



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Joaquim José Forte Falcão

Pensar o Libertismo a partir de Jean Paul Sartre

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário , orientado pelo/a Professor Doutor Alexandre Franco de Sá e pela Professora Doutora Elsa Margarida da Silva Rodrigues, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Junho de 2022

FACULDADE DE LETRAS

PENSAR O LIBERTISMO A PARTIR DE JEAN PAUL SARTRE

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Pensar o Libertismo a partir de Jean Paul Sartre
Autor/a	Joaquim José Forte Falcão
Orientador/a(s)	Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco de Sá Doutora Elsa Margarida da Silva Rodrigues
Júri	Presidente: Doutora Judite Manuela Silva Nogueira Carecho Vogais: 1. Doutor Luís António Ferreira Correia Umbelino 2. Doutor Alexandre Guilherme Barroso Matos Franco de Sá
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Data da defesa	24-10-2022
Classificação do Relatório	11 valores
Classificação do Estágio e Relatório	10 valores

1 2



9 0

FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Agradecimentos

A nossa própria vida é uma memória. Este trabalho é a prova dessa senda, caminhando para a luz perpétua. O psicanalista das letras, o filósofo português Eduardo Lourenço, nascido e sepultado na Beira Interior, em S. Pedro do Rio Seco, ao pé de Espanha, apenas pedia a Deus, caso fosse de existência perpétua, um favor, tentando citar Heidegger: “Quando morrer e, o Eduardo, chegar ao pé de Deus, para o mesmo Deus o desembrulhar”.

Os filósofos Henri Bergson e Paul Ricoeur apresentam diferentes conceções em relação ao conceito da memória. Para Bergson, observa-se que sua proposta de reflexão começa a partir da leitura do mundo, por meio de imagens e a apreensão desse mundo por meio do corpo. Já Ricoeur, argumenta que a memória é um processo cognitivo, como rememoração, caracterizando-se de duas maneiras, a saber: uma passiva e outra ativa. Na primeira, a lembrança pode ser acometida espontaneamente, por algum sentimento no presente. Já a segunda, configura-se como uma anamnese, buscando-se o passado.

Pela minha memória, queria agradecer ao Coronel Arnaldo Costeira, um capitão de abril de Viseu, que, quando ainda era adolescente, me aliciou o gosto pela filosofia, pela leitura, dando-me o melhor de si. Foi um grande homem. O seu coração gerou alegrias em todos os seus amigos!

Agradeço também aos meus pais e à minha família, que me ajudaram, e às minhas namoradas, que me acompanharam num esforço pessoal.

Aos meus professores de filosofia, da FLUC, na escola D. Dinis, Coimbra, que sempre me apoiaram, mesmo em dias cinzentos, tiveram sempre palavras de infinita esperança. Também, ao meu colega de estágio, Luís Francisco, que me deu um bom testemunho na amizade e na esperança.

RESUMO

Pensar o Libertismo a partir de Jean Paul Sartre

Pensar o libertismo a partir de Jean Paul Sartre constitui o tema do relatório do estágio pedagógico do Mestrado em ensino de Filosofia no Ensino Secundário. Oriento esta escolha de acordo com duas lógicas pragmáticas. Uma decorre de, após uma reflexão sobre as Aprendizagens Essenciais previstas em legislação, relativas ao décimo ano de Filosofia, ter concluído que o tópico da Liberdade aparece vazio de referenciais autorais. Creio que esta proposição da questão não favorece a compreensão da mesma e torna vagas as possibilidades pedagógicas. Adicionalmente, nas aulas do Seminário Científico Didático de acompanhamento, a possibilidade de 'recheiar' de autores o tema do Determinismo/Liberdade emergiu como uma sugestão, que agora traduzo na redação deste texto.

Dividirei o relatório em três partes. Uma respeitante ao decurso do estágio propriamente dito, procura ser uma reflexão descritiva do mesmo, nas suas forças e fraquezas, assumindo um registo simultaneamente descritivo, analítico, além de contextualizador. A segunda parte é composta por um ensaio de explanação do tema teórico mencionado, recortando em Sartre a referência ao tema da subjetividade, no contexto das suas considerações de teor ético sobre a liberdade. Fundamentalmente, serão as obras *O Ser e o Nada* e *o Existencialismo é um Humanismo* a guiar a reflexão. A terceira parte compreende um esboço de didatização desta questão, com a apresentação de três aulas devidamente planificadas, bem como dos respetivos dispositivos didáticos a utilizar.

A tese de Sartre pode ser resumida na convicção de que não existe nenhuma natureza humana que preceda a existência, passível de ser apresentada como critério do agir. Segundo o autor, a existência tem precedência relativamente à essência. O sujeito é aquilo que ele faz de si mesmo, como produto que é da sua liberdade.

Sem um Deus que conceba uma natureza humana *a priori*, tudo depende da liberdade. Em si mesma, a vida não tem sentido ou valor. É tarefa do ser humano dar-lhe sentido. Antes de ser vivida, a vida não é nada. O valor da vida é o sentido que cada um escolhe dar-lhe.

Sartre, de um modo contextualizado, reflete contra uma antropologia que situa os valores nas estruturas pré-determinadas da natureza. Esta interpretação naturalista é incompatível com a liberdade e a criatividade humanas. Reivindica a libertação do ser humano da esfera cultural e histórica, para que transcenda a natureza e passe a viver o reino da absoluta liberdade. Este não nasceu marcado pela escolha de ser ou não livre, mas foi lançado na existência desta forma. Torna-se fundamental precisar o que entende o autor por condição humana e como pode preencher de conteúdo uma noção de liberdade que não fica entregue a uma pura arbitrariedade ocasional e possa contribuir para que a Humanidade se humanize.

Palavras-chave: Liberdade; Determinismo; Existência; Responsabilidade; Essência

ABSTRACT

Thinking about libertism from the point of view of Jean Paul Sartre

Thinking about libertism from the point of view of Jean Paul Sartre is the theme of the report on the pedagogical internship of the Master in Philosophy teaching in Secondary Education. I guide this choice according to two pragmatic logics. One stems from, after a reflection on the Essential Learning provided for in legislation relating to the tenth year of Philosophy, having concluded that the topic of Freedom appears empty of authorial references. I believe that this proposition of the question does not favor the understanding of it and makes the pedagogical possibilities vague. Additionally, in the classes of the accompanying Scientific Didactic Seminar, the possibility of 'filling' the theme of Determinism/Freedom with authors emerged as a suggestion, which I now translate in the writing of this text.

I will divide the report into three parts. One concerning the course of the internship itself, seeks to be a descriptive reflection of it, in its strengths and weaknesses, assuming a simultaneously descriptive, analytical, and contextualizing register. The second part consists of an essay explaining the theoretical theme mentioned, using Sartre's reference to the theme of subjectivity, in the context of his ethical considerations on freedom. Fundamentally, the works *The Being and Nothingness* and *Existentialism is a Humanism* will guide the reflection. The third part comprises a didactic sketch of this issue, with the presentation of three properly planned classes, as well as the respective didactic devices to be used.

Sartre's thesis can be summarized in the conviction that there is no human nature that precedes existence, capable of being presented as a criterion for acting. According to the author, existence takes precedence over essence. The subject is what he makes of himself, as a product of his freedom.

Without a God who conceives of human nature a priori, everything depends on freedom. In itself, life has no meaning or value. It is the human being's task to make sense of it. Before being lived, life is nothing. The value of life is the meaning that each one chooses to give it.

Sartre, in a contextualized way, reflects against an anthropology that places values in the predetermined structures of nature. This naturalistic interpretation is incompatible with human freedom and creativity. It demands the liberation of the human being from the cultural and historical sphere, so that he transcends nature and begins to live the realm of absolute freedom. This one was not born marked by the choice of being free or not, but was thrown into existence in this way. It is essential to specify what the author understands by the human condition and how he can fill with content a notion of freedom that is not left to pure occasional arbitrariness and can contribute to humanizing humanity.

Keywords: Freedom; Determinism; Existence; Responsibility; Essence

Ser Professor

“O drama do ser termina na libertação final pelo bem”¹

Como dizia Jorge Luís Borges [1899 – 1986], “o estilo do desejo é a eternidade”.

Sebastião da Gama marcou os professores, sobretudo os portugueses da minha geração, ou, pelo menos, marcou-me a mim; Defendia uma relação de proximidade entre aluno e professor. Dizia, “ensinar é amar”. Foi ele, sobretudo, que inspirou a criação da Liga para a Proteção da Natureza, [1948], a primeira associação ambientalista portuguesa.

Morreu aos 27 anos, tuberculoso, mas tem uma obra de amor e de relação com o divino. Cada degrau desta escola em que iniciei a minha carreira como professor de Filosofia representa a própria pedagogia de Sebastião da Gama.



¹ SERRÃO, Joel, Filosofia, «[Obras Completas | Antero de Quental»]. Universidade Açores, Editorial Comunicação, 1ª edição, 1991, Lisboa, [p. 254.]

ÍNDICE

Introdução	
PARTE UM.....	1
1. Caraterização da Escola.....	1
1.1. A imagem pública	1
1.2. Caminhos andados	2
1.3. Caraterização da Escola na atualidade.....	2
1.4. Os alunos.....	4
1.5. Pessoal Docente e Não Docente	5
1.6. Projetos Escolares	5
1.7. Parcerias	6
2. Reflexão crítica sobre as Aprendizagens Essenciais	6
3. Caraterização da Turma	9
3.1. Aluno a aluno.....	9
3.2. Leitura geral da turma.....	12
4. Reflexão crítica sobre a prática pedagógica ampla.....	17
4.1. Primeiro momento de reflexão: setembro-outubro de 2020	17
4.1.1. Introdução	17
4.1.2. Relação com o Corpo docente	18
4.1.3. Reuniões semanais com o Professor Orientador	18
4.1.4. Breves e prévias intervenções com a turma	18
4.2. Segundo momento de reflexão: novembro-dezembro de 2020	19
4.2.1. Contexto motivacional	19
4.2.2. Uma visão fundamentada e prospetiva do estágio.....	20
4.2.3. Aulas observadas do professor orientador	20
4.2.4. Reuniões semanais com o Professor Orientador	20
4.3. Terceiro momento de reflexão: janeiro-fevereiro de 2021	21

4.3.1. Contexto motivacional	21
4.3.2. O estágio no quadro do todo da Escola, da Universidade e da legislação.....	21
4.3.3. Aulas observadas do professor orientador	22
4.3.4. Relação com o corpo docente.....	22
4.3.5. A pessoa dos professores orientadores	22
4.3.6. Reuniões semanais do núcleo estágio	23
4.4. Quarto momento de reflexão: março de 2021	23
4.4.1. Um revés como desafio de superação	23
4.5. Quinto momento de avaliação: maio de 2021.....	24
4.5.1. Momento central da prática pedagógica supervisionada.....	24
4.5.2. Palavra final	25
5. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica supervisionada	25
PARTE DOIS.....	27
1. Fundamentos de uma escolha	27
2. Contraponto e alavanca de reflexão	28
3. Sartre, pensado no quadro do libertismo	28
3.1. O Ser e o Nada	30
3.2. O existencialismo é um humanismo	30
4. Pensar a liberdade: toda a ação é intencional	31
5. A existência precede a essência	32
6. A angústia	34
7. A Má Fé.....	36
PARTE TRÊS.....	37
1. Nota Introdutória	37
Conclusão	
BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS.....	

Introdução

Pensar o Libertismo a partir de Jean Paul Sartre constitui a opção consciente de tentativa de preenchimento com a obra de um autor representativo de um conteúdo que surge no programa de Filosofia do 10º Ano sem esta ancoragem, que considero relevante.

O presente relatório divide-se em três partes.

Num primeiro momento considera-se a caracterização da Escola Secundária D. Dinis, sobretudo como um organismo vivo e dinâmica. Feita num tempo e num espaço, mas preenchida fundamentalmente de pessoas. Sublinha-se, neste tópico, a caracterização da turma com que trabalhei, da dinâmica evolutiva do estágio, mormente no que respeita ao trabalho de acompanhamento por parte do professor orientador. Constituem um segundo núcleo deste primeiro ponto uma série de reflexões relativas à prática pedagógica supervisionada, anotando-se as suas fragilidades e as suas virtudes.

A segunda parte do relatório é dedicada à fundamentação teórica da temática do Libertismo na obra de Jean Paul Sartre, com destaque para o texto *O Ser e o Nada*. Aqui se procura percorrer o itinerário concetual e teórico que conduz à afirmação da precedência da existência sobre a essência, no quadro do ser existencialismo ateu. Merece destaque o conceito de angústia que reflete a noção de responsabilidade absoluta que o sujeito experimenta diante da inevitabilidade de decidir. Trata-se de uma verdadeira 'condenação', que o torna consciente de carregar sobre si o mundo inteiro. Pelo meio, a má fé constitui o subterfúgio, o auto engano, com o qual o sujeito pretensamente se ilude, tentando erguer alibis que aliviem o peso da responsabilidade de decidir. Em vão, porque vai defrontar-se sempre, num ponto qualquer, com essa necessidade.

O momento final do relatório compreende uma proposta de didatização em três aulas da temática do Libertismo. Alguns destes recursos foram testados no contexto do estágio, outros foram projetados como possibilidade, a partir da turma com que trabalhei.

PARTE UM

1. Caraterização da Escola

1.1. A imagem pública



Desde a sua origem, desenhou-se para a Escola Secundária com terceiro ciclo D. Dinis, de Coimbra, um perfil de uma certa antipatia social, rótulo do qual o estabelecimento de ensino nunca se libertou. O contexto socioeconómico e geográfico em que se inseria (e se insere) a sua atividade terá sido determinante, tendo-lhe sido agregado o rótulo de periférica, estigma identificador, do qual a Escola não se emancipou. Uma questão que emerge no todo da comunidade académica, consubstanciada em autocrítica avaliativa é se esta imagem pública se deve(u) apenas a olhares preconceituosos externos ou ao próprio auto conceito da Escola enquanto realidade human, ou ainda ao testemunho positivo que não tem sido capaz de passar para o exterior.

As três afirmações são verdadeiras, pois há toda uma realidade geográfica, económica e social que não se alterou. Pela consciência desta realidade, toda a ação educativa tem ido ao encontro dela e das respostas escolares que os jovens destinatários e as suas famílias procuram. A atestar isto estão os documentos estruturantes da D. Dinis, nomeadamente o seu projeto educativo.²

Em certa medida, a reabilitação da imagem pública tem sido um exercício de esforço, dedicação, disponibilidade e profissionalismo, por parte da comunidade docente. Com gosto no exercício de receber, isso provoca que os olhares exteriores, quando visitam o espaço, surpreendem-se pelo “amor à camisola”, vestida em unísono, quer pelo pessoal docente, quer pelo não docente, mas também pelos alunos. Este percurso tem contribuído para a construção de uma imagem pública positiva e reconhecida, não só pela qualidade dos serviços prestados, mas essencialmente pelas dinâmicas que têm sido incutidas à vida da escola. No entanto, a D. Dinis continua a ser uma escola de periferia e essa continuará a ser a sua realidade, facto que, ao longo do tempo, a Escola tem revertido e capitalizado a seu favor.

² Ver https://www.esdomdinis.pt/images/docsEscola/Documentos_orientadores/ProjetoEducativo21-25.pdf, acedido a 10 de junho de 2022.

1.2. Caminhos andados

«...uma escola é o conjunto de indivíduos que a formam e, sobretudo, é constituída, antes de mais, pelos significados, intenções, modos de ver e compreender que orientam a ação em que estivemos envolvidos» [Projeto Educativo da Escola Secundária D. Dinis]

O «hoje» tem uma história, a nossa história institucional, construída em cima dos caminhos andados por todos quantos antecederam os protagonistas atuais do espaço escolar, criando um sentido de pertença a este espaço/tempo de vida.

Alguns retalhos da história que trouxe a Escola D. Dins até ao hoje da sua existência:

- a atual Escola Secundária com 3º ciclo D. Dinis foi criada pelo Despacho N.º 260 do Ministério da Educação e Cultura, publicado no Diário da República, II Série, de 31 de dezembro de 1985, com o nome de Escola Secundária da Pedrulha. Foi rebatizada com o nome de Escola Secundária D. Dinis em 1987, conforme Portaria N.º 261/87, de 2 de abril, ao abrigo do Decreto-Lei Nº 93/86, de 10 de maio;
- a Comissão Instaladora responsável pela tarefa de erguer um projeto do nada tinha como presidente o Professor Augusto Patrício;
- em 26 de novembro de 1986, deu-se início ao 1º ano letivo, com 7ºs, 8ºs e 9ºs anos. Em 1987, iniciou o 10º ano e só em 1989 passou a funcionar com todos os anos, do 7º ao 12º anos;
- com o aumento de anos de escolaridade, a Escola foi também aumentando os seus espaços. Depois dos blocos A, B, C e F, já prontos em 1986, foi a vez do bloco D e E. Em 1988/89 são os balneários construídos onde hoje é a arrecadação de material e sala de ergómetro, que permitiram a prática da Educação Física, quando a temperatura e as outras condições meteorológicas o permitiam;
- foi no biénio 93/95 que a escola se pôde considerar completa com a construção do Pavilhão Gimnodesportivo;
- desde a sua fundação até ao ano letivo 2008/2009 foi gerida, sempre, por Comissões de Gestão ou Conselhos Diretivos/Executivos resultantes da eleição democrática;
- dando cumprimento ao Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, a escola passou a ser gerida por um diretor;
- no ano letivo 2011-12, entrou em funcionamento a Unidade de Autismo do Ensino Secundário;
- no ano letivo 2012-13, passou a ser escola TEIP.
- no ano letivo 2014-2015, foi assinado o Contrato de Autonomia;
- no ano letivo 2017-18, entrou em funcionamento a Unidade Estruturada de Multideficiência.

1.3. Caraterização da Escola na atualidade

O facto da D. Dinis ser escola TEIP, por si, já é significativo quanto ao tipo de escola e quanto ao meio onde se insere. Querendo a sigla dizer 'Território Educativo de Intervenção Prioritária', é o mesmo que nos localizarmos, de imediato, num ambiente e num meio carenciado.

Localizando-se na zona norte do concelho de Coimbra, numa zona periférica em termos geográficos, a designação "escola periférica" é a melhor designação e caraterização, tendo em conta a sua realidade. Com efeito, a periferização respeita outros níveis para além do geográfico, nomeadamente social e escolar.

A periferização social é um dado de facto, dado que a Escola se insere num meio pobre do ponto de vista económico e social. O reflexo desta realidade, atesta-se no facto de:

- 45 % dos alunos terem ASE;

- 10% serem alunos tutelados (CPCJ, Tribunal de Menores, Instituições de Acolhimento);
 - 14% de alunos terem Necessidades Educativas Especiais;
 - apenas 6% dos pais/encarregados de educação têm formação superior;
 - 89% dos pais/encarregados de educação tem formação igual ou abaixo do 9º Ano de escolaridade, sendo que destes uma percentagem considerável se situa no ou abaixo do 6º ano;
 - 58% dos alunos, à entrada na escola, apresentam repetências no seu trajeto escolar, chegando aos 60% no 3º ciclo;
 - 54% dos alunos são do género masculino, quando a média nacional é de 46% e sabe-se que o género feminino tem melhores resultados escolares.
- a par disto, a Escola tem recebido alunos provenientes de diversas instituições de acolhimento, acontecendo que na área de influência geográfica da escola se situam 3 destas instituições.

O aspeto da periferização escolar, em parte resultante do exposto anteriormente, leva-nos para questões como a oferta educativa e a proveniência e tipos de alunos que procuram a escola.

Nos últimos anos, fruto da evolução educativa no concelho e das políticas adotadas, mas sobretudo das necessidades educativas da comunidade, a escola viu-se na obrigação de trabalhar ofertas “formativas alternativas” para responder aos alunos e visando o sucesso de todos. Assim, tem-se justificado e continuará a justificar-se o funcionamento de turmas PIEF, CEF ou PCAs, sempre que que houver alunos em perigo de insucesso. Nos últimos anos, tem-se registado um aumento dos alunos dos Cursos Profissionais. Com esta oferta formativa, a escola tem funcionado também como “alternativa” a muitos alunos que, não sendo da área geográfica, procuram uma solução deste âmbito.

Ainda neste contexto e dentro da linha da caracterização e enquadramento da Escola, esta defronta-se também com:

- dependência exclusiva da EB 2,3 Rainha Santa, quer para a abertura de turmas do ensino regular do 3º ciclo, só funcionando turmas deste nível de ensino se forem “cedidos” alunos, o que, face à acentuada redução do número de alunos, se agravou porque também aquela escola se debate com a falta de alunos;
- “*guetização*” da escola se comparada com o universo restante das escolas da cidade/concelho e onde encontramos escolas com história (centenárias e com percursos de sucesso) e de centro de cidade, com grande poder de atração;
- Pais/Encarregados de Educação pouco interventivos e que continuam a não valorizar a escola;
- estigma da escola desde a sua fundação, em 1986;
- rede de transportes que está ainda longe de corresponder à dispersão de residências dos atuais ou potenciais alunos.

De salientar que, de acordo com os objetivos do Ministério e do país, em concreto no que respeita à distribuição dos alunos pelas duas grandes modalidades de ensino - Científico-Humanísticos e Ensino Profissional -, os quais são de frequência de 50% para cada uma das vias, a nossa escola atingiu, nos últimos anos, esse objetivo.

Como nota positiva há a registar que, a partir do ano letivo 2016-17, a escola teve um aumento de alunos e de turmas que durou até 2020. Se, contudo, no ano letivo 2017-18, chegou aos 700 alunos, em 2020-21, já baixou para 600. Face ao decréscimo da taxa de natalidade dos últimos anos, a não serem tomadas decisões por quem de direito no que respeita ao cumprimento da rede escolar, a tendência será a de diminuição crescente da população escolar.

1.4. Os alunos

Os serviços que a Escola presta são essencialmente de acordo com os níveis e cursos devidamente aprovados. Contudo, este não se desvincula, antes se integra, num plano global de formação dos alunos.

Tendo em conta que serve dois ciclos distintos de ensino, o perfil do aluno é, também diferenciado:

- No Ensino Básico, encontramos maioritariamente alunos que manifestam resistência à aprendizagem, ainda que uma grande parte manifeste gostar da Escola como espaço de convívio *inter pares*. No total das turmas “alternativas”, podemos isolar um reduzido número de alunos que apresenta um *saber, saber-ser, saber-estar* e *saber-fazer* adequados ao seu nível etário e de ensino. As causas desta situação serão diversas e algumas mesmo fora do âmbito de ação da Escola. Passam por questões socioeconómicas e culturais, por questões de motivação intrínseca e extrínseca e por razões que se prendem com problemas de saúde com consequências na aprendizagem.

Passa também, decerto, por uma resposta ainda não adequada, tanto do sistema de ensino como da própria escola a questões que se prendem com alguma inadaptação ao novo mosaico discente.

No que respeita às turmas do 3º ciclo do ensino regular, o retrato dos alunos melhora ligeiramente, ainda que se verifiquem casos isolados, identificados e devidamente acompanhados, de alunos que manifestam comportamentos desadequados e/ou vivem situações problemáticas.

Efetivamente, não há desafios sem exigências. É um desafio apostar no ensino e na aprendizagem com alunos maioritariamente em regime de “obrigatoriedade”, que resistem ao ensino, que resistem à aprendizagem, que resistem às regras, e que resistem a si próprios. Exige da parte de todos os educadores – professores, pessoal não-docente, técnicos, pais e encarregados de educação - uma criatividade capaz de desgastar estas resistências e de criar espaços de aprendizagem dentro de cada um. Investir-se com paciência, mas com autoridade, apostar-se no conhecimento sem descurar a interação com os saberes de cada um, ser próximo sem deixar de marcar as barreiras necessárias à diferenciação de papéis, são algumas das nossas exigências permanentes.

No final do ciclo, na generalidade, os alunos continuam o seu trajeto «naturalmente» para o Ensino Secundário atual, tenham ou não interesse específico nisso. Para os que ficam por aí, é importante que a Escola tenha sido o espaço capaz de os ter ajudado a, pelo menos, serem cidadãos autónomos, conscientes e interventivos, capazes de se adaptarem à mudança.

No Ensino Secundário, o perfil dos alunos é globalmente mais adequado, podendo isolar-se uma bolsa de comportamentos de resistência à aprendizagem, filtrada naturalmente durante os três anos que compõem este ciclo de estudos. Muitos dos nossos alunos não apresentam, à partida, objetivos de prosseguimento de estudos a um nível superior ou, pelo menos, os que têm metas a atingir, não sonham com vidas reais impossíveis. Temos tido, contudo, um leque de alunos excecionais que, atingindo, com maior ou menor esforço, os objetivos a que se propuseram. São pessoas de sucesso porque se sentem bem “na sua pele”, porque ajudam a construir a vida da e na Escola, porque se sentem amados e respeitados e sabem partilhar este prazer.

Neste quadro, há espaço, entre os 30 e os 40% dos alunos do ensino secundário, para alunos com trajetos escolares regulares: aproveitamento e desempenho razoável, educados e comportados, motivados e participativos e que acabam por ser mobilizadores dos outros alunos para as atividades, quer curriculares, quer de enriquecimento curricular

De referir ainda que os nossos alunos dos Cursos Profissionais têm recebido rasgados elogios nas entidades e empresas onde têm estagiado. Há anos letivos em que não conseguimos satisfazer as empresas que nos solicitam estagiários. Este espaço formativo é ainda marcado pela possibilidade de os alunos dos cursos profissionais poderem fazer estágio em países da união europeia.

O tipo de “clientes” a quem a Escola se destina fá-la repensar e atualizar frequentemente a operacionalização dos objetivos do Ensino Secundário e a organização curricular e gestão pedagógica dos ciclos anteriores.

É neste sentido que, se, por um lado, não se pode ignorar a importância que tem a colocação da escola no ranking nacional, sobretudo no que respeita à imagem pública desta instituição e suas consequências na procura, por outro, esta classificação, desenquadrada da realidade local, de uma análise socioeconómica e cultural dos alunos, nada diz do que se é, faz e quer nesta comunidade educativa e formativa. Aqui, o Ensino Secundário não pode ser encarado como obrigatoriamente e unidirecionalmente pré-universitário.

No final deste ciclo de ensino, os destinos dos alunos são vários, sendo que um número razoável tenta fixar-se na zona ou na cidade, procurando iniciar-se na vida ativa. Assim, rigor e qualidade de ensino não podem ser apenas sinónimos de aquisição/reprodução de saberes meramente cognitivos, com um nível de exigência que se tabelle pelas médias anuais de entrada nos cursos universitários. Este terá de atender aos objetivos e projetos de vida dos alunos, não descurando, portanto, uma formação holística, um desenvolvimento de aqui competências (de comunicação, de cidadania, estratégicas) e de competências específicas, direcionadas para o eventual prosseguimento de estudos – para uns -, e para a inserção na vida ativa – para outros.

1.5. Pessoal Docente e Não Docente

Caraterizam estes dois grupos profissionais o elevado sentido de missão e de serviço público. Em traços gerais, são dedicados, disponíveis, atentos, participativos, qualificados, competentes e experientes. São eles que construíram a escola e criaram o ambiente que a caracteriza: familiar e humanizada. Ambos os grupos profissionais revelam sensibilidade para, por um lado, saberem lidar com os alunos nos problemas com que se confrontam no dia a dia e, por outro, estarem sempre aberto a novos projetos, revelando atitude psicológica e profissional, bem como capacidade autocrítica para procurar fazer mais e melhor.

A Escola tem assistido à renovação dos docentes da escola, em resultado das aposentações de outros, alguns deles desde a sua fundação, a qual se prevê acentuar-se no quadriénio. A este nível irão acontecer grandes alterações.

1.6. Projetos Escolares

A escola tem a funcionar dois Projetos que visam a promoção do sucesso escolar e prevenção do abandono e do absentismo:

- Projeto TEIP
- Projeto PIEF

Paralelamente decorrem outros projetos com vista ao desenvolvimento integral dos alunos:

- *Comenius*
- Escolíadas – Glicínias Plaza
- PESES
- Desporto escolar
- Clube de Teatro

- Clube de Jornalismo
- Clube Laboratório da terra e da vida
- Gabinete do aluno
- Núcleo de Atividade Física e Saúde
- Sala de ginásio e musculação
- Programas de empreendedorismo da Junior Achievement Portugal

1.7. Parcerias

A Escola, no decurso da sua atividade formativa constitui parcerias com diversas instituições, nomeadamente as seguintes:

- Parcerias com empresas, coletividades e instituições onde os alunos dos cursos CEFs, PIEFs e Profissionais realizam os estágios
- Centro de Saúde
- Escola Superior de Enfermagem
- Empresários pela Inclusão Social (EPIS)
- Junta de freguesia de Eiras
- Academia de Basquetebol.
- Centro de Formação Minerva
- Instituição de Solidariedade “Soltar os Sentidos”
- IEFP
- APPACDM

2. Reflexão crítica sobre as Aprendizagens Essenciais

A disciplina de Filosofia constitui uma das quatro disciplinas da componente de formação geral incluída no plano de estudos dos Cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário de Portugal. Trata-se de uma matéria transversal a todos os cursos não-profissionalizantes, traço característico da sua importância nuclear no itinerário formativo curricular dos alunos. É deste ponto de partida que iniciamos uma breve análise crítica relativa às alterações feitas no *Programa de Filosofia* homologado em 2001, que conduziram à formulação de um documento intitulado *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário*.

Em razão de uma mudança regular de objetivos, estratégias e, sobretudo, perspetivas subjacentes, a questão que frequentemente ecoa nos espíritos daqueles que protagonizam a responsabilidade de lecionação da disciplina, bem como na mente dos respetivos alunos, pode formular-se do seguinte modo: “Qual é a importância da Filosofia como disciplina pertencente ao quadro de formação geral, no contexto curricular presente?”

No *Programa Oficial de Filosofia* homologado em 2001, encontramos o seguinte ensaio de resposta: (...) a componente de formação geral tem como função, por um lado, assegurar o desenvolvimento "de uma cultura geral mais ampla e aberta" que inclua "necessariamente uma dimensão crítica e ética, indispensável face ao extraordinário desenvolvimento das ciências e das tecnologias e às suas consequências diretas na nossa vida quotidiana", e, por outro, contribuir "para a construção da identidade pessoal e social dos jovens que lhes permita compreender o mundo em que vivem, integrar-se nele e participar criticamente na sua construção e transformação." Neste enquadramento, a Filosofia emerge como "uma disciplina em que os alunos, em contextos de

aprendizagem que se pretendem dinâmicos, devem aprender a refletir, a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real.”³

No documento *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário*, podemos constatar que os objetivos gerais que são apresentados, em nada diferem daqueles que o Programa de Filosofia de 2001 apontava. Os objetivos gerais da disciplina mantêm-se, então, como sendo os seguintes:

O trabalho filosófico assim desenvolvido visa que o aluno possa ser:

questionador, através do exercício de um pensamento crítico capaz de: mobilizar o conhecimento filosófico e as competências lógicas da Filosofia para formular questões de modo claro e preciso; usar conceitos abstratos para avaliar informação; validar teses e argumentos através de critérios sólidos; avaliar os pressupostos e implicações do seu pensamento e o dos outros e comunicar efetivamente, na busca de solução de problemas que se colocam nas sociedades contemporâneas;

cuidador de si e dos outros, através de um pensamento e ação éticos e políticos que mobilizem com crescente complexidade o conhecimento filosófico para compreender, formular e refletir sobre os problemas sociais, éticos, políticos e tecno- científicos que se colocam nas sociedades contemporâneas, e seu impacto nas gerações futuras, discutindo criticamente as teorias que se apresentam para a resolução desses problemas e assumindo, gradualmente, posições autónomas, devidamente fundamentadas e capazes de sustentar uma cidadania ativa;

respeitador da diferença, ao ser capaz de um pensamento e ações inclusivos; capaz de acolher a diferença individual e cultural num mundo globalizado, a partir da compreensão das razões axiológicas pelas quais as pessoas pensam e agem de formas diferentes;

criativo, ao ser capaz de propor soluções alternativas para problemas filosóficos que lhe são colocados.”⁴

O Ano Letivo de 2021/2022 foi um ano de execução plenamente adaptada das *Aprendizagens Essenciais (AE)* referentes ao Ensino Secundário, realizada no dia 31 de agosto de 2018, Despacho nº 8476-A/2018. Este documento, com o qual a tutela acabou por revogar outros documentos curriculares anteriores nomeadamente o programa da disciplina, visou consolidar melhor quais os conteúdos, os objetivos e as atitudes que devem ser tidas em conta na atividade letiva. Estabelecem uma reestruturação da planificação e dos métodos de avaliação dos conteúdos propostos, considerados essenciais para o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA)*.

A novidade deste documento situa-se ao nível da reformulação dos conteúdos anteriormente lecionados na disciplina de Filosofia nos 10º e 11º anos, alterando os objetivos específicos a alcançar no decorrer do processo de aprendizagem, assim como a ordem cronológica pela qual eles deverão ser cumpridos. Esta alteração veio levantar imensas questões, nada unânimes desde a sua promulgação e que não parecem de fácil resolução, dado que a discussão parece polarizada e de consenso bastante improvável.

³ Maria Manuela Bastos de Almeida (coord.), *Programa de Filosofia do Ensino Secundário*, disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documents/Documents_Disciplinas_novo/filosofia_10_11.pdf, acedido a 20 de maio de 2021.

⁴ *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 10º ano Ensino Secundário, Filosofia*, disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf, acedido a 30 de maio de 2021.

