte anteriores foram encaradas ou tratadas.

| A classificação final da resposta resulta da soma das pontuações atribuídas a cada um dos parâmetros seguintes: |               |   |                  |
|---|---------------|---|------------------|
| A – Problematização.....  |               |   | 10 pontos        |
| B. Argumentação.....  |               |   | 20 pontos        |
| C. Adequação conceptual e teórica.....  |               |   | 10 pontos        |
| <b>Parâmetros</b>   | <b>Níveis</b> | <b>Descritores de desempenho</b>  | <b>Pontuação</b> |
| <b>A.<br/>Problematização</b>   | <b>2</b>      | Identifica e formula corretamente o problema em causa.  | <b>10</b>        |
|   | <b>1</b>      | Identifica e formula de forma implícita e/ou com imprecisões o problema em causa.   | <b>5-8</b>       |
| <b>B.<br/>Argumentação</b>  | <b>4</b>      | Apresenta inequivocamente a posição defendida. Evidencia um bom domínio das competências argumentativas, articulando adequadamente os argumentos, as razões ou os exemplos apresentados a favor de uma das teorias.       | <b>18-20</b>     |
|   | <b>3</b>      | Apresenta a posição defendida. Evidencia domínio do essencial das competências argumentativas, articulando de forma parcial ou com imprecisões ou exemplos a favor de uma das teorias.                                    | <b>14-17</b>     |
|   | <b>2</b>      | Apresenta de forma implícita a posição defendida. Evidencia domínio satisfatório das competências argumentativas, elencando de forma parcial e com imprecisões argumentos, razões ou exemplos a favor de uma das teorias. | <b>10-13</b>     |
|   | <b>1</b>      | Não apresenta a posição defendida. Evidencia dificuldades argumentativas, elencando, de forma parcial e com imprecisões, argumentos, razões ou exemplos.  | <b>6-8</b>       |
| <b>C.<br/>Adequação conceptual e teórica</b>  | <b>3</b>      | Aplica rigorosa e coerentemente os conceitos relevantes para a discussão do problema e mobiliza com rigor a perspetiva teórica escolhida, mostrando compreendê-la.  | <b>10</b>        |
|   | <b>2</b>      | Aplica com imprecisões pontuais os conceitos relevantes para a discussão do problema e mobiliza a perspetiva teórica escolhida, mostrando a compreensão essencial da mesma.   | <b>8</b>         |
|   | <b>1</b>      | Aplica com imprecisões os conceitos relevantes para a discussão do problema, mostrando falhas na compreensão da perspetiva teórica escolhida.   | <b>5</b>         |

**ANEXO VIII C)****Disciplina: Filosofia, 11º Ano****Objetivos**

- Formular o problema da definição de arte, justificando a sua importância filosófica;
- Distinguir as condições necessárias e suficientes das diversas definições de arte;
- Distinguir as teorias essencialistas e não essencialistas;
- Enquadrar e classificar as diversas definições de arte no seio das teorias essencialistas ou das teorias não essencialistas;
- Definir a teoria da arte como representação, explicar os seus conceitos essenciais;
- Indicar as condições necessárias e/ou suficientes para classificar algo como arte à luz da teoria representacionista;
- Distinguir a representação imitativa da representação não imitativa ou simbólica;
- Analisar criticamente a teoria representacionista;
- Definir a teoria da arte como expressão, explicar os seus conceitos essenciais;
- Indicar as condições necessárias e/ou suficientes para classificar algo como arte à luz da teoria expressivista;
- Distinguir as perspectivas de Tolstói e Collingwood relativamente à teoria expressivista da arte;
- Avaliar criticamente a teoria expressivista;
- Definir a teoria da arte como forma signifiante, explicar os seus conceitos essenciais;
- Indicar as condições necessárias e/ou suficientes para classificar algo como arte à luz da teoria formalista;
- Reconhecer as limitações da teoria formalista;
- Definir a teoria institucional da arte, explicar os seus conceitos essenciais;
- Indicar as condições necessárias e/ou suficientes para classificar algo como arte à luz da teoria institucional;
- Evidenciar objeções à teoria institucional;
- Definir a teoria histórico-intencional da arte, explicar os seus conceitos essenciais;
- Indicar as condições necessárias e/ou suficientes para classificar algo como arte à luz da teoria histórica;
- Analisar criticamente a teoria histórica;
- Avaliar obras de arte à luz das teorias da arte estudadas.