Um primeiro entrave à lecionação tem que ver com o fator tempo, essencial para o aprofundamento maturado de conteúdos. A Filosofia sofreu uma redução de horário de lecionação, tendo sido suprimidos 30 minutos semanais, passando de 180 para 150 minutos semanais, sendo que a distribuição do número de horas pela semana é feita por cada Escola, da forma como esta considera ser mais conveniente. No caso da Escola Secundária com 3º Ciclo D. Dinis, a gestão deste tempo passa por distribuir os momentos de lecionação dos conteúdos da disciplina, por três blocos de aulas de 50 minutos. Parece manifestamente insuficiente para a obtenção de uma visão fundamentada e refletida dos conteúdos, tendente à elaboração progressiva de sínteses críticas, facto atenuado por alguma recuperação que os quatro tempos semanais do 11º ano poderão favorecer.

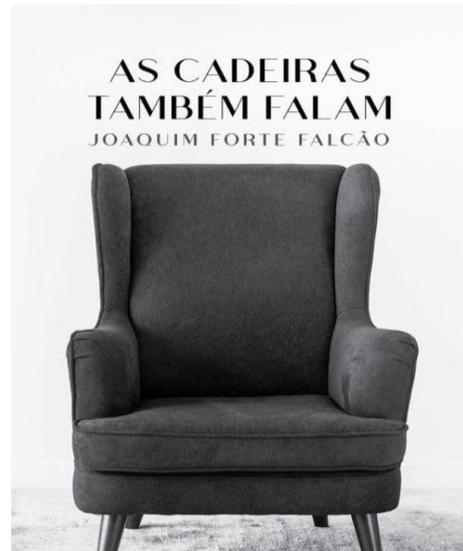
Ainda assim, com a implementação do documento *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário*, as alterações mais significativas respeitam à eliminação de determinados conteúdos presentes no *Programa de Filosofia* (2001), com uma maior atenção à lógica proposicional, que passa a ser obrigatória, sendo que antes se apresentava como opcional em relação à lógica de Aristóteles.

Uma outra mudança significativa diz respeito à permuta de alguns conteúdos que antes se encontravam no Programa de Filosofia de 11º ano e que, agora, se encontram nas *Aprendizagens Essenciais de 10º ano de Filosofia no Ensino Secundário*.

A temática do discurso argumentativo passa a ser considerada importante no início do contacto com a disciplina de Filosofia, pelo que deixou de ser uma matéria lecionada no 11º ano, para ser lecionada nos primeiros momentos do 10º. A par com a lecionação da subunidade da lógica proposicional (agora, conteúdo de lecionação obrigatória), que também se torna matéria a ser lecionada no 10º ano e não no 11º, o domínio da argumentação mostra-se imprescindível para que o aluno possa, posteriormente, desenvolver da forma pretendida, as restantes capacidades que se pretendem alcançar nos outros conteúdos filosóficos.

Apesar de os Professores de Filosofia apresentarem unanimidade relativamente à importância do desenvolvimento do domínio da argumentação e da lógica, uma das maiores críticas feita à adoção deste documento *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário* relaciona-se, precisamente com este ponto. Muitos são os Professores que apontam que a alteração que passa a indicar a lógica proposicional como conteúdo de lecionação obrigatória, bem como a pretensão da aquisição de uma série de competências lógicas, fazem com que, alicerçadas à redução da carga horária da disciplina de Filosofia, o foco que deve incidir na lecionação de outras matérias, por estes, entendidas como filosoficamente mais ricas, se disperse. O resultado, segundo estes Professores, de se despendir uma carga horária maior com a lógica proposicional, configura-se numa superficialidade acrescida em relação à lecionação dos outros conteúdos filosóficos, que constam no plano *Aprendizagens Essenciais de Filosofia no Ensino Secundário*. Esta retirada de tempo a umas temáticas, para que haja um aprofundamento maior da lógica, despoleta numa outra crítica: a retirada da análise e compreensão da rede conceptual da ação, do plano de estudos da disciplina de Filosofia, que se mostra fulcral para um melhor entendimento da temática do determinismo e da liberdade, que subsistiu.

3. Caraterização da Turma



3.1. Aluno a aluno

Ao longo deste período de prática letiva fui surpreendido pela postura, atenta como atitude permanente o ano inteiro, de aluna cuidadosa, que estuda não por obrigação, mas porque acredita que, nestes tempos, um alicerce educativo será a via ideal para a realização dos seus sonhos.

Haverá coisa mais bonita do que alguém que nos cuida, nos sorri, nos abraça e nos deseja um dia próspero de infinito? Com humildade, reconhecendo as minhas virtudes e os meus limites, foi também isso que procurei ser, muito recordando uma frase de Laborinho Lúcio, o Juiz humano, humanista, a propósito das crianças: “Encharcamos as crianças de tal maneira com competências que nunca chegamos a saber quais são as suas capacidades⁵”.



No meu papel privilegiado de Professor estagiário, tive a oportunidade única de conhecer dos alunos aquilo que vai para além das competências exigíveis e exigidas pelo programa de filosofia. Foram os pequenos momentos de contacto antes ou depois das aulas, nos momentos em que as cadeiras já estão vazias, que mais me deram a conhecer estes alunos e que me permitiram explorar as suas capacidades.

Encontrei neste tempo de contacto com a turma de Filosofia uma aluna que constitui para mim um estímulo e um desafio pelo facto de escrever bastante bem, melhor do que o esperado na sua idade. Em conversas de relação humana partilhava que sente na escola uma nova aurora, um mundo que se avizinha de conquistas, que ela quer protagonizar, sempre pautada por valores. Perguntava-me por vezes “O que é a verdade?”. Talvez seja esta a pergunta essencial, pelo facto da nossa existência esta pautada por muitas questões, muitas dúvidas, anseios e projetos.

⁵ Palestra sobre “Os Direitos da Criança – Uma Cultura, uma Responsabilidade (A Família, a Escola e a Comunidade)” dia 12 de Dezembro, no Auditório do Edifício Paços do Concelho Século XXI, Lagos. *Apontamentos pessoais*.

Prosseguindo este itinerário caracterizador, referencio uma outra aluna, empenhada, com gosto por aprender, demonstrando bastante paixão pela vivência da e na escola, almejando, para o seu futuro uma realização pessoal merecida e na medida do seu empenho. Relacionar-me com ela e refletir sobre a sua postura fez-me recordar o livro de poesia "Só", do poeta António Nobre, como ilustração da pura identidade de um ser humano insatisfeito, alicerçada num mundo de incompreensão, mas ao mesmo tempo de criação artística.



Evoco agora uma outra aluna que quotidianamente demonstrou o propósito de estudar afincadamente para ir ao encontro dos seus sonhos. Para onde caminhamos?



Pareceu-me ser a sua e a interrogação de todos nós. O filósofo Michel Foucault afirmava que "em todos os lados, a loucura fascina o homem". Talvez precisemos de jovens capazes de ir além do mínimo. E talvez a Filosofia deva suscitar esta paixão. Não será o amor uma loucura, também? Este não mais consiste na justificação da existência, sendo, antes disso, um aliado, entre outras tarefas, na busca de realização existencial. "Amar é apenas um aspeto da transcendência: ama-se fora de si, junto de outro; aquele que ama depende do outro até ao centro de sua existência". Foi Sartre quem disse.



Uma das alunas que mais se destaca na turma, no tocante aos seus resultados académicas, plena de capacidades e preenchida de conhecimentos, fez-me recordar a alusão que o filósofo francês, 'pai' da Desconstrução, Jacques Derrida produziu em relação à figura do cego. Dizia que era o cego aquele que melhor concretiza a alusão à pulsão motivacional originante de tudo quanto existe. Atesta, portanto, a perspetiva da



distância crítica, da isenção, da não manipulação. Foi isso que vi no rosto desta

aluna a partir da assertividade das suas intervenções.

A aluna a quem aludo de seguida conheço-a desde o 7º ano⁶ e facilmente se percebe que tem naturalmente progredido em conhecimento, reconhecendo este tempo como um tempo de feliz oportunidade, dado que a maior alegria que poderá existir é a própria alegria de ser estudante. Depois das hecatombes vêm as bonanças, as esperanças, o amor, a própria vida renovada. Oxalá a Filosofia possa ser um contributo para este trajeto. Que a liberdade que Sartre proclama possa guiar esses passos, mas não sem atender à condição paradoxal do ser humano, que, sem critério pode fazer facilmente o que não quer, no espírito da epístola aos romanos.⁷ Que a liberdade busque conhecimento, ética e beleza.

A aluna seguinte é atenta e observadora, vivendo as suas aulas em profundo silêncio, ainda que revelando gosto em participar. Tem muitos objetivos no futuro, sendo o principal ser feliz. Também

⁶ Anteriormente fui professor de EMRC na Escola Secundária D. Dinis.

⁷ Rm 7, 24

a Filosofia tem aqui um papel orientador dessa busca incessante que a existência humana empreende. E a relação pedagógica tem de se centrar também na capacidade de gostar dos alunos, fazendo da afetividade uma marca distintiva. Nem sempre terei conseguido, mas sinto ter feito algum esforço. O que seria de uma humanidade sem amor, sem aqueles que nos cuidam e nos dão esperança? Viveriam na margem! Mas, mesmo aí, é dever do pedagogo tentar ir 'agarrar' aquele que está mais distante. Este é um desafio maior, que também pode ser conseguido com o contributo dos alunos.



Continuando este itinerário, vou deter-me num aluno de raciocínio



ágil e lúcido, que gosta de filosofia e cujo aproveitamento se deve à compreensão e estudo atento dos conteúdos. Além disso, revela-se intuitivo e capaz de ir além do mínimo, problematizando para lá do que é simplesmente óbvio. Uma característica essencial do ser humano é que conjugamos os verbos no passado, no presente e no futuro. Há quem julgue que a salvação está no passado, os saudosistas do passado. Também há aqueles que não querem preocupar-se nem com o passado nem com o futuro. O que há é o presente, o aqui e agora, devendo buscar-se a fruição do presente.

Depois há os sonhadores e os ascetas. Fogem do agora, para refugiar-se no amanhã. Nunca estão no presente, pois a sua morada é só o futuro. Se, por um lado, não podemos instalar-nos no passado, por outro, ninguém pode abandonar o passado, como se fosse sempre e só o ultrapassado. Então, temos de aprender com o passado, para, a partir dele, nos decidirmos no presente. Foi esta lucidez que vi neste aluno, sempre que ele intervía nas aulas e que constituiu estímulo para a minha prática letiva supervisionada.

O aluno seguinte é humanamente bom e esforçou-se, no decorrer do ano, para compreender os mínimos dos conteúdos de filosofia lecionados. Pergunto-me o que pode ter corrido menos bem. Concluo que talvez tenha sido insuficiente o exercício da empatia, dado que sem ela a intuição não brota e a esperança não reluz, pelo que é mais difícil perceber sentido para as coisas. É preciso superar o pessimismo no sentido em que Unamuno o expressava, de melancolia que se apodera de nós e não nos deixa prosseguir. Acontece com os alunos, mas nós docentes, estamos longe de estar imunes.



Detenho-me em mais um aluno que me impressionou pela atenção, pelo modo como vive empenhado a/na escola. Trata-se de alguém que, quando tem dificuldades, não receia expor as suas dúvidas para o seu próprio sucesso. Senti sempre que o fez por uma questão de brio ético e não simplesmente porque tem que ser. Também não se refugiou no silêncio apenas com receio do erro ou da crítica. Constituiu um desafio para as minhas próprias dúvidas e hesitações, bem como para a (in)capacidade de as colocar.

Prossigo este elenco com a referência a um aluno que demonstrou ser muito bom e competente no que faz, colocando sempre questões pertinentes. Adora ser estudante e acredita que trabalhará na área da saúde. Numa análise mais focada, percebe-se a capacidade de trabalho, o foco, a inteligência, mas, sobretudo, a intuição que o farão diferenciado nessa área que elege como vocação. A Filosofia pode também ajudar o exercício de um discernimento lúcido e ajustado à personalidade e à realidade.



O próximo aluno revela uma característica muito peculiar. Quis desenvolver a sua autonomia de aprendizagem, dada a sua proveniência cultural e linguística distintas. Sentiu-se acolhido na Escola, tendo sido essa primeira tarefa, prévia à estrita lecionação e à necessária partilha de conteúdos. Pitágoras afirmava que “a alma é uma chama oculta”. Não será, no espírito socrático da maiêutica, tarefa da Filosofia fazer desabrochar este fogo pleno de conteúdo que cada um transporta consigo? Certamente que sim. Pena que tanta formalidade decorrente da necessidade de obediência estrita a um programa, por vezes demasiado

formatado, não permita a prossecução desse exercício.

A aluna seguinte demonstra uma grande alegria de viver, adora estudar e vir à escola, fazendo desta um espaço propício também à criação de grandes amizades. Trata-se de alguém que se envolve nas atividades extracurriculares e com uma grande vitalidade no exterior da sala de aula, facto que me estimulou a tentar olhar a Escola como um todo e, sobretudo, como um espaço com vida, para lá da simples estrutura ou da mera formalidade mínima.



Finalmente detenho-me num aluno que frequentemente me deu a entender algum distanciamento em relação aos conteúdos lecionados, apesar de ser assíduo, pontual e de adorar a Escola como espaço de relação e formação integral. Vieram-me, ainda assim, à memória as palavras do teólogo Karl Rahner, que afirmou que “não é o muito saber que sacia e satisfaz as pessoas, mas, sim, o sentir e o saborear internamente.” Certamente que o efeito da Filosofia vai muito para lá do imediato ou dos resultados métricos e quantificados. Desta esperança também se alimenta a ilusão/desilusão pedagógica.

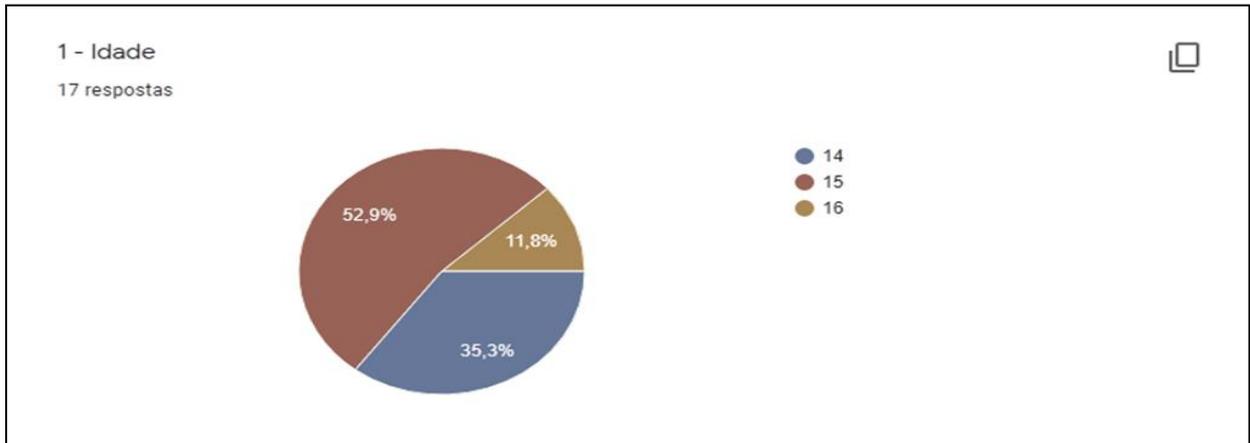


3.2. Leitura geral da turma

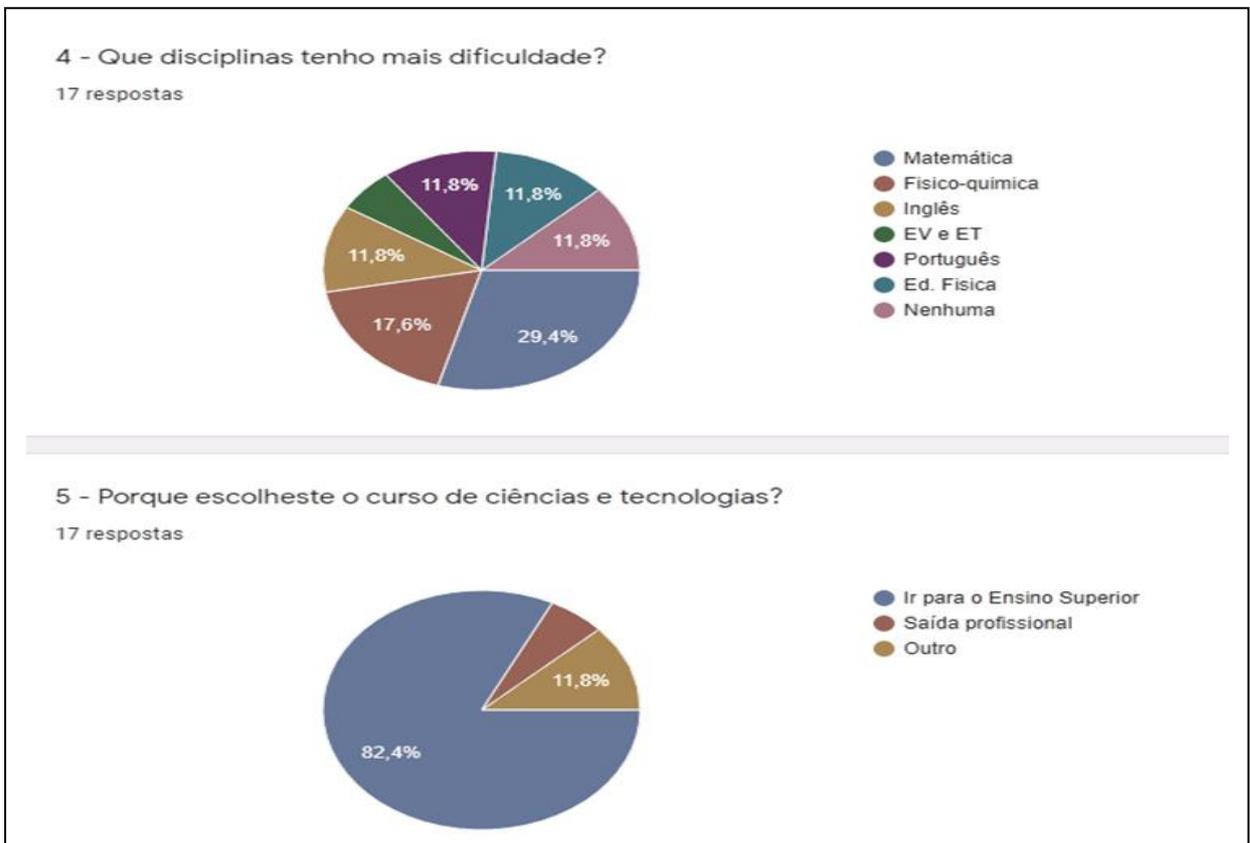
A atribuição da turma do 10ºB, com a qual trabalhei e desenvolvi a minha prática letiva supervisionada, resultou de um acordo prático estabelecido com o professor orientador e com o colega estagiário. Apenas ocasionalmente tomei contacto com a turma do 10ºA, mormente nas aulas observadas pelo professor coordenador do mestrado da FLUC, o mesmo se tendo passado com o colega estagiário.

A leitura geral da turma que a seguir se apresenta resulta de um inquérito passado aos alunos pelo professor orientador, no sentido de procurar conhecer melhor os alunos com quem iríamos trabalhar. Trata-se deste esforço de atender à realidade humana concreta e irrepetível de cada um, para que a prática letiva não seja tão abrangente ao ponto de se revelar desencarnada e sem capacidade de atingir o concreto de cada ser.

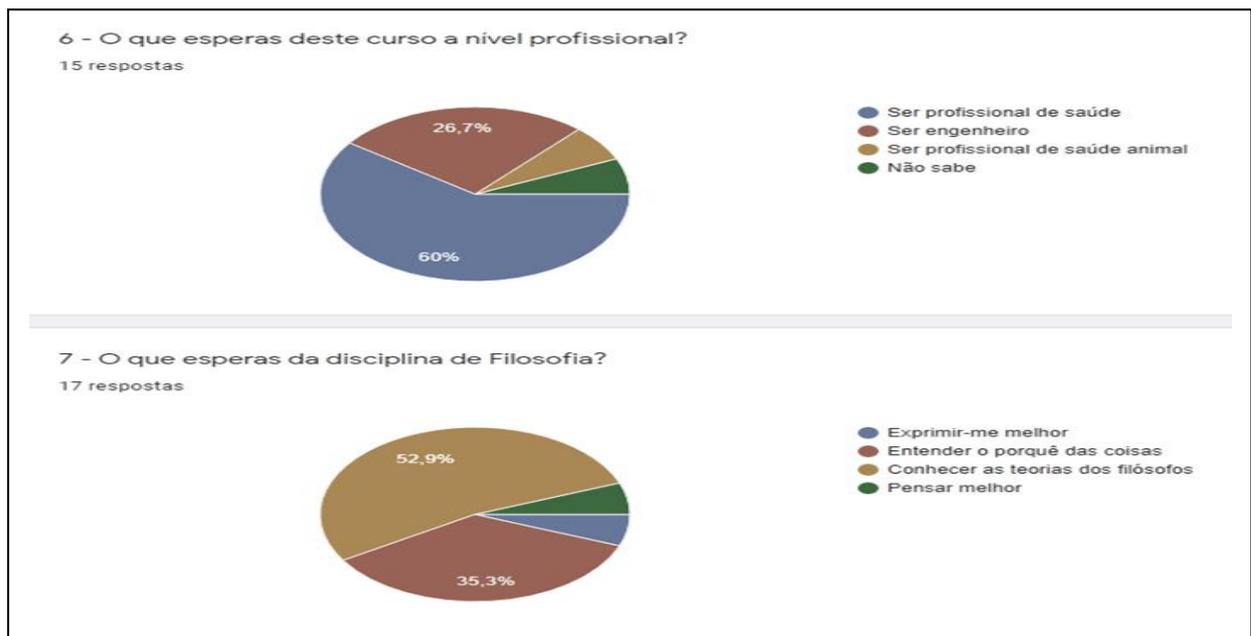
Depois de passado esse inquérito, o orientador deu-me a responsabilidade de tratar os respetivos dados e de os apresentar à turma. É o resultado desse trabalho que espelho neste tópico.



No tocante à questão sobre a idade, verifica-se que a esmagadora maioria da turma se situa entre os 15 [52,9%] e os 14 anos [35,3%], restando uma reduzida fatia [11,8%] de alunos com 16 anos. Daqui se deprender um percurso escolar regular, o que deixava antever uma turma com os níveis de aproveitamento que o decurso do ano vieram confirmar.



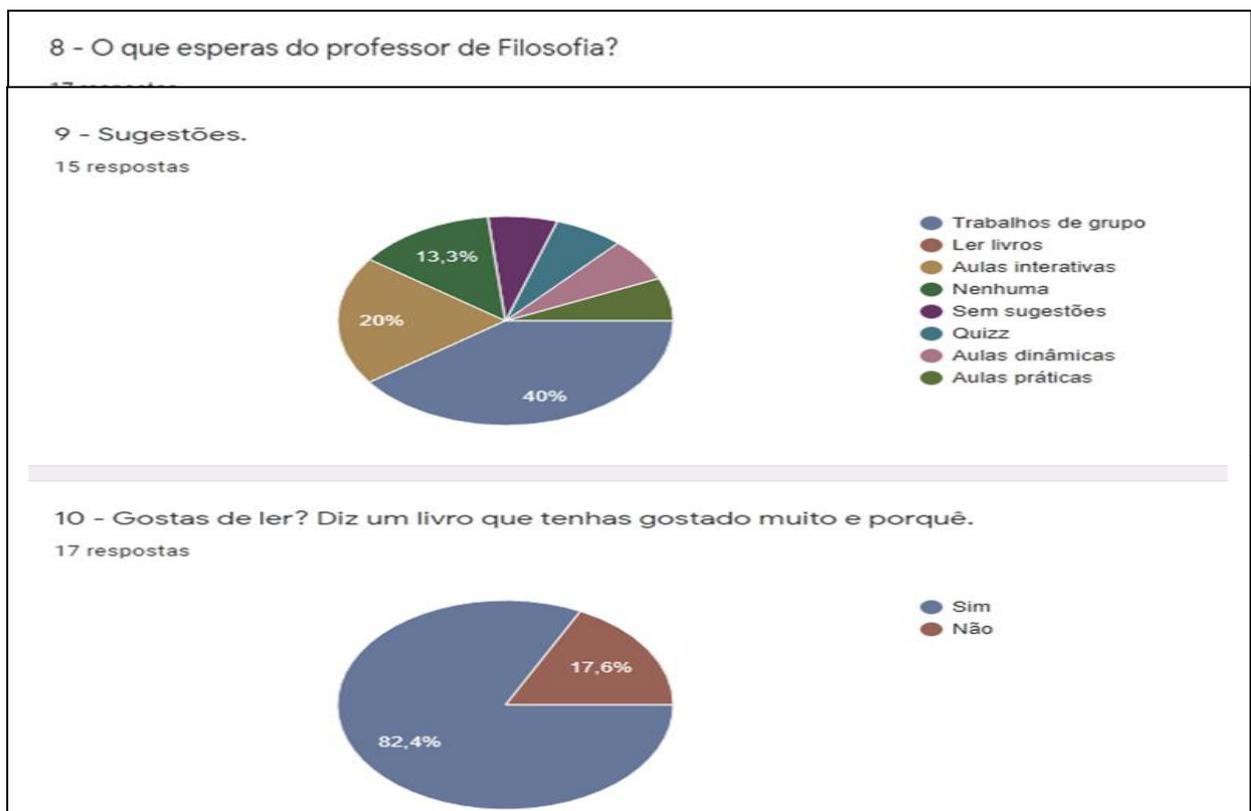
No que respeita às disciplinas com mais dificuldade, a matemática e a físico-química ocupam a maior percentagem de respostas. Neste sentido, a turma parece revelar uma maior inclinação para as Humanidades, contrária até à vertente de curso escolhida. Tal facto pode favorecer uma aproximação mais facilitada ao exercício do raciocínio filosófico. A atividade letiva ajudou a evidenciar esse gosto pela atividade discursiva, a permanente tendência para o questionamento e a capacidade intuitiva e sagaz de formular problematizações várias. No tocante à opção pela área vocacional de ciências e tecnologia, o prosseguimento de estudos acaba por ser o objetivo esmagador, o que responsabiliza ainda mais a atividade letiva, no que à obtenção de resultados diz respeito.



A área da saúde e a engenharia são as saídas profissionais mais desejadas pelos alunos. A Filosofia pode ser seguramente uma ferramenta bastante útil para a construção de um pensamento estruturado e fundamentado, capaz de colocar problemas novos e formular hipóteses, de buscar razões e as tornar discursivamente acessíveis. No tocante às expectativas em relação à Filosofia, é interessante sublinhar que, a seguir ao conhecimento dos conteúdos do pensamento dos diferentes filósofos, os alunos coloquem as questões ligadas ao sentido e ao porquê das coisas. Por este tópico

podemos intuir reais e diferentes preocupações que povoam a mente dos alunos e que nem sempre cabem no quadriculado de um programa, nem são claramente mensuráveis.

No que respeita às expetativas relativas ao professor de Filosofia, para lá do óbvio que é ensinar de modo competente, deve sublinhar-se a esmagadora vitória da simpatia como categoria nuclear da relação humana, alicerce da relação pedagógica. É relevante ainda a resposta ‘ensinar a pensar’, como expressão do desejo de ser autónomo e crítica, com reflexão e pensamento próprios. É um desafio de desinstalação e risco, para quem assume este exercício da lecionação.

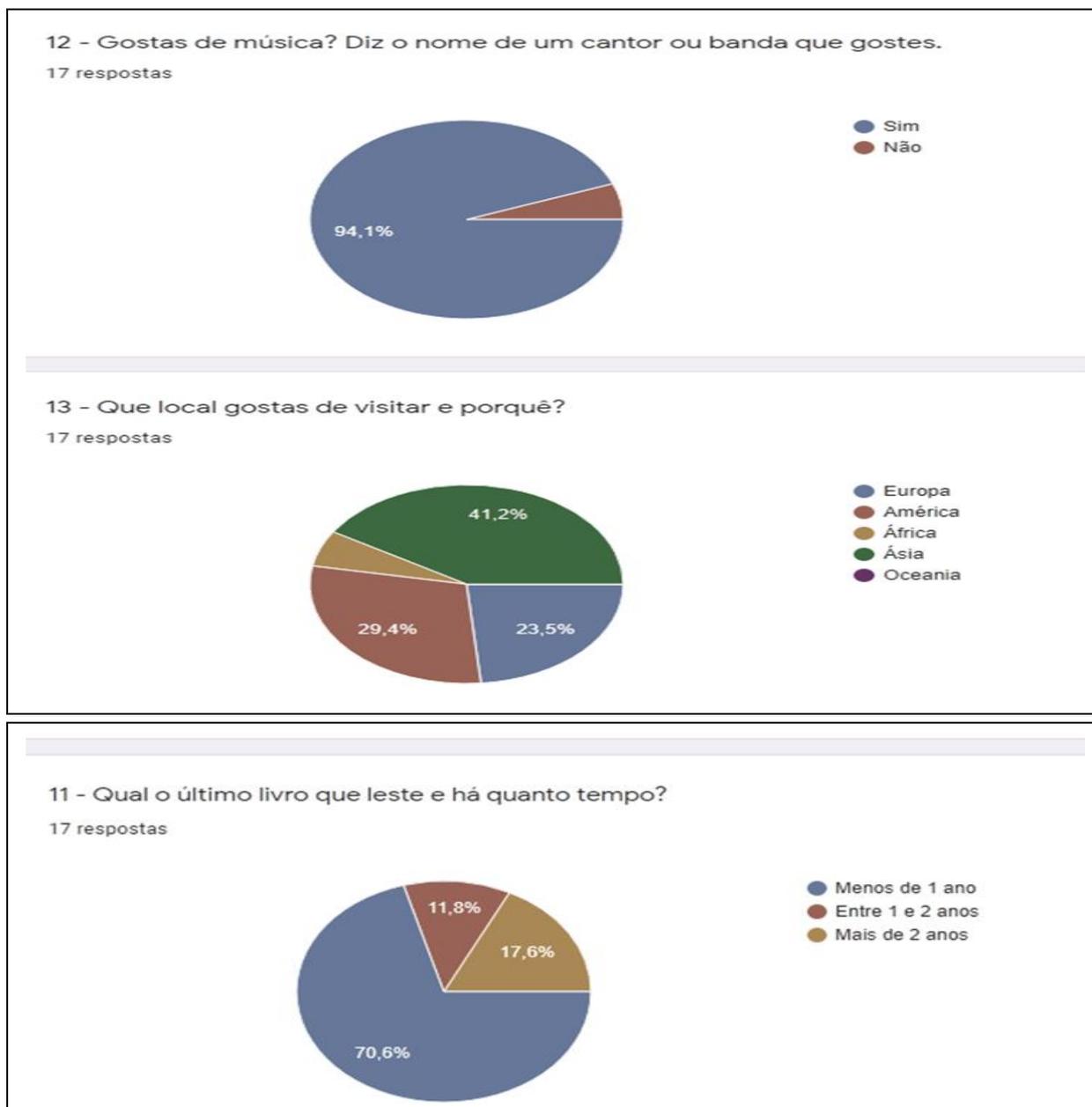


A segunda parte do inquérito dizia respeito a realidade mais humanas e laterais às questões de estudo, mas, ainda assim, importantes para conhecer a pessoa de cada aluno.

O tópico das sugestões para as aulas é dominado pela ideia do dinamismo, com os trabalhos de grupo a pontificarem. Trata-se de um desafio a alterar o carácter eminentemente expositivo da Filosofia, unidirecional, onde os alunos se configuram com meros recetores-repetidores. O ano que

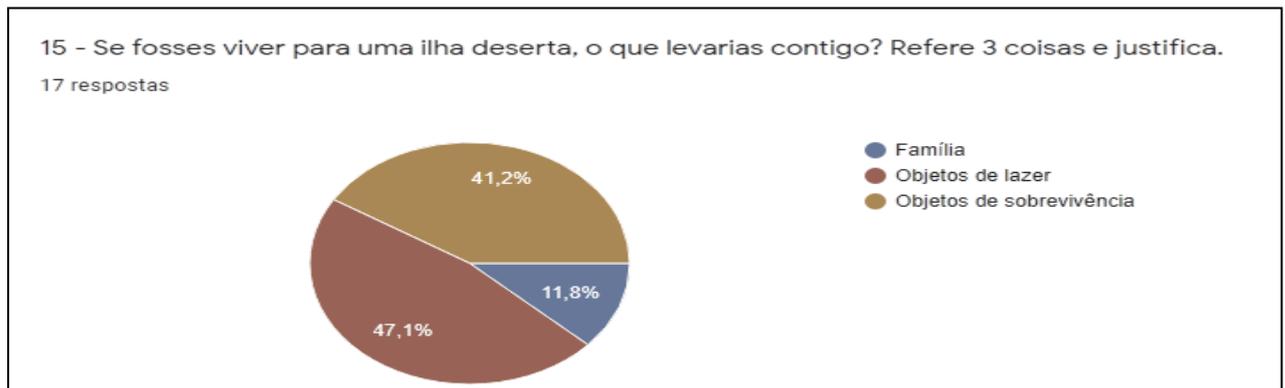
passou foi uma oportunidade de desconstrução deste modelo, quer no esforço que procurei realizar, quer, sobretudo, nas aulas do professor orientador que observei.

A leitura regular parece ser um apanágio da turma, quando comparada com outras estatísticas de inquéritos semelhantes a este horizonte etário. Para uma disciplina como a Filosofia, que mexe fundamentalmente com texto, isto foi terreno desbravado e facilitador.



O gosto pela música e pelas viagens são sinais de espíritos com sensibilidade estética e curiosos com a diferença e o diferente. Também aqui a Filosofia tem espaço fertilizado para conseguir trabalhar de um modo substancial.

A mentalidade urbana domina o horizonte da turma, ao mesmo tempo que as férias parecem implicar um corte com esse ritmo de vida urbano, fruídas no campo ou na praia. Também isto molda seguramente as personalidades e respetivas



Levar para uma ilha deserta objetos de lazer, pensando depois apenas na sobrevivência e residualmente na família, será um indicador dos nativos digitais contemporâneos, que têm sempre de estar ‘on’ e para quem a solidão, o silêncio ou a pragmática não comunicação permanente constituem um pânico que ninguém quer viver.

4. Reflexão crítica sobre a prática pedagógica ampla

4.1. Primeiro momento de reflexão: setembro-outubro de 2020⁸

4.1.1. Introdução

Will Durant, na sua obra *Filosofia da Vida*, afirmava, perentoriamente, que devemos aplicar a filosofia à realidade, por isso mesmo, este estágio constituiu para mim mesmo a afirmação de uma filosofia de vida. A ele me dediquei a tempo inteiro e pleno, apenas com uma residual hora semanal de EMRC na Escola Secundária D. Maria, também na cidade de Coimbra.

Iniciou-se o estágio em setembro, 2021/2022, na Escola Secundária com 3º Ciclo, D. Dinis, Coimbra. As expectativas eram bastantes altas. Fomos apresentados e integrados no seio académico da escola, que nos acolheu prontamente. Como colega de estágio, foi-me referenciado o aluno Luís Francisco, meu colega na Faculdade de Letras, Coimbra, que iria acompanhar as minhas aulas observadas pelo professor da faculdade de letras, tal como eu assistia às suas. De modo permanente,

⁸ Os tópicos que se apresentam resultam do tratamento dado aos textos de reflexão avaliativa mensal que o professor orientador foi solicitando ao longo da dinâmica do estágio.

ao ritmo de duas sessões semanais de uma hora, reuníamos em conjunto, no sentido de preparar as atividades do estágio, em que as aulas iriam desempenhar um papel central.

4.1.2. Relação com o Corpo docente

Além dos Conselhos de Turma iniciais, participámos na reunião do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, bem como no respetivo almoço, que serviu como momento inicial de integração no corpo docente com o qual iríamos trabalhar. Mesmo antes do contacto com os alunos, o ano letivo iniciou, para nós estagiários, com uma reunião os colegas de filosofia, na escola D. Dinis, para aferir e definir as planificações e os critérios de avaliação para o ano letivo de 2021/2022.

4.1.3. Reuniões semanais com o Professor Orientador

No contexto das já referidas reuniões semanais, a cujo cumprimento fomos fiéis, que aconteciam às terças [10.30-11.30h] e sexta [9.30-10.30h], começámos por tomar conhecimento, para posterior aplicação na Escola no decurso da prática letiva supervisionada, do regulamento de formação inicial de professores vigente na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

O professor orientador apresentou também aos estagiários, os critérios de avaliação do estágio pedagógico, tendo sido estipulado que, para o domínio A, a lecionação, haveria um peso relativo de 80%. Já para atividades e de gestão e intervenção socioeducativa (artigo 6, ponto 7 do R.F.I.O), existiria um peso de 20%.

Também, de realçar, que nos foi apresentado como método de trabalho a construção do 'roteiro de aula', documento descritivo onde constam todos os passos da aula a lecionar e a ser observada pelo professor. Como **anexo número 1**, apresentamos um exemplo deste instrumento de trabalho. Do mesmo modo foi-nos sugerida a planificação, de acordo com a metodologia aprendida e com os ajustes adequados ao contexto em que nos encontrávamos. Como **anexo 2**, apresentamos um modelo de planificação. Tais documentos deveriam ser entregues atempadamente ao Professor Orientador, para que os mesmos fossem discutidos em sede de reunião, para serem por ele aprovados antes de serem operacionalizados na prática pedagógica com os alunos. Finalmente, foi-nos dada a conhecer a grelha classificação da observação de aulas, instrumento que serviria de guia para o nosso desempenho letivo. Saliento a tentativa de criação de uma identidade gráfica, que permitiu aos alunos um reconhecimento mais familiar dos dispositivos da Filosofia, tentando que os mesmos se diferenciasssem das demais disciplinas, facto que, na minha ótica, facilitaria o seu acesso.

4.1.4. Breves e prévias intervenções com a turma

Como se aludiu anteriormente, foi-me atribuído o 10ºB por razões pragmáticas de maior disponibilidade de horário do meu colega para acompanhar a outra turma. Uma vez entregue o horário, começaram as observações das aulas lecionadas pelo Professor Orientador. Por sugestão deste, realizei logo no início duas breves intervenções com a turma, relativas ao tratamento dos dados de dois questionários por ele passados. Um sobre a amizade, que funcionou como teste diagnóstico e outro relativo à caracterização geral da turma, que resultou na fonte de redação de tópico anterior. Tais momentos foram fundamentais para uma primeira aproximação, ainda sem a carga da máxima responsabilidade. Nelas pude testar, mais do que a solidez dos conhecimentos, as questões comunicacionais e de relação com os alunos.

A ajuda que dei à correção das primeiras fichas de trabalho sobre o tema “O que é a Filosofia?” e “As questões Filosóficas”, ajudaram à consolidação da matéria, bem como foram oportunidade de tomar contacto com critérios de correção e com o estilo de escrita dos alunos.

Paralelamente, realizei instrumentos de trabalho, como fichas de apoio e de leitura, para melhorar as aprendizagens dos alunos que revelavam mais dificuldades na compreensão dos conteúdos. Tratou-se de um projeto de acompanhamento mais personalizado, que, ao longo do tempo foi diminuindo de intensidade, nomeadamente em razão da instauração de um clube de Filosofia, em conjunto com a turma do 10º A. Ainda assim, este projeto revelou-se positivo e permitiu-me o acompanhamento individualizado de alguns alunos, o que favoreceu o meu ajuste pedagógico diferenciado a cada um. Como **anexo 3**, apresentamos alguns dos instrumentos utilizados neste projeto, que nos foi sugerido pelo orientador.

Ao longo das aulas que observei do orientador, fui tirando as minhas notas pessoais, o que permitiu alicerçar os meus conteúdos científicos, aprender coisas novas e familiarizar-me com aspetos práticos didático-pedagógicos da Filosofia, essenciais para quem vai ser avaliado por esse desempenho e pretende abraçar no futuro a profissão.

De uma maneira geral, o início de estágio correu bastante bem, fomos bem integrados na escola e no seio das turmas com que teremos de trabalhar.

4.2. Segundo momento de reflexão: novembro-dezembro de 2020

4.2.1. Contexto motivacional

Numa citação livre, Albert Einstein afirmava que, “educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente”. Na obra *Ecce Homo* — como alguém se torna o que é, de 1888, Nietzsche apresenta uma espécie de autobiografia intelectual, um balanço de sua vida e dos seus escritos. Sobre o exercício da filosofia, ele escreveu que: “[...] filosofia, tal como até agora a entendi e vivi, é a vida voluntária no gelo e nos cumes — a busca de tudo o que é estranho e questionável no existir, de tudo o que a moral até agora banuiu”. Não obstante, seria o mesmo que dizer que a filosofia é um exercício de e na solidão.

O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa ‘colocar um significado’, ‘colocar um exemplo’, ‘marcar com um sinal’ e ‘despertar para o conhecimento’. Tais significações remetem para as muitas maneiras de despertarmos o conhecimento, de marcarmos o Outro e de despertarmos. Mas, afinal, por que defender o ensino de filosofia? Fernando Savater, no seu livro, *As perguntas da vida* (2001), faz a mesma indagação: há sentido em se defender o ensino de filosofia?

Num contexto de mundo e escola voltados excessivamente para a informação e as tecnologias, Savater considera que a filosofia não teria mesmo nada a oferecer. Além disso, o autor afirma que podemos falar em três níveis de compreensão: a informação, o conhecimento e a sabedoria; enquanto a ciência transita entre a informação e o conhecimento, a filosofia move-se entre o conhecimento e a sabedoria. Não obstante, “[...] não há informação propriamente filosófica, mas pode haver conhecimento filosófico, e gostaríamos de chegar a que houvesse também sabedoria filosófica. É possível conseguir tal coisa? Sobretudo: é possível ensinar tal coisa[?]” (SAVATER, 2001, p. 6).

O autor não hesita em responder de modo positivo, de tal modo que faz uma extensa argumentação em torno da filosofia como atividade, processo, e não apenas como conjunto de conhecimentos historicamente produzidos, para concluir que é possível ensinar a filosofar como busca de respostas cada vez melhores para os problemas com os quais nos defrontamos. E, indo além, se a

educação pretende ser humanizadora, ela não pode prescindir da filosofia. A questão que se coloca é: como então ensinar os jovens a filosofar? A perspectiva de Savater é a de que o ensino da filosofia deve ser feito a partir e através de grandes temáticas, como a morte, a liberdade, a beleza, o tempo, a convivência — para citar algumas —, que devem ser trabalhados de forma problematizadora. Por outras palavras, esses temas devem ser tratados como problemas filosóficos que enfrentamos diariamente, e que vêm recebendo diferentes contornos e respostas ao longo da história.

4.2.2. Uma visão fundamentada e prospetiva do estágio

Neste segundo momento de reflexão, já repletos de consciência do nosso papel neste estágio, como estagiários, na Escola Secundária D. Dinis de Coimbra, assistimos aos grandes questionamentos filosóficos, envolvendo os alunos nesse mesmo questionamento. Este segundo momento do estágio foi, para mim, sobretudo, uma oportunidade de envolvimento pessoal neste incessante formular de perguntas novas e diferentes, especialmente em virtude do facto de ter realizado a licenciatura de um modo muito espaçado no tempo e ter alguns conteúdos mais obscurecidos. Realizar o estágio constituiu um auto treino mental, na imersão das questões do programa e na tentativa também de ir envolvendo cada vez os alunos na procura do seu próprio saber, da sua própria cultura, tentando contribuir modestamente para o crescimento da sua autonomia.

4.2.3. Aulas observadas do professor orientador

Este período de observação de aulas lecionadas pelo orientador foi focado nos temas da introdução à filosofia e ao filosofar. Pude reter o modo sistemático como orientador conduziu as sessões, desafiando os alunos à construção das suas sínteses pessoais, cruzando a informação obtida em aula com os conteúdos plasmados no manual. No começo de cada aula, a recapitulação da sessão anterior para a qual um aluno foi rotativamente responsabilizado constitui um exercício oral fundamental desta noção de síntese filosófica que se busca.

Para a generalidade dos alunos, percebeu-se que a Filosofia constituiu uma novidade, mas a esmagadora maioria deles começou a vislumbrar na disciplina um caminho de busca a sabedoria e uma atividade crítica e problematizante, muito na linha da ideia pré-concebida que traziam, segundo a qual a Filosofia é o espaço da 'livre opinião.'

4.2.4. Reuniões semanais com o Professor Orientador

Der forma serena e alegre, com um espírito de relação humana de proximidade crescente, fomos realizando as reuniões semanais com entusiasmo, espírito crítico, pensando, em primeiro lugar, nos alunos. O clima de abertura foi sempre incrementado pelo professor Orientador e este espaço de encontro com ele e o colega de estágio revelou-se decisivo para perspetivar de modo fundamentado o investimento letivo que em breve iria ser chamado a desempenhar, indo na perspectiva de Savater, na sua obra *As perguntas da Vida*. Foi por essa razão que me lembrei de aludir a este texto no começo da reflexão avaliativa deste período temporal.

O horizonte de tema e conteúdos foi o texto das *Aprendizagens Essenciais*, tentando, não apenas passar conteúdos, mas criar, ao mesmo tempo, uma cultura pessoal nos alunos, que dará frutos agora, mas, esperamos, também num futuro próximo, na formação fundamentada da sua autocrítica e no seu desenvolvimento social, conforme preconiza o perfil do aluno. A noção antropológica de Aristóteles do ser humano como animal político cabe aqui, e a Filosofia tem o dever de o tornar ato, dado que nesta fase ela é apenas potencial.

Por opção do departamento de Filosofia, foi decidida a alteração temática da Lógica Proposicional pela Lógica Informal, sustentada na tese segundo a qual a aproximação à Filosofia e a motivação para a mesma ficaria beneficiada.

A reflexão feita neste segundo momento permitia-me concluir que o estágio estava a correr bastante bem. Tal como escrevi no relatório: apoiados e esclarecidos pelo nosso orientador, que disponibiliza materiais de trabalho, facultando-nos o seu saber, experiência e disponibilidade. Predomina o espírito crítico, mas também a amizade, um bom ambiente e uma perspetiva colaboracionista. Esta nota respeita à vivência interna dentro do núcleo de estágio, mas também ao todo do ambiente Escolar, sendo este dado favorecido pelo facto de ter sido anteriormente professor na Escola.

4.3. Terceiro momento de reflexão: janeiro-fevereiro de 2021

4.3.1. Contexto motivacional

Na linha da abordagem etimológica, a Filosofia caracteriza-se, principalmente, como busca amorosa de um saber inteiro. Ver com clareza, abrangência e profundidade a realidade, assumindo diante dela uma atitude crítica, é a tarefa constante do filósofo. Este seu labor orienta-se num esforço de compreensão, isto é, de desvelamento da significação, do sentido e do valor dos objetos sobre os quais pensa. Ainda que de modo embrionário e em jeito de quem lança sementes, este é o horizonte utópico que guia implicitamente este nosso esforço de lecionação da Filosofia. Creio que vale a pena não perder esta paixão. O estágio reavivou-a e acentuou-a em mim.

4.3.2. O estágio no quadro do todo da Escola, da Universidade e da legislação

Com o decorrer do tempo e da vivência do espaço, de quase seis meses, vamo-nos envolvendo, cada vez mais nesta nobre missão de realizar o exercício pedagógico concreto, mas também a ideia de uma formação integral, que nos atualize e complemente continuamente. O estágio consciencializou-me dessa necessidade.

No contexto institucional das escolas, muitas vezes a filosofia esteve reduzida a uma fragmentação disciplinar, distanciando-se da sua real função que é a busca do saber inteiro. Diante desta realidade, a filosofia precisa de ser compreendida como uma forma de pensar e atuar na sociedade, fazendo parte da formação contínua dos alunos e podendo ser considerada como uma atividade interminável na vida, no trabalho e do desenvolvimento profissional docente.

O saber filosófico é um direito de todos, mas para garantir tal direito é preciso conhecê-lo. Não amamos ou gostamos do desconhecido. É necessário que a educação filosófica dê aos jovens o direito de filosofar, mas um filosofar repleto de conceitos e esclarecimentos sobre as condições do ser no seu devir.

O Estágio Supervisionado é uma das disciplinas obrigatórias dos cursos de licenciaturas, no ensino. Assim, tal experiência proporciona ao licenciado a oportunidade de vivenciar a realidade da sua futura profissão. Por outro lado, esta observação da prática possibilita ao aluno estagiário a reflexão sobre a prática do outro, numa perspetiva crítico-filosófica. Além disso, esse momento é primordial para a observação das particularidades que compõem o quotidiano do trabalho docente que vai para além das estruturas físicas da escola.

4.3.3. Aulas observadas do professor orientador

Esse momento do estágio enquanto aprendizagem pessoal perpassa diversas teorias desenvolvidas na sala de aula, pelo facto de observarmos não somente objetos, estruturas físicas e posturas profissionais dos professores (de Filosofia), mas sobretudo por se tratar de observar sujeitos em relação num processo de formação e o modo como esses sujeitos recebem e trabalham os conteúdos. A perspetiva de observador privilegiado, situado no fundo da sala, permite ir tendo uma leitura diferente da realidade do grupo turma.

O estágio em geral, mas a observação da lecionação do orientador em particular, constituiu para mim o ponto de partida para refletir sobre as minhas próprias metodologias de ensino. A palavra metodologia utilizada no plural tem o intuito de ressaltar que o professor não deve utilizar apenas uma só metodologia nas suas aulas, mas realizar o esforço criativo possível ajustado à turma que tem diante de si. Procurei humildemente realizar este trabalho, mesmo se este não sempre foi conseguido. Sinto que, pelo menos, cresci na consciencialização dessa necessidade. Cabe-me a mim agora, no concreto da vida profissional, redobrar ânimo e crescer na tentativa de ser tenaz neste esforço.

4.3.4. Relação com o corpo docente

Ainda nesta linha de raciocínio, acreditava, e passei a reforçar esta convicção ao longo do estágio, no trabalho docente como um trabalho coletivo, conjunto, de professores e alunos. O núcleo de estágio constituiu um microclima laboratorial, onde esta dimensão do colaborativa entre docentes e entre estes e alunos foi exercitada. Pontualmente, em relações episódicas com o Departamento de Filosofia, com outras duas turmas no contexto da reflexão sobre os Direitos Humanos⁹, o todo da Escola foi também campo de tal exercício.

Portanto, o ensino de Filosofia, e mais especificamente o Estágio Supervisionado, acrescenta a ideia de que não se pode dar uma atenção igual a desiguais, pois o ensinar enquanto atividade laboral e intelectual é na sua essência uma atividade temporal do aqui e do agora, no sentido de que a aula de hoje jamais será igual à aula de amanhã, assim como as observações no estágio de hoje jamais serão as mesmas observações do amanhã. Em suma, a cada dia damos novos significados a novas observações e aprendizagens a tudo aquilo que fazemos. A Filosofia vive também desta novidade permanente de do suscitar da curiosidade diante do espanto. Assim, concebemos a aproximação do filosofar com a docência, no sentido de que acreditamos no filosofar como acontecimento indeterminado e não no ensino que prevê o acontecido e o resultado da aprendizagem do aluno.

4.3.5. A pessoa dos professores orientadores

Compreendemos que o estágio é também um momento de decisão, no sentido de o aluno estagiário descobrir o ser professor, quais os limites e possibilidades da profissão. O estágio não é a hora apenas da prática! É a hora de começar a pensar na condição de professor na perspetiva de eterno aprendiz. É a hora de começar a vislumbrar a formação contínua como elemento de realimentação dessa reflexão.

Tem sido uma experiência fantástica e inolvidável rumar para a escola e aprender, todos os dias, esta *praxis*, a realidade do aluno, das suas famílias, ao mesmo tempo que todo o apoio é dado aos alunos no suporte às suas aprendizagens.

⁹ Como **anexo 4**, apresenta-se um exemplo do material utilizado nesta atividade.

Deve-se realçar os muitos anos de experiência do docente José Girão, que nos vai mostrando, aos estagiários, que um professor de filosofia, não é só um executor de manuais, mas que prevê as aprendizagens num percurso de investigação e de experimentação contínua, prevendo as dificuldades dos alunos e apostando no apoio individualizado. O Orientador José Girão, pelos muitos anos como docente de filosofia, apresenta-nos um programa de trabalho onde podemos expor as nossas dificuldades, mas também a forma de as superar. Faculta saber, ajuda os seus alunos, partilha materiais de trabalho e tem uma postura flexível, nunca esquecendo a responsabilidade que nos incute, aos estagiários, que a docência de filosofia é uma aprendizagem constante e feita de persistência.

Neste terceiro momento de reflexão, reafirmava que o estágio corria bem, principalmente pela experiência dos orientadores, da Escola e da Faculdade, pelo apoio que os mesmos me facultavam. Criaram em mim o alerta salientado de que esta disciplina carece de trabalho a vida inteira, numa constante atualização e investimento pessoal, abrindo o espírito crítico de si mesmo e dos alunos.

4.3.6. Reuniões semanais do núcleo estágio

Todas as semanas, os estagiários de filosofia, da Escola com 3º Ciclo, D. Dinis, Coimbra, refletiram as suas prestações letivas, aula a aula. Somos orientados no sentido do melhoramento pessoal e profissional, vendo na profissão um alicerce de orgulho, mas também de disciplina pessoal.

Os conteúdos filosóficos são trabalhados nas sessões das reuniões, são-nos facultados materiais de trabalho, não só para agora, mas também para um futuro próximo, mas para que os alunos possam também aprender e ter sucesso.

Ter tido um colega estagiário permitiu-me testemunhar o seu empenho pessoal, a simpatia que gera na escola, o seu trabalho em função do que lhe é pedido e ajuda que presta aos colegas, especialmente a mim. Foi um estímulo e um facilitador de caminho. Os alunos aprendem com ele, prepara excelentes materiais de trabalho e gera sinergias para quem trabalha com ele, que em muito me beneficiaram.

4.4. Quarto momento de reflexão: março de 2021

4.4.1. Um revés como desafio de superação

Estando o estágio de filosofia a decorrer, foi-me proposto, pelos Professores José Girão e Alexandre Sá, não lecionar o bloco de lógica aos alunos do 10º ano, por algumas dificuldades científicas e pedagógicas sentidas e vivenciadas no concreto da prática pedagógica ensaiada. As mesmas foram, entretanto, trabalhadas e vencidas na Faculdade de Letras de Coimbra, tendo ido ao quadro realizar exercícios de formalização e tabelas de verdade, no horizonte do seminário de acompanhamento de estágio, orientado pela Doutora Elsa Rodrigues e pelo próprio Doutor Alexandre. Com estudos diários e semanais para conseguir acompanhar a leção dos conteúdos de lógica, logrei vencer os mínimos que este desafio exigia, com a consciência de que nenhuma dificuldade se elimina por completo, necessitando de um estudo aturado e permanente. Considero que foi uma boa decisão, tanto para os alunos, como para mim próprio, como estagiário e candidato a futuro professor. O referido seminário na FLUC constitui um leque de aulas de profunda reflexão e construção de conhecimentos para um futuro próximo.

Confesso, ainda assim, que, do ponto de vista empático, prefiro a filosofia enquanto pensar reflexivo do ser homem sobre o seu quotidiano para compreender os seus atos e os seus pensamentos.

O filosofar é uma atividade de produção e de reflexão crítica de conhecimentos úteis para a vida e está vinculado à história presente, ao cotidiano, à vida pulsante, aos interesses e motivações dos desafios atuais, em especial, aqueles vividos pelos jovens.

Os princípios filosóficos do conhecimento sempre foram de muita importância na vida e na aprendizagem de muitas pessoas, época após época, fundamentais na construção da sociedade. Secundarizar o ensino de tais princípios, como parece ser a tendência atual, pode acabar por gerar consequências amplamente negativas na formação dos alunos. Deste modo, a escola e os professores serão menos capazes de formar cidadãos de pensamento crítico, autônomos e questionadores da realidade social. A filosofia deve ser emancipatória e não reduzir-se a uma análise lógica da validade dos argumentos.

Ainda assim, esta fragilidade sentida não inibiu a vivência do estágio. Pelo contrário, intensificou-a. Continuei a enfrentar o estágio como no primeiro dia, procurando adaptar-me às circunstâncias e desafios com que me ia deparando, fossem mais ou menos agradáveis e procurando que o papel do estagiário fosse sendo cada vez o de aprendiz de um cientista do ensino, procurando o sucesso dos seus alunos e a transmissão eficaz das matérias.

4.5. Quinto momento de avaliação: maio de 2021

O estágio pedagógico representa um módulo de formação desenvolvido em regime de supervisão pedagógica que constitui o culminar de uma formação.

Os futuros professores, ao darem aulas supervisionadas, são constantemente expostos a momentos de reflexão sobre as suas práticas. A prática pedagógica tem em vista a aquisição de hábitos, habilidades e competências conducentes ao exercício docente. Foi nesta linha que fomos desafiados a experienciar a prática letiva, quer pelo orientador da Escola, quer pelos professores da Universidade, quer pelo próprio ambiente que paira na Escola. O facto de darmos aulas, aproxima-nos da realidade da docência na qual, dentro de pouco tempo, iremos estar inseridos.

4.5.1. Momento central da prática pedagógica supervisionada

Debruço-me agora sobre o período temporal em que decorreu a atividade de lecionação central que mais me realizou. Tratou-se do problema do Determinismo e da Liberdade na ação humana, onde estudei com os alunos os três tipos diferentes de resposta à questão. Uma consiste em aceitar que o determinismo é verdadeiro e, por conseguinte, que a responsabilidade moral não tem sentido. A este ponto de vista chama-se geralmente determinismo radical, e àqueles que o aceitam deterministas radicais.

Um segundo ponto de vista é o de que tem efetivamente sentido sustentar que as pessoas são moralmente responsáveis pelas suas ações, porque o determinismo está errado e os seres humanos, no fim de contas, têm livre-arbítrio. Chama-se com frequência libertismo a este ponto de vista e aos seus defensores libertistas. Ao defenderem posições contraditórias, libertistas e deterministas são incompatibilistas.

Finalmente, um terceiro ponto de vista é o de que ao aceitarmos o determinismo e a liberdade da vontade não nos contradizemos, pelo que podemos ser considerados moralmente responsáveis pelas nossas escolhas, embora elas sejam determinadas. Chama-se geralmente determinismo moderado a este ponto de vista e aos seus defensores deterministas moderados.

De uma forma geral este bloco temático correu bem, porque, não só a componente teórica, mas também a componente prática, foram bem preparadas e aplicadas à turma e aos alunos. Estas aulas foram observadas pelo orientador da FLUC e constituíram um salto de qualidade em relação à leção anterior da Lógica Proposicional, quer ao nível científico, quer ao nível pedagógico.

4.5.2. Palavra final

Este estágio, na D. Dinis de Coimbra, correu globalmente bem. Orientou-se para uma formação profissional, envolvendo as dimensões pedagógica, organizacional, didática e científica, com vista à integração do conhecimento proposicional e prático dos estagiários. Garantiu, também, o compromisso entre a qualidade da formação profissional e a qualidade das práticas educativas realizadas pelos estagiários, no seio da escola D. Dinis, onde o núcleo de estágio se inseriu.

Por sua vez, desenvolveu-se de acordo com uma perspetiva colaborativa de supervisão, promovendo o envolvimento ativo dos intervenientes, em especial dos estagiários, na conceção, implementação e avaliação dos seus projetos individuais de formação. A orientação próxima e atenta feita pelo Orientador foi decisiva, bem como a supervisão mais mediata dos dois docentes da Universidade.

Esta experiência de estágio também promoveu o desenvolvimento da minha capacidade aplicativa e reflexiva do e sobre o conhecimento. Tudo isto foi sendo perspectivado na base de uma hétero e autoavaliação formativa, considerando o contexto e a dinâmica da minha evolução gradual no domínio das competências específicas estabelecidas no Plano de Formação.

De uma forma geral, este bloco correu bem, dado que creio ter desempenhado com sucesso mínimo a minha intervenção na operacionalização do programa perante a turma do 10^aB, que constituía a atividade essencial deste processo formativo.

5. Reflexão Crítica sobre a Prática Pedagógica supervisionada

Entre a primeira e a quinta observação, aulas que corresponderam à introdução à lógica informal e ao estudo da analogia, vivi momentos de adaptação a uma nova realidade. Tenho a perfeita consciência de que se manifestaram dificuldades científicas, que atribuo, sobretudo, ao facto de ter feito a licenciatura em Filosofia como aluno externo e num período demasiado espaçado de tempo; também se revelaram dificuldades de comunicação, devidas, essencialmente, ao facto de me deixar trair frequentemente por um registo de ansiedade, sobretudo sempre que me sinto menos confortável num determinado espaço ou tema. Apesar de já ter experiência letiva em Educação Física e EMRC, a Filosofia é uma matéria radicalmente diferente e as necessidades que reclama são absolutamente distintas do estilo de vida profissional que levava ultimamente.

A sexta observação, sob o tema das condições de rigor e da fecundidade da analogia, fez-me trabalhar muito as questões científicas e pedagógicas, dado a avaliação ter sido menos positiva. Uma coisa é saber, outra diferente é conseguir transmitir. Sinto que ainda não encontrei o meu tom próprio, facto que me leva a dispersar frequentemente por diversos temas, com dificuldade em focar o essencial e seguir um coerente fio condutor.

A sétima aula observada, que concluiu a anterior, constituiu um avanço relativamente às prestações anteriores. Procurei trabalhar questões de ansiedade, para ganhar tranquilidade e dar tempo aos alunos para responderem às questões e justificarem as mesmas. Uma das notas regulares da prática letiva supervisionada foi o não ter sido capaz de dar cumprimento absoluto à planificação.

Se, pelo lado formal e métrico, esta realidade pode ser vista como menos positiva, dado a um exagero de conteúdos preparados a montante, creio que, por outro lado, se pode defender a ideia de que a planificação não constitui um fim em si mesma. Está ao serviço da aula e não esta ao serviço daquela. Foi nesta linha que os orientadores me foram dando a pensar a atividade letiva e eu sintonizo com esta segunda visão, desde que o afastamento em relação ao planificado seja razoável, justificado e não absoluto. Uma das realidades onde sinto que fui crescendo teve a ver com a capacidade de intuir o pulsar da turma, procurando reagir de modo proporcionado a essa percepção.

A oitava observação constou da aplicação de uma ficha de trabalho sobre a analogia, material que se apresenta como **anexo 5**. Pensar a aplicação de conhecimentos por parte dos alunos foi um registo diferente, que me obrigou de uma maneira muito evidente a imaginar antecipadamente como eles reagiriam. Esse aspeto de pensamento abstrato e indutivo revela-se fulcral na vida de um professor e a preparação de dispositivos com os quais os alunos terão de trabalhar manifesta-se como o laboratório ideal para o exercício dessa função.

Na nona aula observada, que constituiu uma mudança de tema, senti a turma algo ruidosa, o que prejudicou a serenidade naturalmente necessária para uma aprendizagem eficaz. Cada vez que mudei de tema na lecionação senti sempre esta fragilidade, como que criando a convicção interior que o que preparava tinha de ser testado primeiro no terreno, para se perceber se corria bem ou não. Um pouco na linha do que referi anteriormente sobre a virtude de imaginar previamente os alunos a 'receberem' a aula, sinto que, quando esta tem menos elementos concretos, tenho mais dificuldade em realizar tal exercício.

A décima observação continuou o estudo das falácias informais e contou com a presença do Doutor Alexandre Sá, da FLUC, tendo constituído um avanço em relação à anterior. Por um lado, amparava-me a segurança de já ter experienciado a lecionação do tema. Por outro, acolhi as críticas que me foram dirigidas na aula anterior e as sugestões apresentadas e procurei trabalhá-las. Creio ter sido este o aspeto que me manteve 'à tona' durante todo o estágio. A capacidade de ouvir e perceber que, mesmo o menos positivo que fui escutando, me era dirigido com a intenção de me auxiliar e fazer prosseguir até ao êxito. Para lá de ter controlado questões de ansiedade e de ter incrementado melhorias significativas de comunicação, como ter as mãos 'seguras' com o recurso a fichas-guia¹⁰, amplifiquei a minha circulação pela sala de aula, o que favoreceu um controlo mais significativo da turma e gerou um ambiente mais positivo e favorável ao ensino-aprendizagem.

A décima primeira observação, ainda com a presença do orientador da FLUC, revelou a minha debilidade na gestão do tempo. Tratou-se de aplicar um exercício para os alunos resolverem em aula. O facto de não ter o controlo total da situação, de não estar 'sempre a falar', fez com que a aula perdesse ritmo e a planificação ficasse muito distante do previsto. Trata-se de um aspeto a rever, para que possa gerir trabalhos de grupo, debates e atividades similares como fatores incrementadores do sucesso escolar e não como elementos ruidosos e perturbadores. Como **anexo 6**, apresentamos, como exemplo, o exercício referido. Passei por um período de menor crença pessoal nas minhas capacidades e a aula seguinte manteve o registo anterior.

A décima terceira e décima quarta observações iniciaram o tema da Lógica Proposicional, novamente com a presença do orientador da FLUC. Como referido em ponto anterior, foi decidido por

¹⁰ Estes documentos pessoais continham os conteúdos apresentados aos alunos em versão Power Point. De referir que dinamizei uma turma digital na plataforma Google Classroom, onde, além de outros elementos comunicacionais, eram disponibilizados aos alunos todos os materiais didáticos.

consenso entre mim e os orientadores da Escola e da FLUC que o módulo de Lógica Proposicional não seria dado por mim, em virtude das dificuldades científicas e pedagógicas sentidas. Tal facto adensou a sensação de autodesconfiança. Mas fez-me depois perceber o contexto privilegiado em que me encontrava, com professores e colega estagiário a apoiarem o meu percurso, tomando consciência de que esta realidade favorável não era fácil de repetir, pelo que teria de ser agora. O revés acabou por me fazer superar dificuldades em sede de seminário da FLUC e recuperar a motivação para prosseguir com entusiasmo.

O tema-problema do determinismo e da liberdade na ação humana constituíram a minha maior paixão ao longo da prática letiva do estágio. Foi lecionado por mim ao longo de três aulas, sendo as duas últimas observadas pelo Doutor Alexandre Sá. Creio ter preparado materiais de qualidade superior, bem como ter dado mais espaço aos alunos no decurso das aulas, conseguindo gerir bastante melhor a turma e defendendo-me dos problemas de ansiedade e comunicação revelados anteriormente. De modo recíproco, o retorno que experimentei da parte da turma foi amplamente mais positivo. Entre o final das aulas observadas e o termo do ano letivo, dediquei-me, em conjunto com o colega estagiário, à realização de um documento que intitulámos 'aula a aula' e que consistia basicamente na redação esquematizada dos apontamentos tirados nas aulas do professor orientador, os quais eram disponibilizados digitalmente aos alunos, para complemento do seu estudo pessoal. A versão deste documento apresenta-se como **anexo 7**.

Pelo referido anteriormente, dada a minha sintonia pessoal com o tema-problema do livre arbítrio, elegi como tema de ensaio de fundamentação filosófica o pensamento de Sartre, como autor paradigmático do livre arbítrio, denominando o meu tema como *Subjetividade radical na reflexão sobre a liberdade, em Jean Paul Sartre*.

PARTE DOIS

1. Fundamentos de uma escolha

Como anteriormente referido, a parte dois deste relatório constitui um ensaio teórico, que pretende fundamentar a posição de Sarte sobre a liberdade, assumindo-o como autor representativo do libertismo.

Por um lado, tal opção fundamenta-se na convicção que fui adquirindo de que as respostas ao problema do livre arbítrio são realidades etéreas se não foram lecionadas com o recurso a autores que as fundamentem. As Aprendizagens Essenciais não referem expressamente essa necessidade. Ainda assim, por um lado, não convém olhar esse documento com uma visão dogmática, como se se tratasse de algo definitivo e totalmente fechado. Por outro, é pertinente que se atente na semântica do documento, onde, no título, figura a adjetivação de 'essencial'. Se assim é, tal facto não exclui a possibilidade de outros elementos, que possa servir para complementar aquilo que é essencial. Ao invés, defendo que os deveria reclamar, até para que cada professor não se reduza à função de simples executor de programas e, sobretudo, de manuais.

Uma segunda ideia que presidiu a esta escolha, para além do gosto pessoal e de estar persuadido da pertinência do tema, prende-se com a convicção de que a liberdade constitui o valor com o qual a geração dos nossos alunos mais se identifica, pelo que convém dá-lo a pensar de um modo um pouco mais consistente. Nomeadamente importa distinguir entendimentos mais superficiais da palavra liberdade, do estilo do 'fazer o que se quer', de outros mais profundos, relacionados com a

fundamentação racional daquilo que se faz. Nesse sentido, a proposta de Sartre constitui um programa bastante exigente.

2. Contraponto e alavanca de reflexão

A favor da experiência do determinismo, podemos afirmar que a ciência tem evoluído cada vez mais no sentido da decifração e previsão das leis da Natureza. Desta forma, numa visão otimista, é de prever que consiga evoluir até ao ponto de determinar as ações humanas. Na mesma linha lógica, alguns afirmam que, se existem leis na Natureza que determinam as coisas inanimadas, não há motivo aparentemente lógico para afirmar que não existem leis que determinem os seres humanos. A esta luz, o livre arbítrio seria uma ilusão, posição filosófica ilustrada por Espinosa.

Numa aceção contrária, não há razão para pensar que as leis se aplicam aos seres humanos apenas porque se aplicam aos seres inanimados. Isto porque as atitudes humanas são marcadas pelo conhecimento que temos das coisas. Assim sendo, não conseguimos prever, no caso do ser humano, os efeitos que decorrem de cada causa do mesmo modo que conseguimos prever para as coisas inanimadas. Com a sua capacidade de agir intencional, o ser humano faz-se a si mesmo e é capaz de “modificar a figura do mundo¹¹”. Adicionalmente, não foi possível demonstrar até hoje que o determinismo se aplica a todas as coisas no Universo. Há muitas coisas imprevisíveis no Universo, mesmo a maior parte. De onde resulta que o determinismo aplica o princípio da generalização de leis a partir de uma pequena amostra [a parte que conhecemos], o que é demasiado otimista. Se admitimos que o Determinismo só vale para uma pequena parte do Universo [é o que sabemos neste momento, a maior parte é imprevisível], então trata-se de uma teoria pouco consistente. Podemos dizer que constitui uma falácia indutiva, um “salto mortal” pouco razoável. Para Sartre, não haveria unidade antropológica num ser capaz de espontaneidade e determinado pela exterioridade. Ou é determinado ou livre inteiramente.

A condição própria do ser humano no mundo é agir para transformar. “A ação implica necessariamente como sua condição o reconhecimento (...) de uma falta objetiva, ou de uma *negatividade*.¹²” É em razão desta consciencialização que o ser humano não pode não agir. Resulta claro que a intencionalidade do agir humano, “o móbil só se compreende pelo fim, isto é, pelo não existente.¹³” Neste ponto de partida vai ser alicerçada a reflexão sobre o Libertismo.

3. Sartre, pensado no quadro do libertismo

O problema filosófico do livre arbítrio formula-se a partir da questão sobre se as nossas ações são livres. A perspetiva deste texto vai ser contrariar a tese do determinismo e apresentar a resposta do libertismo, elegendo Jean-Paul Sartre [Paris: 1905-1980] como o autor paradigmático desta tese. Trata-se de uma personagem unanimemente reconhecida como envolvida num certo mito, quase como gerando um “culto” em seu redor. Era, por exemplo, assíduo nos cafés parisienses e nas suas

¹¹ Jean Paul Sartre, *O Ser e o Nada, Ensaio de fenomenológica*, Edições 70, Lisboa, 2021, p. 527.

¹² *Ibid.*, p. 528.

¹³ *Ibid.*, p. 531.

tertúlias, sendo que alguns destes espaços tentam perpetuar o magnetismo da sua personalidade na atualidade. Foi também um filósofo com empenhamento político, nomeadamente com ligações e simpatia pelo Partido Comunista soviético, criticado até pelo hipotético branqueamento de algumas atrocidades por ele perpetradas. Atesta este facto o ritmo algo fenético de viagens, onde se destaca Cuba, onde se encontrou com Fidel Castro e Che Guevara, e Moscovo, onde se reuniu com Krushev.

Após a segunda guerra mundial, “o seu pensamento impôs-se ao público mundial durante cerca de duas décadas (graças sobretudo ao seu "teatro de situações"), influenciando amplamente na sociedade e nos costumes.¹⁴”

Autor de muita produção literária, dele se diz, como curiosidade, que desenvolveu, como dinâmica enriquecedora da escrita, exercícios de descrição pormenorizada de objetos, nos quais se detinha imenso tempo. A escrita era o seu instrumento, o pensamento a sua arma. «Simone de Beauvoir, que seria sua companheira de toda a vida, desde o início ficou impressionada pela "paixão tranquila e insensata" com que Sartre olhava o seu destino de pensador e escritor.¹⁵»

Como referem Giovanni Reale e Dario Antiseri:

«O destino e a tarefa de Sartre foram os do escritor. No fim de *As palavras* (1964), livro em que evoca a sua infância, Sartre confessa: "Escrevo sempre. O que há de diferente para fazer? (...) É o meu hábito e, ademais, é o meu ofício. Durante muito tempo, tomei a pena por uma espada; agora, conheço a nossa impotência. Não importa: faço e farei livros - isso é necessário. E, apesar de tudo, serve. A cultura não salva nada nem ninguém, não justifica. Mas é um produto do homem: nela ele se projeta e se reconhece; esse espelho crítico é o único a oferecer-lhe a sua imagem".¹⁶»

Trata-se, pois, de um vulto da cultura em geral e da Filosofia e da Literatura em particular. Listo, de seguida, alguma da sua produção bibliográfica fundamental.

Obras filosóficas

O Ser e o Nada. Ensaio de uma ontologia fenomenológica, 1943;

A transcendência do Ego, 1936;

A imaginação, 1936;

Ensaio de uma teoria das emoções, 1939;

O imaginário. Psicologia fenomenológica da imaginação, 1940;

O existencialismo é um humanismo, 1946;

Crítica da razão dialética, 1960.

Romances

A náusea, 1938;

A idade da razão, 1945;

O adiamento, 1945;

A morte na alma, 1949;

¹⁴ Giovanni Reale e Dario Antiseri, *História da Filosofia, do romantismo até aos nossos dias*, Vol. 3, Paulus, S. Paulo, 1991, p. 605.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

Escritos para o teatro

As moscas, 1943;
As portas fechadas; 1945;
A prostituta respeitosa, 1946;
Mãos sujas, 1948;
O diabo e o bom Deus, 1951;
Nekrassov, 1956;
Os sequestrados de Altona, 1960;

Escritos político-panfletários

O anti-semitismo, 1946; *Os comunistas e a paz*, 1952;

3.1. O Ser e o Nada

Datada de 1936, trata-se da obra principal do autor e que tem como tese principal, no tocante ao nosso tema a afirmação de que somos livres, o ser humano está condenado à liberdade. A condenação, tal como Sartre a propõe, implica a não existência de escolha. De acordo com o autor, só não temos a escolha de não escolher [de não ser livres].

Tudo o que o ser humano faz é escolha sua. No último segundo, o sim ou não são uma escolha do ser humano]. Sartre é um existencialista ateu, nomeadamente por oposição ao existencialismo cristão, ilustrado, por exemplo por Gabriel Marcel.

3.2. O existencialismo é um humanismo

Nesta obra de 1946, Sartre recorre à história bíblica de Abraão e do Anjo, interpretando-a. Abraão escuta do Anjo, como teste à sua fé, um mandato atroz: Mata o teu Filho! Ainda assim, ele decide cumprir este pedido da Divindade. Ainda assim, no último momento, vendo que estava provada a fé de Abraão, surge de novo a voz do Anjo a ordenar que Isaac [o filho] não seja morto.

Sartre interpreta de um modo muito peculiar esta história. A voz do Anjo que fala a Abraão não é mais que a voz do próprio Abraão. É isto, segundo ele, que é a prova da liberdade. De acordo com a história bíblica, a responsabilidade estava diluída e sujeita ao poder da divindade. Sartre, ao contrário, defende que a escolha é exclusivamente de Abraão. Não há anjo! Estamos sempre sós, no momento da decisão. O ‘anjo’ não constitui senão o alibi que o ser humano encontra para não arcar com o peso da liberdade. Desta forma, em Sartre, a liberdade é algo pesado e difícil de suportar.

Em jeito de paralelismo cultural, podemos destacar a história do Bode Expiatório. Algumas tribos da cultura judaica tinham por hábito sacrificar um bode sempre que acontecia uma desgraça, para aplacar a ira da divindade, que supostamente tinha enviado essa desgraça, sendo o bode era quem arcava com as culpas. Esta referência constitui uma negação do conceito de liberdade de Sartre. Tais recursos são usados, pelo facto de ser difícil aceitar um conceito de liberdade tão radical como aquele que Sartre propõe. A liberdade, em Sarte, é angustiante e difícil de suportar.

A frase chave e síntese desta obra é que “a existência precede a essência”. Podemos aqui remontar à filosofia de Aristóteles, onde se defende que a essência é aquilo que a coisa necessita de ter para ser o que é. Esta distingue-se de acidente, que é aquilo que a coisa pode ter, mas não necessita de ter para ser o que é. Finalmente, no autor em causa, surge a existência como manifestação da

essência, que é o denominador comum conceitual. A concretude, a individualidade, é dada pela existência. Defende Aristóteles que nas coisas fabricadas, primeiro está a essência e só depois a existência. Sartre inverte o modelo de Aristóteles. No caso do ser humano, há prioridade da existência sobre a essência.

Sartre defende a distinção do ser humano, no tocante à liberdade, em relação a toda a restante liberdade criada. “O homem não está de modo algum sujeito ao determinismo; a sua vida não se assemelha à da planta, cujo futuro já está "escrito" na semente; o homem é o demiurgo do seu futuro.¹⁷”

4. Pensar a liberdade: toda a ação é intencional

O ser humano forma-se como tal a partir da sua condenação à liberdade. A resposta à questão sobre o que deve fazer é sempre algo do domínio intencional, ainda que não existam princípios definitivos a balizar as escolhas que se fazem. É a pessoa que constrói os valores que norteiam as suas opções. A consciência é a possibilidade de chegar a ser, mediante o caminho que se empreende e as decisões que são tomadas ao longo do mesmo. Esta “escolha é dita livre se puder ser diferente do que é¹⁸”. A possibilidade eleita tem de ser uma entre outras. “Possibilidade última como a síntese unitária de todos os nossos possíveis atuais¹⁹”.

Sartre retoma Husserl e a sua doutrina da intencionalidade da consciência, ainda assim “censurando-o (...) por ter caído no idealismo e do solipsismo com o seu sujeito transcendental.²⁰” O nosso autor pretende colocar de novo o sujeito no ‘chão’ do mundo real, até porque, para ele, a realidade do ‘céu’ está ausente da sua perspectiva filosófica e é no concreto da existência que se joga tudo aquilo que o ser humano é chamado a ser.

“A liberdade é um fazer que não acontece a priori, e sim como cumprimento da ação.²¹” Em *O Ser e o Nada*, Sartre defende que esta “não tem essência (...), não está submetida a qualquer necessidade lógica.²²” Ainda assim, liberdade não equivale a vontade. “Ela pressupõe (...) como todo o acontecimento do para-si, o fundamento de uma liberdade originária, que se pode constituir como vontade.²³”

Mas, será o ser humano livre de escolher tudo? Sartre reconhece, ainda assim, algum limite para a liberdade, não a considerando um dado totalmente absoluto. Por exemplo, não escolhemos nascer, nem escolhemos não morrer. Adicionalmente, reconhece que há coisas com as quais nos deparamos e diante das quais não conseguimos escolher, dada a complexidade que encerram. Ainda assim, no limite, decidir não decidir, ainda é decidir. Logo, somos sempre livres e não podemos não ser. Cada ser

¹⁷ Giovanni Reale e Dario Antiseri, *História da Filosofia, do romantismo até aos nossos dias*, Vol. 3, Paulus, S. Paulo, 1991, p. 610.

¹⁸ Jean Paul Sartre, *Op. Cit.*, p. 549.

¹⁹ *Ibid.*, pp. 556-557.

²⁰ Giovanni Reale e Dario Antiseri, *Op. Cit.*, p. 606.

²¹ Aline Maria Vilas Bôas da Silva, “A concepção de liberdade em Sartre”, *Filogênese, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista*, Vol. 6, nº 1, 2013, p. 95.

²² Jean Paul Sartre, *Op. Cit.*, p. 532.

²³ *Ibid.*, p. 538.

humano usa a sua liberdade de escolher para projetar o que quer ser e cria os seus valores com base nessa escolha. Como fugir à escolha equivaleria a escolher, estamos condenados a escolher.

A existência precede a essência, afirma Sartre, sendo uma realidade dinâmica e sempre inacabada. Trata-se de uma “existência que se faz perpetuamente e recusa ser encerrada numa definição²⁴”. Afirma Sartre que “o ato fundamental de liberdade (...) dá sentido à ação particular (...): este ato constantemente renovado não se distingue do meu ser; é *escolha* de mim no mundo e, ao mesmo tempo, descoberta do mundo.²⁵”

A consciência humana é um exercício, sem conteúdo, não estando nunca presa a um objeto. Em *O Ser e o Nada* afirma que “é consciência posicional do Mundo” e que, fora dessa condição, seria uma realidade vazia. Está, portanto, sempre voltada para fora, é sempre consciência de alguma coisa. “A consciência é o nada, o que lhe propicia a capacidade de imaginar, de transcender, de ir além da situação presente dos fatos imediatos²⁶” A ação consiste na adequação do resultado à intenção. A liberdade não é um simples atributo, mas o próprio ser humano, que, no seu processo de *radificação*, precisa de operacionalizar a escolha, para concretizar a sua existência. Neste sentido, a consciência não está determinada, mas realiza-se no processo concreto de escolha, ao qual o ser humano não pode fugir. “É a liberdade que é fundamento de todas as essências porque ao superar o mundo rumo às suas possibilidades próprias que o homem desvela as essências intramundanas.²⁷”

A consciência, segundo Sartre, está no Mundo como diferente do Mundo, é abertura para o Mundo, sendo este constituído por ela. Ainda assim, a vontade não basta, o que constituiria uma maniqueísmo psicológico. “Não basta querer: é necessário querer querer.²⁸” O motivo é o objetivo: é o estado de coisas contemporâneo, tal se mostra a uma consciência. “Do mesmo modo que a consciência de alguma coisa é consciência (de) si, também o móbil não passa da apreensão do motivo, na medida em que esta apreensão é consciente (de) si²⁹”.

5. A existência precede a essência

Em Sartre, a liberdade emerge, mas “este emergência é uma *existência*, não tem nada de uma essência.³⁰” Com o recurso à imagem do “Oleiro e do Barro”, Aristóteles reflete sobre aquilo que tem precedência, se a essência ou a existência. Defende que o oleiro tem de ter um conceito mental do que pretende fazer, e que isso é a essência. Apenas num momento segundo a peça potencial ganha existência real. De modo semelhante, um arquiteto concebe a essência da casa, que será depois concretizada, na sua existência, pelo construtor. “Neste sentido, não há essência humana que nos defina como tal, porque antes de nascer o ser humano é apenas nada e é mediante a sua própria

²⁴ Jean Paul Sartre, *Op. Cit.*, p. 533.

²⁵ *Ibid.*, p. 558.

²⁶ Giovanni Reale e Dario Antiseri, *Op. Cit.*, p. 96.

²⁷ Jean Paul Sartre, *Op. Cit.*, p. 533.

²⁸ *Ibid.*, p. 540.

²⁹ *Ibid.*, p. 544.

³⁰ *Ibid.*, p. 539.

construção que se define a sua essência.³¹ A existência configura-se como uma realidade contingente, marcada pelas decisões circunstanciais de cada indivíduo. Como a existência precede essência, os fins determinam a existência do sujeito. Porém, “a realidade humana não poderia receber os fins, nem do exterior, nem de uma pretensa «natureza» interior. (...) Escolhe-os e (...) confere-lhes uma existência transcendente, como limite externo dos seus projetos³²”.

Sarte inverte o modelo de Aristóteles, considerando que que, no caso do ser humano, a *existência precede a essência*. Em Aristóteles, o barro não tem escolha, vindo a resultar naquilo que o oleiro quiser. Já em Sartre, se não há Deus, não existiu um Ser que, a partir de uma essência na mente divina, construiu o Homem. “O ser humano é o seu próprio construto, por isso não necessita de um ser supremo que o determine.³³”

Neste sentido, cada pessoa é, em primeiro lugar, existência ‘em bruto’, existência livre. É sempre a liberdade pessoal que está em causa para Sartre, a *minha* liberdade. Cada pessoa é “um existente que *aprende* a sua liberdade pelos seus atos, mas (...) também um existente cuja existência individual e única se temporaliza como liberdade³⁴”. Desta forma, essência passa a ser aquilo que cada um faz com a sua existência. Por outras palavras, somos aquilo em que nos tornamos, aquilo que fizemos de nós. A essência não constitui uma realidade inata, sendo a existência a dimensão primeira, aquela que o ser humano descobre e assume conscientemente. “O ser humano é o único capaz de captar a sua existência de maneira consciente e só por isso é que pode fazer dele o que quiser.³⁵”

Mesmo que tudo aponte para um determinado rumo, ele pode ser alterado, dado que construímos o nosso rumo, à medida com que vamos vivendo. A essência de alguém é algo que dizemos conjugado no futuro. No presente, não podemos dizer que alguém é de determinada maneira, porque aquilo que ele é está a fazer-se. Só há um momento em que conjugamos a essência de alguém no passado, que é a ocasião da sua morte. Isto por somente quando alguém morreu, deixou de ter a possibilidade de redefinir a sua essência. Nesse sentido, “a existência precede a essência” constitui todo um programa sobre a liberdade. Este exercício que o ser humano faz de escolha permanente revela responsabilidade. E para ser alguma coisa, o ser humano tem de investir na sua liberdade, estando condenado a escolher.

No quadro do existencialismo ateu, que Sartre advoga, contra, por exemplo, Gabriel Marcel, como Deus não existe, há liberdade e não estamos determinados. E porque é que a essência vem depois da existência? Porque aquela é uma construção ao longo da vida e não é definitiva. A Liberdade em Sartre equivale a muita responsabilidade, uma vez que não existe qualquer alibi. No momento final, somos radicalmente livres. Os outros podem aconselhar, mas a escolha é sempre nossa.

Sarte distingue o *ser-em-si*, toda a realidade objetiva que existe, do *ser-para-si*, a representação objetiva da realidade feita pela consciência. No instante em que todos os seres humanos fazem escolhas e se interrogam sobre os critérios que lhe presidem, revela-se a liberdade. A síntese do *para-si* e do *em-si* é uma impossibilidade, dado que somos uma infinidade de possibilidades. Deste modo, “a

³¹ Perla Nieves Puga Peña, “El concepto de libertad en Jean Paul Sartre y su actualidad en las sociedades contemporáneas”, Luxiernága, Revista de Estudiantes de la licenciatura en Filosofía de la UAA, Vol. 10, nº20, 2020, p. 3.

³² Jean Paul Sartre, *Op. Cit.*, p. 538.

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.* p. 533.

³⁵ *Ibid.*

consciência não existe sem o mundo a ser entendido por ela; assim como, não tem mundo sem consciência do mesmo³⁶". A liberdade é nadificação. "É por ela que o para-si escapa ao seu ser."³⁷

Apesar do argumento do senso comum em desfavor da liberdade, centrado na facticidade da importância humana, em *O Ser e o Nada*, Sartre sintetiza-a como um fazer, uma intencionalidade que resulta da análise dos dados do presente, sendo "escolha do seu ser, mas não o fundamento dele."³⁸

O projeto inicial que cada ser humano pudesse ter, vai alterar-se na luta existencial que vai travar com o mundo, sendo apenas nestes momentos que ele se define, porque primeiramente é nada, liberdade pura. A essência, como tal, é uma construção da vida inteira. Cada ser humano é "dono da ideia de se criar a si mesmo (...) com base na sua realidade e possibilidades."³⁹ Mas esta condição é angustiante, dado que o ser humano está lançado à vida, responsável por tudo o que faz e carregando o mundo inteiro nas suas costas. "Ninguém tem desculpas: se falimos, falimos porque escolhemos a falência."⁴⁰ Neste sentido, "a recusa da liberdade só pode conceber-se como tentativa de ser apreender como ser-em-si"⁴¹. Por isso, a liberdade tal como Sartre a dá a pensar, apresenta-se sempre para lá de qualquer denominação possível. Caem por terra, com tal conceção, todos os "fins já feitos e pré-humanos"⁴², vindos, por exemplo de Deus. Defende Sartre que "a escolha dos fins totais, se bem que totalmente livre, não é necessariamente, nem mesmo frequentemente, operada na alegria."⁴³ É como humilhados que nos escolhemos.

6. A angústia

Sartre defende que todos sabemos, por uma via existencial, que somos livres. Todos temos, por isso, uma apreensão existencial de liberdade. Trata-se da angústia. Na etimologia latina, significa estreiteza, algo apertado, experimentado como enjoo, como náusea, curiosamente título de um romance de Sartre. Esta angústia é uma realidade que emerge porque ninguém está completamente preparado para o futuro que tem de ser. Mas possui uma inadiável necessidade de escolher. "É o homem, portanto, que se escolhe; a sua liberdade é incondicional e ele pode mudar o seu projeto fundamental a qualquer momento."⁴⁴ Esta angústia revela ao ser humano a experiência da liberdade absoluta e incondicional, a experiência metafísica do nada e da necessidade de se preencher pelo exercício da escolha uma vez lançado na existência. "Esta tentativas (...) para abafar a liberdade sob o peso o ser desabam quando surge bruscamente a angústia sobre a liberdade"⁴⁵. As escolhas não são

³⁶ Aline Maria Vilas Bôas da Silva, "A concepção de liberdade em Sartre", *Filogênese*, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Vol. 6, nº 1, 2013, p. 99.

³⁷ Jean Paul Sartre, *Op. Cit.*, p. 534.

³⁸ Jean Paul Sartre, *Op. Cit.*, p. 577.

³⁹ Perla Nieves Puga Peña, *Ibid.*, p. 3.

⁴⁰ Giovanni Reale e Dario Antiseri, *História da Filosofia, do romantismo até aos nossos dias*, Vol. 3, Paulus, S. Paulo, 1991, p. 605.

⁴¹ Jean Paul Sartre, *Op. Cit.*, p. 534.

⁴² *Ibid.*, p. 535.

⁴³ *Ibid.* p. 569.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 608.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 535.

inconscientes. Na visão de Sartre, o conceito de má fé substitui a censura e recalçamento psicológico. A unidade de consciência que o autor defende não admite a cisão em diferentes planos.

O ser humano é o único ser que se angustia, porque é livre. Assim, aprendemos a liberdade em forma de angústia, dado que é difícil lidar com o peso e a pressão da liberdade. É por essa razão que o ser humano usa 'alibis' ['anjos', no modo Sartre interpreta a história bíblica de Abraão], mas, pela angústia, sabe que podia não ter feito o que fez. A angústia não equivale a qualquer tipo de inércia, mas é interação dinâmica. "É porque a realidade humana *não o é bastante* que é livre, é porque é perpetuamente arrancada a si mesma, e o que foi está separado por um nada do que é e será⁴⁶".

Mas qual a forma de lidar com a angústia? A pessoa tenta iludir-se, dizendo que não é livre. Ainda assim, exatamente pela angústia, sabe que é livre e que podia ter agido de outra maneira. É conveniente anotar uma distinção técnica entre depressão e angústia. São duas coisas igualmente desagradáveis, sendo que a depressão é motivada por uma causa concreta e a angústia não tem uma causa definida, é difusa.

Ainda assim, todos sentimos que a angústia vem da liberdade. Tem que ver com a sensação de que não há escolha, que tudo é responsabilidade do sujeito. Nesse sentido, Sartre explica porque se sente angústia. Esta aparece porque escolher implica uma certa negatividade. Escolher uma coisa tem o lado negativo de não escolher outras coisas. Cada escolha é uma não escolha de outras possibilidades. É nesse linha que Sartre afirma que a liberdade humana possui uma dimensão dramática. A escolher de outra via não livra da angústia. A liberdade constitui uma manifestação da angústia, por causa da dramaticidade das escolhas e não escolhas.

A angústia é uma apreensão existencial, vivencial, fisiológica, da liberdade. Qualquer pessoa sabe que é livre, porque se angustia. Não tem de ser alguém especialmente culto para perceber a liberdade, por causa da angústia, que todos sentem inevitavelmente. Ao escolher, o ser humano condena-se à liberdade, mas não pode fazer diferente, dado que não há qualquer possibilidade de fugir a este paradoxo da liberdade-angústia. Porque não existem diretrizes absolutas, o ser humano sente a agonia da decisão. É a liberdade que constitui o fundamento derradeiro dos valores.

O ser humano, na ausência de uma transcendência, é aquele que cria os valores e que se configura como referência para si mesmo. Mas "as coisas do mundo são gratuitas e um valor não é superior a outro. As coisas são desprovidas de sentido e fundamento e as ações dos homens são desprovidas de valor.⁴⁷" Agir parece, para Sartre, ser algo de inútil, mas revela-se, ao mesmo tempo, como inevitável. E isso é profunda e radicalmente angustiante. Neste sentido, "ser é escolher-se: nada (...) vem de fora, nem tão pouco de dentro, que [o ser humano] possa *receber* ou *aceitar*⁴⁸". Em suma, segundo o autor, "o homem pode ser ora livre, ora escravo: ele é inteiramente e sempre livre, ou não o é⁴⁹".

Em Sartre, esta angústia não é senão a responsabilidade de cada ser humano diante de si e de toda a realidade. "O homem, estando condenado a ser livre, transporta o peso do mundo inteiro nos seus ombros: é responsável pelo mundo inteiro e por si enquanto maneira de ser.⁵⁰" Neste sentido, tudo o que lhe acontece decorre das suas opções. "É insensato pensar em queixar-se, porque nada de

⁴⁶ Jean Paul Sartre, *Op. Cit.*, p. 535

⁴⁷ Giovanni Reale e Dario Antiseri, *História da Filosofia, do romantismo até aos nossos dias, Vol. 3*, Paulus, S. Paulo, 1991, p. 609.

⁴⁸ Jean Paul Sartre, *Op. Cit.*, p. 535

⁴⁹ *Ibid.*

⁵⁰ *Ibid.*, p. 658.

estranho decidiu aquilo que sentimos, o que vivemos ou somos.⁵¹ Verdadeiramente pessoal e humano é, neste sentido, tudo o que acontece. “Não há situação inumana; é apenas pelo medo, pela fuga e pelo recurso a condutas mágicas que *decidirei* o inumano; mas esta decisão é humana e assumirei inteira responsabilidade⁵²”. Exceção feita ao nascimento, o ser humano é responsável por tudo.

Tudo é ocasião e oportunidade. Os outros e o mundo. Somos responsáveis por tudo isso. “Aquele que realiza na angústia a sua condição *de ser* lançado, numa responsabilidade que reverte até sobre o seu abandono, já não tem remorso, nem pesar, nem desculpa; já não é senão uma liberdade que se revela perfeitamente a si e cujo ser reside nesta mesma revelação. Mas, (...) na maior parte do tempo escapamos da angústia pela má-fé⁵³”.

7. A Má Fé

Como a liberdade, tal como Sartre a pensa, é algo muito duro de enfrentar, temos tendência para tentar evitar este sofrimento. Por essa razão, o autor afirma que lidamos com a angústia recorrendo à Má Fé. Um exemplo disto é a história de Abraão, tal como Sartre a interpreta em o “Existencialismo é um Humanismo”.

A Má Fé não corresponde a uma mentira para com os outros, mas a uma mentira para conosco próprios. Sabemos que não temos escolha, mas mentimos a nós mesmos, dizendo que temos escolha. Habitualmente recorreremos sempre ao Outro para exercer a Má Fé e isso constitui uma desculpa. E quem está de Má Fé mente a si próprio em relação à sua própria liberdade. Deste modo, o ser humano mascara a angústia e tenta eliminar a sua própria liberdade, tentando dizer a si mesmo que não é angústia, mas uma essência com fundamento e, portanto, sem necessidade de se fazer na escolha. Mas a responsabilidade, em Sartre, é absoluta e o ser humano não tem quaisquer desculpas.

Segundo Sartre, somos todos Medusas uns dos outros. Trata-se de uma referência à deusa grega que transforma as pessoas em estátuas apenas com o olhar. Daí a frase central da peça de teatro “Portas Fechadas”, escrita por Sartre, com a sua frase central: “O inferno são os outros”. “O outro não tem necessidade de ser inferido analogicamente a partir de mim mesmo. O outro se revela como outro naquelas experiências em que ele invade o campo da minha subjetividade e, de sujeito, me transforma em objeto do seu mundo. Em suma, o outro não é aquele que é visto por mim, mas muito mais aquele que me vê, aquele que se me torna presente, para além de qualquer dúvida, mantendo-me sob a opressão do seu olhar.⁵⁴” Numa palavra, o outro não é um eu-outro, mas sim um outro eu. Há uma desespero antropológico existencial, que se revela na Filosofia de Sartre.

O ser humano abondando em si mesmo e condenado à liberdade, carrega sozinho o peso do mundo inteiro, condenado que está à liberdade e à responsabilidade. Não se trata de uma conquista, mas de uma condição, pesada obrigação, onde cada escolha se traduz num ideal pessoal e, ao mesmo tempo, de toda a Humanidade.

⁵¹ *Ibid.*

⁵² *Ibid.*, p. 659.

⁵³ Jean Paul Sartre, *Op. Cit.*, p. 661.

⁵⁴ *Ibid.*

PARTE TRÊS

1. Nota Introdutória

A terceira parte do presente relatório pretende ser uma tentativa de didatização da temática do Libertismo, tal como Sartre o defende, antecedida das aulas respeitantes ao tema do Determinismo, como pressuposto de contraposição e como alavanca da reflexão sobre Sartre. A opção passa por uma aula sobre o Determinismo Radical e o Libertismo, numa versão quase sinótica e mais geral, uma segunda aula sobre o Determinismo Moderado e, finalmente, uma terceira aula dedicada de modo exclusivo a Sartre.

Começamos por apresentar o Guião da Primeira Aula, relativa à discussão das teses do Determinismo Radical e do Libertismo.



Roteiro de Aula: Determinismo Radical/Libertismo

Momento 1: Saudação, registo do sumário e verificação de presenças

Sumário: Determinismo e liberdade na ação humana.

Enunciação do problema do livre arbítrio e das respetivas respostas.

O Determinismo Radical e o Libertismo como posições incompatibilistas.

Momento 2: Apresentação formal e clarificação dos objetivos específicos

Após o registo do sumário, o professor apresenta os objetivos específicos, o tema e o esquema geral da aula, projetando esta informação no PPT e solicitando o seu registo por parte dos alunos.

1. Formular o problema do livre-arbítrio, justificando a sua pertinência filosófica
2. Enunciar as teses do determinismo radical, do libertismo e indeterminismo como resposta ao problema do livre arbítrio
3. Distinguir Determinismo radical e indeterminismo

Momento 3: Introdução do Tema, com intervenção motivadora do professor e clarificação do papel formativo da disciplina [‘aplicação à vida’]

O professor lança, como introdução e motivação para a aula a seguinte questão:

As nossas ações são livres?

Daqui partirá um pequeno debate, que o mesmo moderará, no sentido de ir registrando as respostas.

Momento 4: Visionamento de Filme, Bloco de Trabalho

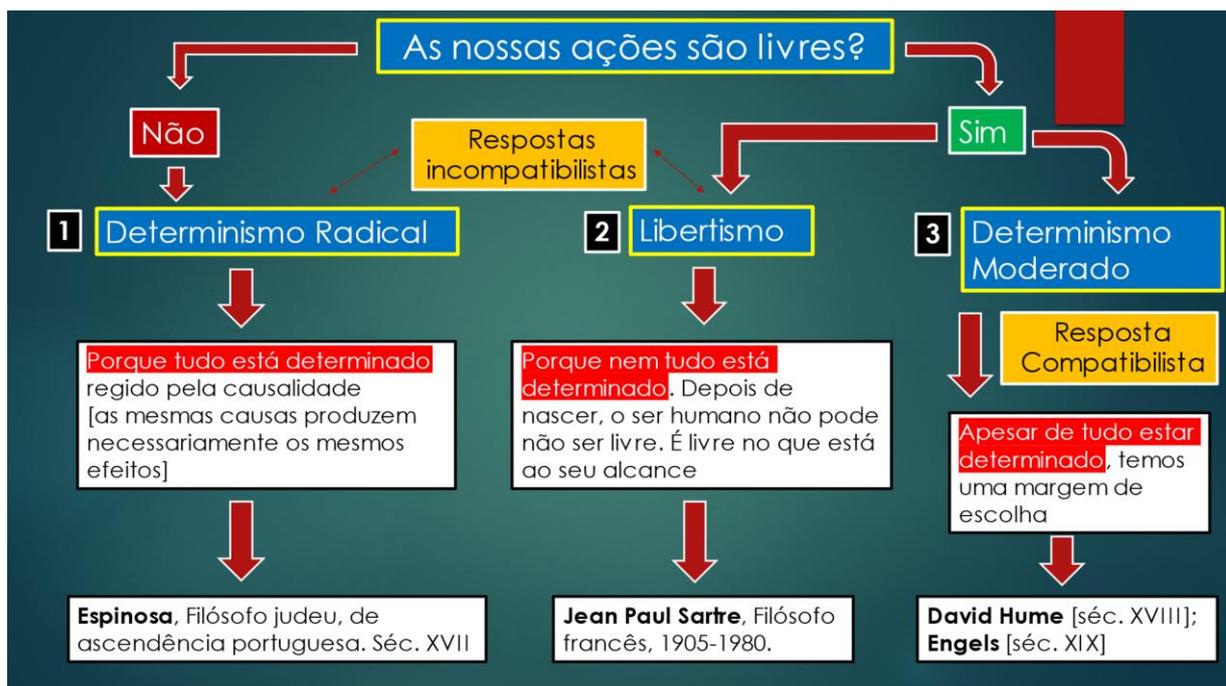
De seguida, a proposta é que os alunos visionem um filme inspirado em Espinosa, com o qual se introduz a temática do Determinismo Radical. A nossa pretensa liberdade será real ou uma ilusão? O que nos distingue de uma pedra lançada na direção de algures e que não pode retroceder? O filme é um dispositivo disponível no banco de recursos da Escola Virtual, instrumento contemporâneo importante de apoio à leção e que merece ser mais divulgado e utilizado.

Para conduzir o visionamento do filme, o professor entrega um pequeno guião, que será trabalhado a pares. [Ver documento 1]



Momento 5: Exposição temática

O professor prossegue a aula com o exposição do núcleo temático fundamental. O esquema com a formulação do problema do livre arbítrio e as suas respostas será já apresentado, ainda que a sua explicitação não ocorra por completo nesta aula. Assim, temos o seguinte:



Não constando do programa, mas tratando-se de uma temática ligada à ciência contemporânea e dado que estamos perante uma turma de ciências, o professor considera pertinente estabelecer a distinção entre Determinismo e Indeterminismo, apresentando-a do seguinte modo:

Determinismo

Todos os acontecimentos são causados. As mesmas causas produzem necessariamente os mesmos efeitos

Indeterminismo

Um acontecimento, «B», não está ligada acontecimento anterior «A». Se o antecedente ocorre o conseqüente pode ou não ocorrer

Momento 6: Bloco de Trabalho: leitura e análise de texto

O professor entrega aos alunos um dispositivo com um exercício de leitura e análise de texto, estando em causa um texto do físico Laplace, como modelo paradigmático de autor do Determinismo radical. Depois da referência a Espinosa, este vai constar como mais um autor exemplificativo da corrente determinista. [Ver documento 2]

Momento7: Recapitulação final dos objetivos

Antes de fazer a recapitulação final dos objetivos, o professor interroga os alunos sobre o modo como um determinista radical responderia às questões do debate com que a aula iniciou.

Depois de suscitar respostas rápidas e telegráficas, faz a recapitulação final:

1. Formular o problema do livre-arbítrio, justificando a sua pertinência filosófica
2. Enunciar as teses do determinismo radical, do libertismo e indeterminismo como resposta ao problema do livre arbítrio
3. Distinguir Determinismo radical e indeterminismo

As nossas ações são livres?



Apresentamos, de seguida, a respetiva **planificação** desta aula.



SUBJETIVIDADE RADICAL NA REFLEXÃO SOBRE A LIBERDADE, EM JEAN PAUL SARTRE

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Conceitos	Avaliação	Tempo
<p>Analisar e compreender a ação humana</p>	<p>Formular o problema do livre-arbítrio, justificando a sua pertinência filosófica.</p> <p>Enunciar as teses do determinismo radical, libertismo e indeterminismo como resposta ao problema do livre arbítrio</p> <p>Distinguir Determinismo radical e indeterminismo</p>	<p>Determinismo e liberdade na ação humana</p> <p>1. O problema do livre arbítrio e a sua pertinência filosófica</p> <p>2. As teses do determinismo radical, libertismo e indeterminismo como resposta ao problema do livre arbítrio</p> <p>3. Determinismo radical e indeterminismo</p>	<p>Visionamento de vídeo e debate</p> <p>Exercício de aplicação</p> <p>Leitura e análise de texto</p>	<p>Doc. 1 [Guião do Filme]</p> <p>Doc. 2</p> <p>Doc. 3</p>	<p>Determinismo radical, libertismo, determinismo, indeterminismo</p>	<p>Observação</p> <p>Direta</p>	<p>45 minutos</p>

Bibliografia:

GIRÃO, J., *A cor das Ideias*, Manual de Filosofia, 11º ano, Areal Editores.

De seguida, apresentamos o pequeno guião que o professor preparou para o visionamento do filme sobre o Determinismo Radical.



Guião de Filme: Determinismo Radical

DETERMINISMO RADICAL

Paráfrase e atualização do pensamento de Espinosa sobre a liberdade



1. Após o visionamento do Filme, discute com o/a colega do lado as questões que se seguem.
2. Anotem uma síntese de resposta e decidam o porta voz que partilhará com a turma o resultado da vossa

A. No lugar da juíza condenariam o réu? Porquê?

B. No lugar do réu, usariam outra argumentação? Porquê?

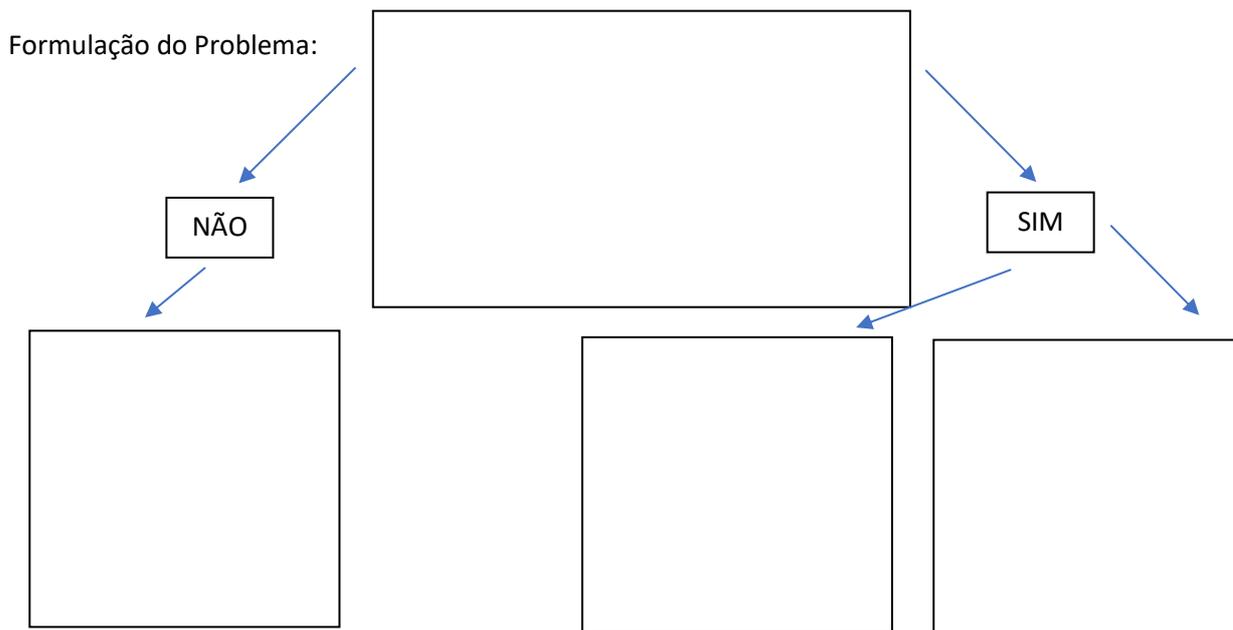
C. Quais as diferenças significativas entre uma pedra e o ser humano, no tocante ao 'uso' da liberdade?

De seguida, apresentamos o pequeno guião que o professor preparou para o visionamento do filme sobre o Determinismo Radical.

 **Aplicação de Conhecimentos/ Leitura e análise de texto**

Parte I

1. Recapitula a formulação do Problema do Livre arbítrio e respetivas respostas e reescreve:



Parte II

2. Leitura e análise de texto:

Se um observador ideal conhecesse todas as posições de todas as partículas num dado instante e conhecesse todas as leis que governam os seus movimentos, poderia prever e retrodizer toda a história do universo».

Laplace

Que condições coloca o texto?

Quais os efeitos absolutamente necessários se as condições referidas estivesse reunidas?

Finalmente, apresenta-se a sequência de slides passados na aula e disponibilizados aos alunos na plataforma digital, como complemento do seu estudo.



Determinismo Radical

ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO D. DINIS COIMBRA- [FILOSOFIA]

Sumário

- ▶ Determinismo e liberdade na ação humana.
- ▶ Enunciação do problema do livre arbítrio e das respetivas respostas.
- ▶ O Determinismo Radical e o Libertismo como posições incompatibilistas.

Objetivos Específicos

- ▶ Formular o problema do livrearbítrio, justificando a sua pertinência filosófica
- ▶ Enunciar as teses do determinismo radical do libertismo e indeterminismo como resposta ao problema do livre arbítrio
- ▶ Distinguir Determinismo radical e indeterminismo

Aproximação ao Tema

As nossas ações são livres?

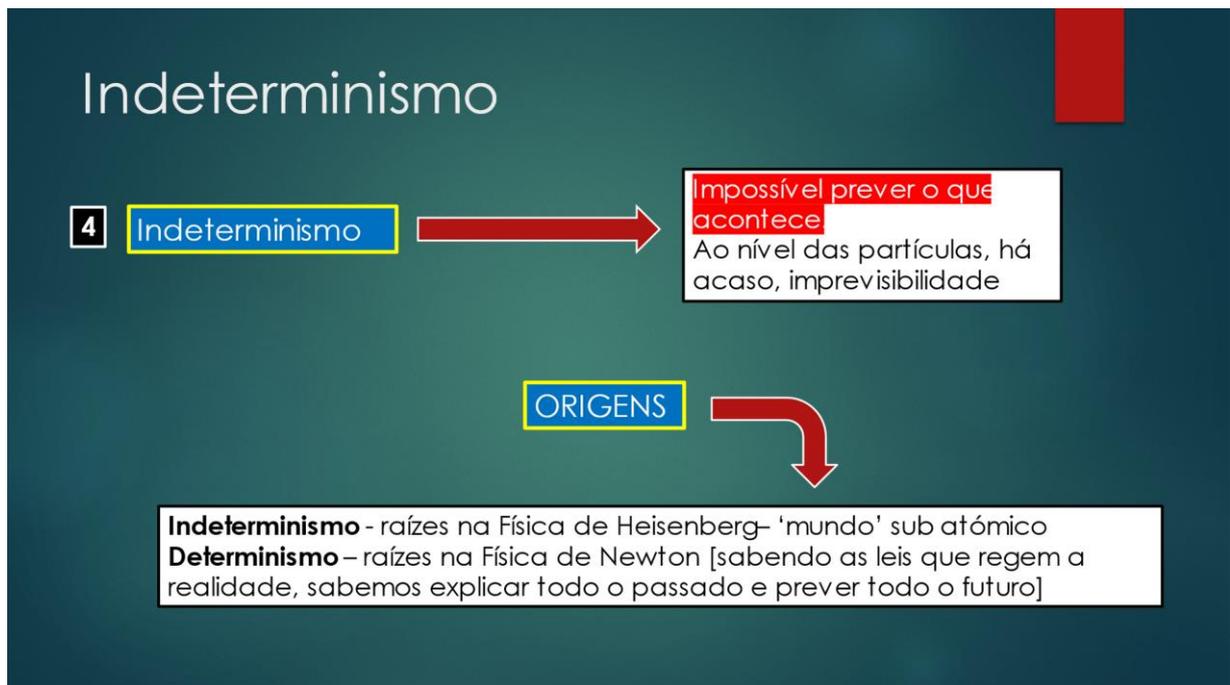
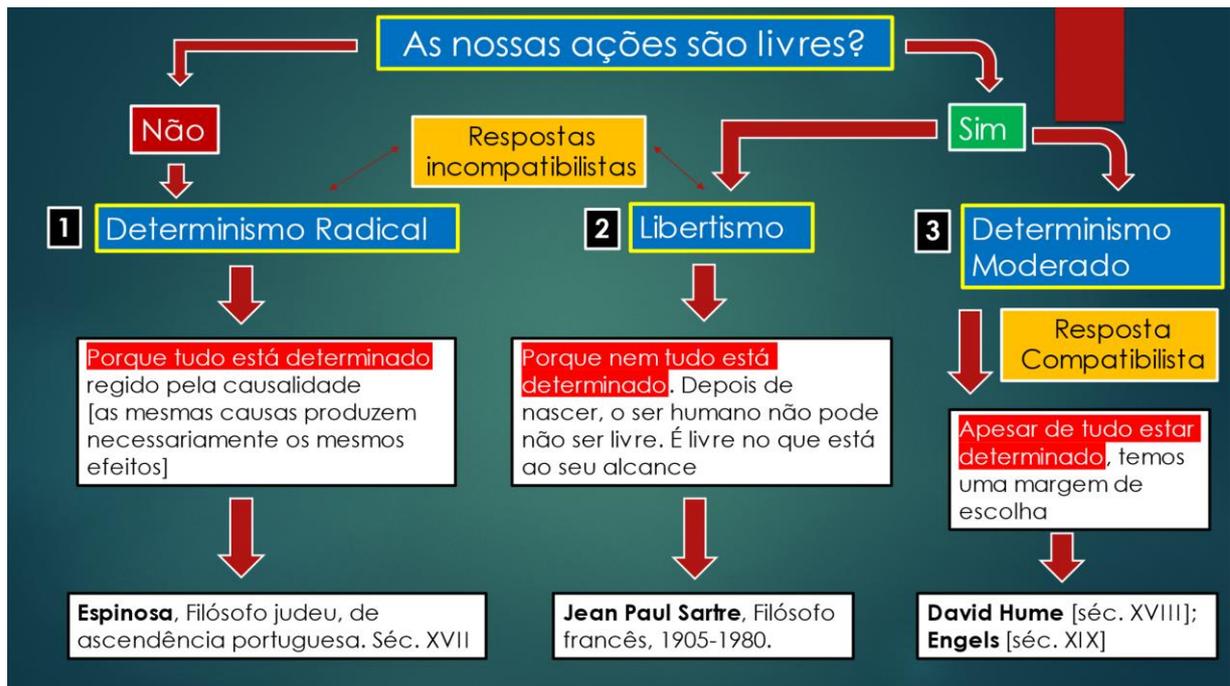


FILME



Debate





Distinção entre Determinismo e Indeterminismo

Determinismo



Todos os acontecimentos são causados. As mesmas causas produzem necessariamente os mesmos efeitos

$$(P \rightarrow Q)$$

Indeterminismo



Um acontecimento, «B», não está ligada a acontecimento anterior «A». Se o antecedente ocorre o consequente pode ou não ocorrer

$$P \rightarrow (Q \vee \neg Q)$$

Análise de texto

Se um observador ideal conhecesse todas as posições de todas as partículas num dado instante e conhecesse todas as leis que governam os seus movimentos, poderia prever e retrodizer toda a história do universo».

Laplace



Que condições coloca o texto?



Quais os efeitos absolutamente necessários se as condições referidas estivessem reunidas?

Síntese Final

▶ O que diria um determinista radical às questões do começo da aula?

Recapitulação Final dos Objetivos:

Formular o problema do livrearbítrio, justificando a sua pertinência filosófica

Enunciar as teses do determinismaradical, libertismo e indeterminismo como resposta ao problema do livre arbítrio

Distinguir Determinismo radical e indeterminismo



Apresentamos, de seguida, o roteiro da segunda aula, onde se retomam os temas anteriores, mas onde se acrescenta a perspetiva mais aprofundada do Determinismo Moderado, bem como a configuração da respetiva crítica.



Roteiro de Aula: Determinismo Moderado

Momento 1: Saudação, registo do sumário e verificação de presenças

Sumário: O determinismo moderado como resposta ao problema do livre arbítrio.

Explicitação da tese e respetivas críticas.

Leitura e análise de textos de autores representativos.

Críticas ao determinismo moderado

Momento 2: Apresentação formal e clarificação dos objetivos específicos

Após o registo do sumário, o professor apresenta os objetivos específicos, o tema e o esquema geral da aula, projetando esta informação no PPT e solicitando o seu registo por parte dos alunos.

1. Clarificar e distinguir os conceitos de determinismo radical e libertismo
2. Explicitar o conceito de determinismo moderado
3. Distinguir determinismo moderado e coação
4. Relacionar Determinismo moderado e causalidade
5. Apontar o principal registo crítico do determinismo moderado.

Momento 3: Introdução do Tema, com intervenção motivadora do professor e clarificação do papel formativo da disciplina [‘aplicação à vida’]

Ancoragem no seguimento da matéria lecionada

O professor retoma os conteúdos lecionados, recordando a questão que preside ao tópico da matéria em curso e que corresponde à formulação do problema do livre arbítrio:

As nossas ações são livres?

A aula prossegue com a **recordação das duas respostas** ao problema já estudadas:

[O professor questiona os alunos]

1. Determinismo Radical [O que defende? Que autor de referência?]

2. Libertismo [O que defende? Que autor de referência?]

O professor solicita a participação dos alunos, no sentido de refazer o percurso realizado e solidificar as bases necessárias para o prosseguir.

[Tempo para as intervenções dos alunos. O professor orienta apenas a sistematização dos temas]



Depois deste momento inicial, o professor prossegue, porque falta apresentar a terceira resposta:

O DETERMINISMO MODERADO

Este vai ser o **tema central da nossa aula.**

Esta posição defende que

Apesar de tudo estar determinado, temos uma margem de escolha

Trata-se de uma **posição compatibilista**, porque **conjuga a liberdade com o determinismo.**



Um exemplo desta posição é apresentado por **Sêneca**: Quando alguém se atira de um abismo não é livre de não cair, mas é livre de tentar cair de maneiras diferentes, de libertar um paraquedas previamente, etc...

Entre os autores de referência desta posição, constam Hume e Engels.

É deste último o texto que vamos ler e analisar.

Momento 4: Primeiro momento de trabalho: leitura e análise de texto

a) «A liberdade não consiste no sonho de uma ação independente das leis da natureza mas no conhecimento das ditas leis, que permitem fazê-las atuar sistematicamente com vista a determinados fins. E isto é certo tanto para as leis do mundo exterior como para as que regem a existência física e psíquica do homem (...).

b) A liberdade da vontade não é, pois, outra coisa senão a capacidade de decisão com conhecimento de causa. (...)

c) A liberdade consiste, portanto, nessa soberania sobre nós próprios e sobre o mundo exterior, fundada no conhecimento das leis necessárias da natureza. (...) Os primeiros homens que se diferenciam do reino animal são, nas coisas importantes, tão pouco livres como os próprios animais; e todo o progresso na civilização foi um passo para a liberdade.»

F. Engels, *Anti-Duhring*, pp 143-14

O que a Liberdade não é?
 Não é o sonho de uma ação independente das leis na natureza

Assim, o que está conjugado na posição defendida pelo texto?
 O Determinismo das leis da Natureza e a liberdade humana

Em que consiste a Liberdade é e o que permite?

No conhecimento das leis da Natureza, que permite colocá-las em prática

CONCLUSÃO

Somos livres porque conhecemos as leis da natureza e agimos de acordo com elas

Como enquadramento motivacional e em jeito de conclusão exemplificativa, o professor recorre a um tabuleiro e às peças de xadrez. Só o reconhecimento e o respeito pelas regras de movimentação das mesmas, permite liberdade para jogar.



Dinâmica: No xadrez, como se move um cavalo? E um bispo? E uma torre? E uma Rainha? Etc...

Analogia conclusiva: Do mesmo modo, na causalidade natural, é na medida em que conhecemos as leis da Natureza que podemos agir livremente enquadrados por elas.

Só em função da capacidade de reconhecer as leis da natureza é que o ser humano é livre.

Imagine-se, por exemplo, que as leis da gravidade não funcionavam ou não eram conhecidas pelo ser humano?

Isto é, voltando ao exemplo do abismo de Séneca, não saberíamos se cairíamos num dia ou se levitaríamos no outro ou se ascenderíamos num terceiro. Não poderíamos ser livres neste reino de total imprevisibilidade, não teríamos qualquer poder de escolha e seríamos simples joguetes da Natureza.

Assim, é prevendo aquilo que acontece que temos margem de escolha.

A liberdade acontece em função do reconhecimento de certas limitações, que são a condição para haver liberdade.

Freud, no texto seguinte que intitulei "*O Homem, um deus com próteses*", fala do ser humano como alguém biologicamente frágil, mas que amplia as suas capacidades com o recurso a diversas próteses.

O ser humano é, pois, "um deus com próteses", no sentido em que realiza pelas máquinas um conjunto de coisas que anteriormente se atribuíam aos deuses. Esta realização do homem só pode ser compreendida, justamente, a partir do reconhecimento da sua própria fragilidade. Essa consciência dos limites é condição necessária da sua própria superação.

Momento 6 – Segundo Bloco de Trabalho: Leitura e análise de texto

É exatamente o texto de Freud, aquele que agora vamos ler e analisar.

“O Homem, um deus com próteses”

«Com ferramentas o homem aperfeiçoa os seus órgãos — tanto os motores como os sensoriais — ou elimina as barreiras que se opõem à sua ação. As máquinas conferem-lhe gigantescas forças que pode dirigir, como os seus músculos, em qualquer direção: graças ao navio e ao avião, nem o ar nem a água conseguem limitar os seus movimentos. Com a lente corrige os defeitos do seu cristalino e com o telescópio contempla as mais remotas distâncias; mercê do microscópio supera os limites do visível impostos pela estrutura da retina. Com a máquina fotográfica, criou um instrumento que fixa as impressões óticas fugazes, serviço que o fonógrafo (gravador) lhe presta com as não menos fugazes impressões auditivas, constituindo ambos os instrumentos materializações da sua inata faculdade de recordar, isto é, da memória. Com a ajuda do telefone ouve a distâncias que um conto de fadas tomaria como inalcançáveis. (...).

Dir-se-ia que é como um conto de fadas, esta realização de todos ou quase todos os seus desejos fabulosos, conseguida pelo homem com a sua ciência e com a sua técnica nesta terra que o viu aparecer pela primeira vez como um débil animal (...). O homem pode considerar todos estes bens como conquista da cultura. Desde há muito já se tinha forjado um ideal de onipotência e de onisapiência que encarnou nos deuses, atribuindo-lhes tudo o que parecia inacessível aos seus desejos ou lhe estava vedado, de modo que bem podemos considerar estes deuses como ideais de toda a cultura. Agora que se encontra muito perto de alcançar este ideal, quase ele próprio se chegou a converter num deus. (...) O homem tornou-se, por assim dizer, um deus com próteses: bastante magnífico quando coloca todos os seus artefactos sem contudo estes nascerem do seu corpo e apesar de por vezes lhe causarem muitos dissabores. (...) Tempos futuros trarão novos, e quem sabe, inconcebíveis progressos neste terreno da cultura, exaltando ainda mais a deificação do homem.»

Freud, *El Malestar en la Cultura*, Obras Completas, Vol. III, Editorial Biblioteca Nueva, 1981, pp. 3033-3034

Questões de exploração

1. Esclarece porque razão fala Freud numa deificação [possibilidade de se tornar Deus] do ser humano?
2. A «deificação do homem» será também um perigo para o homem? Justifica a tua resposta recorrendo a exemplos do mundo contemporâneo.
3. O texto refere-se às «barreiras que se opõem à ação do homem» e que o determinam. Segundo Freud, essas «barreiras» anularão a liberdade ou serão a condição da sua existência? Justifica.
4. As máquinas, que são a raiz da nossa deificação, podem ser usadas contra nós, advindo daí dissabores. Comenta.

Momento 5 – Continuação da exposição do tema

A) O DETERMINISMO MODERADO: outra linha de argumentação

O professor prossegue a exposição do tema do Determinismo Moderado, recorrendo agora a outra linha de argumentação:

Questão: O que significa ser causado?

Para o Determinismo Radical, **ser causado** identifica-se com **ser coagido**.

Isto é, entende-se que dada a causa P, segue-se necessariamente o efeito P. O homem não é livre mas as suas ações são causadas, neste sentido, isto é, o homem é coagido.

Mas...

Para o **Determinismo Moderado**...

Ser causado equivale a **ser determinado**

e

Ser determinado não é necessariamente ser coagido.

Questão para a turma: Qual a diferença entre ser determinado e ser coagido?

[Neste momento, o professor ouve os alunos e gere a partilha de opiniões]

Exemplo: Com muita sede estamos determinados a beber um copo de água.

Mas isso não é igual a ser forçado/coagido.

Podemos sempre escolher outra coisa.

B) A CAUSALIDADE

Como vimos, a causalidade não é só compatível com a liberdade, mas é **condição da própria liberdade**.

Conclusão:

Reconhecendo os nossos limites, superamo-los.

Mas a condição para a sua superação é o seu reconhecimento.

Rematando a apresentação do tema, e como tradução gráfica e artística do mesmo, o professor apresenta o quadro de **René Magritte**, "**Les Graces Naturelles**".



[Neste momento, o professor dá espaço aos alunos para exprimirem as suas leituras pessoais do quadro]

Findo esse momento, encerra esse espaço da aula com a seguinte

Leitura Conclusiva: Neste quadro, vemos folhas que se ‘transformam’ em aves. Ou seja, percebemos um elemento que aponta para a fixação, ligado ao corpo da árvore – a folha; e um elemento capaz de voar e de superar essa fixação – a ave.

Assim é a composição do Determinismo Moderado, como resposta ao problema do livre arbítrio, que compatibiliza determinismo e liberdade.

Momento 7 – Críticas ao Determinismo Moderado

Neste passo da aula, o professor avança com a seguinte pergunta:

Poderíamos ter agido de modo diferente, permanecendo idênticas todas as condições que deram origem à ação?

[Neste momento, o professor dá espaço de resposta aos alunos e acolhe os respetivos contributos]

Findo este momento, avança com a síntese:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">- Respondendo SIM – Estamos a afirmar o Libertismo.- Respondendo NÃO – Estamos a afirmar o Determinismo. |
|---|

Deste modo, como **Crítica ao Determinismo Moderado**, alguns defendem que **não há meio termo entre Determinismo e Libertismo**. Ou seja, o Determinismo Moderado não é uma posição válida.

Momento 8 – Conclusão Geral

Como conclusão geral, o professor apresenta a relação entre as três posições estudadas, como resposta ao problema do livre arbítrio, formulada da seguinte forma:

As nossas ações são livres?

1. Determinismo Radical – o ser humano é inteiramente determinado por causas externas: a liberdade é uma ilusão.

2. Libertismo – ser livre exclui a determinação, na linha defendida por Sartre, segundo a qual o ser humano não pode não escolher, a partir do momento em que as coisas se lhe deparam.

Estas duas posições são **Incompatibilistas**, formalizadas logicamente na expressão

$$P \vee Q$$

Dicionário:

P= O homem é livre

Q= O homem é determinado/coagido por causas externas

Note-se que a formalização também poderia ser:

(P → ¬ Q) - libertismo

(Q → ¬ P) - determinismo radical

3. Determinismo Moderado – apesar de tudo estar determinado, o ser humano tem margem de liberdade; é livre se não for coagido; reconhecer as limitações impostas pela causalidade é condição para o exercício da liberdade.

Esta é uma posição **compatibilista**, formalizada logicamente na expressão

$$P \wedge Q$$

De seguida, apresenta-se a respetiva planificação desta aula.


SUBJETIVIDADE RADICAL NA REFLEXÃO SOBRE A LIBERDADE, EM JEAN PAUL SARTRE

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Conceitos	Avaliação	Tempo
Introduzir o estudo do determinismo e da liberdade na ação humana	<p>Clarificar e distinguir os conceitos de determinismo radical e libertismo</p> <p>Explicitar o conceito de determinismo moderado</p> <p>Distinguir determinismo moderado e coação</p> <p>Relacionar Determinismo moderado e causalidade</p> <p>Apontar o registo crítico do determinismo moderado</p>	<p>Determinismo Moderado</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conceitos de determinismo radical e libertismo [revisão] 2. Conceito de determinismo moderado 3. Determinismo moderado e coação 4. Determinismo moderado e causalidade 5. Registo crítico do determinismo moderado 	<p>Exposição dialetizada</p> <p>Consolidação dos conteúdos, com recurso a PPT</p> <p>Leitura e análise de textos</p> <p>Dinâmica 'tabuleiro de xadrez'</p> <p>Visualização e interpretação do Quadro de René</p> <p>Magritte, "Les Graces Naturelles"</p>	<p>PPT</p> <p>Doc. 1 [texto de Engels]</p> <p>Tabuleiro de xadrez</p> <p>Doc. 2 [texto de Freud]</p> <p>Projeção do Quadro de René</p> <p>Magritte, "Les Graces Naturelles"</p>	<p>Determinismo Moderado</p> <p>Causalidade</p> <p>Liberdade</p> <p>Coação</p>	<p>Resposta às questões do texto</p> <p>Observação</p> <p>Direta</p>	90 minutos

Bibliografia:

LEONOR, André e RIBEIRO, Filipe, *Ser no Mundo, Filosofia 10º ano*, Areal Editores, Lisboa, 2019.

ENGELS, F., *Anti-Duhring*.

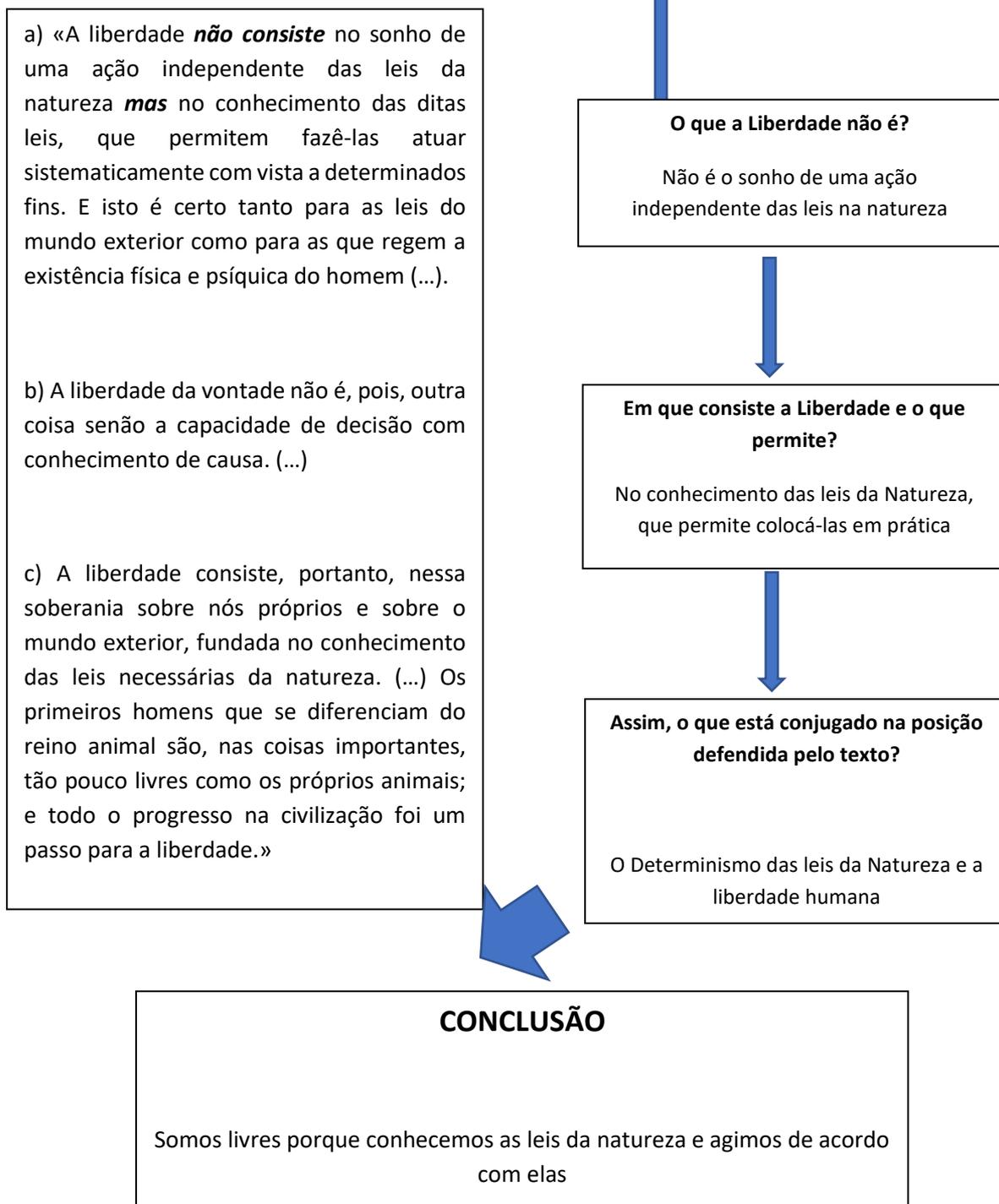
FREUD, S., *El Malestar en la Cultura*, Obras Completas, Vol. III, Editorial Biblioteca Nueva, 1981.

De seguida apresentamos o dispositivo de leitura e análise de texto de Engels, na versão do professor, sendo que a versão dos alunos tem um conjunto de espaços em branco, que serão preenchidos à medida que a leitura orientada acontece e alcança um nível claramente filosófico.

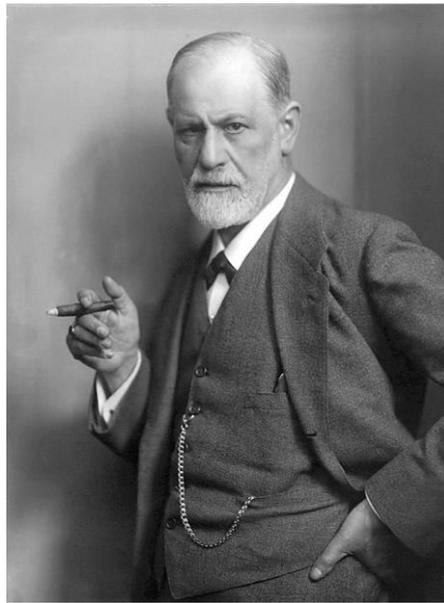


Leitura e análise de texto

Sobre o Determinismo Moderado



De seguida apresentamos o dispositivo de leitura e análise de texto de Freud, na versão do professor, sendo que a versão dos alunos tem um conjunto de espaços em branco, que serão preenchidos à medida que a leitura orientada acontece e alcança um nível claramente filosófico.



<p>1. Navio, avião: prolonga os músculos;</p> <p>2. Lente: Telescópio</p> <p>Microscópio –</p>	<p style="text-align: center;">“O Homem, um deus com próteses”</p> <p style="text-align: center;">«Com ferramentas o homem aperfeiçoa os seus órgãos — tanto os motores como os sensoriais — ou elimina as barreiras que se opõem à sua ação.</p> <p>As máquinas conferem-lhe gigantescas forças que pode dirigir, como os seus músculos, em qualquer direção: graças ao navio e ao avião, nem o ar nem a água conseguem limitar os seus movimentos. Com a lente corrige os defeitos do seu olhar cristalino e com o telescópio contempla as mais remotas distâncias; mercê do microscópio supera os limites do visível impostos pela estrutura da retina. Com a máquina fotográfica, criou um instrumento que fixa as impressões ópticas fugazes, serviço que o fonógrafo (gravador) lhe presta com as não menos fugazes impressões auditivas, constituindo ambos os instrumentos das materializações da sua inata faculdade de recordar, isto é, da memória. Com a ajuda do telefone ouve a distâncias que um conto de fadas tomaria como inalcançáveis. (...).</p> <p>Dir-se-ia que é como um conto de fadas, esta realização de todos ou quase todos os seus desejos fabulosos, conseguida pelo homem com a sua ciência e com a sua técnica nesta terra que o viu aparecer pela primeira vez como um débil animal (...). O homem pode considerar todos estes bens como conquista da cultura. Desde há muito já se tinha forjado um ideal de omnipotência e de omnisapiência que encarnou nos deuses, atribuindo-lhes tudo o que parecia inacessível aos seus desejos ou lhe estava vedado, de modo que bem podemos considerar estes deuses como ideais de toda a cultura. Agora que se encontra muito perto de alcançar este ideal, quase ele próprio se chegou a converter num deus. (...)</p> <p>O homem tornou-se, por assim dizer, um deus com próteses: bastante magnífico quando coloca todos os seus artefactos sem contudo estes nascerem do seu corpo e apesar de por vezes lhe causarem muitos dissabores. (...) Tempos futuros trarão novos, e quem sabe, inconcebíveis progressos neste terreno da cultura, exaltando ainda mais a deificação do homem.»</p> <p>Freud, <i>El Malestar en la Cultura</i>, Obras Completas, Vol. III, Editorial Biblioteca Nueva, 1981, pp. 3033-3034</p>	<p style="text-align: center;">Como se Concretiza?</p>
<p>Lado positivo da Tecnologia: homem torna-se Deus [Deificação]</p> <p>Lado negativo: máquinas viram-se contra o Homem</p>	<p>Reconhecendo as barreiras, o ser humano pode ultrapassá-los. Concordas?</p>	<p style="text-align: center;">Conclusão:</p> <p style="text-align: center;">Definição de ser humano: de ser débil a deus</p>
<p style="text-align: center;">Porquê e como?</p>	<p>Prótese é uma substituição para superar um defeito</p>	<p>Prótese, no texto: potencia uma qualidade que funciona em pleno</p>

Questões de exploração

1. Esclarece porque razão fala Freud numa deificação [possibilidade de se tornar Deus] do ser humano?
2. A «deificação do homem» será também um perigo para o homem? Justifica a tua resposta recorrendo a exemplos do mundo contemporâneo.
3. O texto refere-se às «barreiras que se opõem à ação do homem» e que o determinam. Segundo Freud, essas «barreiras» anularão a liberdade? Justifica. [Não anulam. O homem tomar consciência delas é condição para as superar. Logo, para exercer a sua liberdade.]
4. As máquinas, que são a raiz da nossa deificação, podem ser usadas contra nós, advindo daí dissabores. Comenta.

Finalmente, elencamos os slides apresentados aos alunos em formato *Power Point* e disponibilizados na plataforma digital.



Determinismo Moderado

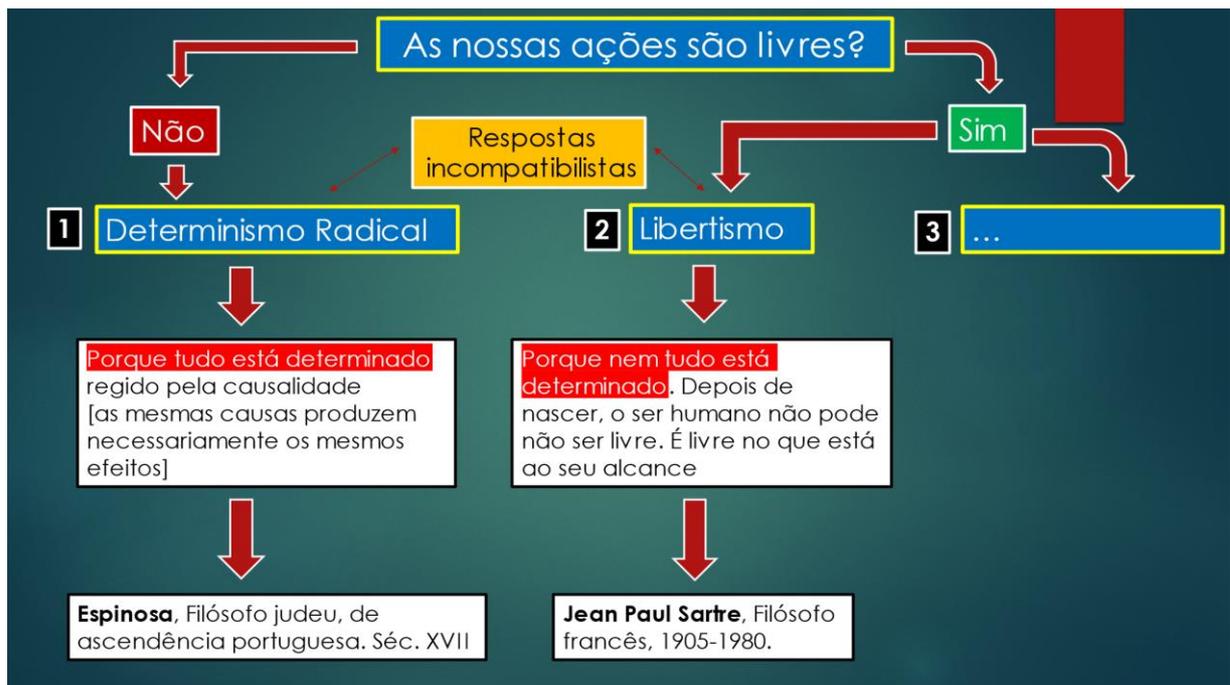
ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3º CICLO D. DINIS COIMBRA [FILOSOFIA]

Sumário

- ▶ O determinismo moderado como resposta ao problema do livre arbítrio.
- ▶ Explicação da tese e respetivas críticas.
- ▶ Leitura e análise de textos de autores representativos.
- ▶ Críticas ao determinismo moderado.

Objetivos Específicos

1. Clarificar e distinguir os conceitos de determinismo radical e libertismo
2. Explicitar o conceito de determinismo moderado
3. Distinguir determinismo moderado e coação
4. Relacionar Determinismo moderado e causalidade
5. Apontar o principal registo crítico do determinismo moderado.



Vimos duas respostas...

Falta uma...



Indeterminismo

4 Indeterminismo → Impossível prever o que acontece
Ao nível das partículas, há acaso, imprevisibilidade

ORIGENS ↙

Indeterminismo - raízes na Física de Heisenberg- 'mundo' subatômico
Determinismo - raízes na Física de Newton

Determinismo Moderado

TESE → Apesar de tudo estar determinado, temos uma margem de escolha

TRATA-SE DE UMA → Resposta Compatibilista → Entre Liberdade e Determinação

AUTORES → David Hume [séc. XVIII]; Engels[séc. XIX]

EXEMPLO → Apresentado por **Sêneca**: Quando alguém se atira de um abismo não é livre de não cair, mas é livre de tentar cair de maneiras diferentes, de libertar um paraquedas previamente, etc...

F. Engels: leitura e análise de texto

a) «A liberdade não consiste no sonho de uma ação independente das leis da natureza mas no conhecimento das ditas leis, que permitem fazê-las atuar sistematicamente com vista a determinados fins. E isto é certo tanto para as leis do mundo exterior como para as que regem a existência física e psíquica do homem (...).

b) A liberdade da vontade não é, pois, outra coisa senão a capacidade de decisão com conhecimento de causa. (...)

c) A liberdade consiste, portanto, nessa soberania sobre nós próprios e sobre o mundo exterior, fundada no conhecimento das leis necessárias da natureza. (...) Os primeiros homens que se diferenciam do reino animal são, nas coisas importantes, tão pouco livres como os próprios animais; e todo o progresso na civilização foi um passo para a liberdade.»

F. Engels, *Anti-Duhring*, pp 143-144

F. Engels: leitura e análise de texto

O que a Liberdade não é?

Não é o sonho de uma ação independente das leis da natureza

Em que consiste a Liberdade e o que permite?

No conhecimento das leis da Natureza, que permite colocá-las em prática

Assim, o que está conjugado na posição defendida pelo texto?

O Determinismo das leis da Natureza e a liberdade humana

CONCLUSÃO

Somos livres porque conhecemos as leis da natureza e agimos de acordo com elas

Jogo de Xadrez



Como se move um cavalo, um bispo, uma torre, uma rainha, um peão...?

A Liberdade de jogar tem como condição reconhecer as regras de movimentação das peças

Do mesmo modo, na causalidade natural, é na medida em que conhecemos as leis da Natureza que podemos agir livremente enquadrados nelas.

S. Freud: leitura e análise de texto

“O Homem, um deus com próteses”

«Com ferramentas o homem aperfeiçoa os seus órgãos — tanto os motores como os sensoriais — ou elimina as barreiras que se opõem à sua ação. As máquinas conferem-lhe gigantescas forças que pode dirigir, como os seus músculos, em qualquer direção: graças ao navio e ao avião, nem o ar nem a água conseguem limitar os seus movimentos. Com a lente corrige os defeitos do seu cristalino e com o telescópio contempla as mais remotas distâncias; mercê do microscópio supera os limites do visível impostos pela estrutura da retina. Com a máquina fotográfica, criou um instrumento que fixa as impressões óticas fugazes, serviço que o fonógrafo (gravador) lhe presta com as não menos fugazes impressões auditivas, constituindo ambos os instrumentos materializações da sua inata faculdade de recordar, isto é, da memória.

S. Freud: leitura e análise de texto

“O Homem, um deus com próteses” [Continuação]

Com a ajuda do telefone ouve a distâncias que um conto de fadas tomaria como inalcançáveis. (...).

Dir-se-ia que é como um conto de fadas, esta realização de todos ou quase todos os seus desejos fabulosos, conseguida pelo homem com a sua ciência e com a sua técnica nesta terra que o viu aparecer pela primeira vez como um débil animal (...). O homem pode considerar todos estes bens como conquista da cultura. Desde há muito já se tinha forjado um ideal de onipotência e de onisciência que encarnou nos deuses, atribuindo-lhes tudo o que parecia inacessível aos seus desejos ou lhe estava vedado, de modo que bem podemos considerar estes deuses como ideais de toda a cultura. Agora que se encontra muito perto de alcançar este ideal, quase ele próprio se chegou a converter num deus. (...) O homem tornou-se, por assim dizer, um deus com próteses: bastante magnífico quando coloca todos os seus artefactos sem contudo estes nascerem do seu corpo e apesar de por vezes lhe causarem muitos dissabores. (...) Tempos futuros trarão novos, e quem sabe, inconcebíveis progressos neste terreno da cultura, exaltando ainda mais a deificação do homem.»

S. Freud: leitura e análise de texto

Exploração oral do texto [dispositivo de apoio]

Questões de exploração

1. Esclarece porque razão fala Freud numa deificação [possibilidade de se tornar Deus] do ser humano?
2. A «deificação do homem» será também um perigo para o homem? Justifica a tua resposta recorrendo a exemplos do mundo contemporâneo.
3. O texto refere-se às «barreiras que se opõem à ação do homem» e que o determinam. Segundo Freud, essas «barreiras» anularão a liberdade? Justifica.
4. As máquinas, que são a raiz da nossa deificação, podem ser usadas contra nós, advindo daí dissabores. Comenta.

Conclusão:

Reconhecendo os nossos limites, superamo-los.
Mas a condição para a sua superação é o seu reconhecimento.

Recapitulação intermédia dos objetivos

1. Clarificar e distinguir os conceitos de determinismo radical e libertismo
2. Explicitar o conceito de determinismo moderado
3. Distinguir determinismo moderado e coação
4. Relacionar Determinismo moderado e causalidade

Determinismo Moderado outra linha de argumentação

Para o **Determinismo Radical**, **ser causado** identifica-se com **ser coagido**

MAS

Para o **Determinismo Moderado**, **ser causado** equivale a **ser determinado**

E

Ser determinado não é necessariamente **ser coagido**

EXEMPLO



Com muita sede estamos determinados a beber um copo de água.
Mas isso não é igual a ser forçado.
Podemos sempre escolher outra coisa.

Causalidade

A causalidade não é só compatível com a liberdade

MAS

é condição da própria liberdade

Freud, no texto "O Homem, um deus com próteses", fala do ser humano como alguém biologicamente frágil, mas que amplia as suas capacidades com o recurso a diversas próteses

Determinismo Moderado

Uma visão da ARTE



Les Grâces Naturelles
René Magritte | Bélgica – 1898/1967

COMO INTERPRETAM ESTE QUADRO?

O QUE ESTÃO A VER?

Determinismo Moderado

Uma visão da ARTE



Les Grâces Naturelles
René Magritte | Bélgica – 1898/1967

Vemos folhas que se ‘transformam’ em aves.
Ou seja, um elemento que aponta para a fixação, ligado ao corpo da árvore – a folha;
e um elemento capaz de voar e de superar essa fixação – a ave.

Assim é a composição do Determinismo Moderado, como resposta ao problema do livre arbítrio, que compatibiliza determinismo e liberdade

Críticas ao Determinismo Moderado

Uma pergunta



Poderíamos ter agido de modo diferente, permanecendo idênticas todas as condições que deram origem à ação?



- Respondendo **SIM** – Estamos a afirmar o **Libertismo**
- Respondendo **NÃO** – Estamos a afirmar o **Determinismo**

Crítica



Alguns defendem que não há meio termo entre Determinismo e Libertismo. Ou seja, o Determinismo Moderado não é uma posição válida.

Conclusão Geral

As nossas ações são livres?

1	Determinismo Radical	O ser humano é inteiramente determinado por causas externas: a liberdade é uma ilusão
2	Libertismo	Ser livre exclui a determinação, na linha defendida por Sartre, segundo a qual o ser humano não pode não escolher, a partir do momento em que as coisas se lhe deparam

Estas duas posições são **Incompatibilistas**, formalizadas logicamente na expressão

$P \vee Q$

Determinismo Radical e Libertismo

Outras possibilidades de Formalização

1

Determinismo Radical

$Q \rightarrow \neg P$

2

Libertismo

$P \rightarrow \neg Q$

Dicionário

P = O homem é livre

Q = O homem é determinado/coagido por causas externas

Conclusão Geral

As nossas ações são livres?

3

Determinismo Moderado

apesar de tudo estar determinado, o ser humano tem margem de liberdade; é livre se não for coagido; reconhecer as limitações impostas pela causalidade é condição para o exercício da liberdade

Esta posição é **compatibilista**, formalizada logicamente na expressão

$$P \wedge Q$$

Recapitulação Final dos objetivos

1. Clarificar e distinguir os conceitos de determinismo radical e libertismo
2. Explicitar o conceito de determinismo moderado
3. Distinguir determinismo moderado e coação
4. Relacionar Determinismo moderado e causalidade
5. Apontar o principal registo crítico do determinismo moderado.



SÉRIE- Humano, Demasiado Humano (Jean Paul Sartre)

A derradeira série de aulas desta micro unidade temática será destinada a um documentário sobre a figura de Jean Paul Sartre, relativo à sua biografia e ao seu pensamento. Não se trata de um elemento que faça parte diretamente das Aprendizagens Essenciais, mas foi, como referido, sinalizado como o paradigma da posição libertista no que ao problema da liberdade diz respeito. A opção recaiu sobre um documentário da série 'Human all too human' [humano, demasiado humano], disponível numa versão legendada em português em <https://www.youtube.com/watch?v=uL4UVvN5C6g>

O professor antecedeu o visionamento deste comentário de um momento explicativo do guião do documentário que se apresenta de seguida.

Este momento foi previsto para uma sessão de 90 minutos, reservando 20 deles para a chave de leitura que o professor irá apresentar. No final do visionamento, a turma será dividida em 5 grupos, para trabalharem um dos temas que aparece no guião e que foram apresentados no início pelo professor. Da reflexão de cada grupo resultará uma nota de leitura que será submetida na plataforma digital Google Classroom.



Guião do Documentário

Em cada um dos aspetos seguintes aspetos, verifica a sua presença no documentário destacando os conceitos fundamentais usados para explicitar esse elemento do pensamento de Sartre. No final, redige uma breve nota de leitura sobre o tema, manifestando, inequívoca e justificadamente a posição do grupo sobre o mesmo.

1. Em *'O Ser e o Nada'*, nomeadamente, Sartre afirma **o ser humano como condenado à liberdade**. Quer isto dizer que não pode não escolher, sendo que isso, a acontecer, já seria em si mesmo uma escolha

2. Em *'O existencialismo é um humanismo'*, Sartre assume a **radical responsabilidade do ser humano** perante si mesmo e diante do Mundo inteiro. O autor recusa bodes expiatórios e alibis. Quer isto dizer, que no limite, o ser humano está só e sem desculpas.

3. De acordo com Sartre, e invertendo o modelo de Aristóteles, **a existência precede a essência**. Que isto dizer que é na existência que o ser humano se faz e se vai tornando no que pode vir a ser, dado que antes é nada. Isto porque o autor reflete no quadro do existencialismo ateu, sendo, por isso o ser humano que se determina enquanto escolhe, sem nenhuma entidade superior a determinar exteriormente e a impor quaisquer critérios.

4. Segundo Sarte, **a Angústia é a apreensão existencial da liberdade**. Todos a sentimos, independentemente da nossa formação, dado que causa agonia lidar com o peso tremendo que a liberdade exerce sobre nós.

5. Segundo Sarte, **a pela Má Fé, o ser humano mente a si mesmo**, tentando dizer que não é livre, para não ter que lidar com o fardo angustiante que ela significa para ele.

Guião de Visita de Estudo

Como possibilidade dinâmica de tratar esta temática, em interdisciplinaridade, por exemplo, com a disciplina de História, proponho uma visita de estudo ao quartel do Carmo [em Lisboa], com um itinerário ligado ao 25 de abril de 1974. Sugere-se a sede da PIDE, na António Maria Cardoso; o Quartel da Pontinha, posto de comando do MFA; o Terreiro do Paço; a antiga Escola Prática de Cavalaria, em Santarém com a evocação da figura de Salgueiro Maia.

1. Para esta atividade será apresentado aos alunos um guião.
2. No final da mesma, os alunos realizarão um relatório em versão plural, compreendendo elementos escritos, fotográficos e de vídeo.
3. Deste material, resultará uma exposição na Escola.

Conclusão

Um perfil de uma certa antipatia social foi o rótulo nascente do qual a Escola Secundária D. Dinis nunca se libertou. Este aspeto menos positivo foi sendo superado ao logo dos anos pelo ambiente humanista que os protagonistas da mesma foram criando. Este foi o registo que experimentei e que contribui grandemente para atingir os objetivos do estágio.

Defrontei-me com a necessidade de lecionar Filosofia de acordo com o Documento das Aprendizagens Essenciais. Como boa parte dos professores apontam, também eu senti o peso excessivo da pretensão da aquisição de uma série de competências lógicas, facto que compromete a lecionação de outras matérias, que entendo como filosoficamente mais ricas.

No tocante à prática pedagógica supervisionada, esta dividiu-se em dois momentos distintos. Numa primeira instância, o foco incidiu na lecionação da lógica proposicional. Dada a distância temporal em relação ao momento de aprendizagem desses conteúdos e intermitente relação com os mesmos no período posterior, vivenciei dificuldades significativas na relação com estas matérias. Tais fragilidades foram superadas com o complemento das aulas de Seminário na FLUC. Numa segunda instância, em diálogo com os orientadores da Faculdade e da Escola, investi o meu tempo no estudo da unidade temática *Liberdade e determinismo na ação humana*. Aqui senti outra segurança e serenidade, quer em termos científicos, quer didáticos e pedagógicos. Decorre desta experiência prática ter escolhido este tema como elemento teórico do presente relatório.

Com Sartre, sustentamos uma noção existencial de consciência da liberdade. Por uma causa maior, o ser humano é capaz de vencer o medo como instinto espontâneo de fuga e permanecer diante do perigo, enfrentando-o. Mesmo quando a vida está em risco. Isto contaria a ideia de programação e obriga a reconhecer que o ser humano pode erguer-se para lá desse limite. Outra dimensão profundamente existencial, prende-se com a dimensão da fome. Imaginemos o limite de uma mãe que tem de escolher entre comer ou dar comida a um filho. Em razão deste foco maior, ela resiste ao instinto básico de comer, para alimentar essa criança. No primeiro e no segundo caso, o ser humano ergue-se como verdadeiramente humano, para lá da contingência. É livre. Sartre, no essencial, está mais próxima da nossa realidade existencial.

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS

PEÑA, Perla Nieves Puga, “El concepto de libertad en Jean Paul Sartre y su actualidad en las sociedades contemporâneas”, *Luxiernága*, Revista de Estudiantes de la licenciatura en Filosofía de la UAA, Vol. 10, nº20, 2020.

REALE, Giovanni e ANTISERI, Dario, *História da Filosofia, do romantismo até aos nossos dias*, Vol. 3, Paulus, S. Paulo, 1991.

SARTRE, Jean Paul, *O Ser e o Nada, Ensaio de fenomenológica*, Edições 70, Lisboa, 2021.

SILVA, Aline Maria Vilas Bôas da, “A concepção de liberdade em Sartre”, in *Filogênese, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista*, Vol. 6, nº 1, 2013.

Textos Eletrónicos

https://www.esdomdinis.pt/images/docsEscola/Documentos_orientadores/ProjetoEducativo21-25.pdf, acedido a 10 de junho de 2022.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/filosofia_10_11.pdf, acedido a 20 de maio de 2021.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_filosofia.pdf, acedido a 30 de maio de 2021.

ANEXOS

ANEXO 1

FILOSOFIA 10º B | JOAQUIM FALCÃO | ANO LETIVO 2021/2022

Momento 1: Saudação, registo do sumário e verificação de presenças

Sumário: Continuação do estudos das Falácias: apelo à ignorância, derrapagem e homonímia.
Ficha de trabalho.

Momento 2: Apresentação formal e clarificação dos objetivos específicos

Após o registo do sumário, o professor apresenta os objetivos específicos, o tema e o esquema geral da aula, projetando esta informação no PPT e solicitando o seu registo por parte dos alunos.

1. Clarificar e exemplificar argumentos que recorrem às falácias do apelo à ignorância, da derrapagem e da homonímia.

Momento 3: Introdução do Tema, com intervenção motivadora do professor e clarificação do papel formativo da disciplina [‘aplicação à vida’]

Explicitação do tema

Conceito de Falácia do Apelo à Ignorância:

Raciocínio que estabelece algo como falso por ninguém ter conseguido mostrar que é verdadeiro (ou vice-versa: estabelecer algo como verdadeiro por ninguém ter conseguido mostrar que é falso).

Centra-se no desconhecimento de todos sobre um determinado tema para concluir o oposto dessa ideia.

Não se trata de um argumento sustentado por razões que o favoreçam positivamente, mas no simples facto de não se saber nada sobre o respetivo assunto.

Exemplos:

Nenhum cientista conseguiu ainda provar que não existem extraterrestres.

Logo, existem extraterrestres.

Ninguém conseguiu ainda provar que Deus existe.

Logo, Deus não existe.



Conceito de Falácia da Derrapagem ou Bola de Neve:

Raciocínio que consiste na associação de uma série de proposições condicionais, que aparentam ser verdadeiras. Na conclusão, associam-se falaciosamente a primeira e a última proposição da série.

Exemplo

Por causa do ferreiro, perdeu-se o prego; por causa do prego, perdeu-se a ferradura; por causa da ferradura, perdeu-se o cavalo; por causa do cavalo, perdeu-se o mensageiro; por causa do mensageiro, perdeu-se a carta; por causa da carta, perdeu-se a guerra. Logo, por causa do ferreiro, perdeu-se a guerra.



Conceito de Falácia do equívoco, na forma de homonímia:

Raciocínio em que um termo muda indevidamente de sentido ou é transferido de um campo semântico para outro.

Exemplo:

Esta constelação é a do Cão.

Ora, os cães ladram.

Logo, esta constelação ladra.

**Conceito de Falácia do equívoco, na forma de anfibologia:**

Raciocínio em que o que muda de sentido é uma frase e não uma palavra.

Exemplo:

Prefira os produtos da marca X.

Os únicos que têm garantia assegurada para toda a vida.

Momento 4 – Recapitulação intermédia dos objetivos/Síntese

Depois de apresentado o tema, o professor recupera e recorda os objetivos específicos da aula, no sentido de aferir o acompanhamento e assimilação dos conteúdos:

1. Clarificar e exemplificar argumentos que recorrem às falácias do apelo à ignorância, da derrapagem e da homonímia.

Momento 5 – Bloco de Trabalho

Ficha de Trabalho

ANEXO 2

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conteúdos	Metodologias/Estratégias	Materiais	Conceitos	Avaliação	Tempo
Introduzir o estudo do discurso argumentativo, dos principais tipos de argumentos e falácias informais	1. Clarificar e exemplificar argumentos que recorrem às falácias do apelo à ignorância, da derrapagem e do equívoco, nas formas da homonímia e da anfibologia.	Falácias Informais 1. Falácia do apelo à ignorância 2. Falácia da derrapagem 3. Falácia do equívoco: homonímia e anfibologia.	PPT		1. Falácia do apelo à ignorância 2. Falácia da derrapagem 3. Falácia do equívoco: homonímia e anfibologia	Contínua	45 minutos

Bibliografia:GIRÃO, J., *A cor das Ideias*, Manual de Filosofia, 11º ano, Areal EditoresPIRES, Catarina, *Ponto de Fuga*, Manual de Filosofia, 10º ano, Areal Editores, 2021

ANEXO 3



Ficha de Leitura

Lê atentamente as pág.

1. Capa

Nome do livro: _____

Nome do autor(es): _____

Ilustrador: _____ Editora: _____

2- Quais as personagens na história de que mais gostas?

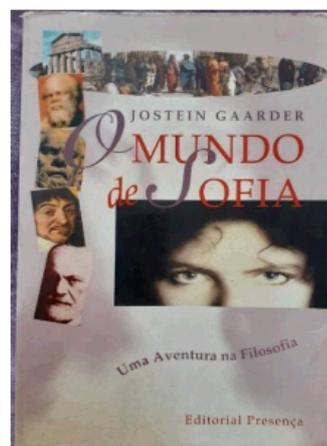
3- Descreve a personagem Sofia Amundsen da pág 9.

4- Faz um resumo das páginas 17 a 25.

5- Escreve sobre Sócrates tendo em conta o seguinte , da p.57 a 69:

- a) Onde nasceu?
- b) Onde morou?
- c) As aspetos gerais da sua vida.

6- Copia do livro o trecho que mais gostaste. Justifica a tua opção.



Avaliação final do livro: ()  Gostei! ()  Não gostei!

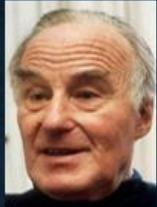
Justifica a tua resposta: _____

Nome do aluno : _____

ANEXO 4



AMNISTIA INTERNACIONAL



- É uma [organização não governamental](#) que defende os [direitos humanos](#) com mais de 7 milhões de membros e apoiantes em todo o mundo. O objetivo declarado da organização é "realizar pesquisas e gerar ações para prevenir e acabar com graves abusos contra os direitos humanos e exigir justiça para aqueles cujos direitos foram violados".
- A Amnistia Internacional foi fundada em [Londres](#) em 1961, após a publicação do artigo "*The Forgotten Prisoners*" no [The Observer](#), em 28 de maio de 1961, pelo advogado [Peter Benenson](#).

AMNISTIA INTERNACIONAL EM PORTUGAL

- “Abra o seu jornal num qualquer dia da semana e encontrará um relato de alguém que foi preso, torturado ou executado, num qualquer sítio do mundo, por as suas opiniões ou a sua religião serem inaceitáveis para o governo do seu país. [...] O leitor fica com um revoltante sentimento de impotência. E, no entanto, se estes sentimentos de revolta por todo o mundo puderem unir-se numa ação comum, algo eficaz pode ser feito”
- Peter Benenson iniciava desta forma o artigo 'Os Prisioneiros Esquecidos' publicado em 1961, no jornal 'The Observer', que marcava o nascimento da Amnistia Internacional.

- Hoje presente em quase todos os países do mundo, a Amnistia Internacional (AI) foi fundada em 1961 pelo advogado britânico Peter Benenson. Inspirado pelo caso de dois estudantes portugueses presos por brindarem em público à liberdade, publicou o artigo "Os Prisioneiros Esquecidos" no jornal "The Observer".

Foi assim que começou o foco da ação da AI: com um apelo à libertação daqueles que Peter Benenson chamou de “prisioneiros de consciência” – todas as pessoas detidas por exercerem a sua liberdade de expressão – e a julgamentos rápidos e justos para todos os presos políticos.

ANEXO 3

RECUPERAÇÃO E PROPOSTAS DE RECUPERAÇÃO – 10ºB

Aluno	Diagnóstico	Estratégias de recuperação	Propostas de Recuperação
Camila Neves	-Incoerência na escrita -Falta de compreensão	– Escrita de textos livres; – escrita de textos a partir de sugestões pelo professor; – escrita de texto coletivo; - Escrita de histórias a partir de palavras dadas	-Incentivo à participação nas atividades. -Valorização da participação organizada, na sala de aula -Controlo rigoroso do trabalho de casa Exercícios ortográficos de palavras; de textos sem e/ou com -preparação; de sumários e de situações problemáticas
Gonçalo Canim	- Ideias desorganizadas -Falta de compreensão escrita	– Escrita de textos livres; – escrita de textos a partir de sugestões pelo professor; – escrita de texto coletivo; - Escrita de histórias a partir de palavras dadas	-Valorizar as capacidades de mobilização de saberes -Valorização da participação organizada, na sala de aula -Controlo rigoroso do trabalho de casa -Exercícios ortográficos de palavras; de textos sem e/ou com preparação; de sumários e de situações problemáticas
Pedro Morais	- Dificuldades na oralidade -Dificuldades na escrita	– Escrita de textos livres; – escrita de textos a partir de sugestões pelo professor; – escrita de texto coletivo; - Fichas de Leitura a partir de livros - Escrita de histórias a partir de palavras dadas	-Valorizar as capacidades de mobilização de saberes -Valorização da participação organizada, na sala de aula -Controlo rigoroso do trabalho de casa -Exercícios ortográficos de palavras; de textos sem e/ou com preparação; de sumários e de situações problemáticas
Tomás Fernandes	- Falta de compreensão	– Escrita de textos livres; – escrita de textos a partir de sugestões pelo professor; – escrita de texto coletivo; -- Escrita de histórias a partir de palavras dadas	-Valorizar as capacidades de mobilização de saberes -Valorização da participação organizada, na sala de aula -Controlo rigoroso do trabalho de casa -Exercícios ortográficos de palavras; de textos sem e/ou com preparação; de sumários e de situações problemáticas
Tiago Frota	- Falta de Compreensão	– Escrita de textos livres; – escrita de textos a partir de sugestões pelo professor; – escrita de texto coletivo; - Escrita de histórias a partir de palavras dadas	Valorizar as capacidades de mobilização de saberes -Valorização da participação organizada, na sala de aula -Controlo rigoroso do trabalho de casa -Exercícios ortográficos de palavras; de textos sem e/ou com preparação; de sumários e de situações problemáticas

Teste de Avaliação Formativa

ANEXO 6

1. Atenta no quadro seguinte e completa-o

Conceito de Falácia		
argumento enganador, que dá a ilusão de oferecer razões para que se aceite uma determinada proposição, quando, na realidade, não oferece.		
Falácia	Conceito	Exemplo
Falácia da Petição de Princípio	Raciocínio circular [vicioso], que envolve nas premissas o que se afirma provar na conclusão, que está já pressuposta naquelas. Nada prova, porque assume, à partida, como verdadeiro aquilo que pretende provar.	
Falácia da Falsa Relação Causal	Raciocínio em que se assume que dois acontecimentos que ocorrem um a seguir ao outro estão necessariamente ligados através de uma relação de causalidade [causa-efeito]. Nome latino: Post hoc ergo propter hoc [depois disso, logo por causa disso]	
Falácia do Falso Dilema	raciocínio em que numa das premissas se consideram apenas duas possibilidades alternativas, apresentadas como incompatíveis, quando existem outras que não foram consideradas.	
Falácia do <i>Ad Hominem</i> [Ataque Pessoal]	raciocínio em que se procura descredibilizar um determinado argumento, atacando o carácter e a credibilidade do seu autor. O foco é o ataque à pessoa e não a refutação do argumento.	
<i>Ad hominem</i> abusivo	ataque ao carácter da pessoa	
<i>Ad hominem</i> circunstancial	ataque a uma circunstância vivida pela pessoa	

<i>Tu quoque</i>	ataque à suposta incoerência de alguém, para desvalorizar o que diz	
Falácia do Boneco de Palha ou Espantalho	<p>raciocínio em que se pretende refutar um determinado argumento ou teoria, distorcendo aquilo que determinada pessoa diz.</p> <p>Deturpa e faz uma caricatura das teses adversárias, reconstruindo-as numa versão mais frágil e dificilmente sustentável.</p>	

[25/03/2022]

Sumário: Conclusão das críticas ao Determinismo.

A posição do libertismo

Síntese da Aula Anterior

Críticas ao Determinismo

A FAVOR

1. A ciência tem evoluído cada vez mais, no sentido da decifração e previsão das leis da Natureza – nesse sentido, é de prever que consiga evoluir até ao ponto de determinar as ações humanas.
2. Se existem leis na Natureza que determinam as coisas inanimadas - não há motivo aparentemente lógico para que não existem leis que determinem os seres humanos.

A esta luz, o *livre arbitrio* = **ILUSÃO** [Espinosa ilustra esta posição filosófica]

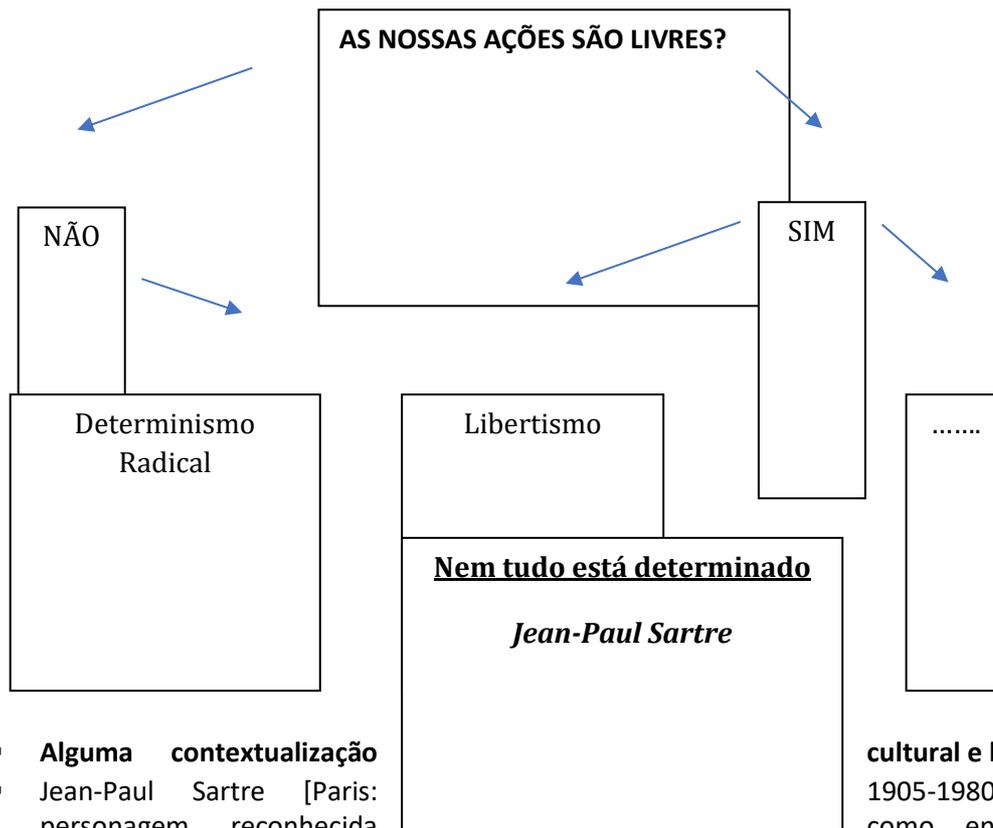
Críticas ao Determinismo

CONTRA

1. Não há razão para pensar que as leis se aplicam aos seres humanos apenas porque se aplicam aos seres inanimados. _ As atitudes humanas são marcadas pelo conhecimento que temos das coisas; não conseguimos prever, no caso do ser humano, do mesmo modo que conseguimos prever para as coisas inanimadas.
2. Não foi possível demonstrar até hoje que o determinismo se aplica a todas as coisas no Universo. _ Há muitas coisas imprevisíveis no Universo [a maior parte]; O princípio da generalização de leis a partir de uma pequena amostra [a parte que conhecemos] é demasiado otimista.

3. Se admitimos que o Determinismo só vale para uma pequena parte do Universo [é o que sabemos neste momento, a maior parte é imprevisível], então trata-se de uma teoria pouco consistente. _ constitui uma falácia indutiva, um “salto mortal” pouco razoável.

▪ **REGRESSO À PERGUNTA INICIAL**



- **Alguma contextualização**
- Jean-Paul Sartre [Paris: personagem reconhecida certo mito, quase como seu redor. Por exemplo, assíduo nos cafés parisienses e nas suas tertúlias [alguns, como o *Les Deux Magots*, continuam a tentar perpetuar a sua atmosfera];
- Filósofo de empenhamento político – com ligações e simpatia pelo Partido Comunista soviético, facto que o levou até a inexplicavelmente branquear algumas das atrocidades do regime estalinista;
- Esteve em Portugal pouco depois do 25 de abril – recebido como figura de culto e grande popularidade. Viria explicar em termos concetuais a ‘revolução de abril’. Surpreendentemente, devolveu a palavra ao auditório, pedindo que fossem os protagonistas da revolução a explicá-la.
- Autor de muita produção literária. Como curiosidade, diga-se que desenvolveu, como dinâmica enriquecedora da escrita, exercícios de descrição pormenorizada de objetos, nos quais se detinha imenso tempo.

▪ **PRODUÇÃO DE BIBLIOGRAFIA**

- **Obra Principal:** O SER E O NADA
- **Principal tese obra, no tocante ao nosso tema:** Somos livres.



“O Homem está condenado a ser livre.”

- Condenado = não ter escolha;
- MAS, segundo Sartre → Só não temos a escolha de não escolher [de não ser livres].
- Tudo o que o ser humano faz é escolha sua [no último segundo, o sim ou não são uma escolha do ser humano].

- Sartre é um **existencialista ateu** [por oposição ao existencialismo cristão, ilustrado, por ex. por Gabriel Marcel]

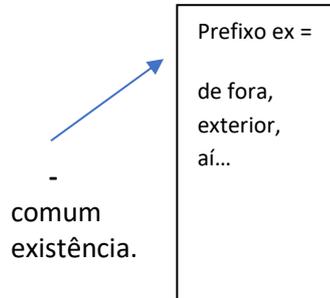
- **Outra Obra importante de Sartre:** O EXISTENCIALISMO É UM HUMANISMO
- Recorre à história bíblica de Abraão e do Anjo, interpretando-a.
- Abraão escuta do Anjo, como teste à sua fé, um mandato atroz: Mata o teu Filho! Abraão decide cumprir este pedido da Divindade. No último momento, vendo que estava provada a fé de Abraão, surge de novo a voz do Anjo a ordenar que Isaac [o filho] não seja morto.
- **Interpretação de Sartre:**
- A voz do Anjo que fala a Abraão não é mais que a voz do próprio Abraão;
- É isto, segundo ele, que é a prova da liberdade;
- Segundo a história bíblica, a responsabilidade estava diluída e sujeita ao poder da divindade;
- Sartre, ao contrário, defende que a escolha é exclusivamente de Abraão. *Não há anjo!* Estamos sempre sós, no momento da decisão.
- O ‘anjo’ é o alibi que o ser humano encontra para não arcar com o peso da liberdade. Em Sartre, a liberdade é algo pesado e difícil de suportar!
- Em jeito de complemento e aplicação à realidade, algumas outras histórias podem ser aqui lembradas:
- A história do **Bode Expiatório**: podemos ver aqui um paralelo com esta história; algumas tribos da cultura judaica tinham por hábito sacrificar um bode sempre que acontecia uma desgraça, para aplicar a ira da divindade, que supostamente tinha enviado essa desgraça. O bode era quem arcava com as culpas.
- A história popular e cultural das **maçãs podres**: uma só maçã podre apodrece um cesto de maçãs maduras. ‘Esquecendo’ a responsabilidade de quem a colocou ou deixou permanecer no cesto.
- A história ‘social’ das **‘más companhias’**: uma ‘má companhia’ supostamente corrompe uma ‘boa pessoa’. ‘Esquecendo’ que esta pode decidir mudar ‘as companhias’ ou afirmar a sua personalidade positivamente, por oposição à ‘má companhia’.
- Todas estas referências constituem uma negação do conceito de liberdade de Sartre. E são recursos usados, dado ser difícil aceitar um conceito de liberdade tão radical como aquele que Sartre propõe. A liberdade, em Sartre, é angustiante e difícil de suportar.
- Frase chave e síntese de O EXISTENCIALISMO É UM HUMANISMO:

“A existência precede a essência”

- **Recordando Aristóteles:**

- **Essência** = aquilo que a coisa necessita de ter para ser o que é.

- **Acidente** = aquilo que a coisa pode ter, mas não necessita de ter para ser o que é.



Existência = manifestação da essência, que é o denominador concetual. A concretude, a individualidade, é dada pela

▪ **ASSIM:**

- **Aristóteles** – nas coisas fabricadas, primeiro está a essência e só depois a existência.

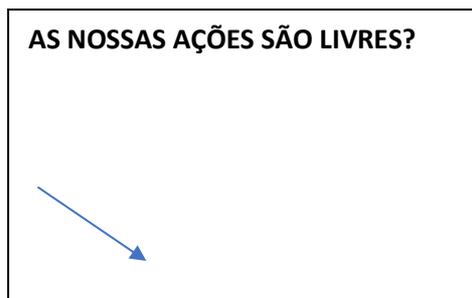
- **Sartre** – inverte o modelo de Aristóteles. No caso do ser humano, há prioridade da existência sobre a essência.

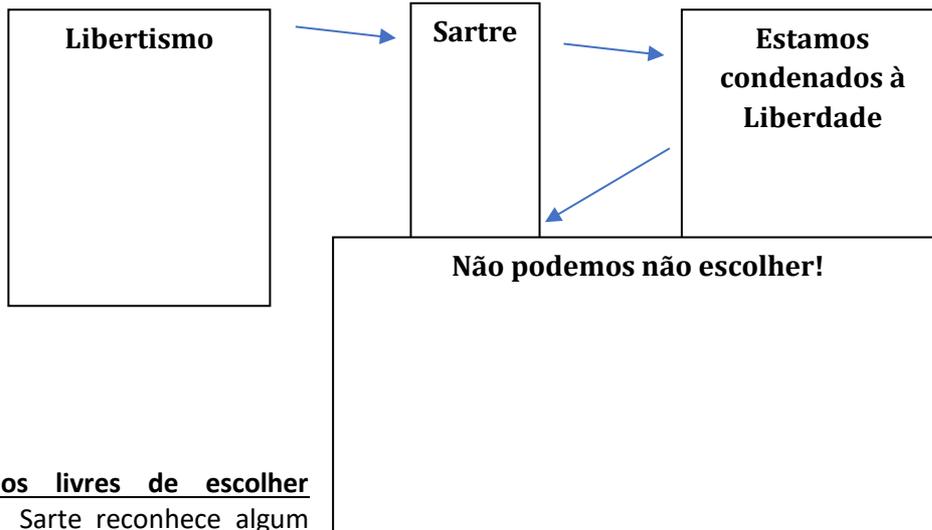
Tarefa: refletir sobre o significado da frase

[28/03/2022]

Sumário: Conclusão da aula anterior

Síntese:





● Somos livres de escolher

----- Sarte reconhece algum para a liberdade; Por exemplo, escolhemos nascer; reconhece ainda que há coisas com as quais nos deparamos e não conseguimos escolher;

tudo? --
limite
não

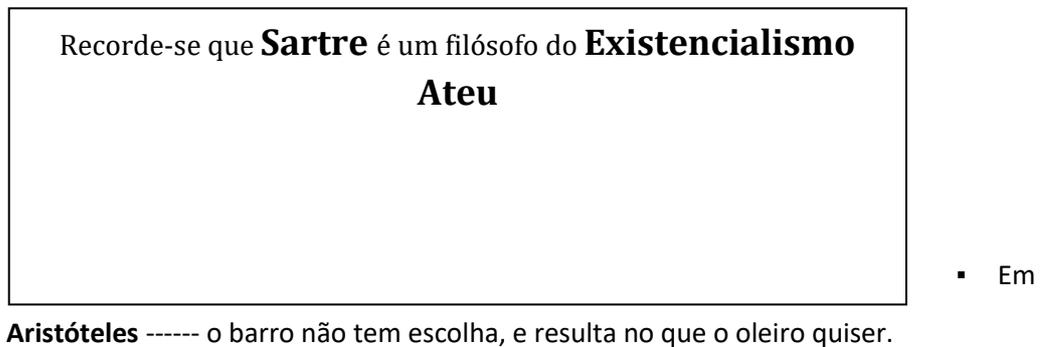
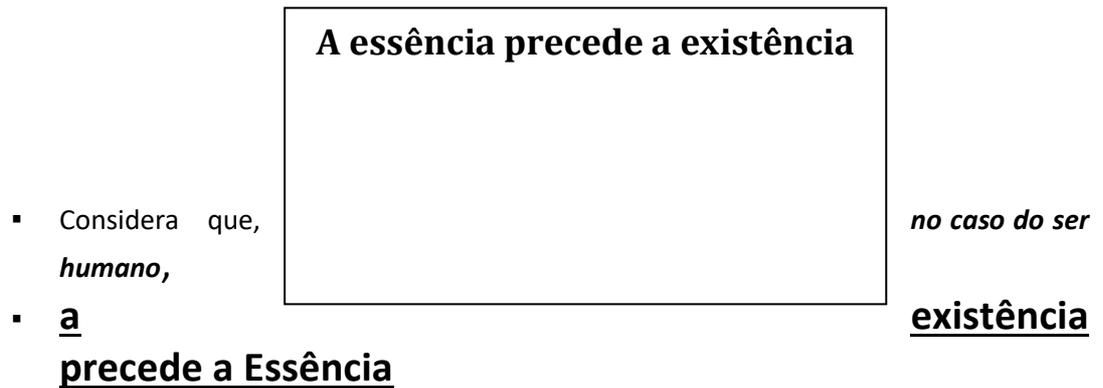
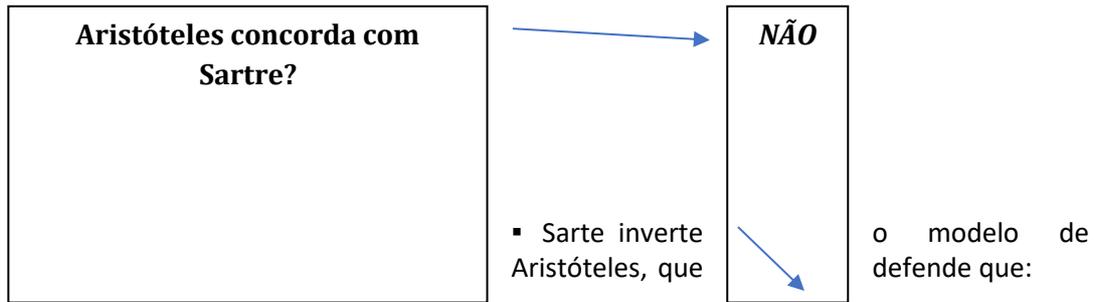
Ainda assim...

● Decidir não decidir, ainda é decidir. ----- Somos sempre livres e não podemos não ser.

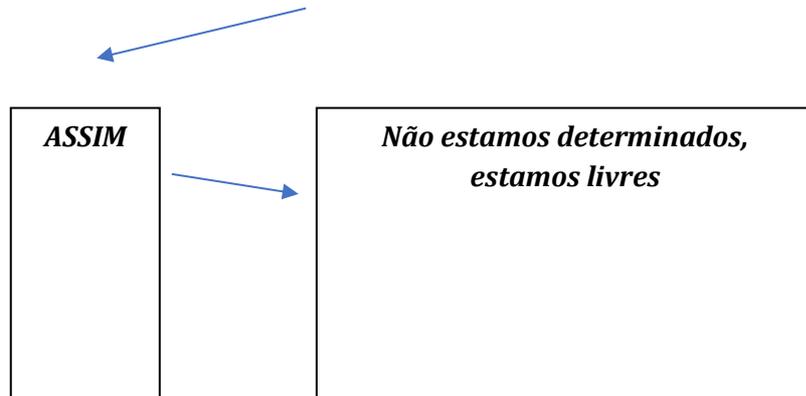
● Recorrendo à imagem do “Oleiro de do Barro”, Aristóteles reflete sobre o que é primeiro, a **essência** ou a **existência**:

- Defende que o oleiro tem de ter um conceito mental do que pretende fazer – isso é a **essência**.
- De modo semelhante, um arquiteto concebe a essência da casa, que será depois concretizada, na sua existência, pelo construtor.

Então



- Em **Sartre** ----- se não há Deus, não existiu um Ser que, a partir de uma essência na mente divina, construiu o Homem



- O ser humano é, em primeiro lugar, existência ‘em bruto’, existência livre [não somos “couve-flor”, diz Sartre];

Porque é que a essência vem depois?

- **Essência** = aquilo que cada um faz com a sua existência; somos aquilo em que nos tornamos, aquilo que fizemos de nós.

- Mesmo que tudo aponte para um determinado rumo, ele pode ser alterado; Construímos o nosso rumo, à medida com que vamos vivendo.
- A essência de alguém é algo que dizemos conjugado no futuro. No presente, não podemos dizer que alguém **é** de determinada maneira. Porque aquilo que ele **é** está a fazer-se.
- Só há momento em que conjugamos a essência de alguém no passado ----- na MORTE
 - Apenas quando alguém morreu, deixou de ter a possibilidade de redefinir a sua essência.
 -

- Nesse sentido, **“A existência precede a essência”** é todo um programa sobre a liberdade.

- Como Deus não existe, há liberdade: a essência de cada um é uma construção ao longo da vida e não é definitiva.
- Recordação da **história de “Abraão e o Anjo”**: _____ a Liberdade em Sartre equivale a muita responsabilidade; não existe qualquer alibi.
- No momento final, somos radicalmente livres; os outros podem aconselhar, mas a escolha é sempre nossa.
- Sartre defende que todos sabemos, por uma via existencial, que somos livres ---- Todos temos uma **apreensão existencial de liberdade**



A angústia

- **Angústia** – na etimologia latina, significa **estreiteza, algo** experimentado como **enjoo, náusea** [A náusea é o título romance de Sartre]

apertado,
de um



- O ser humano é o único ser que se angustia

Porque é livre



- Aprendemos a liberdade em forma de angústia

Porque é difícil lidar com o peso e a pressão da liberdade



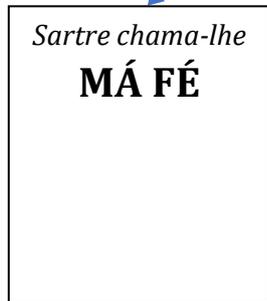
- Por essa razão, o Homem usa “Anjos” [alibis]; MAS, pela **angústia**, sabe que podia não ter feito o que fez;

- Qual forma de lidar com a **angústia**?

Sartre chama-lhe
MÁ FÉ

livre

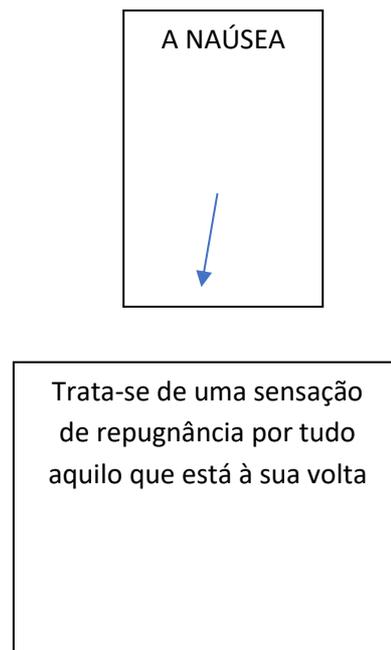
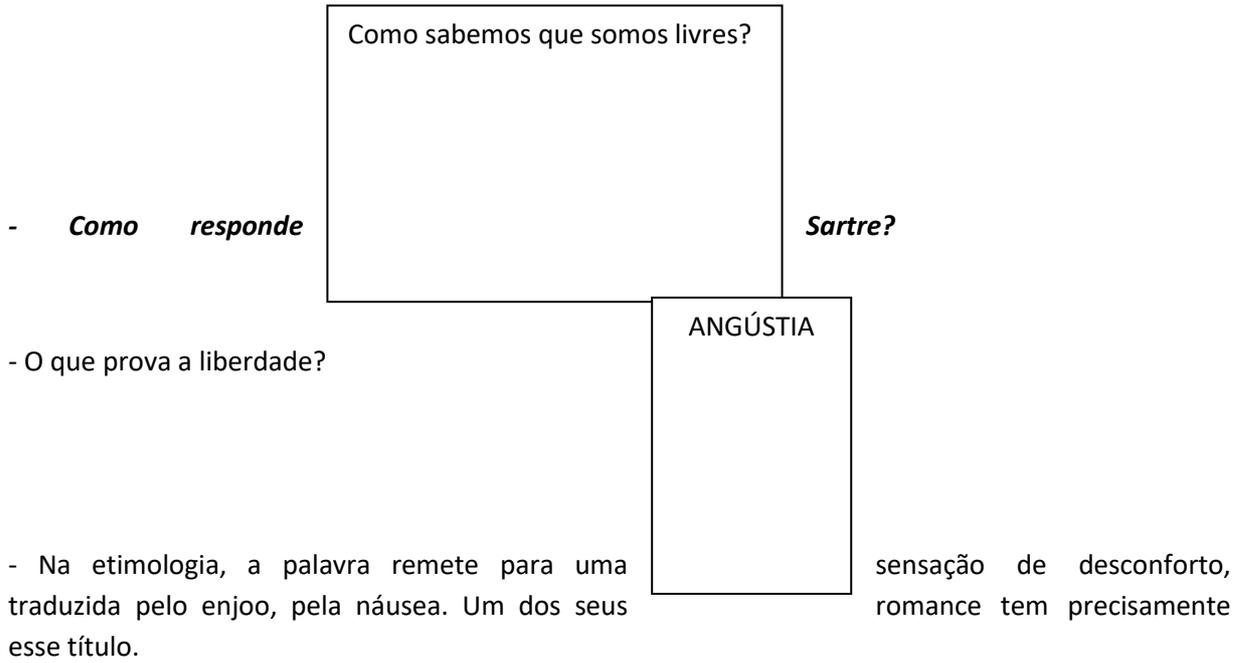
- A pessoa tenta iludir-se, dizendo que não é
- MAS,
- Pela angústia, sabe que é livre e que podia ter agido de outra maneira



[01/04/2022]

Sumário: Angústia e má fé

Retomando a aula anterior:



- Há uma distinção técnica entre **depressão** e **angústia**:

- duas coisas desagradáveis;
- mas a depressão é motivada por uma causa concreta;
- e a angústia não tem uma causa definida, é difusa;



- Mas sentimos que a angústia vem da Liberdade.

Porque é que a liberdade gera angústia?

- Tem que ver com a escolha, tudo é

sensação de que não há responsabilidade do sujeito.

- Nesse sentido, Sartre

afirma

Estou só e sem desculpas

- Porque se sente **angústia**?



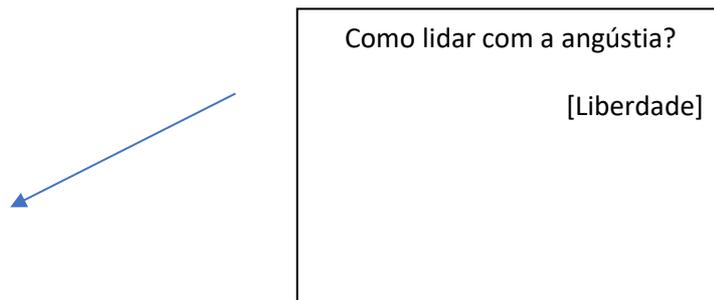
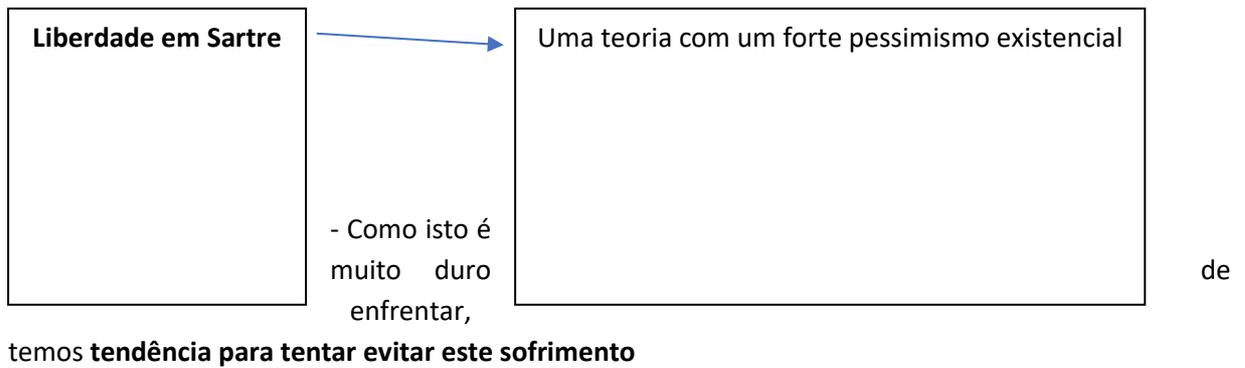
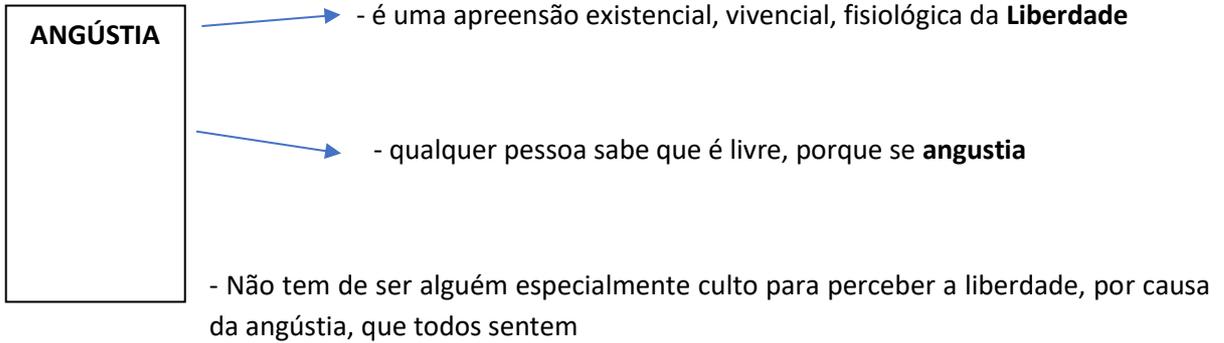
- Escolher implica uma certa negatividade. Escolher uma coisa tem um lado negativo de não escolher outras coisas. Cada escolha é uma não escolha de outras possibilidades. Nesse sentido, há uma dimensão dramática.

- Escolher outra via não livra da angústia.

- **Liberdade**



- constitui uma manifestação da angústia, por causa da dramaticidade das escolhas e não escolhas.



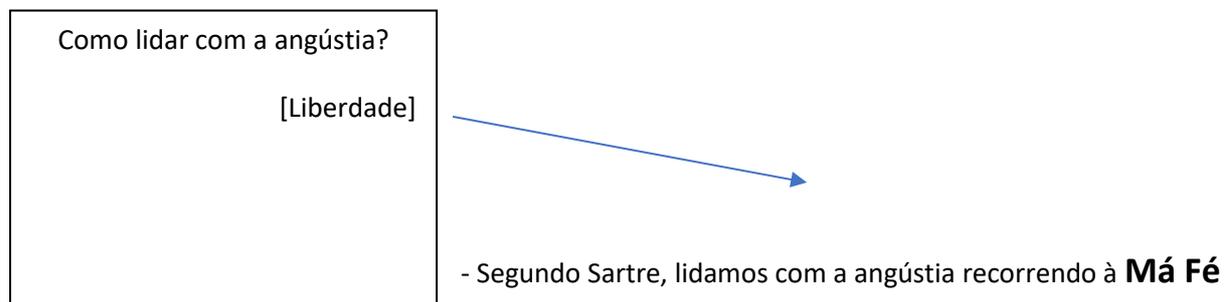
- Segundo Sartre, lidamos com a angústia recorrendo à **Má Fé**

- **Exemplo:** a história de Abraão e o Anjo
em o “Existencialismo é um Humanismo”,
tal como Sartre a interpreta

[04/04/2022]

Sumário: Angústia e má fé

[Segundo apontamentos da Maria Santos]



- Não se trata de uma mentira para com os outros

Mas

- De uma mentira para conosco próprios

- Tem a ver com Dolo, com intenção de prejudicar

- Sabemos que não temos escolha, mas mentimos a nós mesmos, dizendo que temos escolha.

- Passar uma informação errada, sabendo que está errada, é um exemplo de má fé.

- Passar uma informação errada, achando que está certa, é um exemplo de boa fé.

- Recorremos sempre ao Outro para exercer a Má Fé e isso constitui uma desculpa.

- Quem está de Má Fé mente a si próprio em relação à sua própria liberdade.

- Referência a **Hegel** e à *Dialética do Senhor e do Escravo*

- Em todas as relações, segundo Hegel, há sempre um senhor um escravo

Essa relação pode assumir várias formas:

- ódio
- indiferença
- amor
- Sadismo [Marquês de Sade] – prazer na dor do outro
- Masoquismo [Sacher Masoch] – prazer na própria dor
- Vergonha perante o olhar do outro, que é sempre redutor e reduz a nossa própria liberdade

No fundo, trata-se de reduzir o outro a nosso escravo, enquanto nos tornamos o seu Senhor

- Segundo Sartre, somos todos Medusas uns dos outros [deusa grega que transforma as pessoas em estátuas apenas com o olhar]

- Huis Clos, Portas Fechadas [Peça de teatro escrita por Sartre]

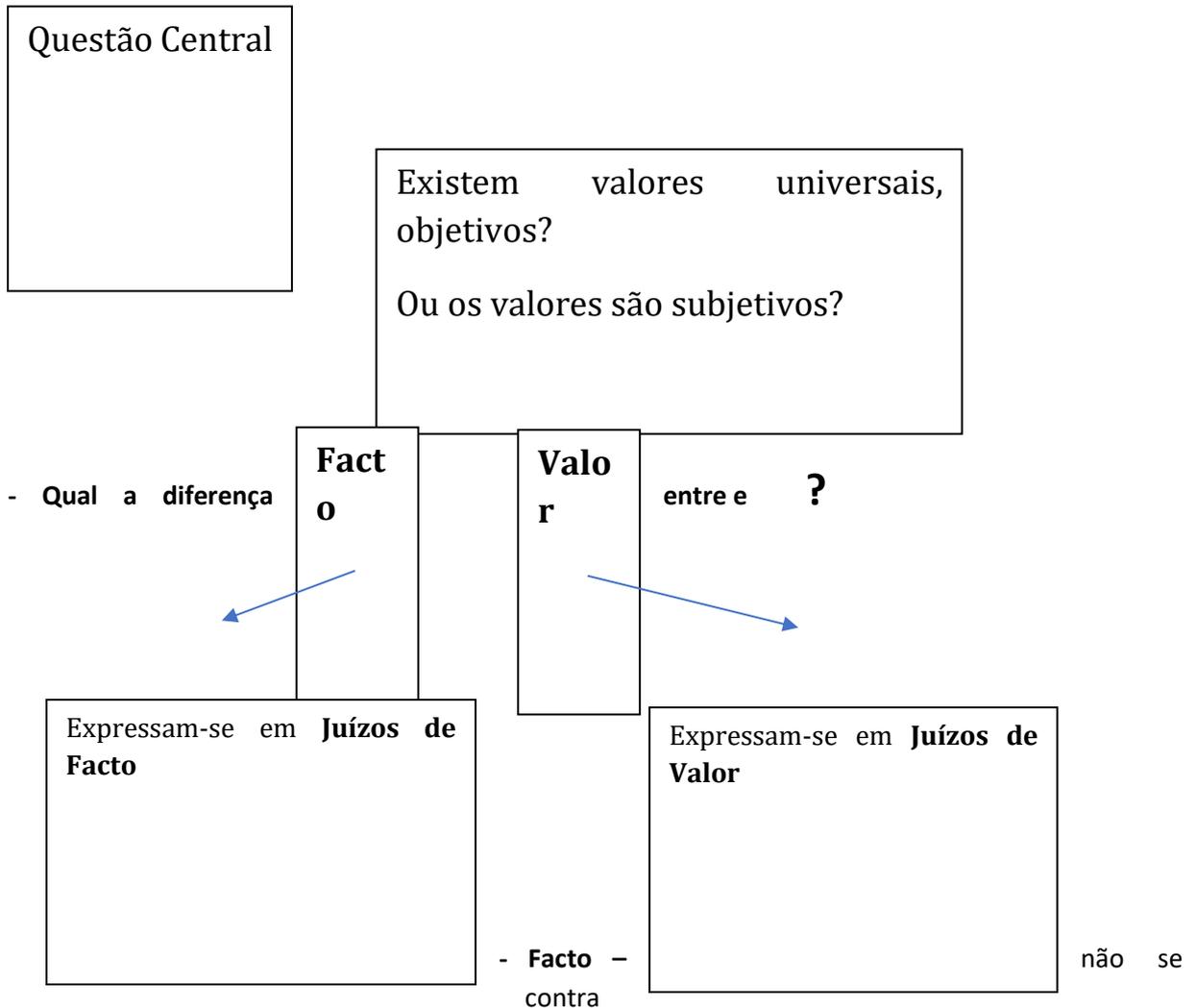


- Frase central: “O inferno são os outros”

[de 19 de abril até 9 de maio temos as duas apresentações em PPT relativas ao tópico Determinismo e Liberdade na ação humana, que devem seguir]

[09/05/2022]

Sumário: Objetividade e subjetividade dos valores



argumenta. [Ex. Darwin é o melhor marcador do campeonato]

- **Valor** – gera diferentes opiniões. [Ex. Darwin é o melhor jogador do campeonato]

- Outro critério que usamos para distinguir juízos de facto de juízos de valor:

- Contra factos não há argumentos

- Factos não se discutem

- **EXEMPLO:** Há um acidente?

- Que afirmações exprimem **Juízos de Factos?**

-Que afirmações exprimem **Juízos de Valor**?

- Aplicação da **regra dos 5 W**, o critério jornalístico de elaboração de uma notícia?

- What?
- Where?
- When?
- Who?
- Why?

How?

- Regressemos ao exemplo:

- Ocorreu um acidente. – Juízo de Facto
- Ocorreu um acidente hoje às 9.30h. – Juízo de Facto
- Ocorreu um acidente junto à Escola. – Juízo de Facto
- Quem conduzia? – Juízo de Facto
- Porque ocorreu o acidente? Juízo de Valor [A pessoa distraiu-se; **‘em termos de responsabilidade podemos dizer muita coisa.’**]
- Como ocorreu? Juízo de Facto/Juízo de Valor

- Sistematizando:

Juízo de Facto	Juízo de Valor
Dispensa a argumentação	Implica a argumentação
Neutralidade do sujeito	Parcialidade [preferência afetiva do sujeito]
Impessoalidade [objetividade]	Subjetividade
Registo descritivo puro	Registo descritivo/argumentativo
Anterior à valoração	Posterior à factualização

Trata-se da



Conceção Tradicional da relação entre Juízos de Facto e Juízos de Valor

- O que caracteriza esta conceção tradicional?

Trata-se de um conceção dicotómica, separada, como se Juízo de Facto e Juízo de Valor fossem separados ou até opostos.

Nesta linha, existe uma realidade fora do sujeito, que o sujeito posteriormente vai reconhecer.

Conceção Contemporânea da relação entre Juízos de Facto e Juízos de Valor



Os Juízos de Facto e de Valor são realidade muito mais interligadas que a conceção tradicional pode fazer crer.

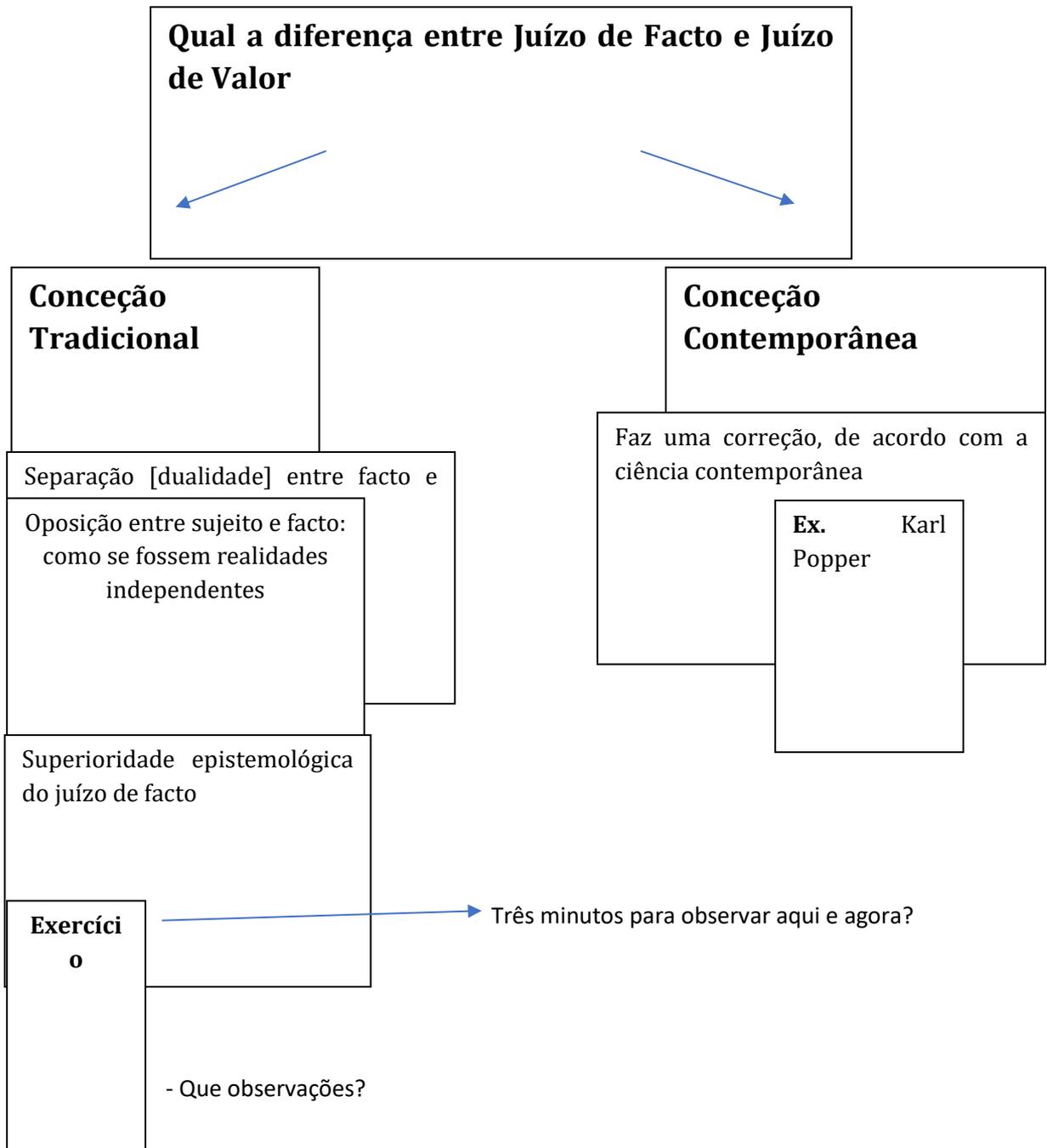
- Segundo esta conceção, os factos não se exprimem por si mesmos. Exprimem-se em juízos, porque carecem de ser verbalizados pelo sujeito.

[13/05/2022]

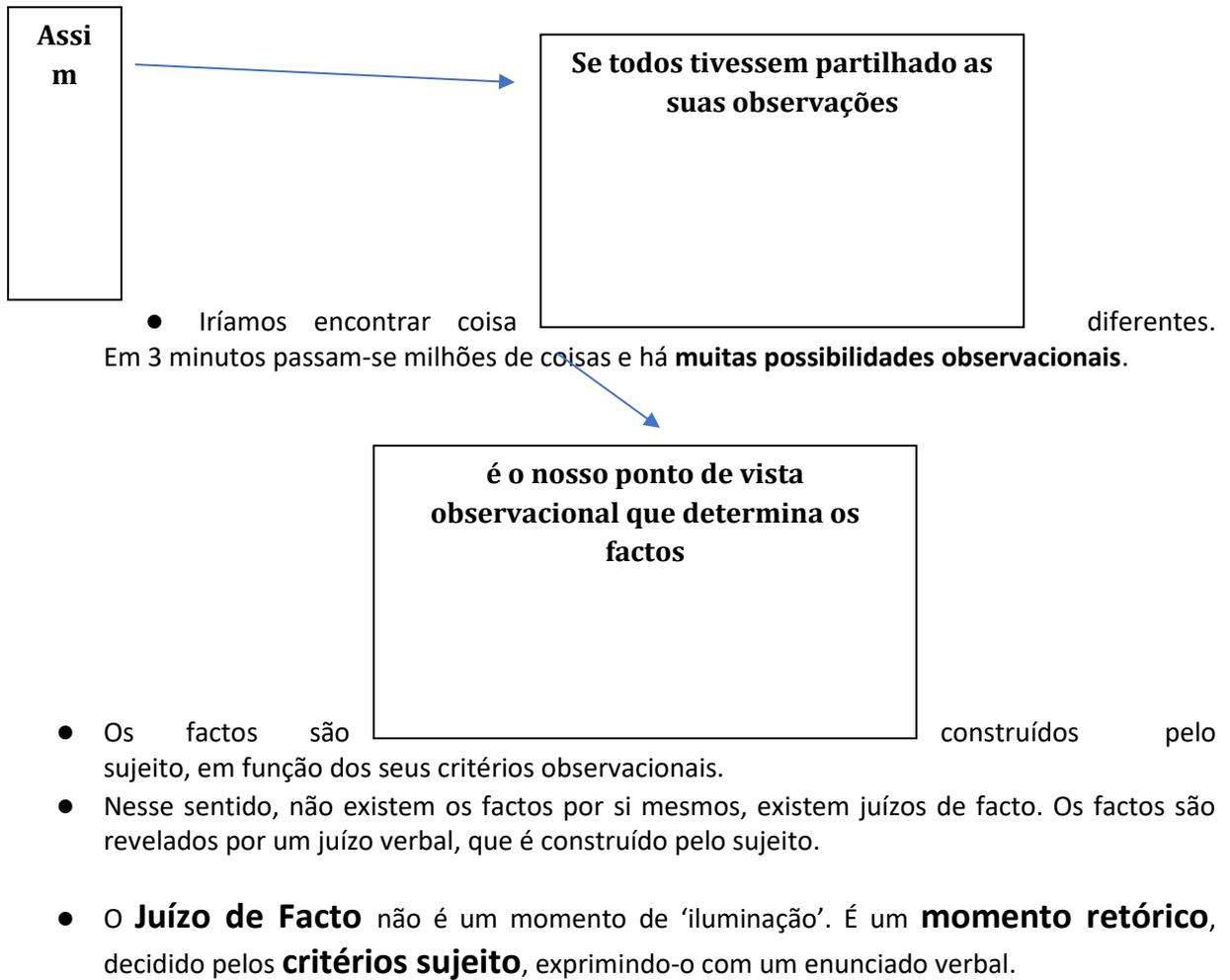
Sumário: A ligação entre factualização e valoração.

- Síntese da aula anterior:
 - **TEMA:** Juízo de Facto e Juízo de Valor
 - **QUESTÃO:** Qual é a diferença entre Juízo de Facto de Juízo de Valor

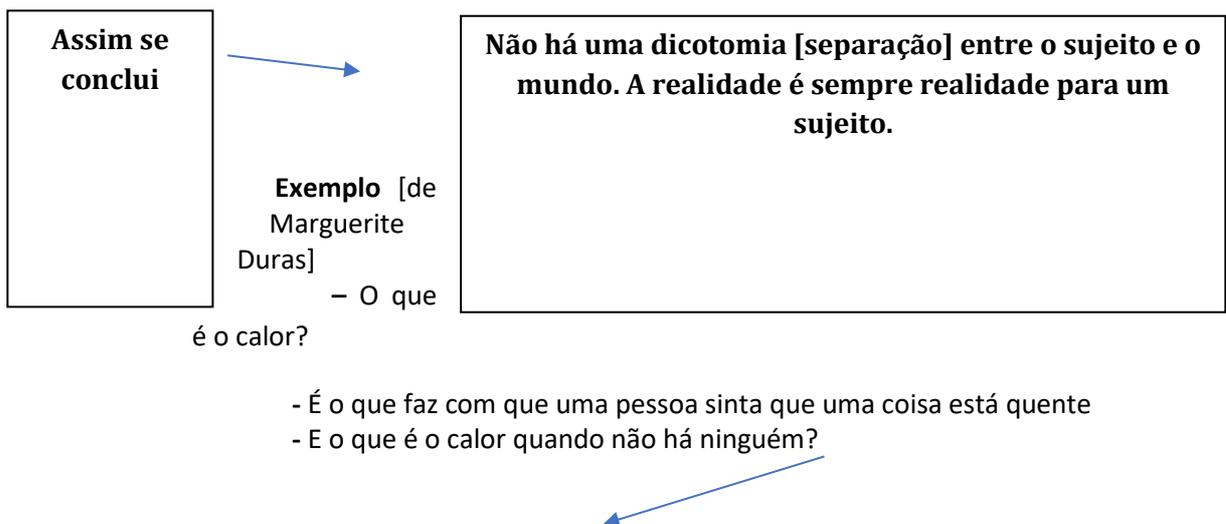
- REMISSÃO PARA A TABELA EXPLICATIVA DOS JUÍZOS DE FACTO E JUÍZOS DE VALOR da aula anterior



- **Alguns comentários:** algumas mediadas apenas por um órgão sensorial: quase toda as observações são visuais; alguns olham só em frente; alguns observam coisas, outros pessoas; uns vêem individualmente; outros especificam ações; alguém observam ruídos exteriores [sentido da audição]; alguém observou a brisa no dar [sensação tátil].



Exemplo: Aquilo que a ciência descobre depende das interrogações que o sujeito coloca.



Não há uma realidade fora do sujeito.

que espécie de 'Mega Big Brother'

EXEMPLO:
imaginemos
vivíamos numa

- Podíamos filmar 24 horas a vida de alguém, que, mesmo assim não se obteria um juízo de facto, no sentido de uma visão completa sobre a vida dessa pessoa.
- A nossa vida não é só a nossa vida, é a nossa relação, por exemplo.

EXEMPLO: A limitação da fotografia

- Cada máquina tem a sua coloração. A foto não capta o movimento. Não capta o ruído, tal como, por exemplo, o filme não capta o cheiro.



Assim, como temos vindo a ver pelos exemplo



O facto é construção do Sujeito

- Visionamento do vídeo com um teste

de atenção: contar o número de passes entre jogadores, 'enquanto um urso dança entre os jogadores'.

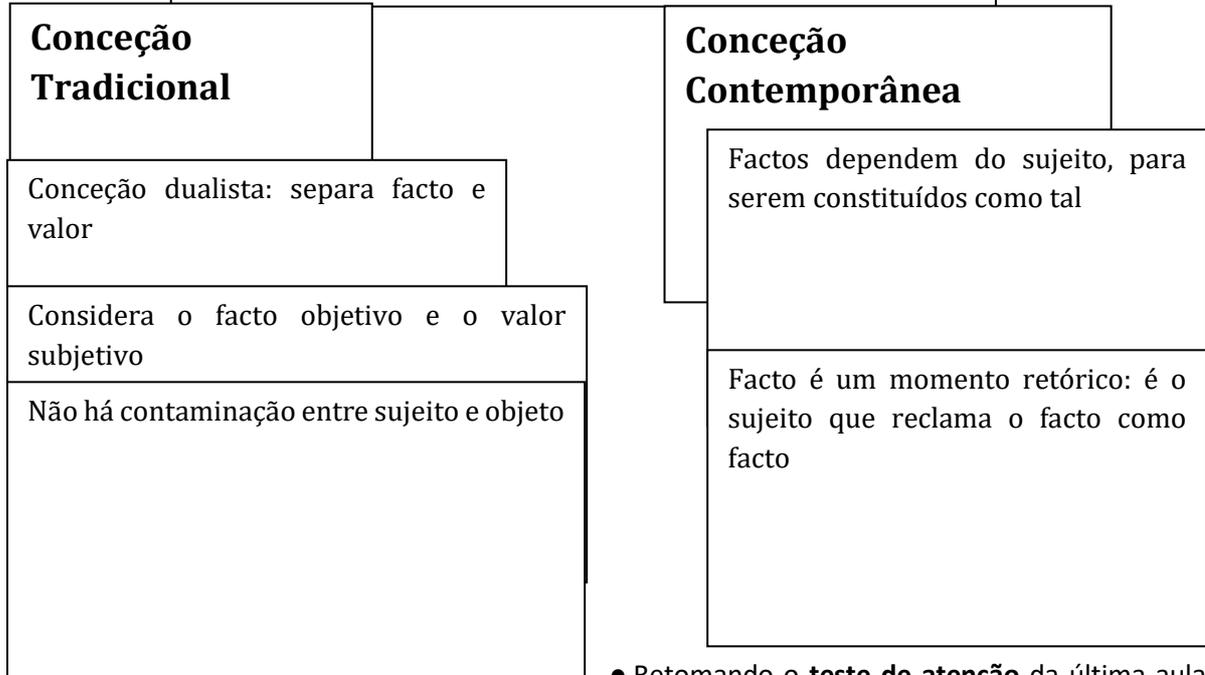
[15/05/2022]

Sumário: A natureza dos valores. Análise de um texto

- Síntese da aula anterior:

- QUESTÃO:

Qual a diferença entre Juízo de Facto e Juízo de Valor



● Retomando o teste de atenção da última aula passado em vídeo: COMO SE RELACIONA COM A MATÉRIA?

- Não estávamos formatados para ver o urso! O que vemos da realidade é formatado pelo nosso critério observacional.

SISTEMATIZAÇÃO DA CONCEÇÃO CONTEMPORÂNEA

SOBRE A RELAÇÃO ENTRE JUÍZO DE FACTO E JUÍZO DE VALOR

1. Os factos **não falam por si**, os factos são falados pelo sujeito. Consoante a pergunta que se faz, vemos coisas diferentes. O juízo de facto é um resposta a uma interrogação prévia do sujeito.

2. O facto dependem também dos **utensílios teóricos** de que o sujeito dispõe. De acordo com conceitos diferentes, construímos uma representação da realidade que muda consoante os mesmos.

3. O facto depende da **aparelhagem experimental** que o sujeito tem à sua disposição. Consoante a tecnologia existente, assim construímos a realidade.

Exemplos: A TEORIA DA RELATIVIDADE, de Einstein

- Criou uma nova noção de distâncias: olhar o céu é, na realidade, olhar o passado, mesmo que a nossa capacidade de perceção não o consiga perceber. Tenha-se em atenção a velocidade da luz = 300 000 Km/segundo

- O movimento afeta o tempo – a velocidade não faz o tempo passar da mesma maneira. Para quem anda de modo mais veloz, o tempo é mais rápido.

- A gravidade afeta o tempo – este é mais rápido junto de elementos com grandes capacidade de atração gravitacional.

[mesmo no senso comum, vemos tudo com ligeiro atraso, não vemos tudo no presente, só que o nosso aparelho percetivo não o percebe]

- O **telescópio Hubble** é uma verdadeiro «Máquina do Tempo»: tira fotografias muito próximas da origem do Universo. Temos dados sobre a origem do universo, graças à aparelhagem tecnológica. O telescópio James Weeb será uma máquina com capacidade de ir ainda mais longe.

[17/05/2022]

Sumário: Objetividade e subjetividade dos valores.

- **Texto de Garcia Morente** [ver fotocópia]

- **CARACTERÍSTICAS/NATUREZA DOS VALORES**

- **Matéria:** o que distingue uns valores dos outros. Trata-se do seu conteúdo.

VALORES

- **Hierarquia:** cada valor tem um contrário.

- **Hierarquia:** propriedade que os valores têm de uns valores se subordinarem a outros. Uns são mais importantes.

- **Um problema semântico** – associamos à palavra valor um sentido positivo, mas ela possui também uma aplicação negativa.
- **O conceito de valor:** tem a ver com estimativa, atribuir um valor, avaliar.

Tudo aquilo sobre o qual recai o ato de estimar, positiva ou negativamente

Ainda Assim

Estimar tem um sentido eminentemente positivo. Veja-se, por exemplo, a ideia de ‘animal de estimação’. Devem evitar-se as conotações semânticas apenas positivas.

- **Proposta do autor:** forjar uma palavra nova para o valor negativo
- Um exemplo de desvalor: a cobardia.
- O termo valor ficaria reservado para os «valores positivos».

Desvalor

- Para o autor, há valores objetivamente superiores a outros.
- Há valores que são mais marcados pela subjetividade e as teses subjetivistas têm também elas o seu lugar [mais à frente este tópico aparece desenvolvido].

- Estabelece-se uma hierarquia, a partir da ideia de um valor geral.
-

Objetividade e subjetividade dos valores

Três questões centrais:

1. Os valores têm uma existência independente ou dependente do sujeito?
2. Os valores são objetivos ou subjetivos?
3. Os valores são históricos ou intemporais?

[Nota: *as respostas a estas questões condicionam-se entre si. Isto é, dar uma resposta à primeira implica necessariamente um certo caminho*]

[23/05/2022]

Sumário: Emotivismo e relativismo. Críticas ao subjetivismo.

- Respostas às questões da última aula de acordo com:
 1. **Subjetivismo** – Os valores são dependentes do sujeito, subjetivos e históricos.
 2. **Objetivismo** – Os valores são independentes do sujeito, objetivos e intemporais.

Exemplo teórico:

- Uma coisa é boa ou mau em si mesma ou isso depende do gosto de cada um?

[No lugar do termo 'coisa' pode colocar-se uma bebida, uma comida, ou outros exemplos semelhantes]

- O exercício é aplicar as teses do objetivismo e do subjetivismo a esses exemplos.
1. Para um **subjetivista** – a avaliação depende apenas do gosto de cada um.
 2. Para um **objetivista** – algo é objetivamente bom ou mau e isso não são atributos dependentes do sujeito.

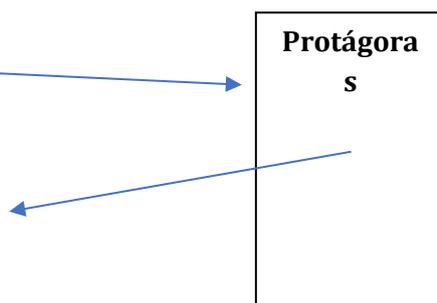
Teses subjetivistas

1. Os valores variam de acordo com cada sujeito
2. Os valores não têm independência, existência autónoma, em relação ao sujeito
3. Os valores são históricos.

- **Exemplo:** Sem o sujeito não há beleza. [porque não há ninguém que a reconheça como tal]

- **Exemplo de um valor histórico:** a Castidade [trata-se de algo que flutua com o tempo, não tem o mesmo valor hoje, que em tempos anteriores]

- **Exemplo de autor Subjetivista**



- "O Homem é a medida de todas as coisas"



- Cada Ser humano avalia as coisas à sua maneira, em função da sua perspetiva

- Outro autor subjetivista

Nietzsche

- “O Homem é um criador de valores”

- **EMOTIVISMO (Axiológico)**

Autor representativo: Jules Ayer

- **É um subjetivismo mais extremado.** O é a medida de todas as coisas e os valores subjetivismo. Segundo esta tese, quando emitimos proposições sobre valores, não enunciamos juízos de valor, mas expressões de agrado ou desagrado. Trata-se de uma verbalização das emoções que estão a ser sentidas.

Homem
são

- **RELATIVISMO (Axiológico)**

- Defende um **modo restrito de subjetivismo**. O sujeito é entendido agora como sociedade. E os valores são relativos a cada sociedade. São reflexo dessa valoração que se faz a montante.
- **Exemplo:** Diferenças várias entre as sociedades muçulmanas e cristãs [por exemplo, no tratamento dado à mulher]
- **Nota:** Podemos **ser Subjetivistas** e **discordar do Relativismo Axiológico** – basta defender que a influência da sociedade é mínima.

PRINCIPAIS CRÍTICAS AO SUBJETIVISMO

1. Pressupõe que qualquer posição valorativa é aceitável, o faz com que o diálogo fique comprometido e torna difícil que se encontre uma solução. A única verdade existente seria a verdade de cada um
2. O ensino de valores deixaria de fazer sentido, particularmente o ensino de valores às crianças.
3. No limite, caímos no emotivismo extremo e não existe debate sobre os valores.

[27/05/2022]

4. Os subjetivistas consideram que há um desacordo fundamental sobre todos os valores.

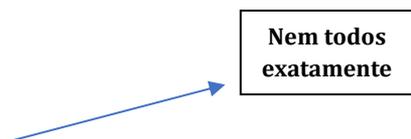
Já os seus críticos consideram que não há desacordo total sobre valores. Dizem que há alguns valores com aceitação universal.

Exemplos:

- Casamento homossexual: há um desacordo

- Homicídio: é um 'desvalor' que supõe um valor universal. [ainda que existam situações em que se admite, como o legítima defesa; a própria justificação da guerra admite-o como um mal menor]

TESES DO OBJETIVISMO



1. Alguns valores são independentes do Sujeito.
2. Alguns valores têm um existência objetiva.
3. Alguns valores são intemporais/universais/perenes

- **Porquê alguns e não todos?** → A tese da universalidade não é sustentável para todos, dada a não consensualidade de alguns valores.



- **Retomar as proposições contrárias e contraditórias do quadrado lógico:**

- Todos os valores são subjetivos.

- Todos os valores não são objetivos. [**Proposição Contrária:** muda a qualidade]

- Alguns valores não são objetivos. [**Proposição Contraditória:** muda a qualidade e a quantidade]

As proposições objetivistas são contraditórias

Exemplo:

As Pirâmides do Egipto são grandiosas

Interpretação

Pensa que têm determinadas qualidades que todos podem reconhecer

Exemplos de qualidades:
 Altura, grandeza, volumetria, sofisticação da construção, num tempo sem tecnologia

Interpretação

Depende de quem as vê

Autor:

- **EXEMPLO DE AUTOR OBJETIVISTA** [*Com um objetivismo muito próprio*]

PLATÃO

- Propõe uma **Teoria das Ideias**
- A verdadeira realidade é constituída por Ideias/Essências. Têm uma existência imaterial, à qual não acedemos pelos sentidos

- **Mundo das Ideias/Mundo Inteligível**
- **Mundo Sensível** – Não temos acesso direto ao mundo inteligível

- **Exemplo prático:** Mesa é um conceito que os sentidos alcançam; mas a sua verdadeira realidade são os prótons, os neutrões, os eletrões, etc. que os sentidos não alcançam.

- *Deste modo:*

1. Mundo das Ideias: verdadeira realidade

2. Mundo Sensível: existe como sombra. Em relação à verdadeira realidade, temos apenas vislumbres. O que existe no mundo sensível, existe por participação do mundo inteligível.

- Frase da entrada da Academia [«Escola que Platão fundou em Atenas»]

- Não entre nesta casa quem não saiba matemática.
- Treino matemático como meio para descobrir a verdade perene e objetiva

ALEGORIA DA CAVERNA [texto emblemático de Platão: uma metáfora, no fundo]

- As pessoas estão agrilhoadas na caverna e só podem olhar em frente

- Atrás de si estão um muro

- Atrás do muro caminham pessoas com objetos à cabeça

- Atrás destes está uma fogueira que projeta a sua imagem na parede que os agrilhoados estão a ver

ENTÃO

- A realidade, para os agrilhoados, é a **SOMBRA**. Não ouvem nem vêem nada sobre a realidade em si mesma.
 - Entretanto, um indivíduo vai ter curiosidade, olha para trás e sente-se atraído pela luz que entra na caverna. Sai, vai ver a realidade em todo o seu esplendor e fica entusiasmado com o que vê.
 - Volta para trás para dizer aos outros que estão enganados sobre a realidade. E estes não acreditam, consideram-no louco e querem matá-lo.
 - O indivíduo que sai da caverna e volta para trás, para trazer a revelação aos outros é um **FILÓSOFO**. A Filosofia serve então para mostrar o verdadeiro conhecimento da realidade.
-

[30/05/2022]

Sumário: Valores e cultura

DISCUSSÃO CRÍTICA DO OBJETIVISMO

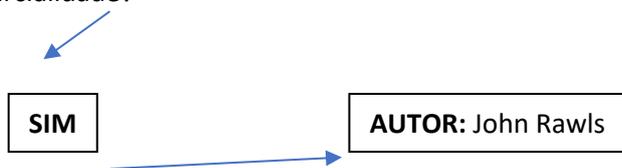
1. Principal problema: o objetivismo faz-nos cair no **dogmatismo**.

[dogma = verdade absoluta, que não admite outras]

[na religião, dogma = verdade inquestionável, que está para além das possibilidades da razão]

2. A favor do objetivismo: alguns autores consideram que a objetividade é vista como **imparcialidade**.

- O grande problema na discussão sobre os valores é que somos parte interessada naquilo que discutimos, porque isso nos afeta diretamente.
- **ENTÃO:** Será que se pode resolver este problema dos valores, resolvendo a questão da parcialidade?



- **Exemplo:** O João tem olhos azuis. As pessoas com olhos azuis devem ter mais direitos que as outras?
- Diante desta questão, está tentado a dizer SIM.

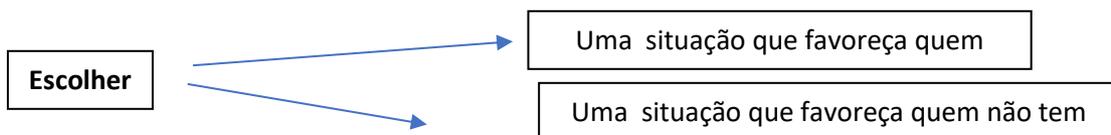
- Proposta de resolução de John Rawls:

experiência mental do **véu de ignorância**

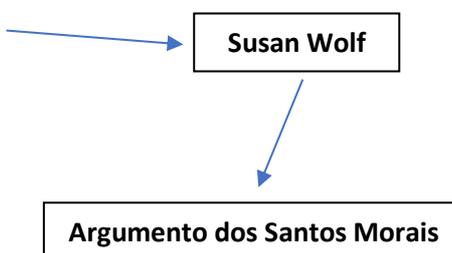
- O véu vela, tapa, esconde...
Assim
- Devemos responder à nossa pergunta, se estivermos numa situação de ignorância sobre a cor dos nossos olhos.

-
-

- Assim sendo, vamos ser racionais e entre



- Uma autora, com um pensamento contrário:



- Se formos imparciais em questões morais, a que conclusão chegamos na seguinte questão?

- Racionalmente estamos mais inclinados a:

1. Dar dinheiro a quem tudo tem e é um ente querido nosso.
- Ou*
2. Dar dinheiro a quem não tem nada.

- Segundo Susan Wolf, é só por razões emocionais, que escolhemos a primeira opção.
- Não fazemos o inverso, porque não somos exclusivamente racionais. Discriminamos positivamente os nossos entes queridos próximos.

ASSIM:

- Por razões emocionais



- Emocionalmente somos levados a privilegiar o próximo e não o distante.

- Uma referência a outro autor: **Jacques Derrida** [Livro: *Conversas sobre a Hospitalidade*]

- Segundo este autor, temos um dever de hospitalidade em relação ao estranho, dado que o irmão é aquele que já está protegido.
-

- Emocionalmente, na prática, segundo Susan Wolf, não estamos disponíveis para concretizar a objetividade dos valores.
- A autora não a contesta, contesta apenas que isso seja exequível. Trata-se, segundo ela, de algo que não estamos disponíveis para colocar em prática, que não resulta efetivamente.